

DESCOLONIZAÇÃO, REINVENÇÃO ESCOLAR E FILOSOFIA AFRICANA UBUNTU: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – UEG

Contato:

jonathasvilas@hotmail.com

Palavras-chaves:

Descolonização; Ubuntu; reinvenção escolar; educação; diversidade.

Keywords:

Decolonization; Ubuntu; school reinvention; education; diversity.

RESUMO: O presente artigo aponta a necessidade da descolonização e reinvenção escolar, tendo a filosofia africana *ubuntu* enquanto referencial fértil e potente para uma escola que tenha a diversidade enquanto base, meio e fim educacional. Esta necessidade urge a partir da exploração bibliográfica e do questionamento da escola, indicando que o pensamento ocidental moderno é excludente e forjado para a manutenção das várias dimensões de hierarquia características do poder colonialista ainda atuante, inclusive na escolarização.

ABSTRACT: This article points out the need for decolonization and school reinvention, and the African ubuntu philosophy as fertile and potent reference for a school that has diversity as base, middle and educational purpose. This need is urgent from the bibliographic holdings and school question, indicating that the modern Western thought is exclusive and wrought for the maintenance of the various dimensions hierarchy colonial power features still active, even in schooling.

Introdução

Por quais motivos a escola tem sérias dificuldades em trabalhar realmente, e não virtualmente, com a diversidade? Por que mesmo dentro dos cursos superiores de licenciatura pouco se aprende sobre fontes africanas e indígenas etc. de conhecimento? Existe possibilidade de uma escola diferente desta que temos hoje, tão criticada, mas ao mesmo tempo tão incentivada? Estes são alguns dos questionamentos que têm caráter central para o autor deste artigo, que é um estado de construção e não um produto acabado. São estas questões que fundam e movem o pensamento e os argumentos apresentados aqui.

A dominação colonial talvez tenha sido o fato mais ilustrativo do pensamento eurocentrado, excludente e dominador, em que a Europa é concebida como o território da superioridade. O colonialismo ainda perdura diretamente em algumas nações e indiretamente na "periferia" do mundo ou "Terceiro Mundo", isto é, América Latina e África, principalmente, que de maneira similar viveram a exploração de seus povos e terras em diversas dimensões. Alguns empenhos teóricos e práticos tentam romper com esta dominação ao realizarem uma abertura paradigmática, epistemológica, uma tentativa de descolonização conceitual pelos próprios colonizados e não pelos colonizadores. Mesmo que a colonização enquanto política estrutural sistemática e declarada tenha sido extinta, as bases coloniais

permanecem.

Os povos colonizados continuam dependentes de seus colonizadores, vendo a si mesmos a partir da visão que o Centro colonial tem sobre eles. O enraizamento do projeto colonialista permaneceu na economia de forma bastante visível e já muito criticada, mas também se perpetua na cultura, na mídia, na ciência, na epistemologia, na estética, na educação, enfim, numa inferiorização multidimensional; se alonga nas instituições ocidentais, dentre as quais está a escola, ainda colonizada e colonizadora.

A fim de superar estas amarras históricas e subterrâneas, tem-se buscado criar a partir dos marginalizados, dos rejeitados, dos chamados inferiores. É daí que surgem as chamadas "epistemologias do Sul" que tentam se criar a si mesmas referenciadas a partir de seus interesses e fontes teóricas e não mais na dependência dos colonizadores. Também é neste contexto que se propõe a reinvenção da escola, já que investir no projeto atual é fomentar a continuação de um pensamento calcado apenas no Ocidente.

Partindo destas questões, o objetivo do presente trabalho é problematizar a necessidade da descolonização e reinvenção escolar, apontando a filosofia africana *ubuntu* enquanto referencial fértil e potente para tanto. Para este intento adotou-se metodologia de exploração bibliográfica (GIL, 1999), buscando realizar uma abordagem interdisciplinar.

Num primeiro momento discute-se as críticas pós-coloniais ao pensamento ocidental moderno,

apresentando como solução ao caráter predatório deste a descolonização do pensamento e a compreensão e criação crítica a partir das referências subalternizadas. Depois apresenta-se a proposta de reinvenção escolar como uma tentativa de efetivar a descolonização. Na terceira parte evidencia-se a fertilidade e potencialidade ética da filosofia africana *ubuntu* e suas possíveis contribuições para a reinvenção escolar alinhada à descolonização enquanto projeto maior. Por fim, considera-se a necessidade de aprofundar as relações esboçadas no estudo para ampliar as referências da escolarização, colocando a diversidade como base, meio e fim da educação.

Pensamento ocidental moderno: críticas e propostas de descolonização

No processo histórico e complexo da globalização, fundou-se uma hierarquia das relações de poder desde uma visão etnocêntrica da realidade. Segundo Rocha (1988), o caminho seguido por esta concepção do real nasceu no contato da Europa com os demais continentes, especialmente com o americano e o africano. Este contato se tornou palco da dominação ocidental sobre o restante do globo.

Rocha (1988) afirma que a ciência europeia, particularmente aos séculos XV e XVI, se encarregou de explicar a diferença como inferioridade, atraso, etapa anterior de evolução. O evolucionismo social, teoria disseminada durante o século XIX, elencou etapas de evolução civilizatória, tendo no topo do desenvolvimento a Europa. Os produtos culturais das sociedades distintas foram utilizados para legitimar esta teoria. Nela, a civilização europeia é "a melhor, a natural, a superior, a certa" (ROCHA, 1988, p. 5).

Talvez uma interpretação tradicional da questão tendesse a reduzir toda a problemática à questão econômica; mesmo que passasse por outras instâncias, poderia haver uma redução final à ideia de luta de classes e de dominação financeira. Este fator é bastante significativo, sim, mas há arcabouços teóricos contemporâneos que têm tentado uma compreensão mais global e complexa da questão. Os estudos pós-colonialistas são exemplo deste tipo de esforço.

O português Boaventura de Sousa Santos é um dos expoentes nesta linha de pensamento. Junto a Maria Paula Meneses, organizou a obra *Epistemologias do Sul*, que reúne debates teóricos a favor da descolonização. Os argumentos ali presentes contribuem para a compreensão das dimensões do projeto colonialista, ainda atuante. A escola se enraíza neste projeto e o perpetua na medida em que

se baseia na ciência moderna ocidental. Portanto, a elaboração teórica aqui discutida pode ser aplicada ao contexto escolar.

A ciência moderna ocidental, argumentam Santos e Meneses (2009), é disseminada a partir de referenciais eurocêntricos, violentando modos distintos de conceber o saber. O poder bélico e o capital adquiridos pelo Ocidente suprimiram e bloquearam as formas de conhecimento dos colonizados. No inverso, as "epistemologias do sul", que são provenientes da América Latina, África, Ásia, etc., "valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos" (SANTOS e MENESES, 2009, p. 13).

Santos (2009) defende que o pensamento hegemônico da modernidade ocidental é um pensamento abissal que coloca linhas divisórias entre dois universos: "deste lado da linha", o Ocidente europeu; e "do outro lado da linha", a zona colonizada, que é a inexistência, a falta de humanidade.

O conhecimento localizado fora do espaço europeu é considerado incompreensível, mesmo sem ser estudado, apenas por estar "do outro lado da linha". "Este lado da linha", ocidental, distingue o que é falso do que é verdadeiro, afirma que do outro lado "não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos" (SANTOS, 2009, p. 25). Assim, o outro lado da linha foi construído como sendo a zona colonizada, território sem lei e habitado pelo estado de natureza, em que resta a necessidade instalação da ordem existente do lado de cá da linha.

A exclusão daqueles que habitam a zona colonial não é considerada exclusão porque não há como excluir sub-humanos, como são representados os colonizados. Nega-se o caráter excludente do Ocidente quando se relata o outro lado da linha enquanto ausência de humanidade. Este processo é fundamental para que a modernidade ocidental se afirme como superior e universal. O atual estado de dependência dos países periféricos com relação ao Centro ocidental é parte do projeto original do pensamento abissal.

Na tentativa de rompimento com esta realidade, Santos (2009) postula a necessidade de um pensamento pós-abissal, que reúna e valide compreensões não-ocidentais sobre o mundo. "O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir" (SANTOS, 2009, p. 43).

O autor continua sua discussão sobre a temática e assinala que o pensamento pós-abissal é um aprender com o Sul por meio de uma epistemologia do Sul. Isto é, superar o pensamento abissal passa pela validação de epistemologias do Sul compreendidas a partir de si mesmas. Este pensamento confronta "a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos" (SANTOS, 2009, p. 44) e não admite qualquer epistemologia geral.

Deste modo, a ecologia dos saberes é aceitação da pluralidade e das diferenças, um pensar sobre os conhecimentos de forma orgânica, inter-relacionada, fazendo parte da mesma comunidade vivente, sem a intenção de dominação de um saber sobre outro ou do uso do saber por um povo para dominar a outros.

Estas ideias são pertinentes na crítica à escolarização, que se assenta sobre um projeto moderno e iluminista, pretensamente universal. Evidenciando a fecundidade de sua crítica para pensar o processo escolar, Santos (2009, p. 56) questiona: "qual seria o impacto de uma concepção pós-abissal do conhecimento (como uma ecologia de saberes) sobre as instituições educativas e centros de investigação?".

Ora, respondendo à provocação pode-se fazer algumas considerações relevantes. Afinal, os conhecimentos colocados "do outro lado da linha", que é invisibilizado, não aparecem no âmbito escolar, excluindo saberes de culturas africanas, orientais e indígenas, por exemplo, que são representados como inválidos. Por estarem do outro lado são excluídos da escola sem mais questionamentos, já que não são legitimados na ciência ocidental.

Na escola ocorre a negação de uma parte da cultura para que outra seja validada como superior e universal. O pensamento escolar, em sua base, métodos, conteúdos e fins, é herdeiro da lógica colonizadora do pensamento hegemônico ocidental.

Num esforço de superação disto é preciso considerar outras explicações sobre o mundo, além da científica – todas são construções humanas incompletas. A escola precisa se basear neste tipo de pensamento, que considera o diverso, abrindo espaço para os diversos sujeitos, no lugar de se fechar para epistemologias e subjetividades divergentes.

Os conhecimentos devem ser trabalhados tendo em conta sua incompletude de intervenção no mundo, bem como a necessidade da diversidade para lidar melhor com a realidade. A escola precisa auxiliar na formação dos sujeitos para que aprendam de acordo com fontes diversas, aceitando a diversidade e pretendendo a diversidade e não o domínio de um

saber que se pretende superior sobre outro.

Estes são possíveis caminhos para desfazer o atual estado da escola e da sociedade excludentes, integrantes do projeto colonial que postula uma referência superior no homem ocidental e silencia a diferença. É por isso que a escola tem de ser reinventada, livrando-se do colonizador, parasita interno, que a persegue hereditariamente.

Neste sentido, é relevante apresentar as ideias de Ramón Grosfoguel (2009) para a descolonização epistemológica. Para este, uma perspectiva epistêmica descolonial tem de partir de lugares subalternos a fim de adquirir caráter radical. Isto porque os paradigmas epistemológicos hegemônicos, inclusive de esquerda, têm um cânone restrito de pensamento e um ponto de vista universalista e neutro, o que na realidade não existe.

De acordo com Grosfoguel (2009), a filosofia e a ciência ocidentais geram o mito do conhecimento universal verdadeiro ao ocultarem o sujeito falante e seu lugar epistêmico geopolítico. O autor considera que René Descartes, fundador da filosofia ocidental moderna, substituiu Deus na ideia de totalidade do pensamento. Todos os atributos divinos do conhecimento foram transferidos para o homem – mas não qualquer homem –, o Homem ocidental, que passa a imperar como sujeito universal, superior.

Na lógica que daí advém, *ego cogito* ("penso, logo existo") é característico somente do homem ocidental e foi precedido na expansão colonial europeia pelo *ego conquistus* (conquisto, logo existo). Nesta acepção, o conhecimento do homem ocidental é o único capaz de universalidade. Ao mesmo tempo é intrinsecamente agressivo e dominador.

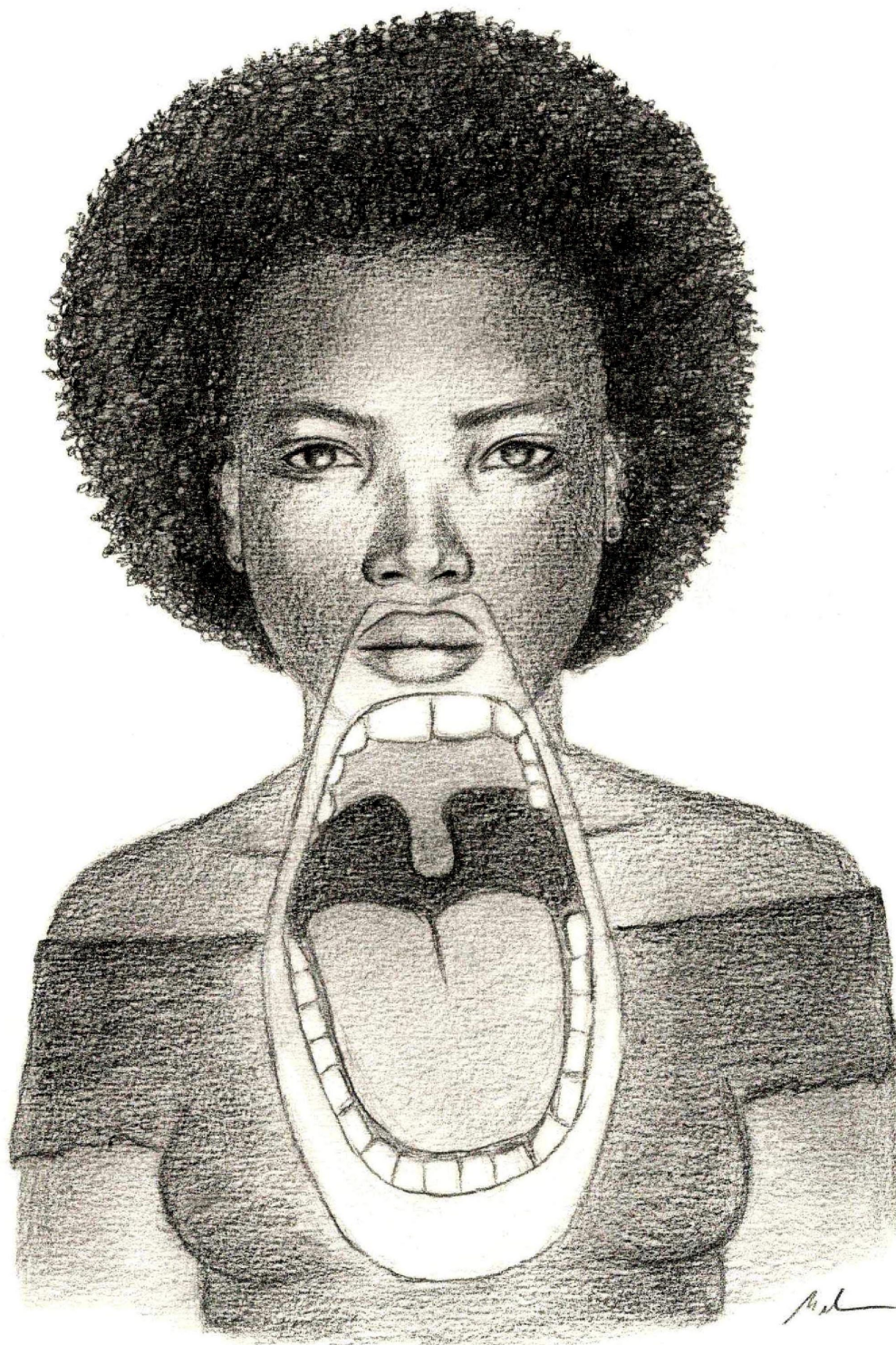
"Esta estratégia epistêmica tem sido crucial para os desenhos – ou desígnios – globais do Ocidente. Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, consequentemente, de povos superiores e inferiores" (GROSFUGUEL, 2009, p. 388).

Tal produção de superioridade e inferioridade é, conforme Grosfoguel (2009), advinda de uma Matriz de Poder que não se restringe à questão econômica. Afinal, quem chegou às Américas foi "o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo" (GROSFUGUEL, 2009, p. 390). Logo, a dominação colonialista herdada pelos colonizados envolve diversas dimensões que atuam

paralelamente com interferência no cotidiano das pessoas.

O autor caracteriza cada uma destas dimensões de dominação paralelas, da Matriz de Poder, que são: uma formação de classes de âmbito global; uma divisão internacional do trabalho entre centro e periferia; um sistema interestatal de

organizações político-militares; uma hierarquia étnico-racial global que privilegia os europeus; uma hierarquia de privilégio aos homens em detrimento das mulheres; uma hierarquia sexual com padrão na heteronormatividade; uma hierarquia espiritual privilegiando cristãos em relação a outras espiritualidades não cristãs; uma



hierarquia epistêmica que coloca a cosmologia e o conhecimento ocidentais como superiores; uma hierarquia linguística entre línguas europeias e não europeias, subalternizando as últimas.

Assim, Grosfoguel (2009) vai contra o pensamento que reduz os efeitos do colonialismo ocidental à economia e afirma que o poder é organizado e estruturado em suas múltiplas hierarquias a partir da ideia de raça e não de interesse econômico.

"Contrariamente ao que afirma a perspectiva eurocêntrica, a raça, a diferença sexual, a sexualidade, a espiritualidade e a epistemologia não são elementos que crescem às estruturas econômicas e políticas do sistema-mundo capitalista, mas sim uma parte integrante, entretecida e constitutiva desse amplo 'pacote enredado' a que se chama sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu" (GROSFOGUEL, 2009, p. 392)

O caminho para suplantar estas dominações múltiplas passa, no entendimento do autor, por uma análise do sistema-mundo que incorpore "os saberes subalternos nos processos de produção de conhecimento. Sem isto não pode haver uma descolonização do conhecimento nem uma utopística capaz de superar o eurocentrismo" (GROSFOGUEL, 2009, p. 406). O enfrentamento das desigualdades sociais exige a imaginação de alternativas que superem o pensamento binário, reducionista, característico da modernidade ocidental. Daí a relevância da fusão de saberes de povos deixados à margem, o que possibilita a criatividade no enfrentamento das hierarquias que oprimem os sujeitos e coletividades por sua diversidade.

Pensar a escola, neste sentido, seria considerar que esta, por estar baseada nas filosofias e ciências ocidentais, carrega radicalmente, em suas raízes, as marcas de uma estrutura hierarquizada e excludente do poder. Portanto, a escolarização ocidental não é excludente apenas na superfície, mas em sua base, fundada numa hierarquia que produz superioridade e inferioridade tendo como critérios as características geográficas, de classe, sexualidade, gênero, espiritualidade, linguagem e etnia/raça.

A escola é baseada na unicidade e não na diversidade; as exclusões de diversas dimensões que persistem na escola são nada mais que a demonstração dos fundamentos advindos de uma sociedade hierarquizada a partir da Matriz de Poder. O conhecimento legitimado na escola, bom como sua forma (fôrma) de "ensinagem", é colocado como o único válido, mas na verdade é imposto e colonialista.

Urge uma vez mais a necessidade de reinventar a escola desde seus fundamentos, abrindo-a para a diversidade com a inserção de novos referenciais em suas bases.

Por este motivo, mais adiante discute-se a filosofia africana *ubuntu*, que pode ser considerada parte das epistemologias do sul e dos conhecimentos subalternizados, justamente por ser elaborada num espaço e tempo extremamente afetado pela Matriz de Poder colonial ocidental. Esta filosofia abrirá possibilidades para a reinvenção escolar.

Uma breve análise sobre a proposta de reinvenção escolar

A escolarização vigente se fundamenta no pensamento ocidental, especialmente num paradigma newtoniano-cartesiano de ciência, que fragmenta a realidade e desconsidera contribuições de outras culturas que não sejam ocidentais. Neste contexto, buscando o rompimento com um padrão excludente de sociedade e de projeto escolar, ambos alinhados ao projeto da Matriz de Poder ocidental, insere-se a proposta de reinvenção escolar, vista como tentativa de descolonização, que pode ser apoiada pela filosofia africana *ubuntu*, haja vista sua potencialidade ética.

Aponta-se para a reinvenção escolar como possibilidade educacional radical, isto é, que atinge as raízes do projeto escolar atual e o reconstrói, levando a educação a cumprir um papel criativo, crítico e relevante na atualidade, o que ainda não ocorre.

Candau (2010a; 2010b; 2010c) apresenta a necessidade da reinvenção escolar percebendo que a escola ainda se posta como se fosse meio único para difusão de informações e como se todos os sujeitos fossem comuns, iguais. Porém, atualmente há outros meios que veiculam informação, novos modos de construir conhecimento, distintos daquele valorizado pela escola, bem como sujeitos diversos no espaço escolar.

Assim, Candau (2010a, p. 14) argumenta que

"[...] toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógicas escolares, assim como o caráter monocultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizadas a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural."

Esta organização escolar que Candau (2010a) questiona é apontada por Faria Filho (2004) como

resultante de um percurso histórico da escolarização brasileira desde o século XIX. Segundo ele, a escola brasileira ganhou importância quando passou a ser vista como local de formação de identidades subalternas alinhadas ao projeto nacional de desenvolvimento, que previa a instrução da massa popular como estratégia de efetivação de projetos da elite e não como meio para emancipação social.

A cultura escolar de então atravessa a história brasileira com este teor elitista, sendo a mesma configuração pedagógica do século XIX ainda "referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras" (FARIA FILHO, 2004, p. 543).

Nota-se neste ponto a reverberação do pensamento moderno ocidental, anteriormente discutido, na trajetória histórica da escolarização e ainda na escola atual. Se analisadas as bases, modos, conteúdos e fins da escola, percebe-se que ali é atuante um processo de homogeneização e universalização dos sujeitos, pois onde quer que estejam os conteúdos curriculares serão basicamente os mesmos, com os mesmos métodos de "ensino" e avaliação, os mesmos ritmos e a difusão da mesma cultura.

Os caracteres de homogeneização da escola são na verdade agentes de uma formação estandardizada. As diversidades não são levadas para a base da escola. São colocadas apenas como coexistentes e na coexistência a tendência é a perpetuação das hierarquias da matriz colonial. Inserir conteúdos de culturas inferiorizadas como a negra e a indígena, por exemplo, é relevante. Mas ainda é necessária maior transformação. É preciso atingir mais profundamente a estrutura da escola, levando a alterações significativas em suas concepções, seus percursos, sentidos e direcionamentos.

Por isso Candau (2010a) coloca como desafio educacional a reinvenção da escola, articulando igualdade e diferença, já que por muito tempo

"[...] a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental europeia e a ausência no currículo e em outras práticas simbólicas presentes na escola de outras vozes, particularmente referidas às culturas originárias do continente, à cultura negra e de outros grupos marginalizados de nossas sociedades" (CANDAU, 2010a, p. 15).

Partindo da noção de um sujeito universal referenciado no sujeito homem ocidental, a escola

atua como se todos fossem iguais, e pretende torná-los iguais – os diferentes vão sendo marginalizados, mortificados em suas capacidades de divergência ao longo do processo. A escolarização, em sua arquitetura física, política, pedagógica, estética e epistemológica, tem a homogeneização como fetiche.

Sendo assim, pode-se notar a contribuição de Candau (2010a; 2010b; 2010c) para a reinvenção escolar em dois eixos estruturantes e significativos: a organização didático-pedagógica e as referências culturais da escola. Estas frentes adentram na essência ocidental da escola, promovendo muito mais que a agregação de conteúdos numa base monocultural. A intenção é que esta escola reinventada cumpra o papel de formação da cidadania e democracia.

Em outro texto Candau (2010b) aprofunda a discussão, dizendo que a escola está fundamentalmente atrelada a relações de poder que levam à desculturação dos educandos. O contexto escolar muda de um lugar para o outro, mas a escola continua com sua cultura rígida e imóvel, estática no tempo e no espaço.

A transferência de conhecimento geralmente buscada pela escola, quando acontece, se refere a um conhecimento da cultura de classe média, burguesa, configurada como ocidental, considerada universal. Candau (2010b; 2010c) propõe, direcionada à ideia de reinvenção escolar, uma educação intercultural¹, que parta da diferença enquanto proposta pedagógica e não vise adequar a diversidade a um projeto de unicidade.

Esta perspectiva de educação intercultural altera profundamente a escola, traz a complexidade e leva a repensar a cultura escolar e a cultura da escola. "É a própria concepção da escola, suas funções e suas relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais que está em jogo" (CANDAU, 2010c, p. 68). Nesta abordagem, abre-se espaço para a interferência de outros referenciais, aqueles das epistemologias do Sul historicamente marginalizadas. Estas fontes podem desencadear processos de alteração fundamental da escolarização.

No Brasil, a movimentação dos negros contra sua exclusão histórica e a favor de políticas educacionais antirracistas recrudescer a urgência da reinvenção escolar. A luta pela garantia do acesso à educação e de representação étnico-cultural desta população no currículo escolar marca-se na história pelo protagonismo negro, como evidencia Gonçalves (2000).

No ano de 2003 há um marco importante, a promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003),

¹ A autora se fundamenta numa noção que considera cultura não apenas o visível, o expresso em produtos da cultura, como certas tradições e celebrações. Cultura é algo que está nos fundamentos disto, é um estruturante profundo do grupo social, pois é a produção do homem no enfrentamento de sua existência.

que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) nos artigos 26 e 79 e insere obrigatoriamente o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas do país. No ano seguinte a esta alteração na lei suprema da educação brasileira, foi aprovado e publicado pelo Conselho Nacional de Educação o documento que norteia o trabalho com a temática étnico-racial no âmbito pedagógico – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Estas legislações se alinham a uma política maior, que pretende não apenas a inclusão de novos conteúdos ao currículo, mas a contribuição da escola para a transformação das relações raciais brasileiras. O eixo central é a educação das relações étnico-raciais historicamente negativas, para que sejam positivas. Compreende-se que para isto é preciso abrir a escola, isto é, reinventá-la para que tenha a diversidade como base, meio e fim em todas as dimensões.

"[...] o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas" (BRASIL, 2004, p. 17).

Neste sentido, emerge a necessidade de repensar a escola em todas as suas dimensões, desde sua raiz epistemológica até às práticas pedagógicas cotidianas, pois numa compreensão mais ampla a legislação, enquanto resultado de pressões de movimentos sociais e teóricos, não se restringe a superficialidades, mas questiona profundamente o sistema escolar majoritário.

"Eu sou porque tu és" – a filosofia ubuntu

Tentando ultrapassar as sobrepostas barreiras de preconceito contra a África, pode-se perceber a existência de conceitos e práticas originais, de valores perdidos na sociedade ocidentalizada. Valores que primam pelo compartilhar, pela sabedoria dos mais velhos e pelo respeito mútuo, pela organicidade e sustentabilidade da vida, que deve ser baseada no convívio harmônico entre os humanos e a natureza. Estes vetores podem auxiliar num processo de reinvenção escolar alinhada à descolonização.

É necessário quebrar uma barreira erigida pelo racismo demonstrado numa geopolítica da filosofia

ocidental, na qual, segundo Noguera (2011, p. 16), "A Filosofia precisaria estar sempre ligada, articulada ou mantendo algum tipo de diálogo com pressupostos e temas erigidos pelos gregos". Para este autor, o epistemicídio é uma constante na história da filosofia ocidental, que muitas vezes pretendendo-se revolucionária questiona somente o capitalismo, mas não o Ocidente e seu eurocentrismo.

Em oposição a isto Noguera (2011; 2012b) salienta a urgência de reconsiderar a filosofia e sua história a partir de uma afroperspectiva, que considere todas as culturas e narrativas marginalizadas. Para tanto, o mundo deve ser concebido em sua pluriversalidade, isto é, na aceitação de que todas as perspectivas são válidas, sendo errôneo privilegiar apenas uma visão.

Neste contexto insere-se Hountondji (2009) afirmando que há conhecimento africano autêntico, produzido por sujeitos africanos, sobre si mesmos e sobre outras questões. A filosofia africana autêntica, por exemplo, é aquela produzida pelos africanos. Não é presa à discussão sobre a visão de mundo africana. Trata deste assunto, mas dialoga sobre outros. O relevante é que há conhecimento africano autêntico, legitimamente científico, nas mais diversas áreas.

A obra *Referenciais da filosofia africana: em busca da intersubjetivação*, escrita por José P. Castiano, afirma a filosofia de origem africana e problematiza os referenciais filosóficos da África. Estes pretendem construir uma identidade africana na filosofia, bem como desenvolver a inter-relação com outras filosofias para a restauração do continente. A exposição deste autor sobre a filosofia *ubuntu* é primordial para este trabalho.

Castiano (2010) busca Ramose para explicar que o termo *Ubuntu* é de origem dos povos bantu. *Ubu* tem o sentido de um Ser generalizado, a humanidade como todo, que se concretiza continuamente no *ntu*. Ramose explica que um outro termo, *umuntu*, significa um Ser específico, o Ser humano político, religioso e moral. O movimento *ubu-ntu* é o constante e eterno inter-relacionamento entre o Ser e o Ser humano, sendo que não há a existência de um sem o outro. Ou seja, o Ser não existiria se não se manifestasse no Ser humano. Por outro lado, não haveria o Ser humano sem a manifestação do Ser generalizado. Denota-se aí o holismo epistemológico do pensamento africano.

Na filosofia *ubuntu*, "toda a actividade expressiva e comportamental do *umuntu* (ser humano) é uma busca de relevar e revelar a condição de existência do *ubuntu*" (CASTIANO, 2010, p. 157). Há indissociabilidade natural entre o humano específico, o Ser específico, e o Ser generalizado, a humanidade como todo. Apenas neste contexto é que se compreende a expressão africana que é a tradução

da palavra *ubuntu*: “eu sou porque tu és” ou “eu sou porque nós somos”. A humanidade da existência de um humano só é manifesta quando este reconhece a humanidade dos outros – “um comportamento humano é a base das relações entre os homens” (CASTIANO, 2010, p. 158).

O ser humano concreto (*umuntu*) revela a humanidade (*ubuntu*) na medida em que convive com os outros e expressa valores éticos. Revelar a humanidade, neste caso, significa “respeitar ao outro, ser indulgente, paciente, ter atitudes correctas e orientar toda a nossa energia para o outro (altruísmo)” (CASTIANO, 2010, p. 158). Para ser humano é preciso provar pelo comportamento contínuo a posse do *ubuntu*, dos valores que tornam o humano em verdadeiro Ser humano.

Goduka é outra pensadora em quem Castiano (2010) se apoia para explicar ainda mais a ética do *ubuntu*. Para Goduka, a filosofia *ubuntu* tem cinco princípios como panos de fundo de toda a diversidade africana, que são esboçados a seguir.

O primeiro é o da *responsabilidade individual pela interioridade*. Cada sujeito deve aprender a viver consigo mesmo de forma amorosa e positiva, manter um estilo de vida saudável, reconhecer os erros e tentar superá-los, para depois começar relações sociais.

O segundo princípio é o da *responsabilidade coletiva em cuidar da mãe terra*. As pessoas pertencem à natureza e não a natureza pertence às pessoas. Deve haver harmonia na convivência com a natureza, pois ela é criação do Grande Espírito.

O terceiro é o *reconhecimento da inter-relação, inter-conexão e interdependência entre os homens e as criaturas vivas e não vivas*. Nada no mundo está isolado, tudo está conectado, como se vê na estrutura familiar africana que é ao mesmo tempo horizontal e vertical, incluindo vivos (dimensão horizontal), mortos e por-nascer (dimensão vertical). Está aí a noção da unidade interdependente das coisas e das forças vitais existentes em todos os seres.

O quarto princípio diz que *as identidades individuais e familiares não estão separadas do contexto sociocultural e espiritual*. Isto quer dizer que as identidades individuais são constituídas por certas crenças, padrões, comportamentos, práticas e expectativas culturais. Há inter-relação entre os diversos sujeitos e os objetos presentes no tempo e no espaço; as pessoas não podem se afastar de sua historicidade, mas estão umbilicalmente ligadas a ela.

O quinto princípio é que *a natureza, as criaturas vivas e não vivas são o fundamento da realidade espiritual*. O espírito está na existência de todas

as coisas, vivas e não vivas, manifestando-se nos humanos e em suas produções como a linguagem, o pensamento, a arte, o trabalho, etc.

Goduka apegar-se à tradição filosófico-cultural de seu povo e alerta que o engajamento na defesa da filosofia *ubuntu* tem de considerar a dominação histórica dos colonizadores na África. Ainda mais: os princípios éticos são perpetuados ou derrubados de acordo com o contato que os sujeitos têm com instituições socializadoras advindas do mundo ocidental, principalmente a educação, a religião e as mídias.

Outros textos, como os de Broodryk, Nyaumwe & Mkabela e Mkabela & Luthuli, segundo Castiano (2010), confirmam a dimensão ética do *ubuntu*. O autor afirma que para Broodryk a filosofia *ubuntu* é uma cosmovisão tradicional que tem valores fundamentais e associados:

“Os valores fundamentais são o humanismo (valores associados: calor, tolerância, compreensão, paz, humanidade), carinho (valores associados: empatia, simpatia, ajuda mútua, caridade, amizade), altruísmo (valores associados: oferta incondicional, redistribuição, abertura, atitude de «mão aberta»), respeito (valores associados: cometimento, dignidade, obediência, ordem, predisposição para cumprir normas sociais) e compaixão (valores associados: amor, coesão, informalidade, perdão, espontaneidade)” (CASTIANO, 2010, p. 164).

Daí depreender-se que a vertente filosófica *ubuntu* tem forte apelo à experiência comunitária, enfatizando a cultura de paz e harmonia do indivíduo com a coletividade por meio do altruísmo. Castiano (2010) acrescenta que Broodryk diz que a educação das crianças deve focar na partilha e na compaixão, no amor ao próximo, no respeito à família alargada e aos mais velhos, na alegria pela convivência, no perdão e na empatia.

A reunificação da África do Sul deve muito ao *ubuntu*, pois esta filosofia foi mobilizada para definir atitudes a serem tomadas pelos beneficiários do *apartheid* (confissão e restauração) e pelas vítimas do mesmo (perdão). Perdoar implica revelar a humanidade, ser humano, ter *ubuntu*. Isto não significa aceitar a maldade e imoralidade, mas aceitar a necessidade de libertação do oprimido e do opressor.

A filosofia *ubuntu* alicerçou uma compreensão de justiça restaurativa, na qual a prioridade não é punir o infrator, mas restaurar os valores humanos quebrados. Reabilita-se ao mesmo tempo a vítima e o agressor a fim de que os problemas humanos sejam verdadeiramente resolvidos no meio judicial.

A análise de Castiano (2010) prossegue com espaço para Nyaumwe e Mkabela, que escrevem sobre a potencialidade do *ubuntu* frente aos desafios da sociedade contemporânea. Estes enfatizam que os valores desta filosofia não são ultrapassados e são úteis numa filosofia social, além de moral, para o reerguimento da África pós-colonial.

A democracia, por exemplo, não é contrária aos valores referenciais do *ubuntu*, pois a tradição africana

é buscar o consenso (maior coesão possível entre os membros e não divisão de maioria/minoria) em torno de algum problema. O espírito de cooperação comunitária também é um valor importante a ser discutido e recuperado. A solidariedade social praticada nas comunidades africanas por meio de jornadas coletivas para auxílio aos mais fracos é outro exemplo de valor a ser cultivado.

Segundo Castiano (2010), Nyaumwe e Mkabela



Rafaella Melisse

ressaltam que a filosofia *ubuntu* é levada para o ocidente pelos emigrantes africanos que sempre reúnem-se para atividades comunitárias inspiradas na tradição africana de solidariedade, hospitalidade, entreajuda, simpatia e empatia. Deste modo, mesmo que a maioria dos africanos já não se guie por estes princípios, dada a organização extremamente individualista da atualidade, deve-se romantizar os valores tradicionais da discutida filosofia africana

para o enfrentamento da realidade por meio de uma filosofia moral e social.

Neste contexto, de acordo com Ramose (2011), duvidar da existência de uma filosofia africana é um processo de transferência da dúvida sobre a humanidade dos sujeitos africanos para a dúvida quanto à validade de um dos produtos de sua cultura. Entretanto, este "epistemicídio", o processo de desconstrução e inferiorização do pensamento

filosófico africano, não causou a negação da subjetividade filosófica africana. Este processo tenso permitiu a criação filosófica, inclusive a filosofia *ubuntu*.

Neste ponto Ramose (2011) converge com os argumentos de Santos (2009) e Grosfoguel (2009), discutidos no início deste trabalho. O pensamento moderno ocidental representa os conhecimentos africanos, que estão "do outro lado da linha", como inferiores e inconsistentes e assim sequer os discutem – apenas os silenciam. Isto se deve às hierarquias da Matriz de Poder colonial fixa no tempo presente.

Daí a relevância de questionar-se a pouca ou nenhuma menção à cultura africana quando se trata de conhecimento científico e relevante na sociedade, especificamente na área educacional. Há um processo de negação básica da própria possibilidade de algo construtivo relacionado à África. Os cursos de licenciatura, quando tratam da diversidade, não fornecem subsídios teóricos advindos do continente negro. Diversidade é festa, tradição, arte e ludicidade, sem espaço para epistemologias divergentes, para filosofias como o *ubuntu*, tão fértil mesmo que apagado.

Ramose (2009) esclarece que *ubuntu* é um conceito ético com ênfase na necessidade de que as relações entre as pessoas sejam orientadas pelo "princípio de compartilhamento de cuidado mútuo" (RAMOSE, 2009, p. 169). Dois aforismos não traduzidos ao português para não prejudicar seus sentidos são utilizados como exemplo de estruturação da filosofia *ubuntu*.

O primeiro indica que para ser humano é necessário afirmar a humanidade própria por meio do reconhecimento da humanidade dos outros. Para tanto, deve-se reconhecer que o ser humano é em si mesmo valor e não objeto de valor externo ou apenas produtor de valores. Aceitar a si mesmo enquanto humano, enquanto valor, é aceitar o outro. Ao mesmo passo, desrespeitar o outro é desrespeitar sua própria humanidade. Humanidade se vive apenas em relações de interdependência. Fora disso não é possível ser humano.

O segundo aforismo tem o sentido de valorização dos sujeitos acima da valorização do dinheiro. Em ocasiões que exijam a escolha entre a riqueza e a vida de outro ser humano, deve-se escolher a segunda opção. O cuidado mútuo precede, portanto, a acumulação de riquezas.

É vital destacar as palavras de Ramose (2009) em tom de alerta à sociedade capitalista globalizada que torna a cada dia mais o dinheiro em sua divindade venerável e ataca os princípios de solidariedade,

partilha e cuidado mútuo. Para o autor,

"o ser humano individual deve ser encarado não apenas como provedor de valores, mas como valor básico e principal de entre todos os valores. Uma organização social e política baseada em princípios contrários a este princípio básico contém em si mesma fontes de instabilidade, conflitos e guerras. O desejo e a orientação de possuir e consumir mais em detrimento dos outros convida à resistência que pode, em última instância, levar à guerra. Em sociedades nas quais a veneração ao Dólar comanda a devoção, tanto de ricos como de pobres, e numa era de fundamentalismo econômico em que soberania do dinheiro substituiu o ser humano como valor fundamental, o imperativo para a preservação da vida corre um perigo claro e imediato" (RAMOSE, 2009, p. 171).

Considerando a declaração preocupada de Ramose (2009), percebe-se ao mesmo tempo a potencialidade da filosofia *ubuntu* para a religação ética do ser humano à humanidade e à preservação da vida e a empreitada da sociedade capitalista contra esta ética da união. É interessante notar que a sociedade como organizada no contemporâneo apregoa princípios distais do *ubuntu* e utiliza veículos diversos para a difusão de princípios contrários à solidariedade.

Ao mesmo tempo, esta sociedade vive uma crise de ética que é devida aos seus próprios valores fundantes, que segregam, dividem, individualizam e mortificam a sensibilidade. Tudo é realizado em nome da produtividade, da eficiência e da qualidade para o mercado consumidor. Como argumenta Buarque (2006), tem-se a técnica, mas não tem-se a ética. O ser humano domina a tecnologia, mas não domina a si mesmo e à sua maldade. A violência recrudescer, o egoísmo é partilhado, o narcisismo é comemorado com a glorificação de si mesmo, a estética perde seu valor de interação e sensibilidade com relação ao outro. Os humanos vivem uma crise de desconhecimento da real humanidade, pois princípios como os da filosofia *ubuntu* são combatidos para que outros, como o do individualismo e do lucro a qualquer custo sejam difundidos. Tudo num culto ao dinheiro como fim em si mesmo e como estruturador das relações de poder.

Como subjetividade inversa a isto tem-se o "ubuntu como uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica" (NOGUERA, 2011b, p. 147). Por meio da inserção desta filosofia nos espaços sociais e acadêmicos pode-se proporcionar o *ubuntu*

como modo de existir, tal qual propõe Noguera (2011b), considerando que nesta afroperspectiva de vida um sujeito só é feliz por meio da generosidade de ter os outros ao seu redor também felizes.

Todos os ranços apontados acima são percebidos também na escola e na formação docente, o que exige um movimento de renovação do que se entende por homem e de como se pretende formá-lo. Para esta finalidade a filosofia *ubuntu*, ainda vastamente desconhecida, oferece contribuições inúmeras, tendo em vista a centralidade que esta apresenta quanto à construção do homem como sujeito coletivo. É possível que a filosofia *ubuntu* seja objeto de vivência e de estudo na formação docente e na disciplina escolar de Filosofia, por exemplo.

De qualquer maneira, há fertilidade de contribuição para uma ética que ultrapasse a obrigatoriedade legal e compreenda que "ubuntu como modo de existir é uma re-existência, uma forma afroperspectivista de configurar a vida humana coletivamente, trocando experiências, solidificando laços de apoio mútuo e aprendendo sempre com os outros" (NOGUERA, 2012a, p. 149).

Alguns horizontes do *ubuntu* para a reinvenção escolar e a descolonização

A educação é sempre buscada para superar os problemas enfrentados na sociedade. Acredita-se que é grande a contribuição do processo educativo em todos os espaços, principalmente na escola. Mas a partir dos referenciais sobre descolonização e reinvenção escolar expostos acima, seria atitude ingênua acreditar que a escolarização, ainda baseada num projeto ocidental de colonização e homogeneização, poderia cumprir seu papel para a transformação do sujeito humano sem uma profunda revisão de si mesma.

Portanto, é urgente reinventar radicalmente a escola, colocando a diversidade enquanto base, meio e fim educativo. A partir daí pode-se reunir as contribuições de ampla gama de culturas e indivíduos, inclusive dos africanos e de sua filosofia. Na esteira de Noguera (2012b), a discussão aqui realizada contribui para "denegrir a educação", o que significa pluriversalizar as abordagens, revitalizando e regenerando a escolarização, ultrapassando uma monorracionalidade em prol da interculturalidade, da heterogeneidade como elemento positivo.

A filosofia *ubuntu* é significativa para discutir e encaminhar a educação escolar num processo de reinvenção. A superação de processos discriminatórios, a abertura à gestão

democrática, à diversidade, aos direitos humanos e à sustentabilidade são bases que encontram eco no *ubuntu*. A ética desta filosofia, como exposto anteriormente, é elaborada na noção de igualdade entre os homens, de respeito mútuo à humanidade do outro, de participação consensual nas decisões comunitárias, na aceitação da interdependência entre os humanos, por diversos que sejam, e a natureza com seus recursos e belezas.

A filosofia *ubuntu* pode auxiliar na implementação de diretrizes e políticas públicas nacionais na área de educação. Não um cumprimento estritamente legal, com caráter obrigatório, mas um cumprimento humanizado, compartilhado na responsabilidade dos sujeitos que se preocupam com a educação porque veem-se enquanto humanos, seres de valor que valorizam aos outros por amor à humanidade, pela demonstração prática do "eu sou porque tu és". A potencialidade do *ubuntu* é ainda maior no nordeste goiano e sudoeste tocantinense, localidade privilegiada pela presença do maior Quilombo remanescente do Brasil, que provavelmente tem valores a compartilhar com a sociedade regional e especialmente com a formação dos professores.

A promoção da educação das relações étnico-raciais, reafirmando a Lei 10.639/03, pode ser enriquecida pela filosofia *ubuntu*. A "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira" destacada nesta legislação não devem ser instrumentalizadas na escolarização apenas na "folclorização" do Dia da Consciência Negra. A educação das relações étnico-raciais é transformadora na medida em que a partir dela se reestrutura o projeto escolar excludente, descolonizando-o e reinventando-o. Se o acesso do negro à educação vem recrudescendo e a inserção de conteúdos de sua história e cultura é obrigatória, é necessária a ultrapassagem disto, com a reconstrução da escola, trazendo as contribuições africanas e afro-brasileiras para as bases, meios e fins da educação, que passariam da padronização ocidental para a fundamentação na diversidade.

Alguns questionamentos podem encaminhar o necessário aprofundamento das relações entre o *ubuntu* e a reinvenção escolar: A arquitetura física da escola promove relações profundas entre os humanos e os demais seres? Porque a escola organiza as pessoas em seriação, classes, fileiras apontadas para uma lousa, distanciando as interações por interesses coletivos no lugar de incentivá-las? Seria possível que os conhecimentos fossem discutidos e produzidos ao invés de transmitidos? Há alternativas de organizar os saberes de modo orgânico, integrado e superar a fragmentação cumulativa que visa à

memorização para o vestibular? A relação da escola com a natureza é de dominação ou de integração? A avaliação da aprendizagem tem caráter punitivo ou reconhece o educando enquanto ser humano constituído de afetividade e particularidades? Enfim, a escola trabalha para uma formação integral dos sujeitos, considerando-os como humanos que têm de expressar a humanidade por meio das relações com os outros?

Estes são apenas alguns pontos para os quais a filosofia *ubuntu* é potente enquanto referência, pois seus pressupostos – de compaixão, bondade, indulgência, respeito, paz, estilo de vida saudável, sustentabilidade, compartilhamento, humanização pelo contato com o outro, aceitação da diversidade e da interdependência – tem grande capacidade de reconstruir a escola vigente, alinhando-a a um paradigma da complexidade acatando a diversidade enquanto base, meio e fim da educação. Para tanto, é preciso maior aprofundamento sobre esta filosofia.

Considerações finais

A abertura a novos paradigmas e visões de mundo originárias da África é possível ao se superar a pseudociência que postula(va) a inferioridade racial, ontológica e genética dos negros. Também é preciso fazer um esforço de compreensão das vozes dos subalternizados, das epistemologias do Sul, montando uma ecologia de saberes para a descolonização que deixe o conhecimento subalterno falar por si mesmo e não que seja narrado pelo Ocidente com suas categorias já fixas. A filosofia *ubuntu* se destaca neste cenário, dado seu forte apelo a valores éticos e sua influência no processo de reconstrução da África do Sul pós-*apartheid*.

Nesta filosofia prima-se pela valorização da humanidade, que é demonstrada no indivíduo humano apenas quando este expressa compaixão e amor ao próximo, quando o ajuda em suas necessidades, o perdoa e reconhece a interdependência orgânica entre o eu, o outro e a natureza. Esta visão de mundo é distinta da vigente nas sociedades ocidentais, onde os valores máximos são o individualismo, a competitividade, o lucro desleal, enfim, o ter ao invés do ser.

Os relatos históricos dão indícios de que os afrodescendentes brasileiros resguardaram os

valores éticos relacionados ao *ubuntu*. Mesmo com as empreitadas históricas no tráfico e na escravização para desagregar este pensamento, os negros resistiram e perpetuaram o ideário na organização dos Quilombos.

Ressalta-se a potencialidade que os referenciais provenientes da filosofia *ubuntu*, expressa na frase “eu sou porque tu és” ou “eu sou porque nós somos”, oferecem para a reconstrução de instituições sociais como a escola, bem como da sociedade como um todo. Isto se dá pelo fato de apontarem uma renovação epistemológica, pois a lógica *ubuntu* não pode ser enquadrada na epistemologia do colonizador, mas deve ser vista em sua originalidade epistêmica, na sua capacidade de ser raiz, fundamento. Por isto, a análise teórica aqui realizada indica a necessidade fundamental de estabelecer uma epistemologia e uma visão de mundo que se coloque fora da subalternização à colonialidade.

Estabelecer os referenciais *ubuntu* como base fundante de uma nova pedagogia e da sociedade significaria rever as práticas autoritárias e os modelos de ensino-aprendizagem oferecidos na maioria das escolas. Isto implica a aceitação da complexidade, da interdependência e da diversidade. Também seria necessário modificar os comportamentos individuais, dando maior atenção aos cuidados de si mesmo e às práticas de sustentabilidade com relação ao meio ambiente.

Contudo, deve ser ressaltado que os argumentos aqui expostos não podem adquirir a pretensão de utilizar a filosofia *ubuntu* como objeto para instrumentalizar a dominação da ocidentalização. É exatamente o inverso: deixar que o *ubuntu* questione, destrua quando necessário, e transforme o pensamento ocidental. Também não se pode reduzir as possibilidades de discussão ao que foi esboçado neste texto. Sendo assim, cabe aprofundar o debate entre descolonização, reinvenção escolar e fontes referenciais alternativas ao pensamento hegemônico ocidental. Também é necessário aprender com os Quilombos remanescentes do nordeste goiano e sudoeste tocantinense, entre outros Brasil afora, o que têm da ética *ubuntu* ou mesmo de outros referenciais filosóficos e epistemológicos de origem africana. Que se atinja a capacidade e ousadia de dizer multidimensionalmente: “ubuntu - eu sou porque nós somos”!

Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

- BRASIL. República Federativa do Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.
----- *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*.
- BUARQUE, Cristovam. (2006), *Os tigres assustados*. 3ª edição, Rio de Janeiro, Record.
- CANDAU, Vera Maria. (2010a), "Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola", in V. M. Candau (org.), *Reinventar a escola*, 7ª edição, Petrópolis, RJ, Vozes.
- (2010b), "Interculturalidade e educação", in V. M. Candau (org.), *Reinventar a escola*, 7ª edição, Petrópolis, RJ, Vozes.
- (2010c), "Cotidiano escolar e cultura (s)", in V. M. Candau (org.), *Reinventar a escola*, 7ª edição, Petrópolis, RJ, Vozes.
- CASTIANO, José P. (2010), *Referenciais da filosofia africana: em busca da intersubjetivação*. Maputo, Ndjira.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (2004), "Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa", in M. C. Menezes (org.), *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*, Campinas, SP, Mercado de Letras.
- GIL, Antônio Carlos. (1999), *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª edição, São Paulo, Atlas.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. (2000) "Negros e educação no Brasil", in LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*, 2ª edição, Belo Horizonte, Autêntica.
- GROSGOUEL, Ramón. (2009) "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global" in B. S. Santos & M. P. Meneses (orgs.), *Epistemologias do sul*, Coimbra, Almedina.
- HOUNTONDJI, Paulin J. (2009), "Conhecimento de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos", in B. S. Santos & M. P. Meneses (orgs.), *Epistemologias do sul*, Coimbra, Almedina.
- NOGUERA, Renato (2011), *O ensino de filosofia e a lei 10.639*, Rio de Janeiro, CEAP.
- (2012a), "Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista", *Revista da ABPN*, v. 3, n. 6: 147-150.
- (2012b), "Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade", *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, n. 18: 62-73.
- RAMOSE, Mogobe B. (2009), "Globalização e Ubuntu", in B. S. Santos & M. P. Meneses (orgs.), *Epistemologias do sul*, Coimbra, Almedina.
- (2011), "Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana", *Ensaio Filosóficos*, 4: 6-25.
- ROCHA, Everardo P. Guimarães. (1988), *O que é etnocentrismo*. 5ª edição, São Paulo, Brasiliense.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2009), "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes", in B. S. Santos & M. P. Meneses (orgs.), *Epistemologias do sul*, Coimbra, Almedina.
- SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). (2009). *Epistemologias do sul*. Coimbra, Almedina.

Recebido: 21 de maio de 2015

Aprovado: 24 de dezembro de 2015