

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS - *CAMPUS BAMBUÍ*
PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Elisandra Campos Souza Elmôr

**OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRICANOS E INDÍGENAS NAS PRÁTICAS DE
FORTALECIMENTO DA CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

BambuÍ

2023

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS - *CAMPUS BAMBUÍ*
PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ELISANDRA CAMPOS SOUZA ELMÔR

**OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRICANOS E INDÍGENAS NAS PRÁTICAS DE
FORTALECIMENTO DA CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Para Relações Étnico-Raciais para obtenção do título de Especialista em Educação para Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Me. Rafael Vieira Âmbar

BambuÍ

2023

Catálogo na Fonte Biblioteca IFMG - Campus Bambuí

E48v Elmôr, Elisandra Campos Souza.
Os valores civilizatórios africanos e indígenas nas práticas de fortalecimento da cultura de paz nas escolas brasileiras. / Elisandra Campos Souza Elmôr. – 2023.
24 f.; il.: color.

Orientador: Rafael Vieira Âmbar.

Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Bambuí, MG, Curso Pós-Graduação Lato Sensu em Educação para as Relações Étnico-Raciais, 2023.

1. Violências. 2. Cultura de paz. 3. Valores civilizatórios africanos e indígenas. I. Âmbar, Rafael Vieira. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Bambuí, MG. III. Título.

CDD 305.86980

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS - *CAMPUS BAMBUÍ*
PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Elisandra Campos Souza Elmôr

OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRICANOS E INDÍGENAS NAS PRÁTICAS DE FORTALECIMENTO DA CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Bambuí, como exigência parcial para obtenção do certificado de Especialista em Educação para Relações Étnico-raciais.

Orientador: Prof. Me. Rafael Vieira Âmbar

Aprovado em: 14/11/2023 pela banca examinadora:

Prof. Me. Rafael Vieira Âmbar (Orientador)

Prof. Dra. Luciane Silva de Almeida - PGL-ERER/IFMG - Doutora em Educação

Prof. Dr. Elder dos Santos Azevedo - SME - Paraíba do Sul/RJ - Doutor em Educação

RESUMO

Com enfoque nos debates de promoção de cultura de paz como resposta ao enfrentamento das violências nas escolas brasileiras, este artigo, busca apresentar que valores semelhantes ao que propõe a cultura de paz já estão presentes nas culturas dos povos africanos e indígenas, mas que precisam ser ensinados e vivenciados nas escolas do Brasil como fator para transformações sociais. A proposta do artigo advoga na centralidade de valores civilizatórios originários de África - que se difere do antirracismo que é da categoria ocidental - e está relacionado a valores que permeiam a diversidade, a comunidade, o respeito pela natureza e todos os seres que a compõem, ou seja, são essenciais para repensar as relações sociais e étnico-raciais a fim de trilhar caminhos que possam superar as práticas violentas que são concebidas pelas limitações hegemônicas do currículo padrão eurocentrado ao extremo. Como resultado, o artigo alerta que a cultura de paz está diretamente ligada às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 uma vez que o propósito social e coletivo de paz está conectado ao enfrentamento das desigualdades que mantêm as violências e giram em torno das questões raciais que marcam o processo histórico-social do Brasil.

Palavras-chave: Violências. Cultura de paz. Valores civilizatórios africanos e indígenas. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

Focusing on debates on promoting a culture of peace as a response to confronting violence in Brazilian schools, this article seeks to present that values similar to those proposed by the culture of peace are already present in the cultures of African and indigenous peoples but which need to be taught and experienced in schools in Brazil as a factor for social transformations. The proposal of the article advocates the centrality of civilizational values originating in Africa, which differ from the anti-racism that is of the Western category and is related to values that permeate diversity, community, respect for nature, and all the beings that make it up; in other words, they are essential for rethinking social and ethnic-racial relations to follow paths that can overcome the violent practices that are conceived by the hegemonic limitations of the standard curriculum, which is extremely Eurocentric. As a result, the article warns that the culture of peace is directly linked to laws 10.639/2003 and 11.645/2008 since the social and collective purpose of peace is connected to confronting the inequalities that maintain violence and revolve around the racial issues that mark the historical-social process of Brazil.

Keywords: Violence. Culture of peace. African and indigenous civilizational values. Ethnic-racial relation.

INTRODUÇÃO

Este artigo consiste em refletir acerca das semelhanças entre a proposta da cultura de paz com a visão de mundo africana e indígena através do questionamento da ausência das práticas pedagógicas potencializadas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2003 nas escolas. Partimos do pressuposto que tal ausência é fator para atitudes violentas, devido às limitações do currículo padrão eurocentrado ao extremo na educação brasileira.

Se o propósito social e coletivo de paz está diretamente conectado ao enfrentamento das desigualdades que mantém as violências, tais questões giram em torno das discussões raciais e marcam o processo histórico-social do Brasil. Dito isso, podemos entender que os fundamentos da paz só podem ser alcançados através de diálogo aberto e honesto, que resulta na negociação de interesses mútuos e permite repensar as relações sociais e étnico-raciais para compreender as violências que refletem no cotidiano das escolas brasileiras.

As condutas violentas que marcam o contexto histórico-social no Brasil

O registro de violências e de ataques às escolas têm movimentado os debates sobre a cultura de paz nas escolas no Brasil. O instituto Sou da Paz registrou somente no ano de 2023 a invasão de um adolescente à Escola Estadual Thomazia Montoro em São Paulo, que provocou a morte da professora Elisabeth Tenreiro, de 71 anos e um ataque na creche Cantinho Bom Pastor em Santa Catarina, deixando quatro crianças de 4 a 7 anos mortas. (FRANZÃO, 2023).

Os ataques praticados são normalmente associados a fatores individuais, sociais e culturais, como bullying, exposição a processos violentos, isolamento social incluindo negligências familiares, escassez de diálogo e conteúdos agressivos disseminados em redes sociais e em aplicativos de trocas de mensagens. (JACOB; SEIXAS, 2023).

As violências como uma produção da expansão colonial, conseqüentemente, fundadora da América e parte do projeto estrutural de dominação global, tomam diferentes formas ao longo do tempo – passando pelo colonialismo, escravismo, imperialismo, consolidando-se na atualidade com o neoliberalismo – capaz de promover um discurso que legitima as desigualdades e os desequilíbrios provocados pelo sistema capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonialista.

É possível associar estas violências como herança para o nosso país, considerando que a colonização foi brutal com o extermínio da pluralidade de histórias, de identidades e memórias de grande parte dos povos originários das Américas, nomeados como indígenas e com as pessoas negras escravizadas que eram vistas e tratadas como mercadorias, seus corpos

eram desumanizados e rebaixados à condição de objeto de mercado, necessários à sobrevivência e acúmulo de riquezas dos proprietários, ou seja, a colonização teve a hierarquização racial como pilar, que cria uma estratificação social dos indivíduos (QUIJANO, 2002, 2005b).

Esta objetificação de corpos consiste em desconsiderar os atributos psicológicos e emocionais que nos caracterizam enquanto indivíduos, negando sua humanidade, multiplicidade e complexidade. Gerando implicações danosas até a subjetividade do ser, ao ponto que, mesmo com o término do período escravagista o ser não é capaz de se compreender em sua totalidade como indivíduo. Não se dá conta de todas as suas possibilidades, potências e capacidades, induzindo muitas vezes no grau de seu engajamento como profissional até nas relações afetivas, uma vez que, confina pessoas negras em lugares específicos que não seja o protagonismo. (RIBEIRO, 2018).

Milhões de africanos morreram nos processos de captura, transporte e escravização nas Américas. Foi um genocídio em escala massiva. E, conforme os casos anteriores delineados, o epistemicídio foi inerente ao genocídio. Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros, expressa no século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência”. (GROSFUGUEL, p. 40, 2016)

A visão eurocêntrica se constituiu na elaboração de identidades racializadas como um modo “natural” das relações coloniais de dominação entre brancos e não-brancos, legitimando antigas ideias e práticas de relações sociais promovida pela lógica colonial, que atribuía aos colonizadores o poder de separar / classificar a população entre “superior” e “inferior” justificando as respectivas relações de dominação. Consequentemente, a inferiorização da população negra e indígena a partir da ideia de raça, não ficou restrita à América, mas se expandiu por todo o mundo. Desrespeitando a diversidade de culturas que já existiam, redefinindo e criando grupos de supremacia a partir de um modelo que se julgava hegemônico.

No Brasil as teorias raciais europeias e políticas de valorização do branqueamento foram consolidadas através do racismo científico brasileiro, que estigmatizava a inferioridade de todos os conhecimentos vindos dos seres humanos classificados como não ocidentais, não masculinos e não heterossexuais e se tornaram tão profundas que, induziram ao pensamento generalizado de que os dominados são o que são, comumente “agressivos”, “violentos”, “indomáveis”, “primitivos”. Não é considerado, por exemplo, que estes são pessoas que padecem há tempos de um conflito violento e armado de poder.

Vivenciamos no Brasil verdadeiras operações de guerra do Estado contra a população negra e periférica e os povos indígenas. E este enraizamento cultural violento oriundo de nosso passado histórico, patriarcal, machista, homofóbico e racista está em evidência em todo momento e nos afeta desde o desempenho escolar até a capacidade de relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo.

E por isso, muitas vezes leva os/as estudantes a entenderem as violências como uma forma legítima para resolver conflitos, naturalizando-a. Entretanto, conforme afirma Ribeiro (2018, p. 411) “É necessário sair do senso comum, romper com o mito da democracia racial que camufla o racismo latente desta sociedade”.

Consideramos as violências em seu sentido plural, porque ela pode ser manifestada em qualquer ato, seja sutil ou não, que provoca mal-estar, inibição, que subjuga fisicamente ou de forma subjetiva o outro e desconsidera a condição de humanidade e oprime.

Sua institucionalização vai sendo sustentada pelo padrão eurocêntrico imposto à sociedade brasileira, produzindo ecos de exclusão que refletem na educação tradicional, quando esta apoia a concepção de disciplina autoritária, com submissão dos estudantes, na homogeneização e punição antes física e agora simbólica e subjetiva, por meio de classificação de notas e competição dos estudantes.

Em resposta ao enfrentamento deste fenômeno, nos âmbitos da mídia, governo, universidade e população, Milani (2003, p.37), afirma que “é possível agrupar, grosso modo, três abordagens que implícita ou explicitamente estão presentes nos discursos dos diversos atores sociais – a da *repressão*, a *estrutural* e a da *cultura de paz*.”.

No campo da repressão, a solução para combater as violências seria através de medidas que utilizam da força, onde a disciplina é caso de polícia e não de educação, como exemplo, o policiamento ostensivo, inclusive dentro das escolas; leis mais rígidas como redução da maioria penal e o investimento em presídios. Esta medida apesar de popular, no ambiente escolar é falha, por não reconhecer as especificidades e a condição social de cada escola e de cada estudante, contribuindo para uma sensação abstrata de segurança e de fim da impunidade. (MILANI, 2003).

O segundo enfoque afirma que a violência é fruto da estrutura socioeconômica e, por isso, se a injustiça e a exclusão não forem sanadas, “não há muito que fazer” para abrandar o problema porque o indivíduo violento ou criminoso é visto exclusivamente como vítima social da sociedade, podem cometer infrações porque não se enxergam representados como parte da sociedade, e por isso se excluem dela. Este não pertencimento se traduz em diversos

malefícios, entre eles, a rejeição à escola e a vergonha de suas origens. Esta abordagem apesar de bem-intencionada ao indicar uma sociedade mais justa, pode gerar sentimentos de impotência ao vincular as violências às questões de extrema complexidade como, por exemplo, a erradicação da pobreza e redução das desigualdades. (MILANI, 2003).

Diferente das duas abordagens anteriores, a cultura da paz, objeto de estudo desta pesquisa, propõe a redução de violências através de mudanças culturais inspiradas em valores humanos ou éticos, espirituais, morais, de justiça, diversidade, respeito e solidariedade por meio do envolvimento de indivíduos, grupos, instituições e governos. Estes devem atuar na prática para que ultrapasse o estado de intenção para o exercício da ação para transformações nos níveis macro (estruturas) ao micro (relações). (MILANI, 2003).

Neste sentido questionamos como podemos falar de cultura de paz na educação brasileira se, ainda hoje, reproduzimos violências resultantes do profundo silenciamento e exclusão dos pensamentos produzidos pelos povos negros africanos e indígenas que também constituem a formação da sociedade brasileira?

O pensamento colonial dominante pela visão eurocêntrica

Este ano completou 20 anos da lei 10.639/2003 e 15 anos da lei 11.645/2008. Elas tornaram obrigatório nas escolas e nas universidades brasileiras o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Entretanto, o que ainda visualizamos são práticas pedagógicas que reproduzem uma estrutura de poder, ou seja, o colonialismo termina, mas a colonialidade se propaga de diferentes formas ao longo do tempo. (QUIJANO, 2005b).

Ao optar por continuar no estado de inconsciência e de alienação em relação aos debates que envolvem as relações étnico-raciais, a escola brasileira não está perto de resolver e nem de identificar os problemas em termo das violências, a não ser de maneira parcial e distorcida, vendendo uma falsa imagem de um povo pacífico. A imparcialidade ou neutralidade das ações acaba por não reconhecer existências das violências seja física, material e intersubjetiva perpetrada pela própria colonização. (FOGAÇA, 2006).

Com isso o pensamento colonial se propaga e ainda predomina, porque continua sendo centrado no pensamento europeu, elitista, individualista, exploratório e discriminatório, consequentemente único padrão de comportamento de “normalidade” aceitável, através da imposição de sua cultura, ideias, idiomas, os valores, instituições e práticas em territórios colonizados. Tais práticas estão relacionadas ao epistemicídio dos saberes dos povos negros africanos e indígenas porque a colonialidade do ser, do saber e do poder é sustentada pela ideia de

superioridade em estabelecer uma hierarquia entre a visão de mundo dos colonizadores dominantes sobre os demais povos indígenas e negros africanos. (FOGAÇA, 2006).

Tamãha destruição promoveu um corte na história dos povos que foram dominados, que ficaria incompreensível se não fosse o movimento dos chamados indígenas e a emergir também com o movimento negro que com resistências próprias desnudam e revelam as violências do racismo e suas referências eurocêntricas que, quando não bloqueia nossa percepção e experiência histórico-social, distorce o nosso campo de visão de mundo. (QUIJANO, 2005b).

Carine (2023) exemplifica que a colonialidade do saber atua através do currículo pensado e reproduzido a partir de uma única perspectiva que é a eurocêntrica, idealizando pessoas brancas como únicas fundadoras de todas as formas de conhecimento e capazes de produzir ciência e dentro desta lógica escravista moderna é ocultada a história de pessoas negras africanas eram as primeiras humanas, sendo inseridas a subserviência e pessoas indígenas são destituídas de seus território, de suas histórias e narrativas dentro de contexto de selvageria.

A autora ainda complementa que a colonialidade do poder atua ao inserir nos espaços de poder das escolas e da sociedade como um todo, pessoas brancas com o fenótipo europeu, as pessoas não brancas são encaixadas em espaços desprestigiados sob o ponto de vista econômico, construindo nas subjetividades de crianças de três anos que no mundo o grupo de pessoas brancas mandam enquanto os negros obedecem e limpam o chão da escola. Já a colonialidade do ser atua no fato de haver um número reduzido de estudantes negros nas escolas privadas, e quando existe, são estigmatizados como bolsistas e não são vistos representados na estética da escola e nem da sociedade como um todo. (CARINE, 2023)

Em função desta centralidade no pensamento europeu, reproduzimos suas violências epistêmicas de forma consciente ou inconscientemente, através de preconceitos, exclusão, repressão, negação ou da desqualificação de saberes de não brancos, dando continuidade consciente ou inconscientemente aos preconceitos que permeiam nossa sociedade em consequência do pensamento colonial.

Por conta disso, conforme afirma Munanga (2005), o resgate da memória coletiva e da história da comunidade é importante também aos estudantes não negros, uma vez que ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

Na lógica do antagonismo entre a experiência histórica e a perspectiva eurocêntrica de conhecimento, permite Quijano (2005a) apontar alguns dos elementos mais importantes do eurocentrismo: a) a articulação inerente entre o dualismo (pré-capital x capital, não europeu x

européu, primitivo x civilizado, tradicional x moderno, homem x mulher, etc.) e a evolução linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna europeia; b) a naturalização das diferenças culturais por meio de sua divisão autoritária dos grupos humanos, determinada pelo conjunto de características físicas hereditárias (tipo de cabelo, tom de pele, formato da cabeça, etc.) fundamentos na ideia de raça; e c) a distorcida recolocação temporal em todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado.

Com isso a contribuição não tem sido de estimular a formação dos indivíduos para atuar em uma sociedade de equidade, justa e democrática, pelo contrário, “a escola mantém e reproduz a estrutura e o modelo de relações sociais vigentes, calcados na percepção da diferença como sinônimo de inferioridade” (FOGAÇA, 2006, p.44).

As tentativas de ocultação das violências, tornam-se visíveis, quando nos conscientizamos que muitas pessoas ainda acreditam equivocadamente que pessoas negras ou indígenas são seres inferiores com relação às pessoas brancas e, portanto, devem ocupar um lugar específico, sem possibilidade de mobilidade na sociedade. Quando se destinam ainda às mulheres um salário menor pelo mesmo trabalho realizado por homens.

É visível quando ainda existe no Brasil, a imposição de uma só origem religiosa nos ambientes escolares, se constituindo prática criminosa que se manifesta pelo racismo religioso ao estereotipar como inadequadas religiões de matrizes africanas ou indígenas e ainda denominar como demoníacas religiões não cristãs. Sendo a religião parte da compreensão cultural dos povos, ela contribuiu para o resultado da conquista das Américas no século XVI e perpetua para que velhos discursos de racismo religioso europeu, antes e depois das Cruzadas, alimentem a discriminação atualmente, resultado do colonialismo da Europa. (GROSFOGUEL, 2016).

Portanto, o mercado de escravizados não foi uma escolha, foi o comércio de pessoas livres criminalmente e com as bênçãos da Igreja Católica Apostólica Romana, que eram catequizados e batizados em massa contra suas vontades. Os colonizadores participaram ativamente deste crime contra a humanidade, onde mães, pais, filhas e filhos, avós e comunidades inteiras foram separadas e encaminhadas para diversos continentes para nunca mais se verem (WOODSON, 2018).

Para entender este contexto de estigma colonial, Quijano (2005a) ensina que as outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não apenas em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas e são inseridas em um momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade.

De modo muito diferente, mas não menos eficaz e perdurável, a destruição histórico-cultural e a produção de identidades racializadas teve também entre suas vítimas os habitantes seqüestrados e traídos, do que hoje chamamos África, como escravos e em seguida racializados como “negros”. Eles provinham também de complexas e sofisticadas experiências de poder e de civilização (Ashantis, Bacongós, Congos, Iorubas, Zulus etc.). E embora a destruição daquelas mesmas sociedades tenha começado muito mais tarde, e não tenha alcançado a amplitude e profundidade que alcançou na América (“Latina”), para esses seqüestrados e arrastados para a América, o desenraizamento violento e traumático, a experiência e a violência da racialização e da escravidão implicaram obviamente em uma não menos maciça e radical destruição da subjetividade prévia, da experiência prévia de sociedade, de poder, de universo, da experiência prévia das redes de relações primárias e societárias. E em termos individuais e de grupos específicos, muito provavelmente a experiência do desenraizamento, da racialização e da escravidão pôde ser, talvez, inclusive mais perversa e atroz do que para os sobreviventes das “comunidades indígenas” (QUIJANO, 2005b, p.17).

Do ponto de vista do autor, compreendemos que houve todo um esforço em se criar mecanismos de exclusão e silenciamentos para manter o passado histórico manipulado, distorcido e destruído visando constituição de uma sociedade que “apagasse” ou invisibilizasse os valores civilizatórios dos africanos e de outros povos colonizados. Woodson (2018) enfatiza que estrategicamente foi utilizado técnicas de rompimento em estruturas existentes - invadir, escravizar, maltratar, estuprar e matar -, que impedem que grupos se unam, causando rivalidades e fomentando a discórdia entre as pessoas.

Neste sentido, devido à visão limitada de mundo eurocêntrica, o currículo dotado apenas por homens ocidentais que possuem o privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é realidade e o que é melhor para os demais grupos, fomentamos formas eficazes de violências, que acabam por se tornar parte do Brasil desde que foi “descoberto/invadido” e se perpetuam sob a difundida, porém falsa ideia de que no Brasil as diferenças coexistem harmoniosamente e sem necessidade de integração.

Isto se reflete em grande parte dos livros didáticos, nos grandes canais de comunicação e nos diversos setores que insistem em colocar em condição de subalternidade os povos negros e indígenas, construindo a ilusão da não existência do racismo e ainda a percepção equivocada de que as violências que giram em torno das questões raciais sejam veladas.

Seus efeitos excedem a perseguição física, a privação legal e desrespeitosa que se manifestam ao heterossexual em relação ao homossexual, ao homem sobre a mulher, ao adulto acerca da criança, ao branco pelos não brancos porque conforme explica Quijano (2005a), a aquisição da cidadania é equiparada a um funil pelo qual só passam pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido por este projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual.

As relações étnico-raciais como propósito social e coletivo de paz.

Trabalhar a cultura de paz implica no esforço diário para modificar nossos pensamentos e ações enquanto pessoas no sentido de promover a paz. A prevenção das violências requer muito diálogo e o resultado não é obtido de uma única vez. Este é um desafio que está posto para as escolas, uma vez que não podemos desconsiderar a formação dos/as professores/as responsáveis por praticá-la, estes, além de compreender o domínio e elaboração de conceitos e teorias, devem apresentar o resultado em uma prática pedagógica pautada pelos valores da paz, equidade e dos direitos humanos, por este motivo, o estudo aqui apresentado deixa a ideia de progressão e aprofundamento.

No que se refere à escola, a abordagem da Cultura de Paz ressalta diversas necessidades e estratégias: uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos, com a efetiva participação dos estudantes e de seus pais nos destinos da comunidade escolar; implementação de programas de capacitação continuada de professores; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos; abandono do modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e trabalho conjunto etc. (MILANI, 2003, p. 39).

Logo, a cultura de paz está diretamente ligada às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que torna obrigatório a implementação da história e cultura do continente africano, afro-brasileiros e indígenas nos currículos da educação brasileira. Quando isso não acontece, o propósito social e coletivo de paz está distante de avançar e se torna ilusório, porque este propósito está conectado ao enfrentamento das desigualdades que mantêm as violências que giram em torno das questões raciais e marcam o processo histórico-social do Brasil.

Para Milani (2003, p. 35), “a violência não é inerente à humanidade. O mesmo pode ser afirmado em relação à sua antítese – a paz. Esta precisa ser ensinada e aprendida pelo ser humano e fomentada pela cultura”. E diferente do estado de não-guerra ou ausência de conflitos, consideramos o conceito de paz em sua concepção positiva, concebendo que “o conflito é um processo natural e necessário em toda sociedade humana, é uma das forças motivadoras da mudança social e um elemento criativo essencial nas relações humanas” (DUPRET, 2002, p.91).

Novos tempos cobram de nós professores e professoras das escolas a capacidade de imaginar, criar e desenvolver propostas curriculares que superem a costumeira fragmentação disciplinar e dialoguem com toda comunidade escolar, na esteira de uma visão articulada, interdisciplinar e transdisciplinar. E ainda mais: exige dos educadores e das educadoras a coragem

e a disposição para uma participação ativa nos processos políticos e sociais em diferentes planos, especialmente quando eles trazem consequências concretas ao sistema educacional e ao fazer pedagógico, em defesa de uma educação que nos atravessasse.

O comprometimento é unânime e independe de gênero, idade, posição social, origem cultural ou crença religiosa e, considerando o processo de descolonização da história do Brasil, educar para a paz é um processo complexo, que implica dedicação e tempo, mas é o caminho que inspira na construção de uma sociedade global democrática, humanista, plural, desenvolvida, sustentável e socialmente justa.

A dificuldade ou a recusa da escola tradicional e conservadora para abrir certos temas para debate, nos leva a entender que, apesar de ser a principal fonte propagadora de conhecimento e possível emancipação do indivíduo para a formar cidadãos, pode também atuar para manter as relações de poder e de privilégios de determinados grupos em detrimento de outros, através da padronização do processo de ensino-aprendizagem, quando seu currículo e conteúdos programáticos continuam à mascarar conflitos de forma que não se tenha abertura para questionamentos, se tornando um quebra-cabeças de peças de exclusão, violência e marginalização (MILANI, 2003).

A partir da tomada de consciência dessa realidade, a lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018 altera o art. 12 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Passando vigorar acrescido dos seguintes incisos IX e X:

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

Cabe à escola pensar a relação entre educação e erradicação da pobreza, educação e equidade das relações. Seu papel em contribuir com projetos que regem práticas que induzem ao desenvolvimento sustentável, ao respeito pelos direitos humanos promovendo a liberdade de expressão, à preservação da diversidade cultural e do ambiente. Enfim atuar nas causas que nos conduzirá a resultados mais sólidos na luta contra a miséria e conseqüentemente na redução das violências.

Para trabalhar o processo de desenvoltura e autonomia dos educandos na escola, é necessário inseri-los como personagens desse processo e, isto só é possível se considerarmos a

particularidade de suas vivências, dar abertura para o pensamento descolonizado, bem como trazer para dentro da sala de aula a diversidade – tão notória no Brasil, contudo, pouco trabalhada – como um potencial e não como obstáculo.

Nesse contexto, a presença da história africana, afro brasileira e indígena em nossos estudos, contribui para um processo de mudança de atitude e de comportamento porque amplia o olhar em torno de propostas pedagógicas articuladas com a convivência e respeito à diversidade étnico-racial como constitutiva do povo brasileiro.

Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações (KRENAK, 2019, p. 15-16).

Por envolver valorização do ser humano das relações interpessoais que existem nas ações preventivas e nos vínculos, a educação voltada para a paz deve acontecer não só dentro das escolas, a intenção é ultrapassar seus muros, contribuindo para aumentar o pertencimento e o protagonismo juvenil nas escolas.

Pensar uma educação que considera a escola espaço de comunicação dialógica de debater as questões étnico-culturais e raciais é pensar um currículo que rompe com os limites desse padrão eurocêntrico e está voltado para a cooperação e solidariedade. Ao invés de silenciar o (a) aluno(a) propomos dar voz ao perguntar e praticamos a escuta ativa. Como já proclamava Paulo Freire, ao afirmar que a educação não é neutra. Ou se educa para o silenciamentos e submissão, ou com o intuito de dar a palavra e voz às dúvidas que instigam e movem o mundo pela esperança que desperta. (FREIRE, 1996).

Uma história crítica é aquela que sabe “desnaturalizar” algo não natural, identificando situações constituídas pelo viés da ação humana para atender as demandas da sociedade em determinado tempo, mas também não somente relegar ao passado, a estrutura e ao “outro”, tudo que nos incomoda no presente, por exemplo, colocando que o racista é “alguém outro” (não eu mesmo), o patrimonialismo é uma herança da nossa história, a desigualdade foi consequência da escravidão, e ponto-final. É preciso estar atentos e atuantes em assumir qual é a nossa parcela de contribuição em também praticar uma cidadania incompleta e falha, marcada por políticas de mandonismo e neutralidades que contribuem várias formas de racismo, sexismo, discriminação e violências. (SCHWARCZ, 2019).

Os primeiros passos para a convivência pacífica é reconhecer que as diferenças existem e a promoção pode ser motivada através de atividades escolares de sensibilização, lugar

de fala e monitoramento em campos diferentes: a) valores humanos; b) educação para direitos humanos; c) mediações de conflito e práticas restaurativas; d) sustentabilidade, e) práticas de convivência junto aos estudantes e agentes escolares, f) ações práticas e dialógicas na educação a partir das relações étnico - raciais. Tais práticas pedagógicas podem evitar os inúmeros desastros que fazem da escola um alvo frequente de violência, de descrédito e de exclusão (SALLES FILHO, 2016).

A família possui uma dupla função porque deveria ser o espaço de proteção, cuidado, segurança, mas por vezes ela se torna o lugar onde as crianças têm sua estabilidade e segurança ameaçadas, gerando sentimentos destrutivos. Experiências violentas geram traumas, portanto, a educação que é orientada pelo diálogo, valorizando o ser e menos o ter, é também educar para a desobediência, isto é, muitas vezes teremos que quebrar as regras e paradigmas construídos historicamente, não cooperar ou se omitir com situações injustas. Deixando-se de lado o conformismo e a passividade que, na forma de submissão, colaboram com a injustiça.

A Cultura da Paz e a prevenção da violência são, antes de tudo, princípios, valores, posturas do educador que, para serem ensinadas, devem ser vivenciadas pelo educador no seu dia-a-dia. É impossível fazer a Cultura da Paz e a prevenção da violência na escola e não vivenciá-la na vida. Essa é uma coerência necessária para que o planejamento da ação tenha êxito. Mais do que um conteúdo, a Cultura da Paz deve, na escola, ser uma ação que informa, em lugar de uma simples informação, uma ação que sensibiliza, em lugar de uma simples sensibilização e uma ação que oportuniza, em lugar de uma simples oportunidade, aos educadores, aos estudantes e familiares, para refletirem, reverem valores e fazerem escolhas perante a vida. (LUZ, *apud* MILANI, 2003, p. 169).

Logo, as escolas precisam pensar em uma reforma educativa e desenvolver um plano de estratégias que possa reunir toda a parte de dinâmicas em grupo, teatro, música, jogos interativos para o estudo e compreensão dos problemas da comunidade. E a aproximação dos educadores para atividades interdisciplinares é fundamental. Realizar a semana da paz na escola, por exemplo, será válido se for o encerramento de um processo contínuo que contou com diversas atividades de não-violência ao longo do semestre. Trabalhar o tema apenas naquele momento, como uma atividade isolada, não funciona, porque demanda planejamento e envolvimento de toda comunidade escolar.

A escola é instituição mediadora entre o espaço de formação privado da família e dos espaços públicos compostos por outras instituições, portanto, percorrer caminhos que ao invés de homogeneizar ou de tentar manter a uniformidade de ritmos de aprendizagem deve considerar o/a estudante como indivíduo, real e único com as suas características intrínsecas,

sociais e culturais e tem como objetivo o sucesso educativo de cada um, enaltecendo a diversidade como um potencial e não como um obstáculo.

Semelhanças da cultura de paz com a visão de mundo africana e indígena

Ao examinar vários aspectos comportamentais da cultura brasileira, percebe-se uma relação próxima às referências dos paradigmas ocidentais europeus e sua visão hierárquica do mundo, sua desconexão da natureza, sua abordagem individualista e sua tendência às violências.

Com isso, defendemos a partir deste artigo, a proposta de cultura de paz a partir do currículo afrocentrado¹, baseados no respeito à diversidade cultural existente, ao invés de criar e redefinir grupos sociais de supremacia a partir de um modelo que se julga hegemônico.

Com as reincidências de casos de racismo e sem justiça democrática não há paz. E é através da prática das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que conseguiremos implementar a cultura de paz que repercute de forma efetiva e para além dos muros das escolas e universidades, porque contribui para uma educação brasileira de consciência crítica no combate às violências do constructo social, mostrando a diversidade como um potencial e não como obstáculo, além de romper com o imaginário inferiorizante étnico através do fortalecimento das relações humanas e a busca por soluções justas e duradouras.

Ao inserir o paradigma de visão de mundo dos povos africanos e indígenas nas bases curriculares da educação brasileira, encontramos um caminho de possibilidades e semelhanças com o que propõe a cultura de paz, porque ambas apontam para valores que trazem o pensar coletivo, pertencimento de comunidade, de partilha e de respeito entre todos os povos, que parte do senso de responsabilidade em suas ações.

A visão de mundo africana e indígena é caracterizada pela crença na existência de unidade entre seres humanos, natureza e espírito. Estes não estão separados, mas interconectados e interdependentes. Vegetais, animais e minerais todos ocupam o mesmo grau de similitude.

¹ Um currículo afrocentrado a partir da elaboração do conceito de afrocentricidade, proposto, principalmente, pelo educador e filósofo afroamericano Molefi Kente Asante, na década 80 que contempla temas relacionados ao universo africano nos conteúdos de todas as disciplinas e não somente privilegiar, como tradicionalmente tem ocorrido, uma perspectiva eurocêntrica. Assim não se trata de uma religião, nem de uma versão negra do eurocentrismo. Não tem par com qualquer tipo de fundamentalismo, etnocentrismo ou visão fechada. O termo “centro” ou “afrocentrado” dizem respeito a localização dentro de suas próprias referências históricas e culturais, sem desmerecimento às outras. Através da releitura de todos os atores e atrizes na produção de diversos saberes a população africana, afrobrasileira e indígenas atuam como agentes e não somente coadjuvantes, evitando a marginalização e a invisibilização.

Podemos usufruir o que a mãe Terra nos oferece, mas sem agressão e de forma equilibrada, tecendo a teia da vida junto com os conhecimentos tradicionais, principalmente os conhecimentos da mulher Kaiowá, dialogando com saberes e fazeres do povo, que sempre construiu uma relação de reciprocidade com o meio ambiente, do qual somos partes inseparáveis e, assim, criar a sustentabilidade, em primeiro lugar, da vida. (VERON, 2018, p.19)

O legado de sabedoria da cultura do bem viver dos povos africanos e indígenas, podem nos ensinar muito a construir um mundo menos hostil para a vida humana na terra e nos desafios à sustentabilidade equilibrada. Tudo que se faz contra o meio ambiente é um ato contra a comunidade e cada pessoa que faz parte dela. Aqui homens e mulheres são complementares, cada qualidade masculina tem uma paralela feminina, se equivalendo fisicamente e psicologicamente. (NOGUERA, 2010).

Na perspectiva de currículo afrocentrado o conhecimento é utilizado como integração pelo bem do ser humano e do mundo, pela sua potencialidade de atender a comunidade e proporcionar uma vida sem oposição ao meio ambiente porque o olha como parte do sagrado. Já o conceito de tempo é orientado para o passado, presente e futuro caminhando juntos, uma vez que considera que as respostas para o presente se encontram na ancestralidade e não há possibilidades de futuro sem aprender que o tempo presente só é possível pelo passado que o antecede (NOGUERA, 2010).

Percebemos criticamente como o sistema educacional hegemônico é permeado por valores que contribuem para desequilíbrios, porque coloca a natureza como um objeto, o conhecimento como arma e propriedade, o ser humano como controlador de tudo ao seu redor, portanto é excludente e violento. Não é de estranhar, por exemplo, que em um debate sobre tráfico negreiro concentra nas atividades dos brancos em vez de narrar os esforços de resistência dos africanos e das africanas à escravização. (NOGUERA, 2010).

Considerando estes valores na resolução de conflitos, partindo do senso de comunidade e ética o professor/mediador não deve, por exemplo, estabelecer julgamentos prévios sobre quem está certo ou errado, faz-se necessário ouvir separadamente as diferentes versões sobre o que pode ter ocasionado o conflito na escola, e já que estamos lidando com emoções, é importante também preservar os envolvidos considerando a parcialidade de cada versão. A opção de estimular que os próprios estudantes envolvidos busquem uma solução benéfica para que todos saiam da conversa também deve ser considerada.

Diop (2014) ao admitir, por exemplo, que o conceito de modernidade é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas e não é exclusiva do povo europeu, quebra o paradigma dominante criado a partir da ciência moderna que dispõe de um

único modelo totalitário de observar e compreender o mundo ao negar a racionalidade das outras formas de conhecimentos divergentes dos princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. Logo, esta imposição particular da idéia eurocêntrica de persuadir e de se apropriar como únicos e verdadeiros produtores de conhecimentos contradiz a promoção da cultura de paz.

Assim em relação a história e cultura africana, a Diop (2014) defende que a África Negra possui uma cultura unificada que compartilha uma série de elementos culturais, mesmo com a diversidade étnica e linguística existente no continente. Essa profunda unidade cultural abrange todo continente porque está alicerçada em características como: os sistemas de parentesco, através da ancestralidade, a espiritualidade, as práticas sociais e os sistemas de pensamento, valores e ideias africanas. O autor sustentou suas pesquisas através de análises e de achados arqueológicos.

Todo projeto afrocentrado advoga valores e ideias africanas, partindo de campos epistêmicos e planos axiológicos assentados em culturas africanas. Karenga (2003) elucida este horizonte com um pequeno elenco chamado Nguzo Saba (Sete Princípios): (a) centralidade da comunidade; (b) respeito à tradição; (c) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; (d) harmonia com a natureza; (e) natureza social da identidade individual; (f) veneração dos ancestrais; (g) unidade do ser. No caso de uma educação afrocentrada é adequado articular esses elementos e alinhavá-los através de toda extensão curricular (NOGUERA, 2010, p.06).

Contestando as hipóteses europeias de que a humanidade teria estágios universais de hegemonia, Diop (2014) argumenta que a cultura africana não deve ser vista como inferior ou primitiva, mas sim como uma civilização em seu próprio direito, que contribuiu significativamente para a história da humanidade. Através de um extenso estudo sobre a história e cultura africana e em sua investigação mostra que a humanidade é originária de África e remonta ao vale do rio Nilo, comprovando que Kemet foi uma civilização negro/africana em vários aspectos desde o período pré-histórico até a conquista Romana no ano 30 a.C.. Essa posição contrasta com a proposição europeia da civilização egípcia marcadamente branca e descolada do continente africano. Portanto, as variedades humanas que surgiram eram subdivisões da árvore genealógica do continente africano.

O autor defende ainda que o desenvolvimento humano nos tempos pré-históricos foi dividido em duas regiões geograficamente diferentes entre o berço cultural setentrional (euroasiático), norte/ocidental e nômade; e o berço cultural meridional (africano) sul/africano e sedentário, que possibilitou respectivamente a designação dos sistemas do patriarcado e outro do matriarcado que ao se reencontrar chegaram a disputar as distintas sociedades humanas e

que as características culturais destas duas civilizações considerando a sua localização geográfica são bases fundamentais para entendimento de visão de mundo que cada uma dessas civilizações possui. (DIOP, 2014).

Portanto, a partir da perspectiva diopiana, defendida também pelos intelectuais afrocêntricos, em linhas gerais é possível compreender a unidade africana por meio de princípios básicos (características gerais) comuns a maioria dos povos pretos africanos: matrilinearidade (descendência definida pela linhagem materna)/ matriarcalismo (centralidade da mulher na tomada de decisão cultural-comunitária), compartilhamento comunitário da terra e seus recursos naturais, índole coletiva, culto à ancestralidade, xenofilia (abertura ao estrangeiro), unidade espírito/matéria. Nesse sentido, as civilizações Kemet e Kush (antiga região da Núbia, atual Sudão) são como um legado clássico para os africanos, assim como Grécia e Roma o são para o ocidente. (MASCARENHAS, 2021)

Como forma de buscar a autonomia e de atuar na defesa de novos espaços educativos, devemos entender que os paradigmas ocidentais eurocêntricos são baseados nos conceitos de Modernidade de que o avanço técnico científico significa controle e domínio da vida alheia. Com isso defendem que a natureza é algo distinto do ser humano e o papel do conhecimento é aprender para controlar, explorar o meio, atuando como uma ferramenta para colocar todos os seus recursos à disposição da humanidade (NOGUERA, 2010).

Até então esta concepção foi justificada pela visão judaica cristã, de Deus Pai como senhor absoluto da criação e o homem, feito à sua imagem, pode desenvolver um maior domínio sobre a natureza - entendida como meio ambiente. O que acaba por materializar a natureza como um supermercado pela noção capitalista de propriedade privada, sem qualquer resultado em favor da humanidade. Este patriarcalismo em seu ponto de encontro com o monoteísmo produz a imagem do masculino como superior, portanto, o termo “homem” não inclui o feminino, mas institui domínio sob seus corpos. Tais sociedades ocidentais valorizam o tempo procurando o progresso na construção de um futuro sempre melhor que o presente e percebem o passado como um lugar menos “avançado” (NOGUERA, 2010).

Com isso, este artigo indica elementos semelhantes existentes na centralidade dos valores civilizatórios de mundo dos povos africanos e indígenas que, enquanto prática pedagógica pautada na cultura de paz, se difere do antirracismo, que é da categoria ocidental - caracterizado pelo protesto, pelo enfrentamento, pela denúncia do racismo – e, ainda que seja uma luta fundamental de todos, ao considerar a saúde mental de pessoas negras e indígenas, a temática recorrente do antirracismo pode chegar a ser adoecedora para esta população, devido ao nível de violências que o racismo provoca nas pessoas não brancas, as mantendo expostas a picos de tensão e reação ao primeiro sinal violento de humilhação. (CARINE, 2023).

Além disso, Carine (2023) destaca que o papel da branquitude é de quem criou o racismo, então é fundamental que pessoas brancas críticas atuem, assumindo o seu lugar de privilégios e possam construir por si sós caminhos para este problema, saindo do lugar comum de um discurso sem prática.

O antirracismo é uma responsabilidade ocidental cujo centro é o racismo, por ser uma construção ocidental. Em outros termos, enquanto, numa perspectiva afrocentrada, a minha preocupação fundamental é me formar e formar nossas crianças a partir de uma lógica do reforço positivo, por meio do que a nossa ancestralidade africana nos informa – que somos os primeiros humanos, os primeiros reis, as primeiras rainhas, pioneiros na química, na matemática, na medicina, na filosofia –, a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós: eles dizem “suas vidas são desimportantes”, nós retrucamos “vidas negras importam”; eles dizem que somos feios, burros, sem cultura, incivilizados, e nós passamos a vida inteira tentando provar o contrário. (CARINE, 2023, p.41)

Neste sentido, ainda que o antirracismo apareça em algum momento, ele não é o foco central porque a perspectiva afrocentrada ou indígena está atravessada na constituição de sua própria agência e se relacionam os seus modos de ser, estar, se relacionar, pensar e construir o mundo. Pelo viés da visão ancestral africana de mundo, como exemplo da proposta pedagógica da Escolinha Maria Felipa na Bahia, o educando independente do nível de escolaridade é formado sendo nutrido pelo senso de identidade e pertencimento, não sendo necessário pensar estratégias para desconstruir uma imagem negativa que foi criada acerca delas como mecanismo de controle social (CARINE, 2023).

Não precisamos dizer para elas “o seu cabelo não é feio”; nós simplesmente afirmamos “o seu cabelo é lindo”; não precisamos dizer que elas não vieram de escravizados; nomeamos cada turma em homenagem a reinos africanos e ameríndios (Kush, Ashanti, Daomé, Mali, Maia, Inca, Povos Tupinambás, Kemet etc.) e dizemos “você descende de reis e rainhas”. Não precisamos dizer que elas não são burras, dizemos que a matemática surgiu em África, por exemplo, e apresentamos o papiro de Ahmes com formulações matemáticas e aritméticas, o osso de Lebombo e de Ishango, que são os artefatos matemáticos mais antigos do mundo. Mostramos e jogamos Mancala, falamos das formas geométricas e de suas simetrias nos tecidos da costa, nos fractais africanos, nas tranças nagô...eles e elas aprendem na dinâmica cotidiana escolar que pessoas negras pensam e produzem conhecimento há muito tempo. (CARINE, 2023, p.41)

Fundamentar na educação para a paz a discussão crítica sobre as violências que atravessam a humanidade a partir da história negra que não começou na escravidão e pelo viés de desenvolvimento humano a partir do continente africano, proporciona reconhecer as contribuições das culturas africanas e indígenas para a ciência e para a história da sociedade e da humanidade. Compreendemos que os princípios da cultura de paz já estavam presentes nessas

sociedades antes da colonização, comprovando que a violência é e foi produzida pela colonização.

Dessa forma, estaremos não só contribuindo para o processo emancipatório da população negra e indígena, mas atuando em um dos desafios da educação brasileira para combater as violências viabilizando na matriz curricular a valorização do caminhar da luta dos negros e indígenas no Brasil, potencializando as relações com o meio em que vivem e fomentando o diálogo e espírito crítico com repertórios próprios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a história e cultura africana, afro-brasileiras e indígenas para a educação brasileira é o que completa de forma eficaz a cultura de paz nas escolas, porque o currículo afrocentrado parte da anterioridade do período da escravocrata, respeita a diversidade e valoriza o sentir e os saberes atravessados pelo viés racial e que muitas vezes interferem no processo de aprendizagem de alunos e alunas não brancos.

Proporcionar que os alunos entendam diferentes perspectivas e culturas permite que os sujeitos de conhecimento não sejam formados somente por grupos brancos, mas de intelectuais negros e indígenas como produtores de intelectualidade e não mais como objetos de conhecimento. Trata-se não apenas de mera aplicação de leis, mas de uma perspectiva de criar atividades e ações que considera o ser aluno em sua totalidade, além de mostrar a não separação das relações humanas com a Natureza e todos os seres que a compõe para manter o equilíbrio nos ecossistemas.

O sucesso educativo de todos e para todos, mitigado pelos ensinamentos das antigas tradições africanas e indígenas gera a redução das violências, das desigualdades educacionais relacionadas à religiosidade, cor da pele, gênero ou orientação sexual e aumento de ambientes educacionais focados na cooperação ao invés de competição.

Opondo-se à uniformização dos conteúdos, de métodos, de didáticas e valorizando os diversos ritmos de progressão e de práticas pedagógicas e organizacionais, conseguiremos identificar que o ato de homogeneizar e de uniformizar colabora para perpetuar as violências do racismo na educação brasileira. Com esta proposta podemos mobilizar novas leituras de um mundo voltadas para práticas de justiça e dos direitos humanos, portanto trabalharemos orientados para o cultivo de relações sociais que fortalecem o reencantamento do mundo em direção à paz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei no 13.663, de 14 de maio de 2018**. Inclui a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm. Acesso em: 08 ago. 2019.

_____. **Lei no 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 03 set. 2019.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 03 set. 2019.

DIOP, Cheikh Anta. **A unidade cultural da África negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica**. Tradução Silvia Cunha Neto. Luanda: Edições Mulemba, 2014.

DUPRET, Leila. **Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.6 n.1. Campinas. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100013. Acesso em: 25 ago. 2019.

ELMOR, Elisandra Campos Souza. **Promoção da cultura de paz através dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros como forma de se contrapor as violências na educação**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro – Três Rios, 2019.

FOGAÇA, Azuete. **Educação e identidade negra**. Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 22, p. 31-46, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/273/128>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FRANZÃO, Luana. O que se sabe sobre o ataque a creche em Blumenau. **CNN Brasil**, 05 abr. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/o-que-se-sabe-sobre-o-ataque-a-creche-em-blumenau/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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, v. 3, n. 1, Janeiro/Abril 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.

JACOB, Alexandre; SEIXAS, Thainara da Silva. A efetividade das medidas socioeducativas diante dos massacres em escolas no Brasil. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v.8, 2023, ISSN 2178-6925. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/1500/1414>. Acesso em: 30 mai. 2023.

KRENAK, Ailton. **Idéias para adiar o fim do mundo**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Ailton-Krenak-Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.

MASCARENHAS, Érica Larusa Oliveira. **Produção científica africana e afrocentricidade: beleza, saúde, cura e a natureza holística da ciência africana**. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34894>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias P. de (Orgs.). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003. Disponível em: https://www5.pucsp.br/ecopolitica/downloads/cultura_paz/cultura_de_paz__estrategias_mapas.pdf. Acesso em: 07 mar. 2018.

MUNANGA, Kabenguele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/WebPage.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. In: **Revista África e africanidades**, ano 03, n. 11, nov. 2010 – ISSN 1983-2354. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em: 02 nov. 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. In: Novos Rumos. Ano 17, nº 37, 2002. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/conteudo/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 30 mar. 2011.

_____. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina Set. 2005a, p. 227-278.

_____. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Estud. Av. São Paulo, v.19, n.55, 2005b, pp. 9-31.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Educação para paz: um caminhar no pensamento complexo através de cinco pedagogias integradas e complementares.** Polyphonia, v. 27/1, jan./ jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/42291>. Acesso em: 02 nov. 2019.

SCHWARCZ, Lílian. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** 1ª ed. Companhia das Letras. São Paulo. 2019. Disponível em: https://img.travessa.com.br/capitulo/COMPANHIA_DAS_LETRAS/SOBRE_O_AUTORITARISMO_BRASILEIRO-9788535932195.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

VERON, Valdelice. **Tekombo'e Kunhakoty: modo de viver da mulher Kaiowá.** Dissertação (Mestrado profissional em Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais) - Centro de desenvolvimento sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/34048>. Acesso em: 19 set. 2023.

WOODSON, Carter Godwin. **A deseducação do negro.** São Paulo: Medu Neter.