

COMUNIDADES AFRO-BRASILEIRAS: COMUNIDADES ÉTICAS QUE RESISTEM AO INDIVIDUALISMO PELA AFIRMAÇÃO DE SUA IDENTIDADE

BACKES, José Licínio* – UCDB

GT-21: Afro-Brasileiros e Educação

Agência Financiadora: FUNDECT-MS

Iniciamos este texto lembrando Silveira (2002), quando discute o uso das entrevistas nas pesquisas qualitativas, destacando que existem posições de sujeito em jogo na relação entrevistador-entrevistado e que se deve dar uma importância maior ao entrevistador e à pergunta que é feita, sendo impossível fazer uma entrevista fora do jogo de interesses. Destaca ainda que, apesar de existir todo um interesse em dirigir o entrevistado, ocorre também o movimento inverso: o entrevistado dirige o entrevistador. A relação entrevistador e entrevistado, como todas as relações sociais, é permeada por relações de poder, não no sentido tradicional de poder (como fixo, bipolar), mas como migrante, fugidio, difuso.

Lembramos também Bujes (2002), ao descrever os “descaminhos” de sua pesquisa, colocando-nos como na trajetória de uma pesquisa as lentes vão mudando, como o objeto vai se transformando, ampliando e complexificando e como novas problematizações surgem a cada instante. Destaca ainda como novas significações vão sendo produzidas, como antigas convicções entram em colapso, como crenças são modificadas. Novos raciocínios surgem. O sujeito que pesquisa muitas vezes sente-se perturbado e confuso. A crença de que a realidade está em permanente aperfeiçoamento choca-se com o movimento da realidade, e a percepção de que não existe verdade última sobre o que se investiga a cada momento fica mais forte. Isto significa que na pesquisa não é possível prever os passos a serem seguidos e os resultados a serem alcançados. A metáfora do deserto aplica-se muito bem à pesquisa: os caminhos possíveis são muitos e não há como saber *a priori* aonde levarão. Também não há pegadas a serem seguidas, pois elas se apagam com o vento.

Isso explica a produção deste texto. Nossa proposta de pesquisa que deu origem a este texto, tinha como objetivo analisar o processo de afirmação da identidade negra pelo acesso à universidade, a partir do projeto Negraeva. Para tanto, construímos um roteiro para guiar as entrevistas semi-estruturadas, sem fazer nenhuma referência à comunidade. No entanto, desde a primeira análise das entrevistas, fomos percebendo que os sujeitos falavam

* Grupo de Pesquisa: Educação e Interculturalidade.

recorrentemente de sua comunidade¹. Isso nos lembra também Hall (2003), quando escreve que, apesar de existir uma vontade de poder de controlar os significados, estes sempre são múltiplos e podem ser recebidos de forma diferente da intencionada pelo emissor. Apesar das nossas perguntas endereçadas, os entrevistados as ressignificaram, construindo sentidos não estabelecidos na proposta inicial da pesquisa, mas que, por serem tão significativos, não poderiam ficar de fora da pesquisa que trata da construção da identidade étnico-racial por meio do acesso à universidade. Observamos que existe uma articulação (HALL, 2003) entre a comunidade destes sujeitos e a universidade. O acesso à universidade contribuiu para o fortalecimento de suas identidades, mas a comunidade também exerce um papel central.

Assim destacamos que o texto tem como objetivo refletir sobre os vínculos coletivos por meio da identidade étnico-racial (comunidade), argumentando que a existência e o fortalecimento destes vínculos contribuem de forma decisiva para o processo de afirmação das identidades, ressignificando-as. Tal processo adquire um sentido maior ainda quando se trata de identidades historicamente excluídas, como é o caso dos sujeitos dessa pesquisa, sujeitos que pertencem a uma comunidade de descendentes de negros, mais especificamente da comunidade Negraeva, localizada no município de Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul.

Utilizamos a expressão *comunidade ética* apoiados em Bauman (2003). Segundo este autor, no contexto atual, caracterizado por ele como modernidade líquida (BAUMAN, 2001), cada vez mais surgem comunidades estéticas, que diferentemente das comunidades éticas, não postulam vínculos coletivos, nem compromissos com o outro, nem supõem um laço de união permanente. As comunidades estéticas são a expressão da sociedade líquida, onde os sujeitos são vistos como indivíduos que só podem contar com as suas forças individuais para fazerem suas conquistas, sendo em decorrência, tanto o sucesso como o fracasso, de exclusiva responsabilidade do indivíduo. As comunidades estéticas são comunidades de indivíduos que só têm em comum o fato de terem os mesmos problemas e de acreditarem que a solução destes problemas passa exclusivamente pela dimensão

¹ Os entrevistados mencionavam sua comunidade, a comunidade São Benedito, mais conhecida como comunidade “Tia Eva”, que deu origem ao nome “Projeto Negraeva”. A comunidade foi fundada por Eva Maria de Jesus, escrava alforriada em 1888 e que veio de Goiás, pagando uma promessa por uma enfermidade curada. A comunidade até hoje mantém vivo o espírito de luta e a tradição cultural inaugurada por Tia Eva.

individual: “Uma coisa que a comunidade estética definitivamente não faz é tecer entre seus membros uma rede de responsabilidades éticas, e, portanto, de compromissos a longo prazo” (BAUMAN, 2003, p. 67). Já as comunidades éticas são comunidades que postulam que a solução de problemas, sejam estes individuais ou coletivos, necessariamente se dá pelo cuidado mútuo: “uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos” (BAUMAN, 2003, p. 134). Explicitado o sentido de comunidades éticas, passamos a destacar algumas falas dos sujeitos quando se referem à comunidade.

A acadêmica Rosimeire², falando sobre suas dificuldades para concretizar “aquilo que parecia um sonho distante, quase impossível”, aponta como decisivo para a conquista do acesso à universidade a força do coletivo: “Porque no começo a gente coloca vários obstáculos e nunca imagina que um dia vai chegar, que vai conseguir. Então eu vejo como uma vitória, **minha e da minha família, da minha comunidade, de todos os que torceram por mim.** Eu fico muito feliz de estar concluindo [o curso superior].” (ROSIMEIRE, grifo nosso).

De modo semelhante, a acadêmica do projeto, Sara, também aponta a comunidade como decisiva para enfrentar as dificuldades, sejam estas financeiras ou de discriminação, no sentido de não se deixar abalar diante de comentários racistas: “Eu nunca me deixei abalar por isso, porque eu vim de uma comunidade negra, tem um trabalho junto à comunidade Negraeva, um trabalho de informações, de conscientização, de pessoas militantes do movimento negro que sempre nos assessoram.” (SARA).

Lia, referindo-se a formas camufladas de discriminação, apesar de usar a expressão “uma força que vem de dentro”, deixa claro que esta força foi colocada “dentro” dela, por outras pessoas, pela comunidade: “Eu acho que sei lá, tem uma força que vem dentro de você [...]. Você é influenciada por muitas pessoas, você... o projeto, a comunidade, outras pessoas negras, pessoas lutando pelos seus direitos diariamente, você escuta isso. Isso te dá muita força.” (LIA).

Já a acadêmica Ana faz muitas referências a grupos de que participou e de que continua participando, alguns ligados à Igreja, outros a movimentos negros ou ainda à área social (trabalho efetuado com meninas de rua). Ela vai mostrando que esta participação foi

² Informamos que todos os nomes citados são nomes fictícios.

fundamental para o seu fortalecimento, inclusive para voltar a universidade, pois já havia iniciado o curso anteriormente. Assim como as demais, ela vai destacando o papel central da sua comunidade: “Eu tenho um histórico diferenciado porque eu venho de uma comunidade que trabalha toda esta questão. Essa consciência da valorização da pessoa. Eu como mulher negra. Eu tenho toda uma história diferenciada de muitos alunos negros³ que não vivenciaram isso.” (ANA).

Roberto também destaca a força que o grupo e a comunidade representavam para os sujeitos participantes do projeto:

Eu acho que colegas do projeto, principalmente o pessoal da coordenação, eu fiz parte da coordenação do projeto, então quer dizer, **a gente tinha um certo grupo, participa de uma comunidade**, que se reunia diariamente quase né, porque a gente tinha que cuidar do projeto e aí um fortalecia o outro né, acho que houve essa solidariedade de um estar animando o outro para continuar. (ROBERTO, grifo nosso).

Joaquim também acredita que o fato de ter concluído o curso superior, de ter superado um conjunto de dificuldades, como a conciliação entre o trabalho e o estudo, está contribuindo com a comunidade, mostrando que é possível fazer um curso superior:

Com certeza, a partir do momento que as pessoas dizem assim, o fulano terminou, já que ele conseguiu eu também posso conseguir, entendeu, até então não tinha um exemplo na família, **na comunidade**, digamos assim, não só eu como [cita um aluno do projeto...], do [cita mais um aluno], assim as pessoas dizem já que eles conseguiram eu também posso conseguir, [...], a partir do momento que viram outras pessoas correndo atrás conseguindo melhorar o emprego assim, fala eu também posso, eu vou tentar, a partir de então teve várias pessoas ingressando na faculdade, e agora eles **estavam terminando o curso, aqui na comunidade**. (JOAQUIM, grifo nosso).

Entendemos que, no contexto atual, fazer uso da linguagem para falar de comunidade, de vínculos coletivos, das vantagens de viver em comunidade, da força que o sujeito pode encontrar na comunidade para superar suas dificuldades e a contribuição que

³ Ela está se referindo a alunos negros da universidade que não estão vinculados a este projeto e/ou a comunidade Tia Eva.

cada sujeito pode dar para fortalecer a sua comunidade, é uma forma de resistência à sociedade excludente, que se funda no primado do individualismo e da meritocracia. A linguagem, segundo Bujes:

[...] institui as pessoas, os objetos, as emoções, com um determinado sentido e não outro. É a linguagem produzindo efeitos de verdade, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. [...] não usamos a linguagem apenas para descrever e interpretar o mundo; as linguagens que utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição de **identidades sociais**. (BUJES, 2005, p. 187).

As linguagens posicionam os sujeitos, instituindo identidades sociais, raciais, de gênero. Neste sentido, explicitamos, apoiados nos estudos culturais, que todo o conhecimento e toda a linguagem têm um sentido político. Para Hall (1997; 2003), os estudos culturais deram (e continuam dando) uma grande contribuição ao campo epistemológico, ao enfatizarem a interdependência entre poder e conhecimento, o que vem, segundo Silva (1996), operando microrrevoluções na educação e na compreensão dos processos de produção das identidades e diferenças. Assim, a questão não é sonhar em construir uma epistemologia desvinculada do poder (para os estudos culturais, isso é impossível), mas sim reconhecer os vínculos entre conhecimento e poder, e vice-versa. “Os arranjos existentes de poder devem ser questionados e combatidos pelo que são – arranjos de poder – e não por causa da possibilidade de instaurar uma situação de não-poder.” (SILVA, 1996, p. 267). A epistemologia que se pretende neutra e universal, na verdade está a serviço do colonizador.

São inúmeros os estudos que vêm demonstrando que houve (e há) um processo de colonização no encontro da cultura européia com a cultura ameríndia e africana. Skliar (2003) sugere que, em princípio, todas as culturas são colonizadoras, pois se organizam de forma etnocêntrica. Porém, como o próprio autor insiste, tal percepção não pode levar ao entendimento de que não é preciso destacar a crueldade e a violência envolvidas nestas relações, principalmente quando nos referimos ao período colonial propriamente dito, um período de ocupação do território do outro e de aviltamento físico e simbólico do outro: “Não se trata de negar a obviedade dessas facetas coloniais. Não se trata de dar suavidade à violência rochosa do colonialismo.” (SKLIAR, 2003, p. 111).

Sem desconsiderar esta dimensão, o importante é mostrar também os efeitos simbólicos para essas identidades, via por regra, construídas pelo colonizador como um grupo de inferiores, degenerados, devassos, subumanos (BHABHA, 2001). Estes efeitos simbólicos estão articulados com a distribuição dos bens materiais⁴. Entendendo que as identidades são construções históricas, portanto, fruto das relações sociais e culturais, tais efeitos ainda hoje circulam em nosso contexto, produzindo um tipo de identidade afro-descendente. Não só os efeitos circulam, como também circulam novas formas de colonialismo. Entendemos que a ênfase na sociedade líquida atribuída ao individualismo (o indivíduo livre para escolher sua identidade) pode ser vista como um neocolonialismo, ao sugerir que, assim como a culpa da violência que o colonizado sofria era devido à sua suposta indolência e degeneração humana, a culpa da condição social do negro recai sobre os próprios ombros do negro, do índio sobre o indígena, do pobre sobre o pobre.

Como bem salienta Silva (2004), a questão racial negra não pode ser reduzida a um problema de negros. Segundo a autora, o educador deve “[...] empenhar-se na educação de novas relações raciais, o que significa ter presente que estes não são problemas dos negros ou dos indígenas, mas de toda a sociedade brasileira” (p. 194).

Porém, vários são os estudos que vêm demonstrando que os discursos que procuram colocar a questão racial apenas como uma questão dos negros continuam sendo produzidos e reproduzidos em nossa sociedade, inclusive por muitos educadores. Os estudos culturais nos levam ao entendimento de que as razões de tais posicionamentos não devem ser buscadas nos sujeitos professores, como se fossem sujeitos centrados, livres e conscientes para pensarem e produzirem suas idéias, tampouco numa suposta falta de consciência

⁴ Por exemplo, as mulheres, geralmente, mesmo desempenhando as mesmas funções que os homens, têm níveis mais baixos de remuneração e, para cada branco desempregado, existem dois negros desempregados (HALL, 1997). Também no Brasil há estudos que demonstram isso. Pinto (1992), ao analisar alguns estudos feitos sobre a questão negra, afirma que: “Invariavelmente, os negros estão em situação desvantajosa em relação aos brancos quanto ao nível de ocupação, emprego, renda, alfabetização e anos de estudo.” (PINTO, 1992, p. 43). Também Barcelos (1993) aponta o mesmo quando afirma: “A variável raça continua sendo relevante para o processo de estratificação na sociedade brasileira” (BARCELOS, 1993, p. 21). Segundo Rosemberg: “[...] mulheres e homens brancos de bom nível de renda familiar dispõem de boas e equivalentes oportunidades educacionais, [...] mulheres e homens não-brancos e de baixa renda familiar dispõem igualmente de péssimas condições educacionais” (ROSEMBERG, 1996, p. 59). Também Cunha (1998) discute essa questão, enfatizando que, no Brasil, um problema é justamente a idéia que se produziu de que o brasileiro não é racista, o que contribui para que essas questões sejam vistas como problemas pessoais e não fruto das relações sociais. Lembramos também que, se o Índice de Desenvolvimento Humano no Brasil de 2005 (72º lugar) fosse calculado somente entre a população branca, o país ocuparia o 44º lugar, se fosse só calculado entre negros, cairia para o 105º lugar. Tudo isso não deixa dúvida que, no Brasil, as representações raciais estão articuladas com a distribuição dos bens materiais.

destes sujeitos que os levaria a produzir posicionamentos equivocados sobre as relações raciais e as identidades afro-descendentes. As razões desses posicionamentos, segundo o campo teórico adotado, podem ser encontradas no entorno destes sujeitos, no contexto em que estes sujeitos foram e são produzidos, ou seja, na cultura⁵ que produz os sujeitos (incluindo o sujeito professor). Como sustentam, entre outros, Bauman (2001; 2003; 2005) e Hall (1997; 2003), uma das grandes marcas da cultura da sociedade líquida é a meritocracia, segundo a qual cada qual é o que pode ser segundo o seu empenho e esforço. Hall (1997) nos lembra que toda a cultura é reguladora da vida social, e, no contexto atual, está havendo uma progressiva transferência da regulação pública para a esfera privada. Cada vez mais é o “jogo livre do mercado” (HALL, 1997, p. 36) que regula a cultura. Entretanto, o próprio Hall (1997) lembra que é uma falácia supor que a lógica do mercado permita mais liberdade. A indagação não é como “[...] determinada área da cultura pode ser desregulada, mas quando, como e por quê passa de um modo de regulação a outro” (HALL, 1997, p. 37). Como efeito da transferência da regulação da cultura para o mercado, temos a intensificação dos discursos da meritocracia e do individualismo. Mas, como lembra Bauman (2001), esse é um discurso que pode soar como música nos ouvidos, dependendo dos lugares sociais e culturais que os sujeitos estão ocupando na rede social: para os ricos, significa a recompensa “merecida” (música), para os pobres, o preço a ser pago pela sua suposta preguiça e indolência. É isso que estamos denominando neste texto de neocolonialismo, pois os discursos que responsabilizam as vítimas pela sua condição remontam aos tempos coloniais. Nas palavras de Valente: “Como justificativa da escravidão negro-africana, os países colonialistas alegaram que os negros pertenciam a uma raça inferior, possuíam costumes primitivos, e por isso era necessário que fossem ‘civilizados’ e ‘cristianizados’.” (VALENTE, 1994, p. 23). Outro argumento utilizado, conforme a autora, era o fato de muitos negros serem escravos na África, de modo que não se estava alterando sua condição “natural”.

Munanga (1999) também destaca que, desde o período colonial, houve uma forte preocupação em desqualificar o negro, colocando-o como uma ameaça que poderia levar à

⁵ Obviamente não estamos tomando a cultura como um ente transcendental. A cultura é produzida pelos seres humanos. Porém essa construção não é um ato plenamente consciente. Além de produtores de cultura, os seres humanos são um produto da cultura. Segundo Hall: “Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais.” (1997, p. 41).

degenerescência humana. O autor, ao analisar o pensamento hegemônico do Brasil no período pós-escravista, afirma: “Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira.” (MUNANGA, 1999, p. 51).

Assim, desde essa época, discursos “científicos”, “filosóficos”, “pedagógicos” e “religiosos” são articulados, produzindo um discurso sobre as identidades e diferenças negras, posicionando-os como sujeitos subalternos. Porém, nunca existe apenas um discurso. Sempre há uma polifonia discursiva. É neste sentido que a pesquisa que estamos desenvolvendo procura destacar a voz dos sujeitos negros, que se organizaram em torno de um projeto de acesso à universidade. Sujeitos, como suas falas anteriormente citadas demonstram, que, apesar de todos os discursos ainda vigentes que procuram posicioná-los nas margens da sociedade, apostam na comunidade formada em torno da raça/etnia para se fortalecerem como sujeitos e como grupo cultural.

Santos (1997), seguindo os estudos culturais, destaca a importância dos discursos que marcam os corpos dos sujeitos. Estes discursos são o resultado de lutas travadas no território do poder, instituindo “verdades sobre os corpos” (SANTOS, 1997, p. 101). Lembramos que os discursos articulados desde o período colonial instituíram a “verdade” de quanto mais branco melhor, trazendo um conjunto de dificuldades, inclusive no campo econômico, para as identidades raciais negras. Porém, os negros sempre resistiram a este discurso, e a comunidade, incluindo o discurso da comunidade, como a pesquisa mostrou, situa-se como um espaço importante nesta luta por novos significados.

Consideramos importante frisar que, ao enfatizarmos os diferentes discursos que se articulam produzindo diferentes identidades, entre estes o discurso da comunidade, não estamos supondo que tudo se resume ao discurso. Como nos lembra Hall (1997), tal postura seria insustentável: “Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo.” (p. 33).

Reconhecemos, portanto, que o discurso e o conhecimento são interessados. Como destaca Louro: “[...] nenhuma pesquisa, ou melhor, nenhuma ciência é desinteressada ou neutra” (1997, p. 143). A comunidade citada pelos sujeitos desta pesquisa é uma espécie de ponte entre a dimensão individual e coletiva: os sujeitos, porque pertencentes à comunidade, aumentam sua força de resistência, e a comunidade é potencializada porque é

formada por sujeitos potencializados e comprometidos com ela. Segundo Silva: “A comunidade, território de convivências, se forma e mantém no conjunto de relações entre as pessoas, o que possibilita a cada uma exercer, desenvolver, enriquecer suas energias, potencialidades, poderes.” (2004, p. 186). Assim, a comunidade aumenta seu potencial para fortalecer seus membros. Quanto mais força a comunidade passa a seus membros, tanto mais ela mesma se fortalece. Comunidade e membros fortalecem-se mutuamente. Trata-se, portanto, de uma comunidade ética.

É observando as lutas históricas dos movimentos populares de modo geral e do Movimento Negro em particular, cujas conquistas sempre se deram pela luta coletiva, que entendemos que as comunidades éticas articuladas em torno da identidade étnico-cultural são de fato comunidades de resistência, comunidades que, em vez de se renderem aos apelos incessantes do individualismo, continuam vendo na luta coletiva a possibilidade de conquistar a dignidade ou, no caso dos sujeitos desta pesquisa, de buscar a afirmação de sua identidade pela valorização da diferença cultural.

Reiteramos que os/as acadêmicos/as entrevistados/as, mesmo que falem de sua conquista individual, não deixam de enfatizar sua preocupação com a comunidade. O desejo deles/as é que a comunidade tenha mais sujeitos fazendo curso superior para obter melhores oportunidades de emprego e inserção na sociedade de modo geral. Entendemos que, em tempos de sociedade líquida, onde o individualismo é a regra considerada legítima (BAUMAN, 2001), demonstrar uma preocupação com a comunidade ética (cuidado mútuo) é uma forma de resistência, que, quem sabe, se constitua junto com outras formas de resistência num brado coletivo contra as formas de individualismo que induzem as vítimas de todas as formas de exploração, subjugação e discriminação a sentirem-se responsáveis pela sua condição. Silva (2004) sustenta que a educação implica um compromisso com a comunidade; caso contrário, poder-se-á até ter pessoas “estudadas”, mas não educadas. Segundo a autora:

Torna-se educado quem frequenta escolas e faculdades; entretanto, se os benefícios de tudo que aprender for usufruído apenas individualmente, sem reverter para o fortalecimento da comunidade, tem-se uma “pessoa estudada”, mas não educada. Só se torna educado quem se vale da educação para progredir no *tornar-se pessoa*, o que implica fazer parte de uma comunidade. (SILVA, 2004, p. 186).

Destacamos ainda que, ao reconhecermos que as comunidades éticas que se formam em torno das identidades étnico/raciais são comunidades de resistência, estamos nos afastando de uma visão linear (positivista!) de história, segundo a qual o momento posterior é sempre superior ao anterior. Acreditamos que cada tempo possui vários tempos, cada espaço, múltiplos espaços, além de sempre ser possível perceber entre-tempos e entre-lugares (BHABHA, 2001). Ou seja, não é porque hoje estão mais em voga as comunidades estéticas que vemos as comunidades éticas como um soluço tardio que tende a desaparecer com o tempo, muito menos algo para ser superado. Sem ter a pretensão de ser um visionário, pois a história nos mostra que geralmente as previsões (inclusive as científicas!) têm o estranho hábito de não se concretizarem, apostamos que as comunidades éticas, sejam elas fomentadas pela raça/etnia, gênero, classe ou outro elemento aglutinador, cada vez ocuparão mais espaço nestes tempos de insensibilidade para com o outro, onde, como Bauman (2005) destaca, as relações entre os seres humanos tendem a ser cada vez mais líquidas, isto é, sem uma preocupação com a durabilidade, tampouco com a solidariedade.

Consideramos importante tal registro, para realçar os inúmeros efeitos que a manutenção/construção/ afirmação das comunidades éticas tem para os sujeitos que se organizam em torno delas. Mais do que isso, pensamos que o incentivo, a fortificação destas comunidades é um aspecto fundamental para a educação que se quer contra todas as formas de dominação, exploração e discriminação. Uma educação que tem como preocupação o fortalecimento do caráter coletivo e democrático não pode deixar de ver na força da comunidade uma forma de desconstruir práticas que impossibilitam a dignidade dos seres humanos. Assim, embora este texto esteja circunscrito aos vínculos comunitários construídos em torno da raça/etnia, entendemos que outras comunidades éticas existem e, lembrando Guatari (1997) quando afirma que sempre são possíveis súbitas tomadas de consciência, quem sabe, podem ocorrer articulações e negociações (BHABHA, 2001) entre as diferentes comunidades éticas (gênero, classe, raça...), fortificando as múltiplas identidades, sem reduzir ou homogeneizar o movimento em torno de uma única categoria-mestra. Precisamos articular as diferentes lutas sem ter a pretensão de tornar o movimento homogêneo, pois a homogeneização é sempre um processo de dominação e exclusão. Desta forma estaremos resistindo aos novos colonialismos que circulam na sociedade de hoje

(individualismo, meritocracia...) e contribuindo para suscitar alternativas para uma vida digna para todos os grupos culturais e raciais.

Referências:

BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 14-24, ago. 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-34.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2005. p. 185-196.

CUNHA, Henrique. Afrodescendência, pluriculturalismo e educação. **Pátio**, Porto Alegre, n. 6, p. 21-24, ago./out. 1998.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 6, p. 58-65, fev. 1996.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 81-115, jul./dez. 1997.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: Edufscar, 2004. p. 181-199.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.