Organizador
Ricardo Matheus Benedicto

O processo mentecida e a reafricanização das mentes

EDITORA
IFSertãoPE

Organizador
Ricardo Matheus Benedicto

O processo mentecida e a reafricanização das mentes

EDITORA
IFSertãoPE

Presidente da República
Luis Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação
Camilo Sobreira de Santana
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Marcelo Bregagnoli

INSTITUTO FEDERAL
Sertão Pernambucano

Reitor do IFSERTAOPE
Jean Carlos Coelho de Alencar

Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
Francisco de Assis de Lima Gama

Coordenadora da Editora IFSERTAOPE
Jane Oliveira Perez

Conselho Editorial

Francisco de Assis de Lima Gama
Jane Oliveira Perez
Anne Rose Rodrigues Barboza
Tatiane Lemos Alves
André Ricardo Lucas Vieira
Andrea Nunes Moreira de Carvalho
Cheila Nataly Galindo Bedor
Domingos Diletieri Carvalho
Eriverton da Silva Rodrigues
Fabiana Soares Cariri Lopes
Fabrício Oliveira da Silva
Hudson do Vale de Oliveira
José Ribamar Lopes Batista Júnior
Leilyane Conceição de Souza Coelho
Luciano Pereira dos Santos Junior
Paulo Gustavo Serafim de Carvalho
Rachel Perez Palha
Rafael Santos de Aquino
Ricardo Tavares Martins
Rosemary Barbosa de Melo

Projeto gráfico e arte da capa
Milena Anunciada Monteiro

Revisão textual e edição
Jane Oliveira Perez

Disponível para *download* em:
https://releia.ifsertao-pe.edu.br

Acesso: https://ifsertaope.edu.br/livros/

EDITORA
IFSertãoPE

Contato
Rua Aristarco Lopes, 240 - Centro
CEP: 56302-100 | Petrolina/PE – Brasil
E-mail: editora@ifsertaope.edu.br

O PROCESSO MENTECIDA E A REAFRICANIZAÇÃO DAS MENTES

Organizador
Ricardo Matheus Benedicto

Os capítulos ou materiais publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.
©2025 - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS
Direito autoral da edição © 2025 Editora IFSertãoPE
Publicação de acesso aberto por Editora IFSertãoPE.
É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.
Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P011

O processo mentecida e a reafricanização das mentes / Ricardo Matheus Benedicto, organizador. - Petrolina : IFSertãoPE, 2025.

223 p. : il. ; 1 arquivo PDF (tamanho: 2,6 MB).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-89380-48-1

1. Cultura africana. 2. Filosofia africana. 3. Racismo – crítica. 4. Educação afrocentrada. I.Título.

CDD 305.896

Ficha Catalográfica Elaborada pela Bibliotecária Ana Christina Bezerra CRB-4 2311

SUMÁRIO

Prefácio..... 7
Profª Dra. Suiane Costa Ferreira

Parte I – Cultura Europeia: Racismo e Patriarcado

Raça Revisitada: Contra a Construção Cultural com Implicações Significativas..... 10
Nah Doroty Dove (Profª Ma. Taisa de Sousa Ferreira)

Mentecídio: A Ameaça Final à Raça Negra..... 30
Bobby Eugene Wright (Profª Dra. Maria Margarete Santos Benedicto)

A Personalidade Racial Psicopata..... 47
Bobby Eugene Wright (Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto)

Parte II – Filosofia Europeia e Supremacismo Branco

A Cor da Razão: A Ideia de "Raça" na Antropologia de Kant..... 59
Emmanuel Chukwudi Eze (Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto e Ma. Ana Carolina Noffke)

A Ideia de Colonialismo na Filosofia do Direito de Hegel..... 104
Tsenay Serequeberhan (Prof. Dr. Valter Duarte Odará)

Liberdade como Subjugação: Karl Marx..... 128
Tsenay Serequeberhan (Prof. Dr. Renato Noguera e Prof. Dr. Carlos Eduardo da Silva Rocha)

Parte III – Reafricanização das Mentes

Pedagogia Afrocentrada: Complexidades e possibilidades..... 154
Carol D. Lee (Safisha Madhubuti) (Profª Ma. Roberta Federico)

Da Pedagogia Crítica à Pedagogia Revolucionária: Rumo a Prática Transformadora..... 176
Molefi Kete Asante (Prof. Dr. Gabriel Swahili Sales de Almeida)

Educação Afrocentrada..... 197
Jacob Carruthers (Jedi Shemsu Jehewty) (Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto)

Educação Enquanto Poder..... 213
Na'im Akbar (Prof. Dr. Valter Duarte Odará)

Organizador..... 223
Professor Dr. Ricardo Matheus Benedicto

PREFÁCIO

Essa coletânea organizada pelo professor Ricardo Benedicto nos alcança com um duplo convite/convocação enunciado já em seu título: o processo mentecida e a reafricanização das mentes. Inicialmente, somos convocados a mergulhar nos textos de grandes pensadores e pensadoras que abordam de forma contundente a gênese da dominação branca sobre a raça negra, explorando suas dimensões históricas, religiosas, filosóficas, psicológicas, educacionais e econômicas, além das inúmeras técnicas para apagar o vínculo do povo negro com seus ancestrais e perpetuar a dominação. Com detalhes, a obra explora criticamente a construção histórica e cultural da raça, extrapolando a ideia superficial e limitada que a liga ao surgimento das grandes navegações europeias ou do capitalismo.

Somos convocados a ficarmos atentos aos perigos da história única (Adichie, 2019) que vem sendo contada ininterruptamente, a assumirmos os desconfortos e trilharmos um doloroso, mas necessário, caminho de leitura e reflexão crítica diante de tantas informações acerca do método de destruição que a raça negra enfrenta sistematicamente, a saber, o mentecídio, definido como a destruição deliberada e sistemática de sua mente. Esse conceito de mentecídio é central para entendermos a profundidade da destruição imposta ao povo negro e a persistência da sua subjugação.

De modo responsável, essa coletânea critica ainda o sistema educacional imposto ao povo negro, argumentando que ele funciona mais como um treinamento para submissão, internalizando os valores brancos, do que como uma verdadeira educação libertadora. É preciso sempre lembrar que todo o sistema educacional é um reflexo da sociedade que o produz, então, em uma sociedade dominada pelo racismo e supremacismo branco, criou-se um sistema educacional baseado na hegemonia branca (Asante, 2014). Para Esegbona-Adeigbe (2021), os currículos continuam a ser colonizados por tradições intelectuais brancas-ocidentais e com a falta de representação apropriada de grupos etnicamente diversos, não reconhecendo o privilégio branco e as mentalidades que foram criadas e sustentadas por ele. O uso de um currículo eurocêntrico ensina que a diversidade racial é um problema e um déficit, perpetuando desigualdades e injustiças.

Uma parte significativa da coletânea se dedica também à análise das ideias de Immanuel Kant, Friedrich Hegel e Karl Marx sobre raça e a natureza humana, expondo o eurocentrismo e o racismo inerentes a seus sistemas de pensamento, que acabaram influenciando toda a ciência a partir da ideia de que os europeus seriam a forma mais perfeita do ser humano, que seu progresso rumo à civilização teria se dado sem contribuição de outros povos e, portanto, que seu modelo civilizacional deveria ser imposto como modelo para outras nações e culturas (Benedicto, 2016).

Diante desse contexto, o segundo convite/convocação feito por essa coletânea, refere-se ao posicionamento que é preciso assumir após entrar em contato com tantos teóricos e teóricas. Ao desvelar tantas informações, o povo negro é intimado a ocupar o lugar de agente de ação, mudança e transformação. As várias páginas dessa obra mostram como é necessária a produção de uma educação afrocêntrica e de uma pedagogia revolucionária para promover a libertação mental, a consciência cultural e a justiça social. Torna-se, então, premente a luta por uma reafricanização das mentes, pois concordamos com Marimba Ani (2008) quando a mesma afirma que a cultura atua como o sistema imunológico de um povo.

A coletânea nos apresenta vozes e líderes que lutaram contra a dominação branca e buscaram a reafirmação da identidade africana, fomentando a autodeterminação e agência. Devemos conhecer a história dos africanos, seja do continente mãe ou de suas diásporas, pois como nos ensinou Marcos Garvey, um povo sem conhecimento de seu passado, origem e cultura é como uma árvore sem raízes.

Posto isso, convidamos todas as pessoas a imergirem nesta escrita prazerosa e transformadora que nos faz refletir o quanto precisamos reafricanizar nossas mentes, compreendendo que o exercício e a afirmação da herança cultural africana são necessários para a verdadeira libertação do povo negro.

Suiane Costa Ferreira

Referências

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

ANI, M. **What is Culture**. 2008. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ItHbLahuPBw

ASANTE, M.K. **Afrocentricidade:** A teoria da mudança social. Afrocentricidade Internacional, Rio de Janeiro, 2014.

BENEDICTO, R.M. **Afrocentricidade, Educação e Poder**: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro. 308f. Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ESEGBONA-ADEIGBE, S. The impact of a Eurocentric curriculum on racial disparities in maternal health. **European Journal of Midwifery**, 2021.

PARTE 1

CULTURA EUROPEIA: RACISMO E PATRIARCADO

RAÇA REVISITADA: CONTRA UMA CONSTRUÇÃO CULTURAL COM IMPLICAÇÕES SIGNIFICATIVAS[1]

Nah Doroty Dove
Molefi Kete Asante Institute for Afrocentric Studies, EUA
nahdove7@googlemail.com

Resumo: Na maioria das vezes, os(as) acadêmicos(as) de ascendência africana – do continente, da diáspora ou de outras partes do mundo– foram treinados(as) em disciplinas ocidentais e do Oriente Médio que adotam o paradigma racial. Imbuídos da teoria racial, eles(as) buscam soluções espirituais, sociais e políticas para questões raciais críticas, em alguns casos mantendo, sem querer, a estrutura cultural do grupo dominante do qual essa construção se origina. Este artigo destaca a criação da raça e da identidade racial por homens e mulheres europeus, indo-arianos (brancos) e do Oriente Médio (semitas), santificados por ideais religiosos que promoveram suas sociedades e estigmatizaram os(as) africanos, com base na quantidade de melanina de sua pele. Nessas orientações culturais, as mulheres, os homens e as crianças de pele mais negra são desvalorizados, rebaixados e demonizados. A raça é usada como uma estratégia cultural para fabricar a história e as distinções humanas, moldando o pensamento, os comportamentos e as explorações que continuam a ter consequências deletérias e de longo alcance para as pessoas de pele escura em todo o mundo. À luz desse dilema crítico e de uma perspectiva afrocêntrica, este artigo questiona se os acadêmicos negros de culturas não africanas e africanas podem se livrar das restrições culturais da raça como identidade e entender o desenvolvimento da identidade cultural como base de ideias mais progressistas sobre a humanidade.

Palavras-chave: Africano. Afrocentricidade. Cultura. Epistemologia. Europeu. Raça.

1 Publicado originalmente em: International Journal of African Renaissance Studies - Multi-Inter- and Transdisciplinarity, 2018, Vol.13, Ed.2, p.129-143, DOI:10.1080/18186874.2018.1538703. Texto traduzido pela Professora Taisa de Sousa Ferreira.

Introdução

Com base nos dados de Oxford, Emory, Atlanta e Berkeley (Califórnia), o DNA mitocondrial de todos os seres humanos que vivem atualmente pode ser rastreado até 250.000 anos atrás, até uma mulher africana (Hilliard, 1986). A realidade, portanto, é que existe apenas uma raça, a raça humana, ou *Homo sapiens sapiens*, que tem entre 250.000 e 300.000 anos de idade. Depois de deixar a África e povoar o mundo, as aparências físicas ou fenótipos mudaram para se adequar aos diferentes ambientes (Diop, 1991; Hilliard, 1986; Kolbert, 2018, p.34). As principais diferenças ou semelhanças podem ser atribuídas a variáveis culturais em desenvolvimentos, perspectivas e experiências vividas.

Ao rastrear os antecedentes culturais até suas raízes, Diop (1974) encontrou distinções relacionadas, principalmente, aos arranjos das relações de poder entre mulheres e homens. A África, o berço da civilização, era uma sociedade matriarcal, e os tipos de sociedades europeias posteriores, menos melanizadas, tornaram-se patriarcais em resposta às experiências ambientais. As sociedades do Oriente Médio, onde as sociedades africanas e europeias se sobrepuseram, podem ser consideradas patriarcais.

Neste texto, "africano" é usado para se referir e definir as pessoas que povoaram o mundo, algumas das quais mantiveram sua melanina. Mais especificamente, "africano" é usado para identificar as pessoas que mantiveram sua melanina e povoaram a África e outros lugares para os quais migraram mais recentemente, bem como aqueles(as) que estão na diáspora mais contemporânea, as quais, devido aos níveis variados de melanina, identificam-se com sua herança cultural e ancestralidade africana.

A cultura é considerada um esforço que todos os grupos humanos empreendem, em uma tentativa de dar sentido às suas vidas e trazer ordem à sociedade. Como uma poderosa provedora de ideias, valores e crenças, a cultura ajuda a moldar o pensamento e o comportamento humanos. A cultura é como uma cola que une as pessoas da maneira que escolhem. É uma entidade histórica, fundamentada no conhecimento, que fornece um reservatório de informações com base em experiências que proporcionam um alicerce para a compreensão da vida e de como ela pode ser vivida. Ela afeta as decisões e ações por meio de instituições sociais, como a família, a saúde, a educação, a política, a economia, o entretenimento, as artes e os sistemas espirituais.

A epistemologia, baseada na palavra grega "*episteme*", que se refere à teoria do conhecimento, questiona a fonte do conhecimento, sua verdade, validade e assim por diante. Ela molda e é moldada pela cultura. A verdade deve sustentar a busca e as respostas a essas perguntas, para que a lógica possa existir. O conhecimento ou a falta de conhecimento da história humana desempenha um papel fundamental no que se acredita sobre o passado e, portanto, sobre possíveis futuros.

Desde 1700, os(as) acadêmicos(as) europeus empreenderam sérios esforços para provar de modo científico que os seres humanos são nitidamente diferentes, com base, sobretudo, na cor da pele. Essas diferenças podem ser atribuídas basicamente à quantidade de melanina na pele, que determinava, segundo seus critérios, os níveis de inferioridade e superioridade em relação à cultura, inteligência, psicologia, atributos mentais, espiritualidade, características morais, destreza física, linguística, comportamento e assim por diante. O uso de metodologias de pesquisa comparativa foi popularizado. Os proponentes delas, com base em suas próprias crenças culturais, colocaram oficialmente o homem e a mulher brancos ou caucasianos no topo de uma hierarquia de raças da humanidade: branca, amarela, vermelha, marrom e negra.

Cultura e raça europeia

Embora as mulheres tenham um status cultural e social inferior ao dos homens em todas as raças, as mulheres brancas, assim como os homens brancos, são consideradas superiores a todos os outros homens e mulheres. Essa doutrina abrangente foi usada para justificar o controle branco sobre os não brancos e foi responsável por todas as atrocidades cometidas contra os milhões de pessoas africanas escravizadas, bem como pela apropriação de terras e recursos, incluindo conhecimento e energia (Dove, 2015, p.151).

Em um esforço para possuir e controlar os recursos do mundo, os europeus escravizaram mulheres, homens e crianças africanos(as), negando-lhes brutalmente sua humanidade. Marx define e analisa de modo convincente esse processo impiedoso e desumano de acumulação de riqueza como capitalismo. Entretanto, ao destacar a situação miserável dos europeus pobres e trabalhadores, Marx falhou ao não dar o mesmo valor à humanidade dos africanos(as) escravizados(as). Ao definir a escravidão africana –ou seja, a

"escravidão"– como acumulação primitiva, um estágio inferior do desenvolvimento humano e econômico, em oposição à acumulação capitalista, que é um estágio superior do desenvolvimento econômico e humano, Marx marginalizou e minimizou as vidas e as energias do povo africano, tão críticas para esse processo (Dove, 1995, p.260-71).

Junto com outros poderosos acadêmicos europeus da época, o pensamento de Marx estava fundamentado no conceito de evolução, desenvolvido principalmente por Darwin. A evolução constitui um princípio fundamental da *história* europeia e fornece a base para a visão de que a vida humana começou na África, evoluindo de macacos em humanos e de bárbaros ignorantes aos modernos povos "civilizados" de hoje.

Em 1871, Darwin afirmou em *The Descent of Man (A descendência do homem)* que chegaria um momento em que a distância entre o ser humano e o macaco aumentaria com a extinção antecipada de intermediários como o chimpanzé e os "hotentotes" –um nome depreciativo usado para se referir ao povo Khoisan da África do Sul (Gould, 1981, p.36). Essa jornada de transição está ligada, de modo falso, à quantidade de melanina na pele, o que implica que quanto mais melanina, mais negro, mais semelhante a um macaco e mais bárbaro –com menos melanina significando que quanto mais brancas as pessoas são, mais humanas e civilizadas elas são. Essa é a epistemologia europeia.

Epistemologia europeia

A epistemologia europeia baseia-se no "conhecimento" de que os seres humanos passam por estágios de desenvolvimento rumo à civilização, o que inclui, ainda que não necessariamente nesta ordem: (1) caçadores-coletores (um estágio inferior), (2) espiritualidade e respeito ancestral (um estágio inferior), (3) matriarcado (um estágio inferior), (4) escravidão (um estágio inferior), (5) religiosidade monoteísta (um estágio superior), (6) urbanidade (um estágio superior) e, finalmente, (7) materialidade e lucro (um estágio superior). A crença é que as pessoas com menos melanina são mais avançadas.

A melanina, na verdade, é importante para toda a vida, no sentido de que é encontrada na pele de todos os seres humanos, que não podem viver sem ela. Ela é encontrada no cérebro e em todos os órgãos vitais, na medula espinhal e nos olhos, e ajuda a visão. A melanina armazena e conduz a luz, que existe como energia nos seres humanos, na atmosfera e nas

camadas externas do planeta. Ela é percebida como um recurso vibracional para despertar a mente e a consciência (Bynum, 2012).

> As raízes da crença europeia na raça são anteriores à escravização europeia de mulheres, homens e crianças africanas, desde o século XIV. Ela pode ser rastreada até antecedentes religiosos, que remontam a mais de 2000 a 3000 anos, até as escrituras e tradições dos hebreus, hindus, cristãos e muçulmanos.

Cultura e raça do Oriente Médio

De acordo com Ben-Levi (1986), o termo "hebreu" ("IBR") é um verbo usado pelos antigos cananeus, que significa "passar" ou "atravessar". Foi registrado pela primeira vez em Gênesis 14:13 como um termo de gíria ("Ha-Ibri") para se referir a Abraão, o pai da religião hebraica, como "aquele que atravessou" o rio Eufrates para a terra de Canaã.

O Tanakh é uma coleção de ensinamentos hebraicos do Antigo Testamento, os cinco primeiros livros da Bíblia, a partir dos quais o cristianismo evoluiu. Ele alimenta a noção das raças da humanidade no livro de Gênesis, na história dos três filhos de Noé -– Cam, Jafé e Sem– povoando o mundo após o grande dilúvio. Essencialmente, Cam seria o pai dos negros, os camitas, Sem, dos semitas "mestiços", e Jafé, dos arianos, ou brancos. A noção hierárquica do favoritismo demonstrado por seu pai é espelhada no suposto início e na história futura dos povos do mundo. Na história, Cam viu seu pai Noé em um estado de nudez e embriaguez e não cobriu sua nudez, enquanto seus irmãos o fizeram. Diz-se que Noé então amaldiçoou seu filho ao condenar o quarto filho de Ham, Canaã, e todos os descendentes de Canaã a uma vida de servidão aos seus tios, Sem e Jafé.

Uma versão antiga da história de Noé está registrada no Talmud Babilônico do século VI, que evoluiu a partir de 100 AEC e fez parte do Tanakh antes da chegada de Maomé e do Islã no século VII. Nessa história, Cam, filho de Noé, viu seu pai dormindo nu durante a noite e o castrou, sem motivo aparente ou declarado. Quando Noé acordou, amaldiçoou seu filho. Como Noé não poderia ter um quarto filho, o quarto filho de Cam, Canaã, teria filhos feios por causa do crime que ele cometeu: negros porque o crime aconteceu à noite; com cabelos retorcidos, porque ele se virou para ver a nudez de Noé com olhos vermelhos; com lábios

inchados, porque ele zombou do pai; com pênis longos, porque ele estava nu. Esses descendentes seriam chamados de "negros" (Poe, 1997, p.370). A palavra "negro" naquela época era provavelmente semelhante a "*abd*", uma palavra árabe usada para definir uma pessoa negra ou escrava, usada indistintamente para descrever uma pessoa obscena sem estatura moral, uma pessoa imunda, uma pessoa que pratica uma religião não muçulmana ou os Nuba do Sudão do Sul, que foram historicamente escravizados (Jok, 2001, p.8-9). Portanto, há diferentes versões da história sobre o que Ham fez quando viu seu pai nu. Influenciada pela tradição abraâmica, a versão árabe-muçulmana-Shem diz que os negros são amaldiçoados a serem escravos e servos, os semitas são abençoados a serem profetas e nobres, enquanto os brancos são destinados a serem reis e tiranos (Lewis, 1990, p.45).

Essa preocupação com a castração de Noé é importante, pois a castração é a principal punição para o homem africano, vivo ou morto. Das centenas de milhões de mulheres e homens africanos escravizados pelos semitas de convicções religiosas abraâmicas, muçulmanas, cristãs ou outras, inúmeros homens africanos foram/são castrados. De acordo com Azumah (2018, p.161), dos meninos africanos castrados, apenas uma pequena porcentagem sobreviveu. Os eunucos resultantes eram muito valorizados. A castração na América do Norte serviu como punição para homens africanos escravizados por mais de 350 anos. Cress Welsing (1991), em uma análise psicológica da supremacia branca, observa que muitos homens africanos, linchados por homens brancos, tiveram seus órgãos genitais removidos por esses homens, que os mantiveram. A castração é vista por Cress Welsing como um símbolo da inveja e do medo do pênis do homem africano e de seu potencial genético. Essa inveja pode ser entendida dentro do paradigma racial, que remonta a mais de 2000 anos, como uma ameaça muito real à manutenção da hierarquia racial. Atualmente, a prática continua, pois os homens africanos são castrados durante a compra e venda de africanos escravizados em lugares como a Arábia Saudita (Ras Tafari, 2017). Historicamente, os eunucos –que não eram uma ameaça, pois não podiam ter filhos– com frequência cuidavam das esposas ou concubinas de escravizadores ricos.

Recentemente, em 1995, os resultados de uma pesquisa intitulada *Race, Evolution and Behaviour* (*Raça, evolução e comportamento)*, conduzida por Rushton (2000), envolvendo o tamanho do pênis como medida de inteligência, indicavam que os homens negros tinham os

maiores pênis e eram os menos inteligentes, que os homens amarelos, com os menores pênis, eram os mais inteligentes e que os homens brancos não tinham pênis grandes nem pequenos. É interessante notar que o livro de Rushton foi publicado pelo Charles Darwin Research Institute em sua terceira edição.

O foco nos homens, entretanto, não sugere que os estudos tenham ignorado o tratamento hediondo dado às mulheres africanas escravizadas. No Islã, as mulheres consideradas as mais desejáveis eram usadas como objetos sexuais, concubinas e esposas, para o que quer que seus escravizadores semitas desejassem, e as mulheres consideradas "feias" eram maltratadas. Por exemplo, as mulheres de Zanj eram desprezadas, provavelmente por causa da revolta de Zanj no século VII. A percepção geral era de que quanto mais escura a pele da mulher, mais feia ela era. A mulher zanj era útil apenas para amamentar e cuidar dos filhos de seu escravizador –embora seu caráter fosse considerado indigno de confiança– e não era desejável sexualmente, por causa de seu mau cheiro e da aspereza de seu corpo (Azumah, 2018, p.156-157). Pode-se supor que essa mulher era digna de ser estuprada. Certamente, velhos hábitos custam a morrer. Na situação atual, as mulheres Dinka escravizadas enfrentam a exploração sexual no Sudão, onde podem ser forçadas a fazer sexo a qualquer momento, e não apenas com o mestre, mas também com seus filhos, para evitar que se tornem homossexuais (Jok, 2001, p.36-37). Dada a popularidade da castração dos homens africanos, é possível que a mutilação:

> [da] ponta do clitóris da mulher esteja relacionada à castração masculina. Talvez, como o homem castrado, ela fosse mais valorizada e se "comportasse" bem (já que teria menos ou nenhum sentimento sexual) na companhia de homens pertencentes a mulheres escravizadas. Como Hunwick (1985) afirma, é irônico que a maneira de ganhar a vida, para uma mulher, seja por meio de sua sexualidade, enquanto, para um homem, seja por meio do sacrifício de sua sexualidade (Azumah, 2018, p.159).

Cultura e raça indo-europeia

Evidências de crenças e práticas racistas são reveladas na Índia no bramanismo, a religião hindu, que se baseia em ideias de reencarnação. O bramanismo foi composto pelos indo-europeus conquistadores (arianos) e codificado no Rig Veda por volta de 1000 AEC. (Jackson, 1990, p.248). Os arianos chegaram ao Vale do Indo por volta de 1800 AEC. Os

construtores indígenas negros, os kushitas, do complexo do Vale do Indo, conhecido como civilização Harappan, eram um povo matriarcal e letrado que existiu e prosperou por mais de mil anos antes de ser destruído pelos arianos (Ben-Levi, 1986, p.64; Chandler, 1988; Fairservis Jnr, 1988; Rajshekar, 1987, p.34-36; Rashidi e Van Sertima, 1988, p.34-36; Stone, 1976). Liderados por seu deus da guerra, Indra, os arianos massacraram mulheres, homens e crianças, a quem chamavam de Dasa, descritos nas escrituras brâmanes como sombrios e desfavorecidos, adoradores do falo, com lábios de touro e nariz arrebitado (Chandler, 1988, p.82). A escritura também afirma que a mente da mulher não tolera disciplina. Seu intelecto tem pouco peso (Stone, 1976, p.70).

O Rig Veda define quatro castas (raças) por cinco status identificados pelas cores branca, vermelha, amarela e preta. A cor branca era associada aos brâmanes, os professores e sacerdotes; a cor vermelha, aos kshatriyas, os guerreiros; a cor amarela, aos vaisyas, os comerciantes e agricultores; a cor preta era associada aos sudras, a "raça" mais baixa. Eles nasciam como pecadores, facilmente identificáveis pela cor da pele, e não tinham o direito de ouvir as palavras "sagradas" ou de se alfabetizar para lê-las. Abaixo dos Sudras estavam os Dalits, nascidos fora das quatro castas como "intocáveis" e rebaixados na vida; portanto, suas vidas tinham de ser vividas em servidão, humilhação e degradação. Os intocáveis faziam parte de alianças profanas entre as raças e os povos indígenas, cujos ancestrais lutaram contra os arianos. Eles eram párias, escravizados pelo regime religioso.

Para facilitar a separação contínua das raças, foi empregada a Lei de Manu, um conjunto de regras desonestas criadas por Manu, um sábio fictício. O casamento era proibido entre as raças superiores e as inferiores, com consequências terríveis: um homem que se casasse com uma mulher Sudra se tornaria um pária, um brâmane que se casasse com uma mulher sudra apodreceria no inferno após a morte. Se um homem de casta inferior, com arrogância, cuspisse, urinasse ou soltasse fumaça contra um superior, seus lábios, pênis e ânus seriam cortados (Rashidi e Van Sertima, 1988, p.36-37). O Sudra (homem) tinha a oportunidade de se elevar se fosse puro, servo dos superiores, gentil na fala, livre de orgulho e se buscasse refúgio no bramanismo (Rashidi, 1988, p.37). Em outras palavras, se o homem Sudra aceitasse seu status humano injusto e inferior, independentemente do tratamento, e suportasse essa humilhação sem desafiar, ele teria a possibilidade de retornar como uma raça

superior em sua próxima encarnação.

Ao colocar os Dalits como uma raça fora da religião, o bramanismo criou uma hierarquia dentro da raça negra, em que a superioridade era determinada pela prática da religião e, portanto, pela aliança percebida com os governantes. No entanto, tanto os Sudra quanto os Dalit eram desprezados e maltratados pelas raças "superiores" e condenados nessas escrituras, com base inteiramente em sua negritude. Mulheres, homens e crianças africanos de pele negra estavam sendo escravizados, torturados, abusados e mortos nessas sociedades antes de sua condenação religiosa e/ou conversão. Os livros sagrados nos quais essas ideias racistas foram codificadas foram o Talmude Abraâmico-Babilônico de 100 AEC. a 500-600 DEC., o Rig Veda do Hindu-Brahmanismo por volta de 1000 AEC., a Bíblia Cristã por volta de 100 DEC. e o Alcorão por volta de 700 DEC.

Patriarcado: As raízes culturais da "raça"

Se a África é o berço da humanidade, por que então os seres humanos não deveriam todos respeitar sua pátria, seu local de origem, seus ancestrais, sua cultura e sua jornada de vida? Insinua-se que, nessa jornada de vida, ocorreram mudanças culturais em que a conexão e, portanto, a lembrança dos ancestrais africanos – logo, das origens–- diminuíram. Alienados de seus ancestrais, os humanos fabricaram novas histórias e criaram ancestrais novos ou estrangeiros para se alinharem à supremacia crescente do homem branco e semita, uma supremacia que se tornou firmemente enraizada nas novas crenças culturais, que eram patriarcais, anti-africanas e antinegras.

Ao colocar a África, seu povo negro e a cultura matriarcal no centro da história humana, Diop (1974) garantiu uma ruptura epistemológica crítica com a construção de raça indo-ariana, euro-branca e semita do Oriente Médio na história da humanidade. Com a aplicação da teoria do berço de Diop, é possível reconhecer as distinções culturais entre a humanidade. Logicamente, o primeiro relacionamento existe entre uma mulher e um homem –a fonte da vida, da cultura, da família e da sociedade. No caso das relações matriarcais entre mulheres e homens, Diop se afasta da ideia patriarcal de matriarcado, que se baseia na crença de que a mulher representa uma ameaça ao homem ao criar uma hierarquia que posiciona a mulher como uma pessoa superior. Em vez disso, Diop traz uma compreensão cultural

africana do matriarcado como um sistema que floresce quando não há hierarquia e quando os poderes feminino e masculino trabalham juntos para criar um todo abrangente. Se essa relação for recíproca, pode estabelecer a base para o equilíbrio do espírito e constituir o material para a construção de uma sociedade justa.

Com base no princípio de gênero, “os princípios masculino e feminino estão sempre em ação. Isso não se aplica apenas ao plano físico, mas também aos planos mental e espiritual... todo homem tem elementos de energia feminina e toda mulher carrega componentes do masculino” (Chandler, 1999, p.37). A matriz resultante, xenofilia, é o amor pelo estrangeiro, evidenciado pelo fato de que era/é possível amar outras pessoas como se ama a si mesmo. Há muitas evidências de que os(as) africanos(as) antigos(as) e modernos(as) recebiam estranhos e compartilhavam sua riqueza de conhecimentos e estilos de vida.

Em oposição ao matriarcado africano, as culturas patriarcais indo-ariana, euro-branca e semita do Oriente Médio baseiam-se na hierarquia e na dominação masculina. A dominação masculina é consumada na primeira parceria entre a mulher e o homem, a base da reprodução e da criação da cultura e da sociedade. Essa relação é desequilibrada, injusta e desleal. A família e a sociedade resultantes incorporam essa estrutura de poder. Por necessidade, mentiras, hipocrisia, violência, injustiças, abuso, maldade e ódio são sancionados para manter e justificar essa hierarquia. Desse ambiente, as ordens sociais que surgem são baseadas em noções de superioridade e inferioridade. A xenofobia é o resultado dessas relações –o medo do outro ou do estranho, que pode ser um inimigo em potencial.

O primeiro "inimigo" que esses patriarcados sempre temeram é o homem e a mulher negros africanos e, ultimamente, toda a diáspora que se identifica com sua herança africana e presta lealdade a seus ancestrais africanos. As atrocidades e os crimes hediondos cometidos histórica e consistentemente para roubar a terra e todos os seus recursos –inclusive a sabedoria, o conhecimento e as energias de homens, mulheres e crianças africanos– foram para alimentar a ganância por riqueza. Sem se prender a nenhuma das regras da civilização, os conquistadores pegaram o que queriam, quando queriam e como queriam, por qualquer meio necessário, por meio de conquistas, escravidão, imperialismo e colonização.

A construção cultural da raça foi criada como uma crença religiosa, santificada por um deus masculino. Os tomos religiosos demonizaram e rebaixaram a humanidade africana,

falsificando a história para justificar a tomada das terras africanas, o plágio do conhecimento e a punição da escravidão. O conceito de evolução concretizou essas crenças, fazendo com que o processo parecesse necessário e natural. O resultado foi que, por meio dessas ideias religiosas e crenças pseudocientíficas, promulgadas globalmente por milhares de anos, a mente dos descendentes foi contaminada para acreditar que a África e seu povo são inferiores.

Raça como identidade

A raça evoluiu como um método unificador e divisor, em que a humanidade é categorizada em termos de traços supostamente superiores e inferiores que podem ser associados à melanina ou à falta dela, além de gênero, forma do corpo, tamanho do crânio, mente, intelecto, espírito e, em particular, cultura. A globalização da racialização da humanidade foi realizada por meio do terrorismo, que teve impacto sobre a natureza da verdade por meio do silenciamento dos(as) oprimidos(as) e da criação de uma falsa epistemologia como forma de determinar a realidade. A raça foi aceita por vítimas de todas as cores como uma identidade real.

As pessoas de pele negra –especialmente as mais escuras– estão sempre tentando se livrar do manto psicológico arraigado de sua suposta inferioridade, associado à crença de que não são dignos de confiança, têm potencial para roubar, fornicar e mentir, são preguiçosos e corruptos e têm a propensão de seduzir ou tentar, bem como de matar e estuprar. A tentativa de se livrar desse manto é reificada por ideólogos culturais, por meio de todo tipo de mídia, dia e noite. Paradoxalmente, esses comportamentos são praticados diária e historicamente contra mulheres, homens e crianças negras pelos mestres, amantes e fiéis.

A supremacia branca como um sistema de dominação, de acordo com Hilliard (1986), e sua manifestação como comportamento racista por parte dos europeus são expressas em sintomas de transtorno mental, como distorção da realidade, distorção perceptual, negação da realidade, delírios de grandeza, bem como fobias diante da diferença. Um paradoxo da hierarquia racial, baseado na importante pesquisa de Cress Welsing (1991), é refletido quando os europeus, consciente ou inconscientemente, desejam ter mais melanina por causa de seus benefícios e reprimem esse desejo odiando aqueles que a têm. Como forma de mascarar esse desejo, eles atribuem qualidades negativas à negritude. Esse processo psicológico é conhecido

como "formação reativa". Em relação ao branqueamento dos (as) negros (as), Cress Welsing vê essa condição psicológica como o reconhecimento da vítima da supremacia da raça branca. De modo não muito diferente, Fanon (1986, p.139, 197) fala sobre a inferioridade:

> Um sentimento de inferioridade? Não, um sentimento de não existência. O pecado é negro, assim como a virtude é branca... Sou culpado. Não sei do quê, mas sei que não sou bom [...]. Quando começo a reconhecer que o negro é o símbolo do pecado, pego-me odiando o negro. Mas então reconheço que sou um negro.

O trabalho de Fanon é fundamental para entender o que se passa na mente da vítima, evidenciado quando alguém é forçado a se ver pelos olhos do opressor. A necessidade contínua de acadêmicos(as) africanos(as) realizarem estudos e formularem teorias para desafiar a dominação europeia e seus efeitos é prejudicada pela dependência de estruturas conceituais ocidentais e do Oriente Médio que se tornaram ideologicamente dominantes, impondo identidades raciais.

Identidade racial e acadêmicos(as) negros(as)

Os(as) acadêmicos(as) africanos(as), tanto no continente quanto na diáspora, tanto homens quanto mulheres, trabalham em disciplinas baseadas em raça e, naturalmente, buscam as melhores teorias disponíveis para trabalhar, como o marxismo e o feminismo negro. No entanto, o marxismo foi fundamentado em ideias evolucionistas eugenistas e na suposta inferioridade das pessoas de pele negra e da África. Marx, principalmente, identificou a cultura europeia como elitista e como aquela que não cuidava de seu povo, colocando a ganância, o lucro e o materialismo acima da humanidade.

Em seu livro intitulado *The Teachings of Ptahhotep (Os Ensinamentos de Ptahhotep)*, escrito há 4500 anos atrás, Ptahhotep afirma que, se alguém busca ter uma conduta perfeita, estar livre de todo mal, deve, acima de tudo, proteger-se contra o vício da ganância, pois a ganância é uma doença grave e sem cura –ela divide mães, pais e família e é um composto de todo mal (Hilliard, Williams e Damali, 1987, p.25). Ironicamente, os ideais socialistas eram uma realidade cultural para África e, no entanto, em termos evolucionistas, eles são vistos e perseguidos como uma realidade futurista para os europeus, a ser alcançada por meio da luta revolucionária dos(as) trabalhadores(as) brancos(as) pobres. Mais irônico é o fato de que,

globalmente, as sociedades socialistas foram conquistadas como resultado dessas crenças aparentemente incivilizadas (Dove, 1995, p.269).

O fato de mulheres e homens africanos(as) do meio acadêmico desculparem o pensamento racista como sendo o conhecimento histórico da época constitui alienação cultural e, portanto, incapacidade de sentir e se identificar com as vítimas, que são nossos ancestrais. Essa condição mental é resultado da experiência e do emprego de interpretações culturais impostas anti-africanas e não africanas da realidade. Ser negro(a) tornou-se menos uma força viável de unidade e poder, pois as pessoas afastadas de suas raízes e história africanas, e não vendo alternativa, trabalham para manter as culturas em que residem, mental, emocional e espiritualmente. Para alguns(mas), a luta parece excessivamente individualista e a remuneração financeira nos garante isso. Ainda assim, o patriarcado e as hierarquias raciais da Europa e do Oriente Médio continuam a afetar a qualidade de vida dos(as) africanos(as) em todo o mundo.

Da mesma forma, o feminismo negro, em sua maior parte teoricamente fundamentado na teoria feminista patriarcal, seguiu a mesma trajetória evolucionista ao procurar encontrar respeito nos conceitos raciais de grupos culturais que, histórica, teórica, espiritual e realmente, foram responsáveis pela escravização, assassinato, rebaixamento, demonização e enfraquecimento da maternidade e da feminilidade negra/africana (Dove, 1998; Dove, 2015). Uma mãe africana, em qualquer contexto cultural, status e época histórica, necessariamente questiona a autenticidade de qualquer sociedade em que seus/suas filhos(as) nascerão. Ela foi a portadora daqueles(as) que a traíram, assassinaram, negaram, demonizaram seu vínculo espiritual ancestral e cometeram crimes hediondos contra sua personalidade. Ela deu à luz pessoas destituídas de direitos em todo o mundo, meninas e meninos escravizados(as) para enriquecer seus senhores e amantes semitas e brancos, futuros prisioneiros(as) escravizados(as) para gerar lucro para os sistemas jurídicos ocidentais ou ocidentalizados; os Sudra e os Dalit do Bramanismo para realizar horrendas funções servis. Inúmeras mulheres e homens (seus filhos) são pensadores, escritores, curandeiros, sacerdotisas, padres, matemáticos, construtores, cientistas, fazendeiros, comerciantes, artesãos, médicos, guerreiros e lutadores pela liberdade –como os(as) africanos(as) (Zanj) que se levantaram contra a escravidão islâmica entre 869 e 879, formando algumas das primeiras comunidades maroon

conhecidas cerca de 922 anos antes da revolução haitiana de 1791-1804 (Davis, 1984, p.6-7). Ela também é a mãe de mulheres e homens conhecidos(as) e desconhecidos(as) que lutaram para mudar as condições sociais a fim de revelar a natureza ilógica da hierarquia racial ou contestá-la por meio de ações.

A contestação da raça como identidade por parte dos(as) acadêmicos(as) na África e na diáspora muitas vezes permanece firmemente enraizada na estrutura teórica eurocêntrica que foi ajudada e incentivada pelo Oriente Médio. Eles conceituaram o povo africano como uma raça negra desprovida da base territorial das origens culturais e dos ancestrais que foram degradados e roubados. A maioria das disciplinas acadêmicas é baseada em raça. Baseadas em nacionalismo, raça evolucionista e crenças religiosas pertencentes às suas localizações geográficas, alguns(mas) acadêmicos(as) repreendem, descartam e denunciam os(as) acadêmicos(as) –homens e mulheres, com diferentes teorias de melanina em suas peles - que tentam sair conceitualmente da prisão do pensamento eurocêntrico.

O objetivo do pensamento eurocêntrico é alcançar esse resultado. Isso é destacado por Asante (2003), que observa que alguns(mas) africanos(as) recebem cargos, são promovidos(as) e desfilam como se fossem importantes, sem a sanção da comunidade africana. Algumas dessas pessoas se tornam antirracistas notáveis; no entanto, é o fato de serem antirracistas que define a importância que atribuem à supremacia branca. Quando deixam de desgostar de suas próprias tradições culturais ou de condenar seus próprios ancestrais, elas deixam de ter valor para o racista (Asante, 2003, p.50).

A cultura como base para a identidade

Em contraste com o patriarcado europeu e do Oriente Médio, o paradigma afrocêntrico coloca a África no centro da história humana, usando a cultura como base subjacente para promover a identidade cultural africana entre as pessoas de ascendência africana, onde quer que residam. Nesse sentido, Mazama (2003) explica que, para ser considerado um paradigma, a Afrocentricidade teve de provar que ativava a consciência e abria os corações dos(as) africanos(as). Seu profundo impacto foi o esclarecimento de acadêmicos(as), por meio do primeiro departamento de Africologia do mundo, que produz estudantes de doutorado, a exibição de fenômenos espirituais e culturais, como música e dança, e a criação de um novo

discurso político e prática na África, em instituições e escolas. Esse desenvolvimento baseia-se na crença e na prática do conhecimento dos antigos valores e crenças africanos anteriores à conquista. De maneira prática, os(as) estudantes, as crianças, os(as) jovens e os(as) adultos(as) aprendem sobre sua história e ancestralidade cultural africana, para que possam compreender a natureza do mundo em que vivem a partir de um ponto de vista africano.

Diop forneceu uma base para a mudança de episteme de volta ao domínio africano e para longe das crenças raciais europeias e do Oriente Médio, bem como do controle do pensamento e do comportamento africanos. Como resultado, os esforços históricos dos povos do Oriente Médio e da Europa para reivindicar o antigo Egito (KMT) como seu foram completamente refutados por Diop (1991) e outros. Diop era um físico que fez uma pesquisa cultural crítica em linguística, genética, história, arqueologia, egiptologia e antropologia para definir o KMT como culturalmente africano. As descobertas de seu estudo mostraram que a reciprocidade feminina e masculina foi a base do desenvolvimento inicial e das grandes conquistas do KMT. Essas descobertas foram equivalentes a uma heresia, pois contrariavam, em primeiro lugar, a hierarquia da raça –na medida em que a KMT foi construída por negros(as) africanos(as)– e, em segundo lugar, as religiões patriarcais, na medida em que mulheres e homens poderiam ser iguais e construir essa notável civilização, cujos níveis de consciência e habilidades ainda não alcançamos.

A realidade é que a negritude dos arquitetos do KMT já era conhecida pelos patriarcados conquistadores: os Hicsos, Assírios, Persas, Gregos, Romanos e a população islâmica atual, que efetivamente prosperaram e avançaram em suas próprias sociedades e impediram o crescimento da África. Os(as) africanos(as) foram os construtores e os professores do ensino superior, cujas ideias foram plagiadas e reformuladas em histórias abraâmicas (Ben-Levi, 1986; Browder, 1996; Diop, 1991; Greenberg, 1996; Massey, 2007). Eles eram, de fato, o "povo escolhido", a ser punido, seu futuro sacrificado, sua personalidade humilhada e seu status degradado para atender às necessidades dos menos melanizados, os semitas e os arianos brancos que conquistaram toda a África. Pode-se dizer que a beleza do povo, seus altos níveis espirituais de consciência, sua mentalidade pacifista e seus princípios Maáticos foram vistos como fraquezas por esses saqueadores, que desconsideravam as regras da civilização. O mesmo pode ser dito sobre os Kushitas do complexo do Vale do Indo, que

construíram a civilização Harappa e cujo conhecimento forneceu a base da religião Brâmane. Eles também foram punidos e escravizados por seus conquistadores arianos.

Essa nova episteme permite que a humanidade veja que o homem e a mulher brancos não são o epítome da humanidade, que a Grécia não é a fonte do conhecimento europeu, que o povo africano não nasceu para ser escravizado e que o povo Khoisan da África do Sul não é o intermediário entre os humanos e os macacos. Pelo contrário, eles tinham habilidades matemáticas que datam de mais de 40.000 anos atrás e que, por exemplo, contribuíram para a ciência moderna. Os(as) negros(as), sob o terror do bramanismo, não são culturalmente brâmanes e não são condenados(as) por Deus.

A episteme, baseada na verdade e na lógica, fornece uma compreensão da necessidade de desenvolvimento da identidade cultural. A ideia foi proposta por Diop (1991) como uma forma de unir as pessoas de ascendência africana. Embora sejam sugeridos três componentes principais para o desenvolvimento da identidade cultural –história, linguística e psicologia– é fundamental incorporar a espiritualidade. Como muçulmano, Diop não teria identificado facilmente os aspectos da identidade cultural. A espiritualidade incluiria os sistemas espirituais africanos tradicionais, pois eles conectam as pessoas com seus ancestrais.

A identidade cultural pode ser formulada com base na história real, no idioma, na psicologia e no conhecimento espiritual da África, antes da conquista e da confusão. Essa identidade em desenvolvimento pode ser a base para reconhecer e remover a escravidão da raça e abraçar a unidade cultural africana existente entre acadêmicos, escritores, agricultores, médicos, curandeiros, artesãos, arqueólogos, cientistas, sacerdotisas, sacerdotes e matemáticos africanos. Muitos outros aspectos, além da raça, unem-nos culturalmente. Paradoxalmente, é a maneira Sankofa de voltar à história e aproveitar o melhor do que conquistamos para construir um novo futuro. Por exemplo, aprender o Mdw Ntr possibilitará a leitura de textos originais sobre cura, medicina, educação, ciência, matemática e assim por diante.

Considerações finais

As fronteiras dos colonizadores foram criadas para separar e controlar as pessoas e a produção de terras para as pessoas. Essas divisões causaram danos imensuráveis à formulação

de futuros fora dos colonizadores, embora, na realidade, haja mais coisas a unir a África, culturalmente, do que as divisões provocadas pelos conquistadores. O planejamento de um futuro para a África, usando os vastos recursos espalhados pelas terras, exigiria que o povo africano confiasse em uma governança que fosse essencial e culturalmente africana, com base nos antigos princípios Maáticos que a África adota.

O KMT fornece evidências do primeiro modelo de estado-nação que conhecemos. Com base em seus princípios e valores matriarcais, o KMT alcançou grandes alturas em seu desenvolvimento, reconhecido pelo mundo. Esse modelo é o que os conquistadores imitaram e estão usando hoje –no entanto, nunca funcionou para eles ou para suas populações, porque não têm conhecimento dos valores e crenças com os quais não se identificam e, portanto, não podem viver de acordo com eles. Os modelos do Oriente Médio e da Europa foram criados com base no genocídio do povo africano e, portanto, nunca funcionarão para a África –ou para qualquer outra pessoa. Nunca haverá paz e igualdade. Os modelos de governo são construções beligerantes.

O futuro da África pode ser desenvolvido por pessoas que entendem os princípios da civilização, que estão espalhadas por toda a África, despossuídas e exploradas, vivendo na pobreza, que retêm o conhecimento e a episteme da cultura antiga. As possibilidades para o futuro são infinitas. Aproveitar os recursos da África para todo o povo africano é o caminho a seguir. Diop (1996) apresentou sugestões de como isso poderia ser feito em seu livro *Towards the African Renaissance (Rumo ao Renascimento Africano)*. Ironicamente, o caminho para o futuro é o caminho de volta (Sankofa).

A África é um continente que todos desejam. Ela tem os segredos do mundo dentro de si. Às vezes, ela é o último lugar na Terra onde os africanos desejam estar. Isso não é surpreendente, pois seu futuro parece estar sob o controle de pessoas que nunca a entenderam e que só querem sangrá-la para seus próprios fins. A grande batalha dos patriarcas pela mente africana está em andamento, já que a intenção é continuar a apagar o vínculo com os ancestrais, aos quais recorremos para obter a fonte de nosso poder e saber quem somos. A identidade cultural pode se sobrepor à exigência dos opressores e à necessidade dos oprimidos de identidade racial? Com quem os acadêmicos negros ficarão -–com seus controladores ou com seus ancestrais?

Referências

ASANTE, M. K. The Afrocentric Idea. In: **The Afrocentric Paradigm**, organizado por A. Mazama, New Jersey: Africa World Press, 2003, p. 37–53.

AZUMAH, J. **The Legacy of Arab-Islam in Africa**. London: Oneworld, 2018.

BEN-LEVI, A. J. The First and Second Intermediate Periods in Kemetic History. In: **Kemet and the African Worldview:** Research, Rescue and Restoration, organizado por M. Karenga and J. Carruthers. Los Angeles: University of Sankore Press, 1986, p. 55–69.

BROWDER, A. **Nile Valley Contributions to Civilization**. Washington: The Institute of Karmic Guidance, 1996.

BYNUM, E. B. **Dark Light Consciousness:** Melanin, Serpent Power, and the Luminous Matrix of Reality. Melrose Park: Lake Book Manufacturing, 2012.

CHANDLER, W. B. The Jewel in the Lotus: The Ethiopian Presence in the Indus Valley Civilization. In: **African Presence in Early Asia,** organizado por R. Rashidi and I. Van Sertima, New Jersey: Transaction Books, 1988, p. 80–105.

CHANDLER, W. B. **Ancient Future.** Baltimore: Black Classic Press, 1999.

CHANDLER, W. B. The Jewel in the Lotus: The Ethiopian Presence in the Indus Valley Civilization. In: **African Presence in Early Asia**, organizado por R. Rashidi e I. Van Sertima, Nova Jersey: Transaction Books, 1988, p. 80-105.

CRESS WELSING, F. **The Isis Papers.** Chicago: Third World Press, 1991.

DAVIS, D. A. **Slavery and Human Progress.** New York: Oxford University Press, 1984.

DIOP, C. A. **The African Origin of Civilization**. Chicago: Lawrence Hill, 1974.

DIOP, C. A. **Civilization or Barbarism:** An Authentic Anthropology. New York: Lawrence Hill, 1991.

DIOP, C. A. **Towards the African Renaissance:** Essays in African Culture and Development 1946– 1960. London: Karnak House, 1996.

DOVE, N. 1995. An African Centred Critique of Marx's Logic. In: **The Western Journal of Black Studies.** Vol. 19, Ed.4, p. 260–72.

DOVE, N. African Womanism: An Afrocentric Theory. In: **The Journal of Black Studies**. 1998, vol. 28. Ed. 5. p. 515–539. Disponível em: https://doi.org/10.1177/002193479802800501.

DOVE, N. African Women, Power of. In: **The Encyclopedia of African Cultural Heritage in North America**. 2015, vol. 1, p. 150–154. Disponível em: https://doi.org/10.4135/9781483346373.n49.

FAIRSERVIS, Jnr, W. A. The Script of the Indus Valley Civilization. In: **African Presence in Early Asia,** organizado por R. Rashidi and I. Van Sertima. New Jersey: Transaction Books, 1988, p. 64–79.

FANON, F. **Black Skin, White Masks.** London: Pluto Press, 1986.

GOULD, S. J. **The Mismeasure of Man.** London: Pelican, 1981.

GREENBERG, G. **The Bible Myth:** The African Origins of Jewish People. New York: Citadel Press, 1996.

HILLIARD III, A. G. **Free Your Mind, Return to the Source: Africa Cradle of Civilization.** 1986. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=XwE6t7vL92E Acesso em: 25.12.2016.

HILLIARD III, A. G., L. Williams, and N. Damali. **The Teachings of Ptahhotep:** The Oldest Book in the World. Grand Forks: Blackwood Press, 1987.

HUNWICK, J. O. **Shari'a in Songhay:** The Replies of al-Maghili to the Questions of Askia Al-Hajj Muhhamed. New York: New York University Press, 1985.

JACKSON, J. G. **Man, God and Civilization.** New York: First Carol, 1990.

JOK, M. J. **War and Slavery in Sudan.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 2001. Disponível em: https://doi. org/10.9783/9780812200584.

KOLBERT, E. **Skin Deep.** National Geographic (Abril), 2018, p. 28–41.

LEWIS, B. **Race and Slavery in the Middle East:** An Historical Enquiry. New York: Oxford University Press, Inc. Massey, 1990.

MASSEY, G. **Ancient Egypt the Light of the World.** New York: Cosimo Classics, 2007.

MAZAMA, A. The Afrocentric Paradigm. In: **The Afrocentric Paradigm,** organizado por A. Mazama, New Jersey: Africa World Press, 2003, p. 3–34.

POE, R. **Black Spark, White Fire:** Did African Explorers Civilize Ancient Europe? Rocklin: Prima Publishing, 1997.

RASHIDI, R., and I. Van Sertima. **African Presence in Early Asia.** New Jersey: Transaction, 1988.

RAJSHEKAR, V. T. **Dalit, the Black Untouchables of India**. Atlanta: Clarity Press, 1987.

RAS TAFARI T. V. **Saudi Arabs Are Still Selling Castrated Black Slaves Today**. 2017, Disponível em: http//www.youtube.com/watch?v=I3lpwR0vyco. Acesso em 02. 2018.

RUSHTON, P. **Race, Evolution and Behavior:** A Life History Perspective, 3rd ed. Puerto Ayora: Charles Darwin Research Institute, 2000.

STONE, M. **When God Was a Woman.** San Diego: Harvest/HBJ, 1976.

MENTECÍDIO: A AMEAÇA FINAL À RAÇA NEGRA[1]

Dr. Bobby Eugene Wright[2]

Não há como negar que o mundo inteiro está em crise e todas as culturas estão em transformação e, aparentemente, sem direção. Além disso, é extremamente difícil identificar um sistema de crenças unificado estável para qualquer grupo racial ou étnico, exceto por uma exceção abertamente incontestável a saber: os grupos raciais antinegros. No entanto, o caráter antinegro não é a causa da turbulência mundial. É simplesmente um fator importante e, neste momento, só o é para a raça negra. Sem que seja necessário qualquer projeto de investigação elaborado, a crise mundial pode ser atribuída diretamente às necessidades patológicas de um grupo – a raça branca – independentemente da sua etnia. Nunca na história do universo o destino de tantos foi controlado por tão poucos. A dominação branca sobre a raça negra e o controle de suas terras é um ingrediente essencial para contribuir com o apetite predatório mórbido e insaciável pela preponderância mundial.

Diante do exposto, a raça negra enfrenta atualmente um inimigo cujo método de destruição não tem qualquer precedente histórico, a saber, "mentecídio (Wright, 1976)", o qual definimos como a "destruição deliberada e sistemática da mente de um indivíduo ou de um grupo". O mentecídio difere na teoria e na prática de conceitos como, por exemplo, "lavagem cerebral", na medida em que seu objetivo final é o extermínio de uma raça inteira. Dessa forma, a "lavagem cerebral" é utilizada principalmente para converter indivíduos ou grupos a uma causa ou crença.

---

1 WRIGHT, Bobby. Mentacide: The ultimate threat to the black race – Unpublished manuscript, 1979. Artigo traduzido por Maria Margarete Santos Benedicto, graduada em História pela FFLCH-USP (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), com licenciatura plena em História pela FE-USP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Mestre em Ciências: Área História Social pela FFLCH-USP (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo) e Doutora em Ciências: Área História Social pela FFLCH-USP (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo).
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1916-3016
Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/7114919059851192

2 Bobby Eugene Wright nasceu em 1 de março de 1934 no Alabama (EUA) e faleceu em 6 de abril de 1982 em Chicago (EUA). Bacharel em Educação pela Chicago State University (1966), mestre em Aconselhamento e Orientação pela mesma universidade em 1968. Obteve o título de Doutor em Psicologia Clínica pela Chicago University em 1972.

Na atualidade, nenhum cientista que possui uma compreensão, ainda que rudimentar, do comportamento humano, questionará o fato de que existem técnicas que podem ser utilizadas para controlar fenômenos cerebrais e, no processo, eliminar o comportamento casual ou, mais sucintamente, estabelecer uma lei que pode ser declarada de forma muito simples: “aquele que controla mentes, controla os traseiros”. Existe uma condição essencial para que o processo de mentecídio seja eficaz: o controle das instituições do grupo adversário ou o poder de influenciá-las de modo significativo. Infelizmente, para a raça negra, essa condição existe em todo o mundo. Alguns grupos negros, por exemplo, nos Estados Unidos e da Azânia (África do Sul) são escravizados em vez de serem oprimidos, explorados etc., na medida em que todas que todas as instituições de sustentação da vida são controladas por brancos. Não há como negar que existem brancos que são oprimidos e explorados por outros brancos; porém, eles ainda são capazes de influenciar significativamente a mudança institucional. A técnica do mentecídio ilude os negros, fazendo-os acreditar que existe algo em comum entre eles e os brancos oprimidos, o que leva os negros a tentarem formar alianças com eles. No entanto, apesar dos fracassos históricos destas alianças, os negros não abandonam este processo. Infelizmente, os negros continuarão a utilizar técnicas dirigidas aos brancos na tentativa de resolver os seus problemas e seguirão sem sucesso, até desenvolver uma “Teoria Social Negra”. Há um provérbio africano que diz ao viajante da vida que “se você não sabe para onde está indo, então qualquer caminho o levará até lá”. Sem uma teoria social, todo comportamento, mesmo que seja considerado revolucionário, opera por acaso ou por direção externa, e nenhum grupo neste momento competitivo na história cuja defesa básica é “a fé no Senhor, ou no povo branco, ou em qualquer outra forma de superstição” continuará a existir. Uma teoria social determina o destino de um povo estabelecendo diretrizes de vida: por exemplo, define sua relação com outros seres vivos; define valores e rituais, métodos de educação, como lidar com os inimigos etc... O objetivo final de uma Teoria Social Negra seria a recriação da cultura negra. O eminente cientista negro Cheikh Anta Diop colocou sucintamente a cultura em uma perspectiva adequada, afirmando o seguinte:

> Considero a cultura como um baluarte que protege um povo, uma coletividade. A cultura deve, acima de tudo, desempenhar um papel protetor: deve garantir a coesão do grupo. Seguindo essa linha de

> pensamento, a função vital de um corpo de ciências humanas africanas é desenvolver esse senso de pertencimento coletivo por meio do reforço da cultura. Isto pode ser feito através do desenvolvimento dos fatos linguísticos, do restabelecimento da consciência histórica dos povos africanos e negros, de modo a chegar a um sentimento comum de pertencimento ao mesmo passado cultural e histórico. Uma vez alcançado este objetivo, será difícil "dividir para governar" e opor as comunidades africanas umas contra as outras. (Diop, 1976)[3].

No entanto, embora seja relativamente fácil escrever sobre o conceito de teoria social e cultura negra, será extremamente difícil desenvolvê-la. A principal barreira para essa dinâmica é que, devido ao sucesso das técnicas mentecidas, agora os negros são anti-intelectuais, anti-teóricos e a-históricos. No entanto, apesar desta realidade, a raça negra sempre produziu negros acadêmicos notáveis, é certo que com algumas lacunas em suas teorias, que podem facilmente ser compreendidas quando vistas no contexto de indivíduos que se opõem às instituições. Em 1903, W. E. B. Du Bois, eminente estudioso negro, escreveu uma nova e lendária declaração profética: "o problema do século XX é um problema da linha de cor – a relação das raças mais escuras com as raças mais claras dos homens da Ásia e África, na América e nas ilhas do mar". (Du BOIS, 1903). Ao revisitar seu trabalho exatamente cinquenta (50) anos depois, o Dr. Du Bois escreveu: "ainda penso, hoje como ontem, que a linha de cor é o maior problema deste século. Mas hoje vejo mais claramente do que ontem que, por trás do problema da raça e da cor, reside um problema maior, que tanto o obscurece como implementa, e este é o fato de tantas pessoas civilizadas estarem dispostas a viver confortavelmente, mesmo que o preço disso seja a pobreza, a ignorância e a doença para a maioria dos seus semelhantes. Ou seja, para manter esse privilégio, os homens travaram a guerra, até hoje a guerra tende a se tornar universal e contínua, e a desculpa para isso continuou a ser a cor e a raça". (Du BOIS, 1953). É um tanto intrigante, a menos que se compreenda o processo de mentecídio, como Du Bois poderia ter tido tal clareza em 1903 sobre raça e ainda assim, em anos posteriores, colocá-la em segundo plano em relação ao imperativo de classe, ou, em outras palavras, como ele aceitou a análise de Karl Marx, que, sobre a questão racial, não estava qualificado nem para discutir o assunto. Uma análise da relação histórica e atual entre as raças negra e branca apoia claramente a posição do Du Bois

3 O excerto citado e a entrevista completa com Cheikh Anta Diop podem ser encontrados no do livro de Carlos Moore "Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para compreender o racismo", p. 308.

em 1903. E, na verdade, torna-o muito conservador ao restringi-lo ao século XX. A análise mostra que o problema racial existe desde que os europeus foram recebidos pela primeira vez em África e que não há absolutamente nenhuma evidência que apoie a noção de que algum dia será resolvido sem o extermínio de ambas as raças. É muito claro que os brancos entendem muito bem esta realidade. Wobogo (1976) documenta o caráter racista histórico da raça branca ao afirmar:

> A maioria dos marxistas, socialistas e qualquer cientista social não marxista afirmou que o racismo se originou depois do capitalismo e como resultado desapareceria quando o capitalismo desaparecesse. Cinco teorias originais mostraram que a escravidão gerou o racismo antes da existência do capitalismo. A segunda premissa da origem do capitalismo não explica o caráter de massa do racismo em vários países europeus que falavam línguas e possuíam culturas diferentes. A teoria de Gobineau nunca atingiu as massas brancas essencialmente analfabetas no seu tempo, a alfabetização em massa é um fenômeno relativamente recente. Muitos países europeus possuem hoje massas relativamente analfabetas. Portugal, por exemplo, segundo muitos, tem uma taxa de analfabetismo superior a 75%. Portanto, estas e outras teorias não dão conta de explicar este fato. Suas críticas sustentam que as línguas europeias são antinegras. Não houve tempo suficiente desde o início do capitalismo para que todas estas diferentes linguagens tivessem adquirido o mesmo caráter. Quarto, se a razão do racismo foi a conquista, então todos os conquistados deveriam ter sido julgados igualmente inferiores. Eles não eram. Os orientais eram considerados estranhos, exóticos e até bárbaros, mas não menos inteligentes (exceto por Karl Marx e alguns outros). Os amarelos eram considerados menos inferiores que os negros porque eram mais claros, e não porque não foram conquistados e/ou foram conquistados em menor grau. A quinta crítica trata da afirmação de que a eliminação do capitalismo eliminaria o racismo. Como outros observaram, mesmo que o capitalismo fosse a mãe do racismo, a eliminação do capitalismo não significaria necessariamente a eliminação do racismo. Todos os seres vivos são capazes de se reproduzirem e os filhos sobrevivem após a morte dos pais. Muitas vezes mudando a sua natureza ao fazê-lo. Hoje o racismo está firmemente enraizado nas massas brancas, ao contrário do capitalismo, que não está. O branco médio não compreende o que é o capitalismo, nem pode praticá-lo, mas pode praticar o racismo, que é reforçado por toda a sua cultura. Uma mudança para outro sistema político (ditadura do proletariado branco, por exemplo) não alteraria a mentalidade coletiva de um determinado povo em qualquer período de tempo razoável. Existem considerações. Os trabalhadores brancos que os socialistas afirmam não serem racistas não consideram que seja do seu interesse eliminar o racismo. À medida que os Estados Unidos da América declinam, os brancos

> raciocinarão que uma minoria da população negra é desprezível. Uma guerra genocida contra os negros pareceria ser uma solução fácil para uma população branca já armada e organizada. Sob o socialismo dominado pelos brancos, qualquer forma de protesto contra o racismo será proibida como contrarrevolução (como em Cuba). Reuniões entre negros por qualquer motivo serão ilegais. Muitas das superestruturas do capitalismo podem ser colocadas em uma base socialista sem modificações sérias da primeira, assim como pode ser feito com uma casa. De qualquer forma, estaremos condenados se colocarmos a nossa sobrevivência nas mãos de um corpo branco. (Wobogo, 1976, p. 24).

Em seu incomparável livro *The Destruction of Black Civilization – Great issues of race from 4500 B.C to 2000 A.D.* [A destruição da Civilização Negra – Grandes questões raciais de 4500 a.C. até 2000 d.C.], Chancellor Williams tem credenciais impecáveis como historiador e, utilizando dados incontestáveis de sua pesquisa, delineou com precisão a verdadeira relação que sempre existiu entre as raças negra e branca. Além disso, em seu livro, na seção "A View From the Bridge" [Uma vista da ponte], esse onisciente cientista negro articulou claramente a ameaça mundial que confronta a raça negra e exibiu uma característica que não é uma característica dos intelectuais negros, ao sugerir métodos que poderiam levar a uma resolução dos problemas dos negros:

> (...) E a ponte estava suspensa entre as eternidades, arqueada tão alto que o vigia podia ver de suas torres tudo o que havia acontecido antes e tudo o que estava por vir. E é por isso que os povos ansiosos e indefesos deste mundo louco continuam a olhar para cima em desespero e a gritar "ó vigia, diga-nos quais são os sinais da promessa" (...) Qual é então 'a vista da ponte'? A perspectiva é sombria. Para os negros do mundo não haverá um amanhã brilhante. Os negros podem continuar a viver no seu mundo de sonho, de cantar, marchar, rezar e esperar por causas dos sinais ilusórios do que parecem vitórias, ainda confiando na justiça suprema do homem branco; mas daqui a mil anos seus descendentes estarão substancialmente onde a raça estava mil anos antes. Pois os brancos, ainda donos do mundo, não precisaram ceder. Eles nunca mudaram sua atitude real em relação aos negros durante todos os séculos que passaram, e não há absolutamente nada em que basear as concessões em algumas demandas: sim, a conveniência dita isto. A visão geral da ponte é, simplesmente, a visão de onde e como o povo negro do mundo se encontra hoje, após uma revisão sumária de pelo menos 6.000 anos de sua história. E se o foco está na África, no Caribe, na

> encruzilhada da história. Um dos fatos mais problemáticos no estudo da história durante longos períodos de tempo, como vários séculos, é que uma verdade pode emergir de modo lento, período após período, até que se transforme claramente em uma verdade, um fato inexpugnável, em nenhum lugar declarado como tal de maneira expressa na massa de dados abrangidos. À medida que avançamos através dos séculos, inúmeros acontecimentos e situações podem continuar a acrescer apoio ao que foi estabelecido como um fato incontestável. No entanto, essa verdade pode ser tão repugnante, tão completamente desprovida de qualquer razão racional ou inteligente para sua existência, que dificilmente um historiador gostaria de afirmá-la em sua obra. No entanto, fiz exatamente isso quando escrevi "os brancos são inimigos implacáveis, inimigos tradicionais e eterno dos negros". A razão convincente para colocar publicamente esta declaração no seu contexto histórico é esclarecida: a necessária reeducação dos negros e uma possível solução das crises raciais podem começar, estranhamente, apenas quando os negros perceberem este fato central nas suas vidas de modo pleno. "O homem branco é seu pior inimigo". Pois este não é o discurso retórico de uma militância feroz, mas o veredito calmo e inequívoco de vários milhares de anos de história documentada. (Williams, 1974, p. 309-310).

Apesar de suas análises lúcidas e de suas credenciais, Williams, devido ao processo de mentecídio, foi virtualmente ignorado pelo mundo negro, exceto por um grupo bastante pequeno de acadêmicos e estudantes negros. Não deveríamos nos surpreender que o trabalho do Dr. Williams aparentemente não tenha consequências no mundo negro; pelo contrário, segue a tradição. Em 1852, Martin R. Delany, o primeiro negro a terminar a faculdade de medicina da Universidade de Harvard, fez a seguinte observação:

> Infelizmente para nós, como corpo, fomos ensinados que devemos ter alguém que pense por nós, em vez de pensarmos por nós mesmos. Estamos tão acostumados com a submissão e a esse tipo de treinamento que é difícil, mesmo entre as pessoas de cor as mais inteligentes, conseguir um público para qualquer propósito, seja qual for. Se o expositor for de cor, a introdução de um assunto é tratada com indiferença, quando não com desprezo. Na verdade, a pessoa branca mais comum é quase relida, enquanto o negro mais qualificado é totalmente negligenciado, nada é apreciado. Rapazes e moças devem agora preparar-se para a utilidade – o dia da nossa elevação está próximo –, todo o mundo agora olha para nós... Infelizmente para o nosso povo, assim que os seus filhos aprendem a ler um capítulo do Novo Testamento e a rabiscar com uma caligrafia miserável, são considerados com "aprendizagem suficiente" e tirados da escola, sem

> qualquer proveito para si mesmos nem para a comunidade. Vamos ter uma educação que desenvolva praticamente nossas faculdades de pensamentos e masculinidade, e então, só então, poderemos competir com os nossos opressores, ir aonde pudermos, permitir que as nossas jovens tenham educação e que suas mentes sejam bem guardadas com conhecimentos úteis e proficiência prática, em vez de aquisições leves e superficiais, realizações, mas que devem ser úteis. Nossas mulheres devem ser qualificadas porque serão as mães de nossos filhos. Como as mães são as primeiras enfermeiras e instrutoras das crianças, é delas que as crianças retiram as primeiras impressões, que são sempre as mais duradouras e, portanto, as mais corretas. Eleve as mães acima do nível de degradação e a prole será elevada com elas. Nenhum povo jamais é elevado acima da condição de suas mulheres, logo, a condição da mãe determina a condição da criança. Para conhecer a posição do povo, é necessário conhecer a condição de suas mulheres, e, apesar de tudo, elas não podem ultrapassar o seu nível. (Delany, 1852).

Para compreendermos melhor o processo de mentecídio, é necessário discutirmos algumas técnicas irrefutáveis muito básicas. Entendemos que os brancos questionarão a veracidade dessas dinâmicas, porque a compreensão delas pelos negros ameaçará a força branca onipresente em todo o mundo. Alguns negros refutarão a análise, pois uma das principais utilidades do processo de mentecídio é a capacidade de estabelecer uma barreira protetora das vítimas. Com essas advertências em mente, examinaremos algumas das técnicas do mentecídio. É muito claro que um dos métodos mentecidas mais bem sucedidos é a forma como os brancos se instrumentalizam para substituir todas as culturas indígenas pelas suas próprias. As evidências parecem sugerir que, inicialmente, eles sentiram que isso era necessário para garantir a sua sobrevivência, uma vez que a área do mundo em que se originaram, hoje conhecida como Europa, era e ainda é incapaz de sustentar a vida devido ao ambiente frio e hostil. Frances Cress Welsing teoriza que a psicopatologia branca se deve ao fato de eles serem uma minoria no mundo e a sua incapacidade de produzir cores devido a uma deficiência melanina:

> A teoria do confronto de cor, afirma que os europeus brancos ou com deficiência de cor responderam psicologicamente com um profundo sentimento de inadequação numérica e inferioridade de cor em seu confronto com a grande maioria do mundo. Pessoas possuem diferentes graus de capacidade de produção de cores. Esta resposta psicológica, seja ela descrita como consciente ou inconsciente, foi

> uma das inadequações dos sentidos profundos que desferiu um golpe na parte mais óbvia e fundamental do seu ser, a sua aparência externa pode ser na parte mais óbvia e fundamental do seu ser, a sua aparência externa pode ser antecipada em termos de teorias psicológicas modernas, uma sensação incontrolável de hostilidade e agressão desenvolvida defensivamente a qual continuou a se manifestar ao longo de todo o histórico (...). (Welsing, 1970)[4].

Em resposta a uma questão relativa à teoria da Dra. Welsing, Diop (1976) fez o seguinte comentário:

> Não há absolutamente nenhuma dúvida de que a raça branca que apareceu pela primeira vez durante o Paleolítico Superior, por volta de 20000 a.C., foi o produto da pigmentação. Não pode haver dúvida de que a perspectiva cultural desses preto-brancos foi eventualmente condicionada durante a época glacial pelas condições duras ao extremo do seu "berço setentrional" até ao momento dos seus movimentos migratórios em direção as áreas meridionais por volta de 1500 a.C. Moldados pelo seu berço ambiental, estes primeiros brancos nômades desenvolveram, sem dúvida, uma consciência social típica do ambiente hostil ao qual estiveram confinados durante um longo período. A xenofobia foi um dos traços desta consciência social. (Diop, 1976)[5].

Seguindo esta linha de pensamento, os brancos, sem qualquer precedente histórico, avançaram rumo ao mundo civilizado e começaram a impor a sua cultura aos outros, principalmente, por meio de métodos mentecidas da religião e das técnicas de alfabetização e do uso da força militar, quando esses [os dois primeiros] métodos falharam. Em uma correspondência privada de Harold Pates (1978), um estudioso negro de primeira ordem, realizou a seguinte observação: "o homem branco é civilizado apenas porque diz que é, e não por qualquer padrão histórico de prática". Devido à sua alfabetização, ele se inscreveu na civilização como se suas teorias fossem uma prática. Para esse homem branco, a teoria é o fim e, é claro, se não tomarmos cuidado, ela será o nosso fim. Não há dúvida de que hoje a palavra escrita (alfabetização), ou seja, a capacidade de ler e escrever alcançou o status de deuses e, no processo, transformou a raça branca em suprema. Para validar uma visão de

4 A tradução do artigo de Frances Cress Welsing pode ser encontrada na Coleção Pensamento Preto Epistemologias do Renascimento Africano Vol. IV. O excerto citado se encontra na página 292.

5 O excerto citado, pode ser encontrados no do livro de Carlos Moore Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para compreender o racismo p. 313-14.

mundo branca, os negros são constantemente referidos a referências escritas por esses supremacistas para justificar a sua posição. A Bíblia, independentemente de ser o Novo ou Antigo Testamento, é um exemplo muito bom. Os europeus traduziram as crenças e ideias dos africanos para a sua própria língua, com as suas interpretações, e depois utilizaram essas revisões para justificar a sua "superioridade" sobre os negros. Na verdade, há muitos flagrantes: a primeira página do Novo Testamento revela, pela declaração desafiadora do Rei James, que ele "revisou diligentemente" a palavra de Deus. No entanto, o processo mentecida tem sido tão eficaz que os negros aceitaram a palavra escrita de "Deus" a tal ponto que os brancos já não precisam mais defendê-la. Dessa forma, coloca-os de fato na companhia dos deuses. A técnica de alfabetização também tem sido eficaz junto àqueles que deveriam nos proteger desse método de exploração: os intelectuais negros. O efeito sobre eles é que, em geral, quanto mais os negros progridem por meio da educação, mais alienados e inúteis se tornam para o seu povo. O honorável Marcus Garvey afirmou, profundamente, que "o traidor de outras raças é geralmente considerado um indivíduo medíocre ou irresponsável, mas, infelizmente, os traidores entre a raça negra são, de modo geral, encontrados entre os homens em posição mais elevada na sociedade, que se auto denominam líderes. O homem que comprometer os direitos de sua raça não pode ser classificado de outra forma senão como traidor".

Haverá mais discussão sobre o tema educação e nada deve ser interpretado no sentido de acreditar que estou sugerindo que os negros não deveriam aprender a ler e escrever ou não desejar a educação formal. Proibir o pensamento. Para compreender plenamente o processo mentecida é fundamental que se faça uma análise da personalidade dos seus criadores e fornecedores, ou seja, a raça branca. Em um trabalho anterior (Wright, 1975), afirmei que, na sua relação com os negros, os brancos expõem o comportamento de psicopatas, e esse comportamento reflete uma tendência subjacente, transmitida pela biologia, que está profundamente enraizada na sua história evolutiva. O mentecídio é o método e o genocídio é o objetivo final desse comportamento.

A raça branca tem pelo menos três características distintas e incomparáveis, que parecem ser transmitidas geneticamente: 1) comportamento predatório em relação às pessoas

e as suas terras; 2) predileção pela destruição sem sentido da natureza e das pessoas; 3) capacidade de persuadir os negros a apoiá-los e protegê-los contra os seus próprios interesses.

Os dois primeiros traços acima mencionados teriam predestinado a extinção da raça branca há muito tempo se não fosse o terceiro, e é muito interessante especular como seria o mundo hoje se os brancos tivessem ficado restritos ao ambiente frio e hostil da Europa. No entanto, a [nossa] preocupação é a terceira característica, nomeadamente, a capacidade dos brancos de controlar os negros por meio do processo mentecida, que produz a aculturação, nomeadamente, o processo no qual a cultura tradicional dos negros é destruída e substituída pela cultura branca. Este é o *modus operandi* da raça branca, independentemente da parte da Europa em que as várias tribos se originaram.

Deve-se lembrar que, inicialmente, a raça branca foi bem recebida em África, onde quer que desembarcasse. Por exemplo, não há história de invasão de brancos em qualquer parte da África porque era costume africano, ainda existente, receber os estrangeiros com respeito. No entanto, uma vez aceitos, eles [os brancos] começaram a atacar e destruir, de forma muito astuta e sistemática, aqueles que os haviam recebidos com respeito. Infelizmente, devido à eficácia do processo mentecida, ainda tratamos os brancos como estranhos, apesar da relação histórica prejudicial que tivemos com eles. Novamente, Diop (1976):

> É possível que os primeiros brancos tivessem consciência de ser um grupo minoritário e que se isolassem, em um reflexo de autoperpetuação étnica [...]. Por outro lado, não temos provas de que os negros na antiguidade e até a época medieval tenham desenvolvido tais atitudes comportamentais em seus relacionamentos com outras raças. Sinto que isso precisa ser estudado com cuidado. O que considero notável é que, na atitude individual dos negros em relação às outras raças, há uma diferença de abordagem. Os negros não são racistas. Os negros não têm medo de contatos étnicos. Os brancos são! Acho que muito do racismo decorre desse medo. É uma característica herdada da vida nômade do ariano primitivo? Não sei. É um instinto biológico ou outro? Também não sei. O que é evidente, porém, é que a xenofobia é definitivamente uma característica enraizada nas culturas europeias desde há muito tempo. Penso que a civilização negra, em particular durante os tempos medievais, era a abertura, o cosmopolitismo destas sociedades. O reino negro medieval estava aberto aos povos de todos os horizontes e, hoje, uma das fraquezas básicas das sociedades africanas é que elas ainda mantêm esta característica cosmopolita herdada. O nacionalismo em África surgiu como um reflexo puramente defensivo. O nacionalismo estreito, a

> xenofobia e a exclusão de estrangeiros nunca foram uma política das culturas africanas. Sempre os encontramos associados à cultura indo-europeia.[6]

Antes de prosseguirmos com a discussão, tornou-se necessário apresentar evidências que apoiem essa posição. É necessário porque o resultado do processo mentecida é que sempre que uma vítima começa a examinar o predador há um comportamento automático por parte das outras vítimas para questionar e atacar as credenciais, dados e competências do examinador. Portanto, usaremos uma análise branca da estrutura da responsabilidade da raça branca. Sigmund Freud, pai da psicologia e da psiquiatria brancas, assumiu a posição de que havia diferenças fundamentais entre personalidade europeia e a africana. Portanto, a afirmação do autor é que sua teoria da personalidade só pode ser aplicada a membros da raça branca. Os princípios básicos da teoria freudiana é que os brancos são controlados por dois traços irracionais transmitidos biologicamente, a saber, sexualidade e agressividade, que o psicanalista chamou de pulsão de vida e morte. Freud acreditava que o papel da sociedade era impor restrições aos europeus, a fim de inibir a liberação espontânea desses impulsos. As restrições deveriam funcionar de tal forma que os impulsos naturais pudessem ser canalizados para um comportamento "socialmente aceitável". No entanto, uma vez que se trata de impulsos naturais, Freud afirmava que sempre haveria a ameaça de que a sociedade desenvolvesse ou não controles apropriados, e o resultado poderia levar a um comportamento muito destrutível, que poderia, em última análise, ameaçar a sobrevivência da espécie. Dito de uma forma muito simples, pela teoria básica de Freud, os brancos são destrutivos pela sua própria natureza e o único remédio seria uma reestruturação total da sua personalidade, o que neste momento é um método que não pode ser seriamente considerado devido à sua posição no mundo. É muito interessante notar que B. P. Skinner, cuja teoria do behaviorismo é considerada antitética à psicanálise de Freud, também postulou a mesma destruição da civilização, a menos que uma "tecnologia de comportamento" muito sofisticada, isto é, um programa sistemático e científico para alterar a natureza do homem ocidental fosse desenvolvida. Outra técnica mentecida importante é a criação e utilização de definições pelos brancos e a aceitação de sua legitimidade pelos negros, que os relegou a 400 anos de servidão.

6 Ibid. p. 314-15.

Alguns exemplos deveriam ser suficientes: em 12 de maio de 1977, o governo dos Estados Unidos emitiu as suas diretrizes para a classificação de raça e etnia da seguinte forma:

1. Brancos – pessoa originária de qualquer um dos povos originários da Europa, do Norte da África ou Oriente Médio. (Não é de origem hispânica).
2. Negro – pessoa originária de qualquer um dos grupos raciais negros da África. (Não é de origem hispânica).
3. Hispânico – uma pessoa de cultura ou origem mexicana, porto-riquenha, cubana, da América Central ou do Sul ou de outra cultura ou origem espanhola, independentemente da raça.
4. Insular da Ásia ou do Pacífico – uma pessoa com origem em qualquer um dos povos originários do Extremo Oriente, Sudeste Asiático, subcontinente indiano ou Ilhas do Pacífico. Esta área inclui, por exemplo, China, Índia, Japão, Creia, Ilhas Filipinas, Havai e Samoa.
5. Índio Americano ou Nativo do Alasca – pessoa com origem em qualquer um dos povos originários da América do Norte e que mantém identificação cultural por meio de afiliação tribal ou reconhecimento comunitários. (QMB, 1977)

Assim, com uma "canetada", o governo dos Estados Unidos fez da raça branca a maioria da população mundial, contrariamente, a todas as evidências que existiam e que tornariam a sua afirmação ridícula se não fosse pelo processo de mentecídio e o poder dos Estados Unidos. As classificações dos Estados Unidos definem claramente os negros como sendo simples tribos errantes, que não têm originalidade, e também redefinem outros milhões de negros, por exemplo, aqueles nas Ilhas do Pacífico. No entanto, este é um comportamento consistente dos brancos: por exemplo, eles tropeçaram no continente americano acreditando que estavam na Índia, e definiram os nativos como índios. Mesmo depois de descobrirem que estavam milhares de quilômetros fora do curso, os brancos até hoje continuam a chamar os povos indígenas de "índios", que, aliás, também receberam os invasores de braços abertos e os ensinaram a sobreviver, apenas para se tornarem suas vítimas e experimentarem a quase extinção. Este mesmo padrão de comportamento foi exibido na África do Sul. Os invasores brancos também afirmaram que eram povos indígenas porque não viram nenhum negro quando lá chegaram. A arrogância da raça branca em lidar com a realidade racial transcende todas as fronteiras conhecidas de desvios psicóticos. A partir de suas definições que se incorporam a uma "teoria social branca", surgiu o desenvolvimento das instituições brancas. Algumas administradas por brancos, outras por negros, mas todas controladas por brancos e todos operando no melhor interesse da raça branca, seja em New Orleans, na Louisiana, ou Lagos, na Nigéria. Devido à eficácia do mentecídio, é difícil fazer uma análise realista da

função das instituições. Está escrito que “os negros têm líderes carismáticos e os brancos têm instituições”, portanto, o líder negro morre e eles aguardam o outro messias escolhido, nomeado e apoiado, mas as instituições brancas continuam sem qualquer consideração pela morte ou corrupção. Por exemplo, o Dr. King [Martin Luther King] morreu e a SCLC[7] foi enterrada com ele. No entanto, Kennedy foi assassinado, Johnson se recusou a concorrer a um segundo mandato, Nixon renunciou antes do impeachment, Ford foi substituído por um proprietário de plantação do Sul e, ainda assim, com todas essas mudanças nos “chefes de estado brancos”, observamos que o escritor não disse que, apesar de todas essas mudanças, houve um comportamento consistente de todos os líderes em quase todas as questões: por exemplo, os maus tratos aos membros da raça negra. Deve-se entender que as instituições têm muito pouco a ver com edifícios ou qualquer coisa concreta, mas são métodos e ideias que sustentam uma teoria social ou, no vernáculo, “continuar um modo de vida”. Dessa forma, os franceses, ingleses, portugueses etc. saem da África, mas permanecem as suas instituições, que perpetuam os seus valores. Exemplos destas instituições são a sua língua, os seus comportamentos, as suas mulheres, os seus filhos etc. De fato, os negros em todo o mundo estão sendo treinados, em vez de serem educados, por essas instituições, cujos treinamentos são definidos como “ser manipulados para trazer a forma desejada dos brancos”, enquanto a educação é definida como aquisição de conhecimento e o desenvolvimento dos poderes de raciocínio para desenvolver e sustentar o seu próprio povo e cultura. Existem tantos bons exemplos do efeito do treinamento mentecida que é difícil escolher um. No entanto, um dos melhores é, como dito anteriormente, os negros ignorarem o mundo de Williams e Delany (“Raízes”).

Não há dúvida de que o irmão Haley pretendia escrever e escreveu uma obra de ficção reconhecidamente com a inserção de algumas meias-verdades na tradição dos romances históricos. No entanto, o irmão Haley foi surpreendido quando os brancos compreenderam como o seu livro poderia ser apropriado e utilizado para promover o processo de mentecídio, o qual aparentemente levaram a sério. É claro que, como os brancos demonstraram um interesse extraordinário pela história negra e deram a sua aprovação, os negros enlouqueceram. Os negros que antes insistiam que as suas raízes começavam e terminavam

7 Observação da tradutora: SCLC: Southern Christian Leadership Conference. Tradução: Conferência de Liderança Cristã do Sul.

no Mississipi começaram agora a se questionarem em voz alta se existia a possibilidade de serem da lendária Rainha Nzinga de Angola, fato que poderia explicar os seus sentimentos de superioridade sobre outros negros. O escritor não tratará do livro de Haley, por causa de seu nome "Raízes: A saga de uma família americana"[8]. Concomitantemente, a profunda gratidão de Haley ao homem branco que editou o livro deveria indicar o grau de fantasia envolvido em sua obra. No entanto, a versão televisiva demonstrou claramente a técnica mentecida, ou seja, a implementação do método de treinamento sério de negros por meio do entretenimento e do uso dos meios de comunicação social. Examinemos algumas cenas para compreender a dinâmica. "Raízes" nos ensinou que, é claro, havia alguns homens brancos maus, mas também havia alguns homens negros maus. Além disso, havia muitos brancos bons e até mesmo brancos maus que sofriam com o tratamento dispensado aos negros. Não nos esquecemos de quão relutante foi o capitão do navio negreiro em permitir que "aquelas irmãs dispostas" dormissem como esposa para mantê-lo aquecido. O processo de mentecídio acendeu o nosso pensamento de tal forma que não consideramos o fato de que, se a cabine do capitão estava fria, os nossos pais e mães estariam congelando no porão do navio. E, mesmo que o dono de escravos estuprasse Kizzie à vontade, ela ainda teria permissão para fazer uma viagem de um dia inteiro de charrete, vestida melhor que as irmãs hoje para encontrar o túmulo de Kunta, e, em um ato de desafio, apagou Toby e escreveu em nome de nosso glorioso herói Kunta Kinte. Assim, ficamos com a crença de que os escravizados receberam a liberdade de vagar pelo campo e também receberam enterros cristãos decentes completos com marcações. Além disso, depois de seis dias sendo espancados, linchados, estuprados etc. um irmão finalmente consegue um chicote na mão com um homem branco amarrado a uma árvore e por todos os Estados Unidos trinta milhões de negros foram para a beira de seus assentos em uma expectativa raivosa. Por toda a terra, o sangue de nossos antepassados começou a subir e os cânticos começaram: "o dia que vai, volta: todo cachorro tem seu dia e o nosso dia finalmente chegou", etc., etc., etc. Agora, o irmão retribuiu por roubar seu povo? Ele retribuiu por estuprar sua mãe? Ele retribuiu por cortar o pé de Kunta? Não! O irmão fez exatamente o que o processo mentecida nos treina a fazer: estuprar sua mãe, atirar em seu irmão, roubar seu pai e você será perdoado e muitas vezes recompensado. Porém, você nunca deve sequer pensar

8 Título original em inglês: *Roots: The Saga of an American Family*, de autoria de Alexander Murray Palmer Haley, 1976.

em punir uma pessoa branca, independentemente do crime cometido contra nós. Portanto, "rapaz, bata no chão com esse chicote e peça desculpas por sequer ter pensado em bater naquele homem branco" – e o irmão o fez. Ele bateu no chão e o puniu pelo comportamento da raça branca. No entanto, a cena final demonstrou a mais alta expressão do processo mentecida, em que "Chicken George", na melhor tradição, na melhor tradição de John Wayne, voltou à cidade para resgatar a sua amada "família americana". Ele foi mais esperto que os homens brancos, amarrou-os às árvores, avisou que se eles o seguissem os matariam, roubou suas mulas e partiu lentamente para a liberdade do Tennessee. Além disso, como não havia outros escravos negros dignos de serem libertos, Chicken George libertou uma família branca livre e os levou consigo.

É realmente lamentável, mas o mesmo comportamento mentecida está a ser exibido na nossa terra natal, onde nossos irmãos e irmãs estão negociando com assassinos brancos como Vorster e Smith sobre o bem-estar dos brancos que consentirão em permanecer em África, se sua segurança for garantida, e eles ainda podem viver da maneira como se acostumaram. Além disso, a aceitação da proibição nuclear pelos líderes negros significa que seremos eternamente controlados, enquanto todos tiverem os meios de travar a guerra e de se protegeram, exceto nós. Em um mundo violento, a violência não é uma questão moral, mas, sim, uma dinâmica de sustentação da vida. Isso leva a uma observação final devido as limitações desta apresentação. É muito claro que o verdadeiro estatuto da raça negra, neste momento, é de escravização, ou seja, porque todas as nossas instituições de sustentação da vida são controladas pela raça branca. Portanto, falar dos negros como "oprimidos", "explorados" etc. é simplesmente uma questão de princípios, porque o primeiro passo para nos livrar das amarras debilitantes e destrutivas do mentecídio é a aceitação de nossa realidade. Não deve haver assunto tão sagrado que não devamos submetê-lo a uma investigação científica vigorosa. No entanto, os negros devem prestar atenção à advertência de Jacob Carruthers (1982), em seu brilhante artigo "Ciência e Opressão": "a ciência não é objetiva e nem neutra". O irmão Carruthers afirma profundamente que "devemos entender mais precisamente por que a metodologia científica tem uma utilidade tão limitada para as pessoas oprimidas: "sem dúvida, uma das tarefas mais difíceis de um estudioso negro é estar constantemente consciente de que não se pode usar definições e metodologia brancas para

interpretar e definir os fenômenos negros. O honorável Patrice Lumumba, o primeiro presidente negro do Congo, agora chamado Zaire, antes de ser assassinado por agentes da CIA, afirmou certa vez que, “nas tribos africanas, ainda contam histórias de há quantos anos o seu povo foi levado em grandes navios, e quando retornarem serão considerados super-homens”. Os negros estadunidenses são as pessoas nessas histórias. Durante os próximos anos, a eficácia do mentecídio será posta à prova final pelos negros nos Estados Unidos tendo que escolher entre a continuação da dominação mundial pelos brancos ou ajudar no desenvolvimento da raça negra por meio da libertação armada. Na realidade, os negros estadunidenses não têm escolha, mas o processo de mentecídio oferece opções ilusórias. Os Estados Unidos se encontram em uma situação difícil por terem uma porcentagem muito elevada de negros em suas forças armadas e, neste contexto, não se pode confiar nos soldados negros para combater outros negros em África. Logo, os Estados Unidos ajudarão no financiamento dos exércitos europeus da OTAN para combaterem e darão apoio financeiro aos governos reacionários brancos e negros ilegítimos em África. A comunidade negra estadunidense deve tomar uma posição – não pode ficar de braços cruzados e assistir o mundo branco atacar e destruir os negros para o seu próprio interesse. Os negros estadunidenses podem começar a enviar suprimentos médicos, alimentos, dinheiro para armas e outros materiais para os irmãos e irmãs que lutam na África. Esta não é uma sugestão revolucionária. Os irlandeses-americanos dão total apoio ao Exército Republicano Irlandês (IRA). Os judeus não só enviam alimentos e roupas para Israel, mas também fornecem abertamente milhões de dólares para comprar armas. Além disso, os judeus-americanos vão para Israel e lutam cada vez que há uma guerra entre eles e os seus irmãos, os árabes. No entanto, ninguém sequer discute o assunto. Por que os negros nos Estados Unidos não podem fazer o mesmo? A nossa missão negra é clara: há homens e mulheres com destino e a sua tarefa é desenvolver uma teoria social que libertará as mentes e os corpos do seu povo. Eles devem assumir a posição inequívoca de que, se a raça negra quiser perecer, o mundo deverá perecer com ela. As dívidas de sangue devem ser pagas com sangue. Os negros nunca devem aceitar dinheiro e privilégios como pagamento pelos maus tratos infligidos ao nosso povo. As gerações negras passadas sofreram pela única razão da cor de sua pele e devem ser vingadas não pelo motivo do ódio, mas pela justiça. Esperamos que a teoria do mentecídio ajude no desenvolvimento de uma

teoria social negra que levará os negros para fora da branquitude, da loucura eurocêntrica, e para a negritude da salvação africana.

Referências

CARRUTHERS, J. H. **Science and Oppression**. Chicago, Northeastern Illinois University, Center for Inner City Studies, 1982.

Circular nº A-46, revised, **Transmittal Memorandum** nº 6. May, 12, 1977, Office of Management and Budget, Executive Office of the President, Washington, DC. 20503.

DIOP, C. A. BBB Interviews Dr. Cheikh Anta Diop, **Black Book Bulletin**: Institute of Positive Education, Col. 4, nº 4, p.p. 30-37, Winter, 1976, Chicago, Illinois.

DELANY, M. R. **The Condition, Elevation, Emigration and Destiny of the Colored People of the United State**s, 1852, Arno Press and the New York Times, N.Y., 1968.

Du BOIS, W. E. B. **The Souls of Black Folks**. (1903), 1953, Fawcett World Library, New York, N. Y.

PATES, H. **A Private Correspondence**, 1978, Chicago, Illinois.

WELSING, F. C. **The Cress Theory of Color – Confrontation and Racism (White Supremacy**), 1970, Washington, D. C.

WILLIAMS, C. **The Destruction of Black Civilization**. 1974. Third Books Bulletin, Institute of Positive Education, Third World Press, Winter, 1976, Chicago, Illinois.

WRIGHT, B. E. **A Psychological Theory of Educating the Black Child**. 1976, The Black Books Bulletin, The Institute of Positive Education, Third World Press, Chicago, Illinois.

WRIGHT, B. E. **A Psychopathic Racial Personality**, 1975, Institute of Positive Education, Third Word Press, Chicago, Illinois.

A PERSONALIDADE RACIAL PSICOPATA[1]

Bobby Wright[2]

Em uma tourada, depois de ser brutalizado devido às inúmeras distrações causadas pela capa, chega um momento no qual o touro finalmente se vira e enfrenta seu adversário. Acredita-se que pela primeira vez ele realmente vê o matador. Este confronto final é conhecido como "momento da verdade". Para o touro, este momento chega muito tarde.

A experiência dos negros ao redor do mundo apresenta uma situação análoga. Por centenas de anos, negros têm sido distraídos por bandeiras que são levantadas pelos europeus (matadores). Estas bandeiras têm sido representadas por conceitos tais como democracia, capitalismo, marxismo, religião e educação. Porém com a tecnologia e a industrialização que resultou na exploração dos recursos africanos e produziu o aumento da consciência nacional dos africanos, os negros, agora, são vistos como uma ameaça à raça branca. Portanto, a bandeira levantada pelo matador representa um único conceito: genocídio. Como consequência, a principal pesquisa em que os cientistas brancos estão envolvidos hoje é de natureza genocida (guerra nuclear, controle populacional, controle de medicamentos, engenharia genética, psicocirurgia, estimulação elétrica do cérebro e a ciência altamente complexa da tecnologia comportamental). De fato, é a hora da verdade dos negros; é hora de os negros olharem para o matador.

Esta apresentação é baseada na seguinte premissa: em sua relação com os negros, os europeus (brancos) se comportam como psicopatas e seu comportamento reflete uma inclinação biologicamente transmitida subjacente com raízes profundas em sua história evolutiva. O psicopata é um indivíduo que, constantemente, está em conflito com outras pessoas ou grupos. Ele não tem sentimento de culpa, é completamente egoísta e insensível e tem total desrespeito pelos direitos dos outros. Esta premissa é apoiada por evidências

1 Artigo publicado no livro **The Psychopathic Racial Personality and Others Essays** pela editora Third World Press a quem agradecemos a gentileza de permitir a tradução. A primeira edição do livro é 1984. A segunda – que utilizamos nesta tradução realizada por Ricardo Matheus Benedicto Professor do Instituto de Humanidades e Letras Malês da Unilab, Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Afrocentrada – é de 1997.

2 Bobby Eugene Wtight (1938-1982) foi um psicólogo clínico, educador e ativista político.

científicas incontestáveis (Delany, 1968; Du Bois, 1896; Fanon, 1963; Garvey, 1967; Welsing, 1991; Williams, 1987.

Há um ditado científico que afirma: “tudo que existe, existe em alguma quantidade e se existe, pode ser medido”. Um dos melhores métodos que podem ser utilizados para medir as características dos brancos é observar e analisar seu comportamento e atitudes universais abertas em relação aos negros. Porém, ao fazer isso, desde que os negros têm sido escravizados e colonizados pelos brancos, um problema psicológico muito sutil é colocado o qual todo negro deveria ser consciente – o discernimento intelectual sobre os brancos não garante que haverá uma mudança de comportamento e atitude dos negros em relação aos brancos, particularmente quando ameaças estão envolvidas.

Por exemplo, quando encontramos brancos e negros vivendo próximos seja em Chicago ou no Zimbabwe, os brancos estão no controle. Já os negros raramente questionam este fenômeno universal extraordinário que desafia estatisticamente toda lei da probabilidade. Na verdade, negros denunciam aqueles que levantam esta questão com admoestações tais como: “não devemos ser racistas e tratá-los como eles nos tratam. De fato, brancos não permitem que os negros os tratem do mesmo modo que eles tratam os negros, então este ponto não requer discussão.

No entanto, a questão do racismo negro deve ser discutida. Uma definição funcional de racismo poderia ser “a opressão e exploração de um povo por causa de sua raça”. Usando esta definição, é evidente que até este momento negros não podem ser racistas porque não tem poder para oprimir ninguém (brancos, indianos, chineses etc.). O iluminismo intelectual negro nem sempre leva a uma percepção genuína e pode ser muito prejudicial para o intelecto, como refletido pelo comportamento e atitudes de muitos cientistas negros eminentes. Por exemplo, o Dr. Kenneth B. Clark (1968) passou a vida fazendo fortuna estudando as vítimas da opressão branca – seu próprio povo – e agora fala da irrelevância da cor. O Dr. Alvin Poussaint (1972, 1974), que parece ser o psiquiatra residente da Johnson Publishing Company, ignora os programas genocidas generalizados dirigidos contra os negros e escreve trivialidades como: *The Difference Between Sex and Love, Blacks and Jews – An Appeal for Unity* e *Why Blacks Kill Blacks*.

Negros matam negros porque nunca foram treinados para matar brancos, portanto isso está fora de sua experiência. Historicamente, o sistema europeu incentivou a matança de negros. Como os negros foram levados a acreditar que fazem parte do sistema do psicopata, eles simplesmente seguem a prática. Dr. Comer (1972) é outro psiquiatra negro que os psicopatas dominaram tanto que ele mudou, como sugere seu livro, *Beyond Black and White.* Cobbs e Grier (1968) seguem essa tradição de negros estudarem a si mesmos e não seus opressores, concluindo em *Black Rage* que os brancos tornam os negros tão loucos que eles se matam.

Os cientistas negros geralmente racionalizam suas investigações como prova para os cientistas brancos de que os negros podem ser "cientificamente objetivos"[3]. Sobre o tema da objetividade na ciência, este autor concorda com o Dr. Jacob Carruthers (1972), que, em seu brilhante ensaio *Science and Oppression*, afirma que "a ciência não é objetiva nem neutra". O cientista negro que rejeita os "estudos aprovados pelos psicopatas corre o risco de ser rotulado como não científico, emocional, tendencioso," etc. Além disso, os recursos estão disponíveis apenas para cientistas negros que apoiam estes estudos sobre si mesmos. Muitos estudantes negros, muito competentes, que são ingênuos sobre a "investigação científica branca" são reprovados nas escolas por causa de sua insistência em estudar a etiologia dos problemas negros – os psicopatas – em vez do efeito. Os alunos negros devem ser ensinados que as instituições de ensino brancas são a capa do matador que protege os brancos da investigação científica negra que exporia uma profundidade impensável de psicopatologia branca.

Para compreender a personalidade psicopática, é preciso diferenciar três classificações: a neurótica, a psicótica e a psicopata. As definições de psicopatologia foram estabelecidas e aderidas pela Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde. As contribuições dos negros na determinação dessas classificações são perdidas e inexistentes. Geralmente, o neurótico é uma pessoa que sofre muito com problemas que são tratados de forma bastante rotineira por uma personalidade bem ajustada. O grande problema para os neuróticos é sua quantidade desmedida de ansiedade. No entanto, ao contrário do psicótico, o neurótico tem muito bom contato com a realidade. O psicótico, além de estar fora

3 As aspas presentes no texto são do original.

da realidade, tem mau funcionamento grave e muitas vezes tem que ficar internado por longos períodos de tempo. Isso nos leva ao psicopata.

Os cientistas concordam que não há ciência sem classificação. Para as disciplinas de psicologia e medicina, não é necessário que rótulos e diagnósticos tenham realidade concreta, ou seja, podem ser utilizados se forem úteis na compreensão e tratamento de doenças. Por exemplo, a maioria dos pacientes que são internados ou admitidos em hospitais psiquiátricos neste país são diagnosticados como esquizofrênicos, embora não haja consenso geral entre psiquiatras e psicólogos sobre a definição de esquizofrenia. No entanto, mesmo não sendo obrigatória, esta apresentação tem "realidade concreta", a saber: o comportamento e as atitudes dos europeus em relação aos negros. Os cientistas comportamentais geralmente concordam que as características marcantes da personalidade psicopática são a quase completa ausência de desenvolvimento ético ou moral e um desrespeito quase total por padrões apropriados de comportamento. Essa característica levou a uma incompreensão do psicopata como alguém que não sabe a diferença entre o certo e o errado. Essa crença não é verdadeira; Os psicopatas simplesmente ignoram o conceito de certo e errado. Ao ignorar esse traço na raça branca (a falta de desenvolvimento ético e moral), os negros cometeram e ainda estão cometendo um erro trágico ao basear o movimento mundial de libertação negra na persuasão moral. É patológico para os negros continuarem tentando usar a persuasão moral sobre um povo que não tem moralidade onde a raça é uma variável.

Por causa da sua falta de desenvolvimento ético e moral não há conflito entre a religião dos brancos e a opressão racial. Os brancos historicamente exploraram e mataram pessoas negras em nome de seu Deus Jesus Cristo com as bençãos das suas igrejas. É geralmente esquecido que a Ku Klux Klan é primeiramente uma organização religiosa. Ademais, negros nunca deveriam esquecer a imagem do Papa abençoando os pilotos e aviões italianos em seu caminho para bombardear homens, mulheres e crianças etíopes que tinham somente lanças para se defender.

Esse comportamento não é surpreendente, uma vez que os brancos usam as escrituras para justificar o tratamento que dispensam aos negros. De acordo com o livro de Gênesis, Noé amaldiçoou seu filho, Cam, condenando para sempre todos os seus descendentes a serem servos dos servos de Deus. Naturalmente, os brancos interpretavam os negros como

descendentes de Cam e a si próprios como os servos de Deus. Se seguirmos essa interpretação, surge uma questão interessante: se Cam era negro e Noé era seu pai, e Noé era negro, e só permitia animais na arca (os brancos negam que negros e brancos tenham a mesma origem, posição com a qual este escritor concorda), então sabemos por uma fonte impecável como os brancos chegaram até aqui.

Ao contrário de outras síndromes patológicas extremas, apenas uma porcentagem muito pequena de psicopatas é internada em hospitais psiquiátricos, e outra pequena porcentagem indo parar em instituições penais. A maioria dos psicopatas funciona muito bem na sociedade. Eles geralmente têm inteligência média ou acima da média e personalidades envolventes e são muito impressionantes e competentes, sem sentimentos de insegurança, ansiedade ou quaisquer outras manifestações ou psiconeuroses. Eles parecem ser muito honestos e humanos, mas realmente não se preocupam ou se comprometem a não ser com seus próprios interesses egoístas. Os psicopatas assumirão consistentemente compromissos que não têm intenções de cumprir e demonstrarão grande indignação e raiva quando sua integridade for questionada. Os negros nos Estados Unidos aprenderam muito bem essa lição durante os confrontos pelos "direitos civis" dos anos 60 (os xerifes e juízes brancos mostraram sua maior hostilidade quando os negros começaram a citar a lei para eles.) Esse comportamento pode ser visto claramente na atitude dos brancos em relação à "libertação negra". Os "liberais" brancos dão voz à libertação negra enquanto argumentam que os negros estão indo rápido demais; Os conservadores brancos acham que os negros já têm demais.

O psicopata é geralmente sexualmente inadequado com uma capacidade muito limitada de formar relações interpessoais sihnificativas. A inadequação sexual europeia explica a constante projeção dos negros como seres superssexuais e desprovidos de inibições sexuais. No entanto, os europeus " ", "trocam de parceiros", participam de orgias, etc. Todo o seu comportamento sexual é uma tentativa desesperada de alcançar relacionamentos significativos que constantemente, devido à sua constituição psicopática, os escapa.

A disfunção sexual dos brancos produziu consequências trágicas na comunidade negra. Eles tentaram alcançar gratificação sexual por métodos como o estupro de mulheres negras. Seu raciocínio é que as mulheres negras têm excesso de sexualidades e chamam sua atenção. Historicamente, a justificativa para castrar homens negros era que suas "paixões

animais" tinham que ser contidas. Em 1893, Frank Lydston de Chicago, um médico branco, propôs que a castração conservaria a energia da da comunidade negra. As atrocidades sexuais cometidas contra a raça negra pela raça branca não têm paralelo na história e não há explicação científica a não ser sob a rubrica de psicopatologia.

Que os europeus não sentem remorso ou não aprendem com as experiências prévias pode ser facilmente provado. Eles nunca aceitam responsabilidade pelas condições em que os negros vivem que são claramente resultado da opressão branca. Ao contrário, negros são responsabilizados pela deterioração de suas comunidades até mesmo quando toda propriedade é controlada por brancos. Além do mais, serviços municipais são retirados das comunidades negras e a maioria dessas comunidades foram sucateadas antes que os negros tivessem permissão de se mudar para elas.

Nos campos da saúde mental e do abuso de drogas, os brancos estão no seu melhor nível de psicopatia. A posição do governo dos Estados Unidos sobre os usuários de drogas é que os viciados são curados quando cessam o comportamento antissocial, independentemente de quanto tempo eles têm que ser "mantidos" com metadona ou outras drogas. Os doutores Jerome Jaffe e Edward Senay, os czares do Programa de Abuso de Drogas dos EUA, com a assistência e proteção de viciados negros e "ex-viciados", criaram um dos programas mais destrutivos da comunidade negra, o programa de "manutenção da metadona". O governo dos Estados Unidos é o maior fornecedor de drogas para viciados na comunidade negra. Senay assume a posição de que os viciados negros não devem receber "placebos" ou apenas suco de laranja puro. Se as donas de casa brancas suburbanas "sexualmente frustradas" podem receber "pílulas de açúcar" em vez de drogas reais, por que os viciados negros não podem receber suco de laranja sem metadona, já que eles não conseguem perceber a diferença? Senay afirma que dar suco de laranja puro aos viciados negros sem metadona é "antiético". Portanto, pode-se deduzir que médicos como Senay acreditam que é um ato "honroso" dar drogas aos negros.

Os centros comunitários de saúde mental estão tão desorientados que o espaço não permite uma discussão adequada. Eles são subfinanciados e, portanto, com falta de pessoal, com o padrão usual de pessoal composto por todos os profissionais brancos e todos os não-profissionais negros mal remunerados. Além disso, quase todos os centros existentes utilizam o "modelo médico", ou seja, a crença de que o maior problema é a pessoa negra sem qualquer

consideração por suas circunstâncias ou ambiente. Além disso, os centros comunitários e agências governamentais são fortemente influenciados pela Associação Médica Americana, que é uma das organizações mais abertamente racistas e provavelmente a mais poderosa dos Estados Unidos. Um jogo de financiamento muito cruel é jogado com centros de saúde mental negros em que o governo dos EUA fornece fundos com a estipulação de que a comunidade negra deve encontrar "fundos correspondentes". Desnecessário dizer que geralmente não há fundos correspondentes para programas de saúde mental negros. Portanto, os fundos federais retornam para o governo dos EUA.

Europeus também rejeitam autoridade constituída e disciplina. A presença deste traço tem implicações graves para os negros que buscam soluções legais para seus problemas. Isso se aplica especialmente aos negros nos Estados Unidos, que são o único grupo legalmente criado no mundo (criado por meio das 13ª, 14ª e 15ª emendas, que podem ser revogadas a qualquer momento pelo Congresso ou declaradas inconstitucionais pela Suprema Corte). Enquanto essa condição existir, os negros nos Estados Unidos sempre estarão legalmente a cinco minutos da escravidão. Para os negros nos Estados Unidos, colocar seu destino nas mãos dos juízes da Suprema Corte é uma forma extrema de cegueira psicológica e uma rejeição patológica da história. A Suprema Corte dos Estados Unidos sempre usou o clima político branco predominante como critério para lidar com questões raciais. Por exemplo, como resultado da "infame" decisão de dessegregação escolar de 1954, os negros perderam cerca de 35.000 cargos docentes e administrativos no Sul. Ex-diretores negros de escolas negras agora são faxineiros em escolas integradas e a mesma coisa vai acontecer com professores negros no Norte. Eventualmente, a Suprema Corte vai considerar a decisão de 1954 "inconstitucional", mas até lá os brancos terão tomado conta de todas as escolas negras, incluindo as faculdades negras.

O comportamento psicopático da Suprema Corte é consistente com o de outros profissionais brancos (advogados, médicos, juízes e políticos). Eles consistentemente se aproveitam dos negros sem qualquer culpa, ansiedade ou ameaça à sua autoestima. Por exemplo, na comunidade negra, os médicos brancos são o maior grupo de "traficantes de drogas". Eles prescrevem drogas desnecessárias e perigosas, e realizam operações desnecessárias. Cientistas brancos usam negros em estudos muito destrutivos, como o

experimento de Tuskegee, no qual homens negros tiveram negado tratamento para sífilis e, segundo evidências, foram deliberadamente infectados.

O papel que os cientistas brancos desempenharam na opressão negra não deve ser surpreendente para os negros, porque os brancos têm sido historicamente os planejadores da opressão negra e, como regra, eles nunca perguntam "por que", mas apenas "como". Esse comportamento de estudiosos brancos, por exemplo, Jensen e Schockley, são exemplos clássicos de inteligência a serviço de instituições racistas, ou comportamento psicopático. Jensen e Schockley estão simplesmente seguindo a tradição psicopática de Hegel, Carlyle, Galton, etc., que tem continuado por centenas de anos. A história está repleta de exemplos de cientistas brancos que professam a "inferioridade" da raça negra. O eminente Dr. Samuel Cartwright, da Louisiana, diagnosticou os negros que fugiam dos proprietários de escravos como tendo uma doença da mente (Stamp, 1956). O Dr. Robert Bean (1906) da Universidade John Hopkins propôs que os negros tinham cérebros menores do que os tinham cérebros menores do que os brancos e como a "eficiência cerebral" dependia do número e da posição das células nervosas e fibras no cérebro, os negros tinham menos capacidade de desenvolvimento do que os brancos. O Dr. Carl Jung (1928), um dos gigantes brancos da psicologia, afirmou que a inadequação sexual dos americanos brancos se devia ao fato de terem que conviver com uma raça bárbara (negros). O uso que os brancos fazem da justificativa científica para a opressão racial pode ser encontrado até mesmo na biblioteca mais inadequada. O que torna cientistas brancos como Schockley e Jensen tão perigosos para a comunidade negra hoje é que eles não apenas apresentam as chamadas "provas científicas" da ameaça negra, mas também oferecem soluções. Com o atual nível de tecnologia de que dispõem, isso não deve ser encarado de modo leviano. No entanto, é autodestrutivo e inútil para cientistas negros debater a questão racial através dos meios de comunicação de massa com cientistas brancos como Schockley e Jensen. Os cientistas brancos simplesmente querem exposição para suas ideias. Além disso, é patológico para um negro discutir com os brancos a questão de saber se os negros devem ou não existir. Para todas as outras pessoas, simplesmente levantar uma questão sobre sua existência equivale a uma declaração de guerra.

Esta, então, é a personalidade psicopática do matador. A única constante neste mundo em mutação é o comportamento dos brancos em relação aos negros. Este é um problema

muito desafiador e a questão inevitável é: o que os negros devem fazer? Um dilema colocado para as pessoas negras é o apelo consistente pela libertação por meio de canais criados pelos psicopatas, a saber democracia e comunismo (marxismo). Um exame superficial destes sistemas mostra a futilidade dos negros que dão a eles maiores considerações. Negros devem aceitar a realidade que, para os brancos, democracia e opressão racial não são ideais conflitantes. O fato de os negros terem sido escravizados por mais 350 anos por uma forma democrática de governo deveria ser evidência suficiente. Ademais, um governo democrático, pressupõe uma igualdade inerente entre as raças, ela não oferece os meios de libertação para aqueles que não são iguais. O Comunismo também pode ser descartado como alternativa com menos discussão. Para a viabilidade do comunismo é necessário a cooperação das massas brancas. Dada esta condição não é necessária mais nenhuma consideração sobre o comunismo No entanto, como os negros finalmente rejeitaram a democracia como alternativa, ao tentar incendiar seu bastião, os Estados Unidos, há sinais de que agora é hora de os marxistas (comunistas) tentarem contê-los. Em toda a África, os marxistas recrutaram chefes de Estado negros como aliados. Essas lideranças negras não medem esforços para negar que nossa luta seja racial. No entanto, as únicas nações verdadeiramente independentes no continente africano são aquelas lideradas pelos invasores brancos.

Uma das maiores tragédias é a relação entre negros e árabes. Para os negros, aceitar os árabes como algo que não sejam invasores brancos, é uma negação patológica da realidade. Na crise do petróleo, os traficantes de escravos do Norte (árabes) trataram a África Negra pior do que trataram algumas nações europeias. Esse comportamento é consistente com o dos psicopatas brancos. Nenhuma nação branca no mundo incentiva a imigração negra, mas há um grande esforço em todo o mundo para "integrar" a África.

Novamente, a questão “o que devemos fazer?” Não há evidências de que negros e brancos possam viver próximos uns dos outros e em paz sem que os brancos tentem oprimir ou exterminá-los. Na verdade, há evidências esmagadoras de que mesmo grupos étnicos brancos não podem viver juntos, por exemplo, irlandeses e ingleses, gregos e turcos, árabes e judeus. etc. Os cientistas comportamentais geralmente concordam que não há cura conhecida para o psicopata. Na verdade, é uma crença amplamente difundida que o único tratamento bem-sucedido para o psicopata é o encarceramento, a psicocirurgia radical ou a morte.

Portanto, como os negros estão em guerra com os psicopatas, a violência é o único caminho. O irmão Lerone Bennett (1972) propôs em seu brilhante ensaio intitulado *Time, Space and Revolution* que "é difícil mostrar o tempo por meio de relógios revolucionários". Da mesma forma, é difícil apontar direções através de uma bússola revolucionária. A falta de familiaridade com o terreno e o instrumento desorientou os negros e o resultado são vários padrões comportamentais inadequados e perigosos. Alguns se tornam catatônicos e não se movem, mas esperam por intervenção divina, enquanto outros colocam sua fé e energia em líderes que estão tão perdidos quanto seus seguidores. Esses negros parecem ignorar a advertência tristemente verdadeira do irmão Bennett de que "a história não perdoa aqueles que perdem seu caminho." Outros ainda fantasiam que os negros já atingiram seu destino e tentam agir de acordo – como homens livres. Alguns perseveram e perseguem caminhos velhos que invariavelmente levam de volta ao ponto de partida. Mas há aqueles cujas mentes se voltaram para o momento anterior aos psicopatas colocarem limites nelas e começaram a trilhar novos caminhos para os negros encontrarem seu destino. São eles Chaka, no século XVII, Dessalines, século XIX, Martin R. Delany em 1852, Henry Turner em 1880, Marcus Garvey, no início do século XX, Malcolm X e H. Rap Brow na década de 60 e Chancellor Williams na década de 70. A resposta a este problema pode ser encontrada nos trabalhos e nas vidas destes heróis negros. Eles viram o matador ou psicopata como ele é e se moveram contra ele.

A luta continua – e sem dúvida venceremos.

Referências

BEAN, R. B. Some Racial Peculiarities of the Negro Brain. **American Journal of Anatomy**, n.5, p. 353-415, 1906.

BENNETT Jr., L. **The Challenge of Blackness**. Chicago: Johnson Publishing Co. 1972.

CARRUTHERS, J. H. **Science and Oppression**. Chicago: Northeastern Ulinois University Center for Inner-City Studies. 1972.

CLARK, K. B. (1968, Iune). Interview with Psychology Today. **Psychology Today** n.2, vol. 1, jun.1968.

CONNER, I. P. **Beyond Black and White**. New York: Quadrayle Books, Inc. 1972.

DELANY, M. R. **The Condition, Elevation, Emigration, and Destiny of the Colored People of the United States**. New York: Amo Press and the New York 'limes, 1968.

Du BOIS, W. E. Burghardt. **The Suppression of the African Slave Trade to the United States of America**. New York: Schocken Books. 1896.

FANON, F. **The Wretched of the Earth**. New York: Grove Press, Inc. 1963.

GARVEY, A. **Philosophy and Opinions of Marcus Garvey**. London: Frank Cass and Co., Ltd, 1967.

GRIER, W. H. and COBB, P. M. **Black Rage**. New York: Basic Books, Inc., 1968.

JUNG. C. G. **Contributions to Analytical Psychology**. New York: Harcoute, Brace, 1928.

POUSSAINT, A. The Difference Between Sex and Love. **Ebony**, vol. 27, n. 9, jul., 1972.

_____. Blacks and Jews – An Appeal for Unity. **Ebony**, vol. 29, n. 9, jul., 1974.

_____. Why Blacks Kills Blacks – An Appeal for Unity. **Ebony**, vol. 25, n. 12, jul., 1974.

STAMPP, K. M. **The Peculiar Institution**: Slavery in the Ante-Bellum South. New York: Knopf, 1968.

WILLIAMS. C. **The Destruction of Black Civilization**. Chicago: Third World Press, 1987.

WELSING, F. C. The Isis Papers. Third World Press, 1991.

PARTE 2

FILOSOFIA EUROPEIA E SUPREMACIA BRANCA

A COR DA RAZÃO: A IDEIA DE "RAÇA" NA ANTROPOLOGIA DE KANT[1]

Emmanuel Chukwudi Eze[2]
(Professor Dr. Ricardo Matheus Benedicto e Ma. Ana Carolina Noffke)

1. Introdução

Em seu importante livro, *This is Race*, Earl W. Count observa que os estudiosos frequentemente esquecem que "Immanuel Kant produziu o pensamento raciológico mais profundo do século dezoito".[3] Eu sugiro que este esquecimento acadêmico das teorias raciais kantianas, ou de sua raciologia, deve ser atribuído a um irresistível desejo de ver Kant como um filósofo "puro", preocupado somente com a cultura "pura" e com temas filosóficos cegos à cor no santuário sagrado da tradição da filosofia ocidental. Se não fosse assim, como explicar as várias reações de surpresa que recebi enquanto realizava a pesquisa para este trabalho: Kant? Antropologia? Raça? O Kant mais lembrado na comunidade acadêmica norte americana é aquele das *Críticas*. Costuma-se esquecer que o filósofo ministrou cursos de antropologia e/ou geografia e ensinou-os regularmente por quarenta anos de 1756 até sua aposentadoria em 1797.[4] Falando especificamente sobre antropologia, o próprio Kant escreveu na introdução de *Anthropology from a Pragmatic Point of View*:

---

1 Artigo publicado em 1995 na coletânea Anthropology and the German Enlightenment: Perspectives on Humanity, ed. Katherine M. Faull, Bucknell Review, 38, 1995. Agradecemos a Radical Bucknell Review Philosophy e a Katherine Faull a gentileza de permitir a tradução deste texto. A tradução foi realizada por Ricardo Matheus Benedicto, Professor do Instituto de Humanidades e Letras Malês da Unilab e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Afrocentrada. **E-mail**: ricardomb@unilab.edu.br, Lattes: http://lattes.cnpq.br/4842813618531868 e por Ana Carolina Noffke, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *campus* Toledo. Email: pindorama.ana@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7221992095090533

2 Emmanuel Eze (1963-2007) foi Professor de Filosofia da Bucknell University.

3 Earl W. Count, *This is Race: An Anthology Selected From thr International Literature on the Races of Man* (Schuman, New Youk, 1950), p. 704.

4 Ver Paul Gedan, notas a Kant's *Physische Geographie*, in Immanuel Kant, *Gesammelte Schriften*, 24 vols. (Reimer, Berlin, 1900-66). Daqui em diante citado como *GS*. As citações da *Physische Geographie* são baseadas principalmente na tradução inglesa contida na obra de J. A. May, Kant's Concepts of Geography and its Relation to Recent Geographical Thought (University of Toronto Press, Toronto, 1970).; algumas citações são de outras fontes (ver nota 11 abaixo). Algumas das traduções são minhas (Emmanuel Eze) ou adaptações realizadas por mim ((Emmanuel Eze) de outras traduções.

> Em minha ocupação com a filosofia pura, que foi originalmente empreendida por minha própria vontade, mas que posteriormente pertencia às minhas funções de docente, por cerca de trinta anos ministrei aulas duas vezes por ano sobre o "conhecimento do mundo", a saber sobre Antropologia e Geografia Física. Eram aulas populares assistidas pelas pessoas do público em geral. O presente manual contém minhas aulas sobre antropologia. Quanto as de Geografia Física, no entanto, não será possível, considerando minha idade, produzir um manual do meu manuscrito, que é dificilmente legível a qualquer um a não ser eu mesmo.[5]

Foi Kant, de fato, que introduziu a antropologia como campo de estudos nas universidades alemãs quando iniciou seus cursos no semestre de inverno de 1772-3.[6] Ele também foi o primeiro a introduzir o estudo da geografia, que ele considerava inseparável da antropologia, na Universidade de Könisberg a partir do semestre de verão de 1756.[7] Ao longo de sua carreira acadêmica, Kant ofereceu 72 cursos de "Antropologia" e/ou "Geografia Física", mais do que de Lógica (54 vezes), Metafísica (49 vezes), Filosofia Moral (28) e Física Teórica (20 vezes).[8] Embora *Anthropology from a Pragmatic Point of View* seja o último livro a ser editado por Kant e publicado no fim de sua vida, o material, do ponto de vista cronológico, é anterior ao das *Críticas*. Além do mais, sabe-se que o material dos cursos de Kant sobre "Antropologia" e "Geografia Física" adquirem significado em suas aulas de ética e metafísica.

Qual era o fascínio de Kant pela antropologia? O que Kant entende por "antropologia"? Como esta disciplina se relaciona com a "geografia física" e por que Kant concebe a antropologia e a geografia física como ciências *gêmeas*? De modo mais específico, quais são as teorias antropológicas substantivas sobre raça propostas por Kant? Para estabelecer uma estrutura adequada para avaliar a contribuição de Kant para a antropologia e a teoria da raça em geral, neste ensaio utilizaremos abundantes, porém negligenciados, trabalhos e notas que ele preparou e usou em suas aulas nesta área: *Anthropology from a*

5 Immanuel Kant, *Anthropology from a Pragmatic Point of View*, tradução de Victor Dowdell (Southern Illinois University Press, Carbondale, IL, 1978), p. 6n. Daqui em diante será citado como *Antrhopology*.
6 Ernst Cassirer. *Rousseau, Kant and Goethe*. Tradução de James Gutmann et. al (Harper, New York, 1963), p. 25. Daqui em diante citado como *RKG*.
7 May. *Kant's Concept of Geography*, p. 4. Daqui em diante citado com *KCG*.
8 Ibid.

Pragmatic Point of View[9], *Physische Geographie*[10], *Conjectural Beginning of Human History* (1785)[11], "*Bestimmung des Begriffs einer Menschenrace* (1785)[12], *On the Varieties of the Different Races of Man* (1775)[13] e *Observations on the Feeling of the Beautiful and Sublime* (1764).[14] Embora tenha havido interesse crítico na antropologia de Kant entre estudiosos tão diversos quanto Max Scheler[15], Martin Heidegger[16], Ernst Cassirer[17], Michel Foucault[18], Frederick van de Pitte[19], e assim por diante, não há evidência de que este interesse recaia sobre a teoria racial kantiana. Dois artigos recentes, o de Ronald Judy, *Kant and the Negro*[20], e o de Christian Neugebauer The *Racism of Hegel and Kant*[21] são explorações relevantes das afirmações racistas de Kant, mas cada uma destas discussões do assunto é muito difusa teoricamente e desfocada nos temas substantivos de Kant sobre a raça (*Kant and the Negro*) ou insuficientemente inserida na rica e definida estrutura antropológica conceitual estabelecida, propositalmente, pelo próprio Kant para sua raciologia (*The Racism of Hegel*

9 Ver nota 05 acima.

10 Dos quais apenas a introdução está disponível em inglês; ver o apêndice em May*, KCG*. Devido ao fato que não há, disponível em inglês, uma compilação completa dos textos de Kant da *Physische Geographie*, eu me embasei várias fontes para minhas referências aos textos. Além de May (ver nota 4 acima) estas fontes estão na obra de Kant *Gesammelte Schriften* (ver nota 4 acima); *Kant's Philosophische Anthropologie: Nach Handschriftlichen Vorlesungen*, Ed. Friedrich Christian Starke (Leipzig, 1831); Os excertos, utilizados por Christian Neugebauer, da *Physische Geographie* de Kant se encontram na edição *Kant-Ausgabe der Philosophichen Bibliothe*k, |Ed. K. Vorlander (Leipzig, 1920). As citações utilizadas por Neugebauer estão contidos em seu ensaio *The Racism of Hegel and Kant*, in: H. Odera Oruka (org.), *Sage Philosophy: Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy* (Brill, New York, 1990), p. 259-272. Nas notas seguintes, a fonte e, quando aplicável, o tradutor de cada citação da *Physische Geographie* está indicado.

11 Em Immanuel Kant, *Kant on History*, tradução de Emil L Fackenheim. Ed. Lewis White Beck (Bobbs-Merrill, New York, 1963), p. 63ss.

12 *Kant's Philosophische Anthropologie*, ed. Starke.

13 Traduzido por Count em *This is Race*, p. 16-24.

14 Immanuel Kant, *Observations on the Feeling of the Beautiful and Sublime* traduzido por John T. Goldhwait (University of California Press, Berkeley, CA, 1960). Daqui em diante será citado com *Observations.*

15 Ver sua leitura de Kant em *Formalism in Ethics and Non-formal Ethics of Value*, tradução de Manfred S. Frings and Roger L. Funk (Northwestern University Press, Evanston, IL, 1973).

16 Ver seu estudo de Kant em *Kant and the Problem of Metaphysics*, tradução de Richard Tuft (Indiana University Press, Bloomington, IN, 1990).

17 Cassirer, *RKG*; ver também Cassirer, *Kant's Life and Thought*, tradução de James Haden (Yale University Press, New Haven, CT, 1981).

18 Foucault traduziu a *Anthropologie* para o francês e o aviso do tradutor anunciou que ele iria escrever um texto completo sobre a antropologia kantiana. Não há, no entanto, evidência que ele realizou este projeto.

19 Frederick P. van de Pitte, *Kant as Philosophical Anthropologist* (Nijhoff, The Hague, 1991). Daqui em diante citado como *KPA*. Ver também o prefácio de van de Pitte a edição de *Anthropology*, 1978, Southern Illinois University Press.

20 Ronald Judy, Kant and the Negro, *Society for the Study of African Philosophy (SAPINA) Newsletter 3* (January-July, 1991).

21 Neugebauer, The Racism of Hegel and Kant.

and Kant). A discussão a seguir, embasada nos textos kantianos e na literatura crítica, busca concentrar atenção analítica em (1) o entendimento de Kant da antropologia como uma ciência, (2) sua doutrina da "natureza humana" e (3) a ideia e teoria da "raça" e a classificação racial estabelecida sobre a base de uma concepção específica da "natureza humana". Por sua vez, criticaremos Kant sobre (1) por meio de (3) e concluiremos com uma avaliação geral do significado filosófico, político e cultural da filosofia kantiana da raça.

2. O Entendimento Kantiano da Antropologia

Os limites disciplinares estabelecidos para a "antropologia" por Kant e os pensadores do século XVIII são radicalmente diferentes do que quer que se suponha constituir os contornos da disciplina hoje.[22] Não é possível compreender a natureza peculiar da "antropologia", como Kant a entendia, exceto em conjunção com sua ideia de "geografia física" – embora sua concepção de "geografia" seja igualmente distante historicamente de nós. De acordo com Kant, "geografia física" é o estudo da "condição natural da Terra e o que está contido nela: mares, continentes, montanhas, rios, a atmosfera*, homem*, animais, plantas e minerais".[23] O "homem" está incluído neste estudo porque os humanos são parte e uma parcela da natureza. Mas no "homem" a natureza se manifesta de dois modos ou em dois aspectos: externamente (como corpo) e internamente (como alma, espírito). Estudar o "homem" na natureza, ou como parte dela, é, portanto, estudar os dois aspectos da natureza contidos, revelados ou manifestos na entidade humana. Enquanto um aspecto da natureza (ou aspecto natural do humano) é corporal, físico e externo, o outro é psicológico, moral e interno. Na concepção e vocabulário kantiano, "geografia física" e "antropologia" combina o estudo do "homem' nestes dois aspectos; "geografia" estuda o corporal, físico, aspecto externo do "homem" e a "antropologia" estuda o psicológico, moral, o aspecto interno. Por isso Kant chamava a geografia física e antropologia de ciências *gêmeas*. Kant acreditava que, juntas, ambas as disciplinas buscariam e forneceriam uma gama completa do conhecimento total sobre o "homem":

22 Por exemplo, o trabalho de Kant *Anthropology from a Pragmatic Point of View* hoje é rotineiramente classificado e catalogado nas bibliotecas sob o título "psicologia".

23 Immanuel Kant, "Entwurf und Ankündigrung, eines Collegi der physichen Geography" (1757), GS, vol.3; a seção sobre o homem está nas páginas 311-20.

> A geografia física, que aqui anúncio, pertence a ideia (*Idee*) que criei para mim mesmo para fins de uma útil instrução acadêmica, e que eu chamaria de exercício preliminar no conhecimento do mundo. Aqui diante [do estudante] encontra-se um campo duplo, a saber, a natureza e o homem, do qual ele tem um plano para o momento através do qual ele pode colocar em ordem, de acordo com as regras, todas as suas experiências futuras. Ambas as partes, no entanto, devem ser consideradas... não de acordo com o que seus objetos contêm como peculiar a si mesmos (física e conhecimento empírico da alma), mas qual é a sua relação no todo em que eles estão de pé e em que cada um tem sua própria posição. *Esta primeira forma de instrução eu chamo de geografia física. .. a segunda antropologia*[24]

Assim, enquanto a antropologia estuda os seres humanos ou a realidade humana como estão disponíveis para o sentido interno, a geografia estuda os mesmos fenômenos que são apresentados ou estão disponíveis para o sentido externo. Por exemplo, em termos concretos, uma vez que os corpos humanos pertencem ao mundo físico e são perceptíveis ao sentidos externos (os olhos, por exemplo), o estudo de Kant sobre raça e classificações raciais com base em características físicas (cor da pele, para ser mais preciso) foi feito sob o campo disciplinar da "geografia".[25] Por outro lado, o estudo de Kant das estruturas internas que condicionam o ser humano como um entidade moral e que são, portanto, suscetíveis ao desenvolvimento do caráter (ou perfectibilidade moral) está sob o campo disciplinar da "antropologia". Enquanto a geografia estuda o ser humano como um dado físico, a antropologia estuda o ser humano como um agente moral (ou "um ser humano agindo livremente").[26]

Em seu livro, *Antropologia do Ponto de Vista Pragamático*, Kant se concentrou no estudo do ser humano como agente moral. O indivíduo humano é um agente moral porque a pessoa é capaz de experimentar a si mesma como um ego, um "eu", que pensa (auto-reflete) e deseja. É essa capacidade de consciência e agência que eleva o ser humano para além da

24 Immanuel Kant, "Von des verschiedenen Racen der Menschen," GS, vol. 2, p. 443n.

25 Na Antropologia, Kant escreve que o conhecimento das raças humanas, que ele considera como "produtos do jogo da natureza" ainda não é pragmático (antropológico), mas somente conhecimento teórico (geográfico) sobre o mundo (p. 4).

26 Ibid., p. 3. A "antropologia" de Kant, então, surge como tendo dois aspectos: o descritivo, empírico (geográfico e cultural) e o moral, pragmático (filosófico). Enquanto um aspecto examina o humano em seus – no vocabulário kantiano – fenomênico, acidental ou histórico, o outro olha o humano do ponto de vista do que é *propriamente*, ou essencialmente humano ou moral. O último (moral-filosófico) da antropologia é, portanto, co-constitutiva da busca mais geral de Kant para estabelecer o que é permanente ou duradouramente humano, e é neste ponto que a ideia de antropologia do Kant é tecida em sua filosofia crítica.

causalidade e do determinismo da natureza física na qual o indivíduo está, no entanto, implicado pela corporificação:

> O fato de que o homem está ciente de um conceito de ego o eleva infinitamente acima de todas as outras criaturas que vivem na terra. Por causa disso, ele é uma pessoa; e em virtude disso unidade de consciência, ele permanece uma e a mesma pessoa a despeito de todas as vicissitudes que podem acontecer a ele. Ele é um ser que, em razão de sua preeminência e dignidade, é totalmente diferente das coisas, como os animais irracionais que ele pode dominar e governar à vontade.[27]

O que confere ou constitui o ego, ou "personalidade", para Kant, é, portanto a capacidade de pensar e desejar, e essa habilidade, por sua vez, é o que faz a pessoa um agente moral. Como um agente moral, a pessoa é majestosamente elevada não apenas acima mera natureza física (corporal), mas de fato "infinitamente acima de todas as outras criaturas" que vivem no planeta Terra". Assim, para Kant, o domínio do corpo (físico) é radicalmente (qualitativamente e de outra forma) diferente do domínio da alma (espírito, mente) ou da agência moral.

Kant reconhece que o domínio moral, ou aquela esfera que constitui o indivíduo como "pessoa", além da mera coisa, também faz parte da natureza. Mas Kant argumenta que a qualidade única deste aspecto (humano) do mundo transcende a mera natureza. O reconhecimento da realidade e da singularidade do o domínio moral, portanto, justifica a designação de Kant de sua antropologia como "pragmática":

> Uma doutrina sistemática contendo nosso conhecimento do homem (antropologia) pode ser compreendida de um ponto de vista fisiológico ou pragmático. O conhecimento fisiológico do homem visa a investigação do que a Natureza faz do homem, ao passo que o conhecimento pragmático do homem visa o que ele faz, pode ou deve fazer de si mesmo como um ser que age livremente.[28]

A distinção entre “o que a Natureza faz do homem”e "o que o homem faz de si mesmo" é central para a compreensão da relação entre a antropologia e a geografia de Kant. Enquanto um gera conhecimento puro (científico, causal) da natureza, o outro gera conhecimento pragmático (moral, autoaperfeiçoamento) do ser humano. No estudo do

27 Ibid., p. 9.
28 Ibid., p. 3.

humano, no entanto, ambas as disciplinas se fundem, ou melhor, cruzam-se, uma vez que o "homem" é ao mesmo tempo físico (corporal) e espiritual (psicológico, moral). Assim, para Kant, a "geografia" pode ser *física ou moral*. Em seu aspecto físico, a geografia estuda os seres humanos em suas variedades físicas/corporais (por exemplo, "raciais", cor da pele), enquanto em seus aspectos morais, a geografia estuda os costumes humanos e os costumes não refletidos que Kant chama de "segunda natureza".[29] A "Antropologia", também, pode ser *pragmática* ou *fisiológica,* pois estuda os seres humanos como agentes morais ou como parte da natureza física. Em suma: a antropologia pragmática estuda o reino interior da moralidade, o reino da liberdade; a antropologia fisiológica engloba os seres humanos como parte da natureza inconsciente; e a geografia estuda os seres humanos tanto em sua natureza empírica (corporal/física) e em seus aspectos coletivos e consuetudinários. Ou dito de outra forma, a geografia física estuda a natureza exterior e fornece conhecimento da estrutura externa dos seres humanos: raça, cor, altura, características faciais e assim por diante, enquanto a antropologia pragmática oferece conhecimento da estrutura interna e moralmente condicionada dos humanos (a filosofia prática fornece conhecimento moral e orientação sobre qual deveria ser o destino da existência e da ação humana). A inter-relação de geografia e antropologia e filosofia moral é evidente em todas as aulas de Kant. Até 1764, o próprio Kant não havia separado a antropologia da geografia e, portanto, incluiu a "antropologia moral" sob a designação de "geografia moral e política". A filosofia moral pressupõe a geografia física e antropologia, pois enquanto as duas primeiras observam e fornecem conhecimento do "comportamento real dos seres humanos e formula as regras práticas e subjetivas que esse comportamento obedece", a filosofia moral procura estabelecer "regras de conduta correta, isto é, o que deve acontecer".[30]

O estudo de Kant sobre a antropologia não é periférico à sua filosofia crítica. Lembramos que Kant muitas vezes resumiu sua filosofia como uma tentativa de encontrar respostas às "duas coisas que enchem a mente de admiração sempre nova e crescente, a saber: os céus estrelados acima de mim e a lei moral dentro de mim".[31] Enquanto os "céus estrelados

29 Ibid., p. 5.

30 Immanuel Kant, *Lectures on Ethics* (1765-6), tradução de Louis Infield, Ed. Paul Menzer (Methuen, London, 1930), p. 2.

31 Ver "Kant" em Samuel Enoch Stumpf, *Socrates to Sartre: A History of Philosophy*, 4ª ed. (McGraw-Hill, New York, 1988).

acima de mim" referem-se à natureza física, sob a lei causal (e estudado pela física), "a lei moral dentro de mim" é o domínio da liberdade, do indivíduo humano como entidade moral. Para Kant, a física newtoniana havia alcançado sucesso espetacular em termos de compreensão das leis deterministas da natureza física, mas a filosofia tinha sido incapaz de estabelecer um equivalente necessário com base segura para a moralidade e a ação moral. Diante do metafísico "dogmatismo" dos racionalistas (Descartes, Spinoza, Leibnitz), de um lado, e o ceticismo debilitante do empirismo de Hume, de outro, Kant, contra os racionalistas, argumenta que o modelo matemático que propõem como ideal para a investigação metafísica e moral é insustentável principalmente porque a matemática estuda entidades ideais, passando de definições e argumentos puramente racionais para conclusões apodícticas. A metafísica, argumenta Kant, deve proceder analiticamente (especialmente após o ataque de Hume ao dogmatismo metafísico) para esclarecer o que é dado indistintamente na experiência empírica. “O verdadeiro método da metafísica", Kant conclui, "é basicamente o mesmo que foi introduzido por Newton nas ciências naturais e que teve consequências importantes nesse domínio”.[32]

Mas há um problema aqui: ao contrário da natureza física, que é o objeto da física de Newton, os objetos tradicionais da metafísica – Deus, liberdade e moralidade, e a imortalidade da alma – não são objetos de experiência empírica. Essa situação levaria, potencialmente, em questões metafísicas, a um ceticismo radical *a la* Hume. No entanto, enquanto insistia com Hume que a especulação deve ser baseado na experiência, e sempre verificada contra a experiência, Kant rejeitou o ceticismo radical de Hume e buscou dentro das estruturas do ser humano experiências fixas, permanentes e duradouras que fundamentariam as ações morais como lei.

A *Crítica da Razão Pura* e as *Críticas* subsequentes podem ser estudadas não apenas de um ponto de vista negativo de mostrar o que é impossível à razão pura, mas, de uma perspectiva antropológica, como uma tentativa positiva de encontrar na subjetividade da estrutura humana uma especificidade, uma natureza interior sobre a qual fundar a existência

32 *GS*, vol. 2, p. 286.

moral como necessidade.[33] Foram os escritos de Jean-Jacques Rousseau que inspiraram Kant a localizar este ponto "fixo" da natureza (de) que o homem nunca pode mudar.[34]

3. A Doutrina da Natureza Humana de Kant baseada em sua leitura de Rousseau

Kant define sucintamente "natureza" como "a existência das coisas sob a lei".[35] No anúncio de suas aulas de antropologia para o ano acadêmico de 1765-6, Kant afirmou que ele estabeleceria um "novo" método para o estudo do "homem", um método baseado não apenas na observação dos seres humanos em sua variação histórica e formas contingentes, mas sobre o que é fixo, permanente e duradouro na natureza humana.[36] Neste anúncio, Kant não menciona Rousseau pelo nome, mas ele descreve o método que ele ensinaria como uma "descoberta brilhante de nosso tempo",[37] e, nos comentários sobre as notas da palestra, ele afirma explicitamente que "Rousseau foi o primeiro a descobrir, sob as diferentes formas que a natureza humana assume, a natureza profundamente oculta do homem e a lei escondida segundo o qual a Providência é justificada pelas suas observações".[38] É certo de que os escritos mais influentes de Rousseau já estavam publicados na década de 1770, quando Kant se debatia com os problemas dos fundamentos necessários para a metafísica e a moralidade. O *Discurso Sobre as Ciências e as Artes* de Rousseau foi publicado em 1750. O segundo "Discurso", *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens,* foi publicado em 1758. A obra mais famosa de Rousseau, *O Contrato Social*, apareceu em 1762, o mesmo ano do *Emílio*, seu livro sobre educação. *A Nova Heloísa* apareceu em 1761.

33 De fato, pode se argumentar que os escritos antropológicos de Kant são a chave para qualquer tentativa de compreender a unidade de sua filosofia. Em suas lições sobre lógica, onde apresentou uma visão integral de sua filosofia, Kant colocou a antropologia como fundamento de todas as outras disciplinas. Enquanto as questões "O que posso saber?" pertence à metafísica, "O que devo fazer?" é respondida pela filosofia moral e "O que posso esperar?" pertence à religião, a questão chave "O que é o homem?" é respondida pela Antropologia. Kant explicitamente sustenta que "no fundo, poderíamos atribuir todas essas à Antropologia, porque as três primeiras referem-se à última". Ver *Kant's Introduction to Logic*, trad. Thomas Kingsmill Abbot (Longmans, Green, London, 1885), p. 15. Para um estudo detalhado da antropologia como elemento central para uma visão integral da filosofia crítica de Kant, ver van de Pitte, KPA bem como seu prefácio a Antropologia de edição de 1978).

34 Em notas escritas por Kant em sua cópia das Observações (1764) podemos ler: "onde encontrarei como pontos fixos da natureza que o homem nunca pode mudar e que podem dar-lhe indicações quanto à margem em que ele deve chegar para descansar?" (*GS*, vol. 20, p. 46).

35 Immanuel Kant, *Critique of Pratical Reason*, trad. Lewis White Beck (Macmillan, New York, 1993, p. 153-4).

36 *GS*, vol. 2, p. 311.

37 Ibid., p. 312.

38 Ibid., vol. 20, p. 58.

Esses textos contêm o conjunto das especulações de Rousseau sobre a "natureza humana", e abundam evidências que impressionaram Kant fortemente e influenciaram seu próprio desenvolvimento filosófico.[39] *A fim de compreender a articulação positiva de Kant sobre a permanente e duradoura "natureza humana", devemos examinar sua leitura de Rousseau.* Kant encontrou nos escritos de Rousseau a ideia de uma *essência* fixa da "natureza humana", que proporcionou a base necessária para fundamentar o conhecimento metafísico e moral. Quais eram os pontos de vista de Rousseau sobre a "natureza humana"? Rousseau escreve no parágrafo de abertura *Ensaio Sobre a Origem das Linguas* que "a palavra distingue o homem entre os animais." No mesmo texto, Rousseau relaciona a origem da linguagem com a origem da sociedade: a linguagem é "a primeira instituição social".[40] A língua e a sociedade são ligadas e inseparáveis porque "assim que um homem foi reconhecido por outro como um senciente, pensando ser semelhante a si mesmo, o desejo ou a necessidade de comunicar seus sentimentos e pensamentos o fez buscar os meios para fazê-lo".[41] Mas, na visão de Rousseau, linguagem e sociedade, como criações humanas, não são naturais: são *artificiais*, inventadas. A língua e a sociedade nascem quando, e são sinais do fato de que, o "estado puro da natureza" foi transgredido e uma dispensação radicalmente diferente do estado da natureza humana ocorreu. Para Rousseau, um "estado puro de natureza", a condição de *l'homme naturel*, é radicalmente diferente de um "estado da natureza humana", que é a condição do *l'homme de l'homme* civilizado e socializado. A língua e a sociedade são próprias da humanidade civilizada. Rousseau admite que é conceitualmente impossível compreender a

39 Os biógrafos de Kant, como Cassirer, lembram que no estudo espartano de Kant, havia apenas um ornamento na parede: o retrato de J. J. Rousseau. Também é relatado como Kant, modelo de pontualidade em seu passeio diário, porém absorto no estudo do Emílio quando apareceu pela primeira vez, esqueceu sua caminhada diária (ver Cassirer, RKG, p. 1-2). O próprio Kant também veementemente testemunha a influência de Rousseau ao definir a direção de sua antropologia filosófica. Por exemplo, nos *Fragmentos* editados por Hartenstein, Kant escreve "Eu mesmo sou, por inclinação, um buscador da verdade. Sinto uma sede avassaladora de conhecimento e uma paixão incansável por nele avançar, assim como uma satisfação a cada passo adiante. Houve um tempo em que pensei que isso, somente, poderia constituir a honra da humanidade... Rousseau me colocou no caminho correto... Aprendi a respeitar a *natureza humana*" (GS, vol.7, p. 624, itálicos do autor)

40 J.J. Rousseau, Ensaio Sobre a Origem das Línguas, trad. John H. Moran and Alexander Gode (University of Chicago Press, Chicago, IL, 1986).

41 Ibid., p. 5. Quando Rousseau reflete ainda mais sobre a relação exata entre linguagem e sociedade, palavra e comunidade, ele escreve: "Por mim, estou tão horrorizado com o aumento das dificuldades que se apresentam e quase tão bem convencido da quase impossibilidade de demonstrar que as línguas devam sua instituição originária a meios meramente humanos, que deixo, para quem quiser empreende-lo, a discussão do difícil problema, que era mais necessário, a existência da sociedade para a invenção da linguagem, ou a invenção da linguagem para o estabelecimento da sociedade." (p. 151).

causa ou a origem e a natureza desta transição revolucionária do discurso não articulado (gestos, gritos) para o discurso articulado (palavras e, símbolos) como meio de comunicação.[42] Dado o fato de que não se pode obter informação factual ou explicação da transição de *l'homme naturel* para *l'homme de l'homme*, Rousseau propõe imaginar tal estado como uma hipótese para explicar a origem e o desenvolvimento da civilização. Segundo ele:

> Vamos supor que esta ... dificuldade (de explicar a origem) seja evitada. Por um momento, então, tomemos a nós mesmos como estando neste vasto espaço que deve estar entre um estado puro de natureza e aquele em que as línguas se tornaram necessárias.

Quando Rousseau consegue localizar-se no "vasto espaço" entre um "estado puro da natureza" e a natureza humana, ele pode *imaginar* o momento em que a sociedade foi constituída e postula que de um lado à outro da linha divisória há "uma multidão de séculos" marcados por etapas evolutivas distintas. Não é possível, no entanto, determinar factualmente, quais foram essas etapas, quando e onde elas ocorreram.[43] No *Ensaio sobre a Origem das Línguas* e no *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, Rousseau postula que um estágio que deveria ter existido entre o "estado puro de natureza" e a constituição da sociedade foi a "era das cabanas".[44] A "era da cabanas" é a idade dos "primitivos", e Rousseau descreve a idade primitiva como um tempo em que "a população humana não tinha mais estrutura social do que a família, não há leis senão as da natureza, nenhuma linguagem senão a do gesto e algumas sons inarticulados". É somente após esse estágio primitivo que a comunicação cresceu do gesto para a linguagem e da vida comunitária da família para a sociedade civil, dando origem à moral, ao direito e à história.[45]

42 Rousseau critica escritores tais como Condilac que erroneamente acreditava que eles entendiam a causa e a gênese de tal fenômeno revolucionário, eles estão errados porque meramente projetam em seu passado primordial desconhecido "ideias extraídas da sociedade".

43 Robert Derathé, citado em Jacques Derrida, Of Grammatology, trad. Gayatri Chakravorty Spivak (John Hopkins University Press, Baltimore, MD, 1976), p. 231.

44 Para uma análise detalhada e crítica das discrepâncias e semelhanças dos pontos de vista de Rousseau sobre a questão dos diferentes estágios na evolução da linguagem e da sociedade na *Origem da Linguagem*, por um lado, e na *Origem da Desigualdade*, por outro, ver Derrida, *Da Gramatologia*, esp. ponto, 2.

45 Nossa interpretação pode ser um pouco precisa se localizarmos a "era das caçadas"... o tempo primitivo, como o ponto *médio* entre o "estado de natureza pura" e a "sociedade". Em *A Origem da Linguagem*, a "era das cabanas" foi localizada por Rousseau muito mais próxima do desconhecido e incognoscível "estado puro da natureza". Lá ele escreveu: "considere primitivo o período de tempo desde a dispersão dos homens até qualquer período da raça humana que possa ser tomado como determinante de uma época" (p. 31, n. 1). Portanto, a "era das cabanas" é especificamente definida fora da história, e os "primitivos" fora da historicidade, pois lhes faltaria consciência histórica. É necessário ter isso em mente quando estudamos a

Agora, nos seus escritos anti-Iluministas, Rousseau empregou as suas visões hipotéticas da evolução dos humanos para fins críticos. No *Contrato Social*, por exemplo, Rousseau afirma que "o homem nasce livre; e em toda parte está acorrentado". Com isto ele quer dizer que na natureza, ou no estado de natureza, os seres humanos nascem livres, independentes, autossuficientes, inocentes e incorruptos. Foi a sociedade e a cultura que colocaram os seres humanos em cativeiro: governados por leis que não foram criadas por nós mesmos, oprimidos por outros, miseráveis e divididos entre as próprias inclinações naturais, por um lado, e os deveres sociais e convencionais, por outro. Por natureza, a existência humana é crua e rústica, mas boa e feliz. A cultura e a civilização impuseram restrições e domesticaram o indivíduo, de modo que o desenvolvimento da mente nas artes e nas ciências tornou os humanos civilizados e dependentes, oprimidos, infelizes e imorais. Na verdade, o primeiro Discurso de Rousseau foi escrito para um concurso de ensaios da Academia de Dijon sobre a questão: "se o progresso das artes e das ciências tendeu à purificação ou à corrupção da moralidade".[46] No seu ensaio, que ganhou o primeiro prêmio, Rousseau argumenta que a cultura e a civilização estão destruindo a natureza humana, porque as realizações nas artes e nas ciências são recompensadas cegamente à custa e em detrimento do cultivo moral. A sociedade e a civilização geram o mal e, portanto, são inimigas da humanidade e dos costumes "verdadeiros" (leia-se: naturais). Utilizando esta imagem hipotética e ideal do natural, Rousseau afirma ter descoberto as desfigurações que a natureza humana sofreu em nome da sociedade civilizada:

> Nas profundezas do coração da floresta [de Saint Germain] procurei e encontrei a visão daquelas épocas primitivas cuja história mal esbocei. Neguei a mim mesmo todos os enganos fáceis aos quais os homens são propensos. Ousei desvendar a natureza humana e contemplá-la na sua nudez, traçar o curso dos tempos e dos acontecimentos que desfiguraram o homem (o homem do homem) com o homem natural. Apontei a verdadeira fonte de nossa miséria em nossa pretensa perfeição.[47]

apropriação que Kant faz de Rousseau em sua definição do que constitui a "natureza humana" e em sua gradação hierárquica de "raças" e culturas como "primitivas" ou "avançadas" sob a influência das definições de Rousseau.

46 Frederick Coppleston, A History of Philosophy, vol. 6, Wolf to Kant (Newman Westminster, MD, 1964), p. 69.

47 L-J. Rousseau, The Confessions, trans. W. Conyngham Mallory (Brentano No York, 1928), ch. 8.

A afirmação de Rousseau é que a civilização pode ter acrescentado muitas dimensões (tais como a linguagem articulada e a cultura das artes e das ciências) à realidade da existência humana, mas, como sobreposições "artificiais", não acrescentam nada de valor à vocação moral do humano; na verdade, elas podem prejudicá-lo. Por ser artificial e superficial, a civilização sobrecarrega aquilo que há de verdadeiramente humano no indivíduo.

Embora alguns aspectos dos escritos de Rousseau pareçam defender uma rejeição da civilização e um retorno ao "estado natural", outros (como os encontrados nos principais argumentos do *Contrato Social*) recusam uma rejeição total da sociedade civil, tentam justificar a transição da natureza para a cultura e a sociedade organizada, e investigar que tipos de estruturas sociais seriam apropriadas para desenvolver, em vez de corromper, a "verdadeira" natureza do "homem", que é a liberdade humana e a "bondade natural".[48]

Mas se a civilização *artificial* corrompe o "estado natural" e a bondade natural no "homem", o que, precisamente, constitui este "estado natural", "original", bom e incorrupto da humanidade? Na leitura de Kant da *Origem da Desigualdade* de Rousseau, a "natureza" à qual o "homem" deveria retornar não é uma pré-civilização, um estado feliz e primitivo, mas um cultivo genuíno daquelas altas capacidades que são específicas dos humanos. Da mesma forma, em sua interpretação de *Emílio*, Kant não pensava que Rousseau pretendesse alienar os humanos da civilização ou sugerir que os humanos retornassem ao desfiladeiro de *Olduvai*. Em suas palestras de antropologia, Kant declara que:

> Certamente não é preciso aceitar o quadro mal-humorado que Rousseau pinta da espécie humana. Não é esta a opinião verdadeira quando ele fala da espécie humana como alguém que ousa abandonar

48 Como não existe um direito "natural" de legislar para a sociedade, a sociedade é artificial?" ou convencional, enquanto os indivíduos "nascem livres" – a única forma legítima de garantir ao mesmo tempo a existência e a liberdade coletivas é através da auto-legislação. O *Contrato Social* propõe a criação de uma vontade coletiva ou geral, uma "capacidade corporativa" chamada Estado, uma personificação da vontade moral coletiva. O indivíduo "coloca a sua pessoa e todo o seu poder em comum sob a direção suprema da vontade geral", e, dentro da capacidade corporativa, onde é recebido como parte indivisível do todo, partilharíamos o poder do Estado como cidadãos e como súditos, fazendo e obedecendo às leis nas quais, como parte da "voz do povo", legislássemos. Veja a discussão do *Contrato Social* de Rousseau em Coppleston, *History of Philosophy*, pp. 81ff. A influência do *Contrato Social* de Rousseau em Kant pode ser vista nos conceitos éticos de Kant, como a relação entre a "boa vontade" universal e o "imperativo categórico". Ver, por exemplo, van de Pitte, KPA, p. 55. Cassirer também argumenta que Rousseau não apenas influenciou o conteúdo e o desenvolvimento sistemático dos fundamentos da ética de Kant, mas também formou sua linguagem e estilo" (RKG, p. 32).

> a sua condição natural, e quando ele propaga uma inversão e um regresso à floresta. Rousseau quis apenas expressar a dificuldade da nossa espécie em trilhar o caminho do progresso contínuo em direção ao nosso destino.[49]

Depois de ter feito um resumo preciso de três das principais obras de Rousseau (*Discurso sobre as Artes e as Ciências*, *Discurso sobre a Origem da Desigualdade* e *Julie*), lamentando "o dano causado à nossa espécie por 1) nossa saída da Natureza para a cultura, que enfraqueceu nossa força; 2) civilização, que resultou em desigualdade e opressão mútua; e 3) moralização presumida, que causou educação antinatural e pensamento distorcido", Kant passou a esvaziar qualquer significado positivo, autossustentável e autônomo que alguém pudesse atribuir aos três textos e suas reivindicações. Na leitura de Kant, as três obras são apenas uma propedêutica às obras posteriores de Rousseau, que dão mais caracterização humanizadora positiva e valor à sociedade, à cultura e à civilização. Segundo Kant:

> [As] três obras que apresentam o estado de Natureza como um estado de inocência... deveriam servir apenas como prelúdios ao seu [de Rousseau] *Contrato Social*, ao seu *Emílio* e ao seu *Vigário Savoiano*, para que possamos encontrar a nossa saída do labirinto do mal em que a nossa espécie vagueou por sua própria culpa.[50]

Obviamente partindo da premissa de que o "estado de natureza" é (pelo menos) também um reino do "mal", Kant interpreta o impulso da obra de Rousseau não como sugerindo que retornamos a um "estado de natureza" humano "puro" e inocente, mas como um convite a *fazer* de nós mesmos a humanidade e o bem. Nas palavras de Kant: "Rousseau não queria realmente que o homem voltasse ao estado de natureza, mas sim que olhasse para trás, para ele, a partir do estágio que agora atingiu".[51]

Há, então, em Kant, uma clara distinção entre um "estado de natureza" bruto e um "estado de natureza humana" que "o homem (...) já atingiu". De fato, para Kant, se o "estado de natureza" é um estado de maldade, é a "natureza humana", como natureza moral, que oferece a possibilidade de superação do mal.[52]

---

49 Anthropology, p. 243.
50 Ibid., p. 243.
51 Ibid., p. 244.
52 Na *Antropologia*, Kant afirmou: "O que é característico da espécie humana em comparação com a ideia de outros seres racionais possíveis na Terra é o seguinte: a natureza implantou neles a semente da discórdia [mal] e quis que dela a própria razão trouxesse a concórdia [o bem]" (p. 238).

Para Kant, a natureza humana, ao contrário da natureza natural, é, em essência, uma natureza moral, de modo que o que constitui a natureza humana propriamente dita não é, como os antigos poderiam ter acreditado, “simplesmente inteligência ou razão, mas a razão moral – a capacidade de se posicionar racionalmente como um agente moral. Os seres humanos, no estado de natureza, são simplesmente uma *alma razoável*; eles têm que fazer de si mesmos um *animal racional*. A ideia e o esforço de "fazer de si" é um processo especificamente histórico e moral. Capacidade moral significa que os humanos podem estabelecer metas e fins em suas ações porque fazem escolhas na vida, e as escolhas são feitas em função de metas. Intimamente ligada à ideia de razão moral, então, está a capacidade de ação direcionada para a auto perfectibilidade, ou a faculdade de autoaperfeiçoamento. Kant escreve que o indivíduo "tem um caráter que ele mesmo cria, porque é capaz de aperfeiçoar-se de acordo com os propósitos que ele mesmo adota".[53] O “objetivo” da sociedade e da civilização está, portanto, ligado ao destino da espécie: “afetar a perfeição do homem através do progresso cultural”.[54]

A apropriação peculiar de Rousseau por Kant foi, e ainda é, controversa.[55] O Rousseau de Kant não é o Rousseau que ficou conhecido como defensor da volta à vida do “nobre selvagem” - isto é, o Rousseau que defendeu a paixão e o instinto contra a razão e se tornou o herói do movimento Tempestade e Estresse. Ao contrário, Kant encontrou em Rousseau um “restaurador dos direitos da humanidade”[56] – mas uma humanidade definida como social, civilizada e moral. Na Antropologia, Kant escreve explicitamente:

> O homem, devido à sua razão, está destinado a viver numa sociedade de outras pessoas, e nesta sociedade ele tem de cultivar-se, civilizar-se e aplicar-se a um propósito moral através das artes e das ciências. Não importa quão grande seja sua inclinação animalesca para abandonar-se passivamente às tentações da facilidade e do conforto, que ele chama de felicidade, ele ainda está destinado a tornar-se digno da humanidade, lutando ativamente contra os obstáculos que se apegam a ele por causa da crueza de sua natureza.[57]

53 Ibid.
54 Ibid.
55 Ver, por exemplo, o prefácio de Peter Gay ao *RKG* de Cassirer, bem como as várias interpretações de Rousseau em certos ensaios contidos neste volume.
56 Cassirer, RKG, p. 13.
57 Anthropology, p. 241-2.

A humanidade está claramente demarcada entre e contra o estado natural e elevada a um nível onde tem necessariamente de construir em liberdade a sua própria cultura. Para Kant, é esta autonomia radical que define o valor, a dignidade, e, portanto, a essência da humanidade. A antropologia pragmática como ciência tem como objeto a descrição desta estrutura essencial da humanidade e de sua subjetividade. A tarefa da antropologia é compreender e descrever "o destino do homem e as características do seu desenvolvimento"[58] como sujeito racional, social e moral. A antropologia pragmática pretende ajudar o "homem" a compreender como se tornar digno da humanidade através do combate à aspereza do seu estado de natureza.[59] A análise antropológica de Kant da "essência do homem, portanto, não parte de um estudo da noção de uma natureza humana "primitiva" pré-histórica ou pré-civilização, mas sim do estudo da natureza do "homem" enquanto civilizado. Para estudar os animais, pode-se começar pela natureza, mas quando o objeto de estudo é o ser humano, deve-se focar em seus esforços criativos - isto é, na cultura e na civilização - pois "a civilização não constitui uma característica secundária ou acidental do homem, mas marca a natureza essencial do homem, o seu caráter específico".[60]

Na *Antropologia sob um Ponto de Vista Pragmático*, em que traça uma distinção radical entre natureza "interna" e "externa", Kant argumenta que os humanos são essencialmente diferentes dos brutos, porque os humanos possuem uma natureza interna, ou caráter. Ele define o caráter em três sentidos: como disposição natural, como temperamento e como racional/moral. Os dois primeiros referem-se aos humanos em sua capacidade corporal passiva, como sujeitos às leis físicas/causais da natureza externa (ou "o que pode ser feito ao homem"), enquanto o último se refere ao humano "como criatura racional que adquiriu liberdade" e relaciona-se com "o que ele próprio está disposto a fazer de si mesmo" através da autorregulação categórica.[61] É o "caráter", neste sentido moral, que distingue a natureza humana da natureza animal:

58 Ibid., p. 241.
59 Ibid.
60 GS, vol. 20, pág. 14. Na verdade, é na sociedade/cultura/civilização que o humano atinge o seu próprio ou essencial, revelando-se como um conteúdo ético e moral (*Wesen*). Veja Cassirer, *RKG*, vol. 22, ou van de Pitte, *KPA*, pp. 50-1.
61 *Anthropology*, 3. É importante ter em mente a definição de Kant de "caráter" e o especificamente humano, pois isso é necessário não apenas para uma apreciação completa da teoria de Kant sobre a natureza humana, mas também para sua classificação de asiáticos, africanos e índios americanos como seres humanos racionais/morais "inferiores" em comparação com os europeus brancos.

> Aqui não importa o que a natureza faz do homem, mas o que o próprio homem faz de si mesmo, pois o primeiro pertence ao temperamento (onde o sujeito é meramente passivo) e o segundo mostra que tem caráter.[62]

Um personagem moral é consciente de si mesmo como livre: livre para escolher/ou postular/orientar a si mesmo e suas ações em direção a objetivos e destinos especificamente humanos. A capacidade de postular objetivos especificamente humanos significa e revela um processo teleologicamente convincente que transcende o mundo da causalidade pura ou das inclinações causais. A liberdade, como horizonte para a ação destinada, coloca os humanos sob outro tipo de "lei", para além do determinismo da natureza externa. O destino do indivíduo é realizar plenamente a própria liberdade, superando a "crueza" da natureza, o que, em termos morais, significa realizar o bem a partir do mal (inerente).[63] Explorando seu diálogo permanente com Rousseau para a explicitação do que ele assume ser a condição humana fundamental, Kant afirma:

> Surge a questão (com ou contra Rousseau)... se o homem é bom por natureza ou mau por natureza. . . [Um] ser dotado da faculdade da razão prática e da consciência [está]... sujeito a uma lei moral e ao sentimento (que então se chama sentimento moral)... Este é o caráter inteligível da humanidade como tal, e até agora o homem é bom (por natureza) de acordo com o seu dom inato. Mas a experiência também mostra que no homem há uma inclinação para desejar ativamente o que é ilegal. Esta é a inclinação para o mal que surge inevitavelmente e assim que o homem começa a fazer uso da sua liberdade. Consequentemente, a inclinação para o mal pode ser considerada inata. Portanto, de acordo com o seu caráter sensato, o homem deve ser julgado como mau (por natureza). Isto não é contraditório quando falamos sobre o caráter da espécie, porque pode-se supor que o destino natural da espécie consiste no progresso contínuo em direção ao melhor.[64]

O projeto humano, então, é superar o estado de natureza pela natureza humana, vencer o mal pelo bem. Neste projeto de superação da natureza "crua" e da condição inerente do mal, a história, sugere Kant, está do lado da humanidade, pois os humanos são os únicos animais com história; na verdade, a história ou historicidade, e as artes e a cultura, são a realidade e o

62 Ibid.

63 Novamente, segundo Kant, "o que é característico da espécie humana em comparação com a ideia de outros seres racionais possíveis na Terra é o seguinte: a natureza implantou neles a semente da discórdia e quis que dela sua própria razão trouxesse concórdia" (*Anthropology*, p. 238).

64 Ibid., p. 240-l; sublinhado do autor.

resultado da essência e condição moral humana. A posse de caráter moral, portanto, “já implica uma disposição favorável e uma inclinação para o bem”, enquanto o mal (uma vez que mantém conflito consigo mesmo e não permite um princípio permanente) é verdadeiramente sem caráter.[65]

Para concluir, deveria ser óbvio, a partir da exposição anterior da base teórica da antropologia filosófica de Kant, que os limites disciplinares e conceptuais que Kant estabeleceu para a sua prática de geografia física com antropologia seguem de perto o seu procedimento geral de investigação filosófica. Mantendo a distinção entre o que no seu sistema é o "fenomenal" e o "ideal", Kant, na sua recepção de Rousseau, parece dividir as ideias de Rousseau em "histórico" (o fenomenal) e "hipotético" (o ideal). As ideias de Rousseau sobre a origem e o desenvolvimento "primitivos" da natureza humana, por exemplo, são interpretadas por Kant como sendo meramente hipotéticas e não teóricas. Para Kant, tal ideal hipotético (neste caso, um modelo de humanidade) é útil apenas para a regulação da vida moral ou, como ele leu na obra de Rousseau, para a crítica funcional da sociedade moderna. Não se pode deixar de notar, contudo, que o próprio Kant elevou e reinterpretou os pressupostos supostamente hipotéticos, ou ideais, de Rousseau quanto à origem e ao desenvolvimento da *civilização europeia* numa declaração geral sobre a *humanidade como tal*. No entanto, para Kant, a natureza humana, ou o conhecimento da natureza humana, não deriva de estudos empíricos culturais ou históricos. A história e a cultura são inadequadas para a compreensão da natureza humana porque lidam apenas com os aspectos fenomênicos, acidentais e mutáveis do "homem", e não com o essencial e permanente. E "através da obra de Rousseau, Kant apreendeu o elemento essencial do homem: a sua natureza ética..."[66] Assim, de acordo com Kant, enquanto as características físicas e raciais como aspectos da natureza física são estudadas ou estabelecidas pela "razão científica", a natureza moral, ou caráter racional, que constitui a humanidade propriamente dita, é o domínio da antropologia pragmática que conduz à filosofia prática/moral.

65 Ibid., p. 238.
66 Van de Pitte, KPA, p. 51.

4. A ideia kantiana de ‘raça’

4.1 *A taxionomia*

Vimos nas seções anteriores deste capítulo que, para Kant, a geografia física, em conjunto com a antropologia, deveria fornecer uma gama completa de conhecimento total sobre o tema do "homem". Especificamente, a geografia física, que estuda a natureza exterior, fornece conhecimento dos seres humanos como corpos externos: cor, altura, características faciais e assim por diante, enquanto a antropologia pragmática fornece conhecimento da estrutura interna e moralmente condicionada dos humanos. Nas *Observações sobre o Sentimento do Belo e do Sublime*, especialmente a seção 4, *Das características nacionais*, que pertence essencialmente à geografia e à antropologia, Kant, seguindo as linhas de Hipócrates, esboça a classificação *geográfica* e *psicológica* (moral) dos humanos. Do ponto de vista geográfico, assim como outros fenômenos biológicos, como os animais, são divididos em espécies domésticas e selvagens, terrestres, aéreas e aquáticas, e assim por diante, diferentes raças humanas também são concebidas como manifestando classes biologicamente originais e distintas, distribuídas geograficamente. Tomando a cor da pele como evidência de uma classe "racial", Kant classificou os humanos em: brancos (Europeus), amarelos (Asiáticos), negros (Africanos) e vermelhos (Índios Americanos). A geografia "moral" (que também poderia ser chamada de geografia "cultural") estuda os valores e costumes mantidos coletivamente por cada uma dessas raças, classes ou grupos. Por exemplo, alguns elementos da "geografia moral" ensinada por Kant incluíam exposições sobre cultura, como o "conhecimento" de que é costume permitir o roubo na África, ou abandonar crianças na China, ou enterrá-las vivas no Brasil, ou para os esquimós estrangulá-las.[67] Finalmente, é domínio da filosofia moral mostrar, por exemplo, que tais ações, baseadas em valores e costumes irrefletidos, impulsos naturais (ou "a inclinação para o mal")[68] e/ou os "mandamentos de autoridade", carecem de "direito ético". princípios" e, portanto, não são propriamente (isto é, essencialmente) humanos. [69] Valores e costumes irrefletidos (como supostamente praticados pelos povos não europeus listados por Kant) são desprovidos de princípios éticos porque essas pessoas carecem da capacidade de desenvolver "caráter" e carecem de caráter presumivelmente

67 Ver Immanuel Kant, "Determinação do Conceito de Raça Humana" (1785), in Fritz Schultze. *Kant e Darwin: uma contribuição para a história do desenvolvimento* (Dufft, Jena, 1875).

68 Anthropology, p. 241.

69 Ver Palestras sobre a Ética dos anos 1765-6.

porque carecem de autoconsciência adequada e vontade racional, pois é a autorreflexão (o "conceito do ego")[70] e a vontade racional baseada em princípios que tornam possível a edificação do caráter (moral) por meio do processo (educacional) de desenvolvimento da bondade latente na/como natureza humana.

Do ponto de vista psicológico ou moral, então, dentro da classificação de Kant, o Americano (ou seja, no contexto desta discussão, o índio americano), o africano e o hindu aparecem como incapazes de maturidade moral porque lhes falta "talento", que é um "dom" da natureza. Depois de afirmar que "a diferença nos dons naturais entre as várias nações não pode ser completamente explicada por meio de causas causais [externas, físicas, climáticas], mas deve estar na natureza [moral] do próprio homem",[71] Kant prossegue fornecendo a explicação moral-psicológica para as diferenças com base em uma presumida capacidade ou incapacidade racional de "elevar" (ou educar) a si mesmo na humanidade a partir, pode-se acrescentar, do humilde "dom" ou "talento" originalmente oferecido ou negado pela mãe natureza a várias raças.[72] Na tabela de classificações morais de Kant, enquanto os americanos são completamente ineducáveis porque carecem de “afeto e paixão”, os africanos escapam de tal infortúnio, mas só podem ser “treinados” como escravos e servos:

> A raça do americano não pode ser educada. Não tem força motivadora, pois carece de afeto e paixão. Eles não estão apaixonados, portanto também não têm medo. Eles mal falam, não se acariciam, não ligam para nada e são preguiçosos.[73]

No entanto,

> A raça dos negros, pode-se dizer, é completamente oposta à dos americanos; são cheios de afeto e paixão, muito animados, falantes e vaidosos. Eles podem ser educados, mas apenas como servos (escravos), ou seja, eles se permitem ser treinados. Eles têm muitas

70 Anthropology, p. 9.

71 Ver *Antropologia Filosófica de Kant*, ed. Starke, p. 352 – tradução do autor.

72 Kant escreve: “Quando as pessoas não se aperfeiçoam de forma alguma ao longo dos séculos, deve-se presumir que existe uma certa pré-disposição natural (Anlage) que as pessoas não podem transcender”. “*Wenn sich ein Volk auf keine Weise in Iahrhunderten vervolkommnet, So ist anzunehmen, daß es schon in ihm eine gewisse Naturanlage gibt, welche zu übersteigen es nicht fähig is*t” (ibid.: tradução do autor).

73 "Das Volk der Amerikaner nimmt keine bildung an. Es hat keine Triebfedern, denn es fehlen ihm Affekt und Leidenschaft. Sie sind nicht verliebt, daher sind auch nicht furchtbar. Sie sprechen fast nichts, liebkosen einander nicht. sorgen auch ftir nichts, und sind faul" (ibid., p. 353). “The race of the American cannot be educated. It has no motivating force, for it lacks affect and passion. They are not in love, thus they are also not afraid. They hardly speak, do not caress each other, care about nothing and are lazy” (tradução do autor).

> forças motivadoras, também são sensíveis, têm medo de golpes e fazem muito pelo senso de honra.[74]

O significado da distinção que Kant faz entre capacidade de ser “educado” ou de educar-se, por um lado, e de “treinar” alguém, por outro, pode ser inferido a partir do seguinte. O "treinamento", para Kant, parece consistir puramente em coerção física e punição corporal, pois em seus escritos sobre como açoitar o servo ou escravo africano até a submissão, Kant "nos aconselha a usar uma cana de bambu rachada em vez de um chicote, de modo que o 'negro' sofra muitas dores (por causa da pele grossa do 'negro', ele não seria atormentado com agonia suficiente por um chicote), mas sem morrer".[75] Bater no “negro” com eficiência requer “uma bengala rachada em vez de um chicote, porque o sangue precisa encontrar uma saída da pele grossa do negro para evitar apodrecer”. [76]

O africano, segundo Kant, merece esse tipo de “treinamento” porque é “exclusivamente ocioso”, preguiçoso, sujeito à hesitação e ao ciúme, e o africano é tudo isso porque, por razões climáticas e antropológicas, lhe falta caráter “verdadeiro” (racional e moral):

> Todos os habitantes das zonas mais quentes estão, sem exceção, ociosos. Em alguns, essa preguiça é compensada pelo governo e pela força... O poder de imaginação despertado tem o efeito de que ele [o habitante] frequentemente tenta fazer alguma coisa; mas o calor logo passa e a relutância logo assume sua antiga posição.[77]

Do exposto, é óbvio que Kant é capaz de sustentar as visões acima sobre o africano porque, graças ao comércio transatlântico de escravos mercantis, Kant vê e sabe que, de fato, os escravos africanos são açoitados, "treinados" em suas palavras, como mão de obra europeia. De forma mais geral, e de uma perspectiva filosófica, e talvez de maneira mais sutil,

74 "Die race der Neger, kónnte man sagen, ist ganz das Gegenteil von den Amerikanern; sie sind voll Affekt und Leidenschaft, sehr lebhaft, schwatzhaft und eitel. Sie nehmen Bildung an, aber nur eine Bildung der Knechte, d.h. sie lassen Sich abrichten. Sie haben viele Triebfedern, sind auch empfindlich, fúrchten Sich vor Schlágen und thun auch viel aus Ehre" (ibid.) “The race of the Negroes, one could say, is completely the opposite of the Americans; they are full of affect and passion, very lively, talkative, and vain. They can be educated but only as servants (slaves), that is they allow themselves to be trained. They have many motivating forces, are also sensitive, are afraid of blows and do much out of a sense of honor” (tradução do autor).

75 Neugebauer, The Racism of Kant, p. 264.

76 “Dic Mohren . . . haben cine dicke Haut, wie man sie denn auch nicht mit Ruthen. Sondern gespaltenen Rohren peitscht, wenn man sie zûchtigt, damit das Blut cinen Aus Gang finde, und nicht unter der Haut citere” (Ibid. tradução do autor).

77 Citado in ibid., 264 (tradução do autor).

a posição de Kant manifesta uma adesão inarticulada a um sistema de pensamento que assume que o que é diferente, especialmente o que é "negro", é mau, maligno, inferior ou uma negação moral do "branco", da luz e da bondade. O edifício antropológico teórico de Kant, então, além de suas várias funções e utilidades ideológicas conscientes e inconscientes, assumiu acriticamente que a particularidade da existência europeia é o modelo empírico e ideal da humanidade, da humanidade universal, de modo que outros são mais ou menos humanos ou civilizados ("educáveis" ou "educados") conforme se aproximam desse ideal europeu.

Em sua inscrição "orientalista" do asiático em seu sistema, Kant escreve sobre "os hindus" que eles:

> têm forças motivadoras, mas têm um forte grau de passividade (*Gelassenheit*) e todos se parecem com filósofos. No entanto, eles se inclinam muito para a raiva e o amor. Eles, portanto, podem ser educados no mais alto grau, mas apenas nas artes e não nas ciências. Eles nunca podem atingir o nível de conceitos abstratos. Um grande homem hindustani é aquele que foi longe na arte do engano e tem muito dinheiro. Os hindus sempre permanecem como estão, nunca podem avançar, embora tenham iniciado sua educação muito antes.

E caso alguém tenha perdido, Kant nos lembra que "os hindus, persas, chineses, turcos e, na verdade, todos os povos orientais pertencem" a esta descrição. [78]

É, portanto, bastante previsível que a única "raça" que Kant reconhece como não apenas educável, mas capaz de progredir no processo educacional das artes e ciências seja a dos europeus "brancos". Em uma única frase importante, Kant afirma: “A raça branca possui todas as forças motivadoras e talentos em si mesma, portanto devemos examiná-la um pouco

78 “Die Hindus haben zwar Tricbfedern, aber sic haben einen starken Grad von Gelassenheit, und sehen alle wie Philosophen aus. Demohngeachtet sind doch zum Zorne Und zur Liebe sehr gencigt. Sie nehmen daher Bildung im höchsten Grade na, aber mur Zu Künsten und nicht zu Wissenchaften. Sie bringen es niemals bis zu abstrakten Begrif Fen. Ein hindostanischer großer Mann ist der, der es recht wcit in der Betrügerei gebracht Und viel Geld hat. Die Hindus bleiben immer wie sind, weiter bringen sie es neimals Dahin gehören die Hindus, die Perser, der Chinesen, die Türken, überhaupt alle orien-talischen Volker” (Kants philosophische Anthropologie, ed. Starke, 352-53). “The Hindus do have motivating forces but they have a strong degree of passivity (Gelassenheit) and all look like philosophers. Nevertheless they incline greatly towards anger and love. They thus can be educated to the highest degree but only in the arts and not in the sciences. They can never achieve the level of abstract concepts. A great hindustani man is one Who has gone far in the art of deception and has much money. The Hindus always stay the way they are, they can never advance, although they began their education much earlier” (Tradução do autor).

mais de perto." [79] De fato, em suas palestras e na *Antropologia*, a preocupação de Kant pode ser resumida como: um exercício de estudo compreensivo da humanidade europeia, tomada como humanidade *em si*, e uma demonstração de como essa humanidade "ideal" ou "verdadeira", e sua história, é *naturalmente* e qualitativamente (espiritual, moral, racionalmente etc.) e quantitativamente (corporal, física, climaticamente etc.) superior a todas as outras. A posição sobre o status psicológico-moral dos não-europeus assumida por Kant em suas palestras e na *Antropologia* é consistente com suas descrições *cor*-raciais mais explicitamente em outros escritos.

Recordamos que, para Kant, a evidência científica definitiva dos grupos raciais como classes de espécies é manifesta e obtida principalmente externamente, pelo sentido exterior, a partir da cor da pele (daí a adequação da disciplina de geografia física para esse ramo de estudo).[80] A geografia física, de acordo com Kant, lida com a "classificação das coisas, agrupando seus atributos externos e descrevendo o que elas são em seu estado atual".[81] No ensaio "Sobre as variedades das diferentes raças do homem", Kant dá uma variação da classificação das raças que havia feito nas *Observações*, tornando explícito o elemento geográfico do clima, mas a variável dominante aqui é a cor da pele. O gráfico hierárquico de Kant, dos matizes superiores aos inferiores da pele, é o seguinte:

> GÊNERO DO TRONCO: *morena branca*
> Primeira raça, muito loira (norte da Europa), de frio úmido.
> Segunda raça, Copper-Red (América), de frio seco.
> Terceira raça, Preto (Senegâmbia), de calor seco
> Quarta raça, Oliva-Amarelo (índios), de calor seco. [82]

O pressuposto por trás desse arranjo e dessa ordem é justamente a crença de que a cor de pele ideal é a "branca" (a *morena branca*) e as demais são superiores ou inferiores conforme se aproximam da brancura. De fato, todas as outras cores de pele são apenas

79 "Die Race der Weißen enthält alle Triebfedern und Talente in sich; daher werden Wir sie etwas genauer betrachten müssen" (ibid., 353, tradução do autor).

80 Um dos primeiros ensaios de Kant sobre raça, "Sobre as variedades das diferentes raças do homem", foi escrito em 1775 como um anúncio de sua palestra sobre geografia física. Veja o texto em Count, *This Is Race*, p. 16-24.

81 Kuno Fischer, A Critique of Kant, trans. W. S. Hough (London: Swan, Sonnenschein, Lowrey, 1888), 67-68; citado em May, KCG, 6.

82 Kant, On the Different Races of Man, em Count, This ls Race, p. 23.

desenvolvimentos *degenerativos* do original branco. [83] Que Kant acreditava seriamente nisso pode ser visto em uma história que ele conta sobre o processo pelo qual a pele "branca" se torna "negra". Na *Physische Geographie*, Kant afirma que ao nascer a cor da pele de cada bebê de cada raça é branca, mas gradualmente, ao longo de algumas semanas, o corpo do bebê branco torna-se preto (ou, presume-se, vermelho ou amarelo): "Os negros nascem brancos, exceto os órgãos genitais e um anel ao redor do umbigo, que são pretos. Durante o primeiro mês, a escuridão se espalha por todo o corpo a partir dessas partes." [84]

Quando Kant se tornou mais "científico", e durante um período de mais de dez anos, ele mudou disso para outros tipos de "teoria", para explicar por que as cores de pele não europeias são "vermelho", "preto" e "amarelo". " em vez de "branco". Em 1775, ele atribuiu as causas das cores de pele "vermelha", "preta" e "amarela" à presença de depósitos de ferro mineral no nível subcutâneo do corpo. [85] Então, em 1785, ele argumenta que a presença de uma "substância" inflamável, o *flogisto*[86], no sangue do africano torna a cor da pele "negra" e, por analogia e extrapolação, é considerado responsável pela cor da pele de outras "raças"

83 Kant pode ter tido essa ideia a partir do trabalho de Johann Friedrick Blumenbach (1752-1840), o naturalista alemão a cujo trabalho sobre classificações raciais Kant se refere na página 211 da Antropologia. De acordo com Blumenbach, que colocou a cor da pele como a categoria racial mais elevada (veja seu tratado *On the Natural Varicty of Mankind* (1775) (Londres: Longman, Green, 1865), há cinco raças, mas apenas três delas são básicas. A "Caucasiana" é a "mais bela . . . à qual pertence a preeminência"; as raças "mongol" e as raças "mongol" e "etíope" são "as degenerações extremas da espécie humana [leia-se: branca]". As duas raças restantes, a "americana" e a "malaia", são simplesmente estágios transitórios de degeneração do branco para, respectivamente, o malaio e o etíope (p. x-xi).

84 "*Die Neger werden weißgeboren, auBer ihren Zeugungsgliedern und cinen Ring um den Nabel, die schwarz sind. Von diesen Teilen aus zicht sich die Schwårze im ersten Monat über den ganzen Körper*". Citado em Neugebauer, *The Racism of Kant*, p. 265, tradução do autor. Neugebauer, seguindo V. Y. Mudimbe, aponta com precisão que um século e meio antes, um missionário chamado F. Romano escreveu a mesma opinião de Kant sobre a origem da pele "negra": "Os naturais do Congo são todos negros, alguns mais, outros menos; quando nascem, não são negros, mas brancos, e depois, pouco a pouco, tornam-se negros" – "*I naturali del Congo sono tutti di color negre chi pui, e chi meno; Quando nascendo, non sonso negri ma bianchi, e poi a poco a poco si vanno fecendo Negri"* (tradução nossa).

85 "Por uma boa razão", escreve Kant, "agora se atribui a cor diferente das plantas às diferentes quantidades de ferro precipitadas por vários fluidos. Como todo sangue animal contém ferro, nada nos impede de atribuir a mesma causa às diferentes cores das raças humanas. Dessa forma, o ácido básico, ou ácido fosfórico... reage fortemente com as partículas de ferro e se torna vermelho, preto ou amarelo". "*Man schreibt jetzt mit gutem Grunde dic verscheidenene Farben der Gewachse dem durch unterschiedliche Safte gefalhen Eisen zu. Da alles Thierblut Eisen enthalt, so hindert uns nichts, die verschiedene Farbe dieser Menschenracen ebenderselben Ursache beizumessen. Auf diese Art würde etwa das Satz-säure, oder das phosphorische Säure, oder ... die Eisentheilchen im Reichtum roth oder schwarz oder gelb wiederschlagen*". Ver Kant, *Von den verschiedenen Racen der Menschen*, in Schultze, *Kant und Darwin*, p. 58-79 (tradução do autor).

86 O *Webster's Collegiate Dictionary* (1963) define "phlogiston" como "o princípio hipotético do fogo considerado antigamente como uma substância material".

também.[87] Seja qual for a causa que Kant atribuiu às diferenças na cor da pele e, portanto, de "raça" ou distinções "raciais", ele manteve, no entanto, uma extrapolação hierárquica dessas diferenças de cor.[88] Kant atribui os graus presumidos de superioridade ou inferioridade da raça à presença ou ausência de "verdadeiro talento", um dom da "natureza" que marca e se revela como marcador da raça na cor da pele. Mantendo as quatro categorias usuais das espécies (europeus, asiáticos, africanos e americanos), Kant explica:

> Nos países quentes o ser humano amadurece mais cedo em todos os sentidos, mas não atinge a perfeição das zonas temperadas. A humanidade existe em sua maior perfeição na raça branca. Os índios amarelos têm uma quantidade menor de Talentos. Os negros são inferiores e os inferiores fazem parte dos povos americanos.[89]

Esse arranjo hierárquico de cor/racial é claramente baseado em supostos diferentes graus de "talento". "Talento" é aquilo que, por "natureza", garante ao "branco", na ordem racial racional e moral de Kant, a posição mais elevada acima de todas as criaturas, seguido

87 "Agora, o propósito [da raça] não é mais perceptível nas características da raça do que no negro; apenas o exemplo que só pode ser tirado dele, nos justifica também a suposição de ver uma analogia nesta raça com as outras. Ou seja, sabe-se agora que o sangue humano se torna preto, meramente pelo facto de estar carregado de flogisto... Ora, o forte fedor do negro, que não pode ser removido por qualquer quantidade de lavagem, nos dá motivos para supor que sua pele remove uma grande quantidade de flogisto do sangue e que a natureza deve ter organizado essa pele de tal forma maneira que o sangue pode ser deflogistonizado em um grau muito maior do que é o nosso caso". "*Nun ist dieses Zweckmäßige zwar an der Eigenthümlichkeit keiner Race so deutlich zu beweisen moglich, als an der Negerrace, allien das Beispiel, das von dieser allein hergenommen worden, berechtigt uns auch, nach der Analogie eben dergleichen von den ubrigen wenigstens zu vermuthen. Man weiß namlich jetzt, daB das Menschenblut, bloß dadurch, daß es mit Phlogiston überladen wird, schwarz werde… Nun giebt schon der starke und durch keine Reinlichkeit zu vermeidende Geruch der Neger Anlaß, su vermuthen, daß ihre Haut sehr viel Phlogiston aus dem Blute wegschaffe, und daß die Natur diese Haut so organisiert haben müsse, daß das Blut sich bei ihnen in weit größerem Maße durch sie dephlogistiren könne, als es bei uns geschieht*". (Kant, *Von den Racen der Menschen*, in Schultze, *Kant und Darwin*, 150, tradução do autor). Na Antropologia Kant fala de "caráter inato e natural que, por assim dizer, reside na composição do corpo da pessoa" (p. 235).

88 Qualquer pessoa interessada em expor ou refutar, talvez com desenvolvimentos recentes na ciência como pano de fundo, a natureza falsa das ideias de Kant sobre "raça" e diferenças "raciais" deveria ver alguns excelentes trabalhos de Kwame Anthony Appiah, por exemplo o seu recente *In My Father's House: Africa in the Philosophy of Culture* (Nova York: Oxford University Press, 1992), esp. capítulos 1 e 2: "The Invention of Africa" e "The Illusions of Race". Estou aqui mais diretamente interessado na interpretação hierárquica de Kant das cores da pele, ou "raça", e na sua justificação filosófica da interpretação.

89 "In the hot countries the human being matures earlier in all ways but does not reach the perfection of the temperate zones. Humanity exists in its greatest perfection in the white race. The yellow Indians have a smaller amount of Talent. The Negroes are lower and the lowest are a part of the American peoples" - "In den heißen Ländern reift der Mensch In allen Stücken früher, erreicht aber nicht die Vollkommenheit temperierter Zonen. Die Menschheit ist in ihrer großten Vollkommenhei in der Rasse der Weißen. Die gelben Inder haben schon geringeres Talent. Die Neger sind tiefer, und am tiefsten steht ein Teil amerikanischen Völkerschaften" (Kant *Physische Geographie*. Citado em Neugebauer, *The Racism of Kant*, p. 264, tradução do autor).

do “amarelo”, do “preto” e depois do “vermelho". A cor da pele para Kant é evidência de superior, inferior ou nenhum "dom" de "talento", ou a capacidade de realizar a razão e a perfectibilidade racional-moral por meio da educação. A cor da pele para Kant é evidência de superior, inferior ou nenhum "dom" de "talento", ou a capacidade de realizar a razão e a perfectibilidade racional-moral por meio da educação. A cor da pele, escreve Kant, "é o marcador da "raça" como espécie-classe (*Klassenunterschied*),[90] bem como a evidência dessa "diferença no caráter natural".[91] Para Kant, a cor da pele codifica e modifica a capacidade humana "natural" para a razão e os talentos racionais.

A posição de Kant sobre a importância da cor da pele não apenas como codificação, mas como prova dessa codificação da superioridade ou inferioridade racional fica evidente em um comentário que ele fez sobre o assunto da capacidade de raciocínio de uma pessoa "negra". Ao avaliar uma declaração feita por um africano, Kant rejeitou a declaração com o comentário: "esse sujeito era completamente negro da cabeça aos pés, prova clara de que o que ele disse era estúpido".[92] Não se pode, portanto, argumentar que a cor da pele para Kant era meramente uma característica física. É, antes, evidência de uma qualidade moral imutável e inalterável. "Raça", então, na visão de Kant, é baseada em um princípio a-histórico da razão (*Idee*) e lei moral.

4.2 *"Raça": um transcendental?*

O trabalho classificatório de Kant sobre raça, no entanto, deve estar situado no contexto de trabalhos anteriores na área, como as inscrições do "sistema da natureza" que os

90 Kant afirma: “aquilo que o sol implanta na pele do negro na África e, portanto, aquilo que é apenas acidental para ele, deve desaparecer na França e apenas permanecerá a escuridão que é sua por nascimento, e que ele reproduz, e que por si só pode ser usado como uma diferença de classe" - Kant states: "chat which the sun implants in the skin of the Negro in Africa, and thus that which is only accidental to him, must fall away in France and only the blackness will remain which is his by birth, and which he reproduces, and which alone can thus be used as a *difference* in *class*". – “Denn das, was in Afrika der Haut des Negers die Sonne "Denn das, was in Afrika der Haut des Negers die Sonne eindrükte, und was also ihm nur zufàlling ist, mug in Frankreich wegfallen, und allein die Schwarze übrigbleiben, die ihm durch seine Geburt zu Teil ward, die er weiter fortpflanzt, und die die daher daher allein zu einem Klassenunterschied gebraucht warden kann” (“Consideração do conceito de raça humana”, em Schultze. *Kant e Darwin*, 136 – tradução e ênfase do autor).

91 No mesmo ensaio, Kant argumenta que a cor da pele é também “o traço desta diversidade de caráter natural” (ibid., 138).

92 Citado em Richard Popkin, "Hume's Racism", *The Philosophical Forum* 9, nos. 2—3 (Inverno-primavera 1977-78), p. 218.

historiadores naturais Buffon, Linnaeus e o médico francês François Bernier fizeram nos anos anteriores. Buffon, por exemplo, classificou raças geograficamente, usando principalmente características físicas como cor da pele, altura e outras características corporais como índices. [93] De acordo com Buffon, havia uma origem humana comum e homogênea, de modo que as diferenças na pele e outras características corporais eram atribuíveis a fatores climáticos e ambientais que causavam uma única "espécie" humana para desenvolver diferentes características da pele e do corpo. Na visão de Buffon, os conceitos de "espécie" e "gênero" aplicados em classificações raciais são meramente artificiais, pois tais classes não existem na natureza: "na realidade, apenas os indivíduos existem na natureza". [94] Kant aceitou a classificação geográfica das raças, mas rejeitou as ideias de Buffon de que as "raças" não eram classes de espécies - caso em que as distinções seriam históricas, contingentes e não fundamentadas como necessidade lógica ou metafísica. Segundo Kant, a distribuição geográfica das raças é um fato, mas as diferenças entre as raças são permanentes e fixas, e transcendem fatores climáticos ou quaisquer outros fatores ambientais. Raças e diferenças raciais são devidas a variações originais de espécie ou classe específica em "dons naturais", de modo que há um "germe" natural (*Keim*) e "talento" (*Anlage*) para cada raça (separada). [95] As teorias raciais de Kant, então, seguem mais de perto as de Lineu do que de Buffon. Lineu classificou raças com base em uma variedade de características: físicas, culturais, geográficas e "temperamentais" (melancólica, sanguinea, colérica e fleumática). [96] Kant reproduz essencialmente esse esquema em sua Antropologia. [97] Em muitas referências favoráveis ao *Systema Naturae* de Linnaeus, Kant compartilha com Linnaeus uma paixão pela arquitetura na taxonomia: a natureza é classificada no universo, humanos, plantas, rochas e minerais, doenças etc. No entanto, Kant considerou o "sistema" classificatório de Linnaeus como "artificial." Kant criticou o "sistema" por ser um mero "agregado" sintético em vez de um sistema analítico, logicamente fundamentado da natureza. Depois de mencionar Linnaeus pelo nome, Kant critica o trabalho do taxonomista:

93 História natural (1749—). Veja trechos em Count, *This Is Race*, 3ff,
94 Ibid.
95 Kant, "*Determinação do conceito de raça humana*." GS, vol. 8, p. 98.
96 Sistema natural (1735). Veja a discussão deste trabalho de Walter Scheidt em seu ensaio *The Concept of Race in Anthropology*, em Count, *This Is Race*, 354 ff.
97 Ver *Antropologia*, p. 196-202.

> Deve-se chamar o sistema da natureza criado até agora mais corretamente um agregado da natureza, porque um sistema pressupõe a ideia (*Idee*) de um todo do qual o caráter múltiplo das coisas está sendo derivado. Ainda não temos um sistema da natureza. No chamado sistema existente desse tipo, os objetos são meramente colocados um ao lado do outro e ordenados em sequência um após o outro ... A verdadeira filosofia, no entanto, tem que seguir a diversidade e a variedade da matéria através de *todos os tempos*.[98]

Para Kant, em suma, o sistema de Linnaeus era transcendentalmente sem fundamento. Na visão de Kant, o conhecimento científico tem que ter uma base transcendental, pois é tal fundação que confere ao conhecimento científico o status de universalidade, permanência e fixidez. O sistema de Linnaeus também precisa ser provido de uma razão universal e necessária, que lhe daria o fundamento transcendental necessário. Na verdade, Cassirer é da opinião de que em sua *Crítica do Juízo* Kant estava fornecendo precisamente o que ele achou que falta em Linnaeus: fundamento lógico para a classificação natural e racial. [99] Além de Buffon ou Linnaeus, Kant, em sua filosofia transcendental (por exemplo, *Crítica da Razão Pura*), descreve maneiras de se orientar geograficamente no espaço, matematicamente no espaço e no tempo, e, logicamente, na construção de ambas as categorias em outros tipos de conjunto consistente. Nas *Observações sobre o Sentimento do Belo e do Sublime*, uma obra que deve ser considerada primariamente antropológica, Kant mostra a posição filosófica transcendental teórica em ação quando ele tenta descobrir e estabelecer como um sentimento particular (moral) relaciona-se com a humanidade, e como ela difere entre homens e mulheres, e entre diferentes raças. [100] Por exemplo, "sentimento" como aparece no título da obra refere-se a um refinamento específico de caráter que é universalmente propriamente humano: isto é, pertencente à natureza humana como tal. E recordamos que, para Kant, a "natureza humana" reside na expressão desenvolvimentista do "caráter racional-moral." Uma vez que é o caráter que constitui a especificidade da natureza humana, "a natureza humana propriamente dita", então qualquer dignidade ou valor moral que o indivíduo possa ter é derivado do fato de que a pessoa tem lutado para desenvolver seu caráter, ou sua humanidade, como universal. Kant afirma:

98 Citado em May, KCG, p. 260-61 (grifo do autor).

99 Segundo Cassirer, Kant, na *Crítica do Julgamento*, estava desempenhando o papel de "lógico da ciência descritiva de Linnaeu's". Ver Ernst Cassirer, *O Problema do Conhecimento: Filosofia e Ciência desde Hegel*, trad. William H. Woglom e Charles W. Hendel (New Haven: Yale University Press, 1950), p. 127.

100 *Observações.* 1.

> A fim de atribuir o homem a um sistema de natureza viva e, assim, caracterizá-lo, não resta outra alternativa senão esta: que ele tenha um caráter que ele mesmo cria por ser capaz de aperfeiçoar-se segundo os propósitos escolhidos por si mesmo. Através disso, ele, como um animal dotado de razão (*animale rationabile*) pode fazer de si mesmo um animal racional (*animale rationale*).[101]

"Caráter", como a formação moral da personalidade, parece ser aquele sobre a qual os seres humanos têm valor e dignidade, e uma consequência disso é que esses povos e "raças" a quem Kant atribui capacidade mínima ou pseudo-racional-moral - seja por causa de sua cor da pele não-"branca" (evidência de falta de "verdadeiro talento") ou por causa da presença de flogisto em seu sangue, ou ambos - são seriamente natural ou inerentemente inferiores àqueles que têm o "dom" de realizações racionais superiores, evidência de que é visto em sua cor da pele "branca", a ausência de flogisto em seu sangue, e a civilização europeia superior.[102] Embora o não-europeu possa ter "valor", não é certo que ele ou ela tenham "valor" verdadeiro. De acordo com Kant:

> tudo tem um valor ou um preço. O que tem valor tem um substituto que pode substituí-lo como seu equivalente; mas tudo o que é, por outro lado, exaltado acima de todos os valores, e, portanto, carece de um equivalente ... não tem valor meramente relativo, isto é, um preço, mas sim um valor interior. que é dignidade ... Daí a moralidade, e a humanidade, na medida em que é capaz de moralidade, só pode possuir dignidade.[103]

Se os povos não brancos não têm "verdadeiro" caráter *racional* (Kant acredita, por exemplo, que o caráter de *Mohr* é feito de imaginação em vez de razão)[104] e, portanto, não têm "verdadeiro" *sentimento* e senso moral,[105] então eles não têm "verdadeiro" valor, ou dignidade. À pessoa negra, por exemplo, pode, portanto, ser negada a humanidade plena, uma vez que a

101 *Antropologia*, p. 239.

102 Em termos morais, aqueles considerados "incivilizados" por Kant, por não possuírem caráter moral "verdadeiro", também carecem de historicidade "verdadeira". Eles são, portanto, subumanos e inerentemente quase totalmente maus. Ou, como mais tarde diria poeticamente Rudyard Kipling: o africano é "metade diabo e metade criança". Veja S. Elliot, *A Choice of Kiplling's Verse* (Garden City, NY: Doubleday, 1950, p. 143).

103 Citado em Cassirer, *RKG*, p. 11.

104 Conforme estabelecido em *Physische Geographie*; veja a exposição de Neugebauer sobre isso em "The Racism Of Kant", p. 264.

105 Kant escreve que "a diferença na organização/estrutura da pele negra em relação à nossa é aparente até mesmo no domínio do sentimento". "Além disso, a diferença na organização da pele negra em relação à nossa é, até pelo sentimento, já perceptível" ("Determinação do conceito de raça humana", em Schultze, *Kant e Darwin*, p. 151, minha do autor).

humanidade plena e "verdadeira" se acumula apenas para o europeu branco. Para Kant, a humanidade europeia é *a* humanidade *por excelência*.

Em referência à *Crítica do Juízo* de Kant, um comentarista observou que Kant conceitualizou o julgamento reflexivo como constitutivo e expressando uma estrutura de "sentimento" humano propriamente *universal*, em vez de meramente postular uma ideia reguladora para o conhecimento. Esta posição de que a expressão reflexiva ou propriamente humana do juízo é *constitutiva do sentimento* "equivale a introduzir um postulado antropológico, pois *constitutivo do sentimento que é universal implica uma estrutura de profundidade da humanidade*"[106] Se essa "estrutura de profundidade" da humanidade é entendida como já dada ou como potencial, é óbvio que a noção deriva da apropriação e reinterpretação de Kant sobre Rousseau, para quem há uma natureza "oculta" do "homem" que está além das leis causais (físicas) da natureza, não apenas como uma proposição abstrata da ciência, mas como um caráter universal moral, pragmaticamente realizável.

A estética de Kant, tanto nas *Observações* quanto na *Crítica do Juízo*, portanto, possui uma base implícita na antropologia filosófica.[107] As discussões apresentadas nos textos de Kant sobre sentimento, gosto, gênio, arte, o agradável, o belo, e assim por diante, dão síntese aos princípios e práticas que Kant definiu como imanentes e constitutivos da natureza interior humana *como tal*. Uma estrutura de sentimento transcendentalmente fundamentada, para Kant, garante a objetividade das descrições científicas (distinção, classificação, hierarquização etc.), conferindo-lhes a qualidade de permanência e universalidade, e é nesse aspecto que Kant acreditava que seu próprio trabalho superou a fraqueza lógico-filosófica que ele detectou e criticou em Linnaeus.

A ideia de Kant do campo constitutivamente antropológico deriva, portanto, de sua concepção da realidade da "própria humanidade", pois o "sentimento" revela um caráter específico e universal da essência humana. Kant declarou: "Espero expressar isso completamente quando digo que [o sentimento do sublime] é o sentimento da beleza e do valor da natureza humana"[108]. Assim, nas suas classificações raciais, quando escreve nas

106 Forrest Williams, "Antropologia e a Crítica do Julgamento Estético", *Kant Studien* 46 (1954-55) p. 173.

107 Para um exame mais aprofundado da inter-relação entre antropologia, raça e teoria estética no pensamento alemão do século XVIII, ver Peter Martin, *Schwarzw Teufel, edle Mohren: Afrtkaner in Geschtrhte der Deutschen* (Hamburgo: Junius, 1993).

108 *Observações*, p. 51.

Observações que o “africano não tem nenhum sentimento para além do insignificante”, Kant, consistente com as suas doutrinas anteriores, está a sugerir que o africano mal tem carácter, mal é capaz de ação moral, e, portanto, é menos humano. Kant derivou de Hume a “prova” para a atribuição deste status subumano ao “Negro”:

> O senhor Hume desafia qualquer um a citar um exemplo simples em que um negro demonstrou talentos, e afirma que entre as centenas de milhares de negros que são transportados dos seus países para outros lugares, embora muitos deles tenham sido libertados, ainda assim não foi encontrado um único que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência ou qualquer outra qualidade louvável; mesmo entre os brancos, alguns ascendem continuamente da turba mais baixa e, através de dons superiores, ganham respeito no mundo. Tão fundamental é a diferença entre as duas raças humanas, que parece ser tão grande no que diz respeito às capacidades mentais como no que diz respeito à cor.[109]

Embora Kant cite Hume como a autoridade que confirma sua visão do negro, uma leitura cuidadosa mostra que Kant, assim como o sistema de Linnaeus, elaborou consideravelmente Hume ao elevar filosoficamente as especulações literárias e políticas de Hume sobre "o Negro" e fornecer a essas especulações justificativas transcendentais. Por exemplo, quando Hume argumenta que “o negro” era “naturalmente” inferior ao “branco”, ele não tenta uma fundamentação transcendental da “natureza” ou da “natureza humana”, ao contrário de Kant. A "natureza humana", para Kant, constitui os padrões imutáveis de classes especiais, de modo que as diferenças raciais e as classificações raciais são baseadas a priori na razão (*Vernunfit*) do cientista natural.

5. Crítica da Antropologia e Raciologia de Kant

5.1 *A doutrina da “natureza humana”*

Embora não tenha tomado emprestado cegamente de Rousseau, a concepção de natureza humana de Kane é problemática por muitos motivos, e o desenvolvimento de alguns dos problemas em Kant podem ser facilmente rastreados até suas fontes nas concepções originais de Rousseau. Um exemplo de tal problemática é a distinção entre o “homem em estado de natureza” *primitivo* e o “estado de natureza humana” *europeu civilizado* – uma distinção típica de Rousseau – sobre a qual Kant aproveitou, na sua leitura reconhecidamente

109 Ibid. p. 110-11.

peculiar de Rousseau, para articular e atribuir uma essência especificamente moral à natureza humana.

Ora, nos seus próprios escritos, Rousseau nunca foi claro, ou pelo menos consistente, sobre se as suas distinções entre *o homem natural* e *o homem do homem* se baseiam ou não na fatualidade. Num ponto, Rousseau escreve que a sua noção de "homem natural" é simplesmente uma invenção da imaginação que salta para além dos factos verificáveis, a fim de tornar possível a construção de um passado ideal para criticar a sociedade europeia "esclarecida". De acordo com este Rousseau (em *A Origem da Desigualdade*, por exemplo), a ideia do "estado natural do homem" primitivo e incivilizado é *imaginária* porque não podemos observar os humanos num "estado puro de natureza": simplesmente não existe tal estado *humano*, pois sempre conhecemos os humanos *na* sociedade e só podemos observá-los como tais. Se for esse o caso, segue-se que a condição primitiva escapa à investigação empírica e, portanto, deve ser imaginada, e a interpretação da natureza humana que decorre da posição ficcional do "primitivo" deve, necessariamente, ser meramente hipotética. Nas próprias palavras de Rousseau:

> Comecemos, então, por deixar os fatos de lado, pois eles não afetam a questão. A investigação em que podemos entrar, ao tratar deste assunto [da ideia do "homem" primitivo no estado de natureza], não deve ser considerada como verdades históricas, mas apenas como meros raciocínios condicionais e hipotéticos, calculados para explicar a natureza das coisas, em vez de determinar sua origem real, assim como a hipótese que nossos físicos formulam diariamente sobre a formação do mundo.[110]

Rousseau, então, estava ciente do fato (como declarou expressamente) de que estava fornecendo uma descrição e interpretação imaginativas de um "estado de natureza" e de um estado de "primitividade" que talvez nunca tenha existido. Ele estava simplesmente postulando uma ideia que poderia ajudar o homem europeu a interpretar a sua civilização atual.

Mas há outro Rousseau, um Rousseau que afirma ser um historiador natural que forneceu uma descrição histórica científica e factual da evolução da humanidade. Em verdade, no mesmo texto citado acima, Rousseau afirma: "Ó homem, seja qual for o país a que você

110 J.-J. Rousseau, *Discourse on the Origin of Inequality*, trad. Ilse Barande et al. (Paris: Payot. 1965, p. 175-76).

pertence, qualquer que seja a sua opinião, ouça: contemple a sua história, como tentei lê-la, não nos livros de seus companheiros que são mentirosos, mas na natureza, que nunca mente".[111] Nesta passagem, Rousseau dá a entender que ele está fazendo uma descrição científica da "natureza" - uma "história" da natureza como fizeram os historiadores naturais (como Buffon, Linnaeus ou Bernier). Além disso, no final da sua vida, numa revisão geral da sua própria obra, em *Rousseau Juiz de Jean-Jacques*, Rousseau mantém explicitamente esta posição do historiador natural quando se descreve como o primeiro verdadeiro "historiador da natureza humana".[112]

Apesar do argumento de Cassirer de que Kant "nunca atribuiu" tal "valor" à doutrina de Rousseau sobre a origem da natureza do "homem" (o argumento de Cassirer é baseado na afirmação de que Kant "era um crítico muito perspicaz para não ver o contraste entre verdades éticas baseadas na razão e verdades históricas baseadas em fatos"), o caso não é tão claro. Embora possa ser concedido a Cassirer que "Kant não formulou hipóteses sobre o estado *original* da humanidade", não há evidências de que ele não tenha *usado* nenhuma em sua antropologia e raciologia. Kant, defendo, *usou* tanto o primeiro como o segundo Rousseau. Em 1786, quando escreveu o "Início conjectural da história humana", Kant colocou explicitamente uma advertência no prefácio: ele estava fazendo uma "mera excursão" da imaginação acompanhada pela razão.[113] Mas, tal como em Rousseau, os escritos de Kant não são claros nem consistentes nesta posição. Embora as suas considerações teóricas reconheçam que a sua própria explicação e a de Rousseau sobre a origem e o desenvolvimento da história e da humanidade são "conjecturais", os usos práticos que Kant faz das mesmas teorias ignoram completamente e obscurecem tais distinções entre o conjecturado e o factual. Tanto em Rousseau quanto em Kant, a prudência teórica e metodológica é rapidamente superada pela pragmática e pelas exigências da crítica social ou da produção de conhecimento antropológico e geográfico. Por exemplo, apesar da ressalva teórica no "início conjectural", Kant em sua geografia e antropologia (ver *Geografia Física*) usa as especulações

111 Ibid. p. 170 – ênfase do autor.

112 Citado em Cassirer, RKG, 24. Estudiosos e críticos de Rousseau apontaram essas inconsistências nos escritos de Rousseau. Por exemplo, Derrida, em seu estudo sobre Rousseau em *Of Grammatology*, escreve que "a diferença entre todos os textos de Rousseau é sutil, talvez instável, sempre problemática até este ponto" (231). Cassirer também aborda esta questão caracterizando-a como "uma ambiguidade que sempre dificultou a compreensão [Rousseau], e ainda o faz hoje" (RKG, 24).

113 Kant, *On History*, trans. Beck, 53ff.

conjecturadas e hipotéticas ("meras excursões" da razão) como recursos para estabelecer a suposta evidencialidade da "raça" como uma ideia transcendental, a-histórica, da classe-espécie. Assim, “raça” como ideia a priori é fundada na natureza, onde “natureza” é definida como “a existência de coisas sob lei”.[114] Como poderia Kant assumir que esta classificação dos humanos de acordo com raça e distinções raciais (cor da pele assumida como prova e evidência externa) se baseia numa ideia “inevitavelmente herdada pela Natureza” – isto é, a priori, transcendentalmente fundamentada e imutável? Se "raça", segundo Kant, é um princípio da natureza, uma lei natural, então, a chamada inferioridade sub-humana, primitiva e caracterológica do índio americano, do africano ou do asiático é um (arco)tipo biologicamente e metafisicamente herdado.[115]

Christian Neugebauer parece ter em mente a impossibilidade de justificar consistentemente a elevação de Kant do conceito de "raça" a um transcendental, mesmo dentro das infraestruturas das Críticas de Kant, quando ele argumenta que a raciologia de Kant é, na melhor das hipóteses, "ambígua" na questão de saber se a ideia de raça de Kant é ou não transcendentalmente hipostática. Segundo Neugebauer:

> É *apriori* impossível que o termo *raça* seja uma ideia e muito menos um princípio ou lei. Se é uma ideia, então Kant produziu a falácia de hipostatizar uma ideia. Em conclusão, raça não pode ser um termo bem estabelecido na razão sem ambiguidade em relação ao edifício [hipotético ou teórico] de Kant.[116]

Assim como Rousseau reconheceu a natureza hipotética do seu “homem em estado natural”, mas passou a construir sobre eles ciências políticas históricas, sociais, Kant, construindo sobre esta tradição de contradição ou confusão, mina os seus princípios enunciados através de uma interpretação abertamente prejudicial e tendenciosa. de “raças”, povos e culturas não-europeias. Neugebauer aponta claramente que, por causa de tais inconsistências e contradições, “o kantiano não pode mais se manter firme nas declarações de Kant sobre o negro [ou outras “raças”] e, além disso, não pode esperar mais apoio do mestre” sobre a questão.[117]

---

114 Veja a extensa discussão desta questão na seção intitulada “A Doutrina da Natureza Humana de Kant”, acima.

115 Veja a discussão na seção intitulada "A ideia de 'raça' em Kant".

116 Neugebauer, “The Racism of Kant”, p. 265.

117 Ibid.

5.2 *Essencialismo*

A questão levantada acima por Neugebauer sobre se Kant "hipostatiza" ou não a ideia de raça deveria nos levar a fazer duas questões relacionadas, mas mais controversas: a saber, (1) a teoria da "natureza humana" de Kant é essencialista? e (2) a concepção de "raça" de Kant é essencialista? As respostas a estas duas perguntas diferentes não precisam ser as mesmas. Em relação ao primeiro, se entendemos por "essencialismo" a postulação de uma *substância* ou *coisa* como a realidade inerente, permanente e inalienável que faz de um objeto o que ele é, então Kant pode não ser um essencialista. Mas na medida em que se pode falar de ideais e ideias, particularmente ideias transcendentais, como essencializados, então Kant é um essencialista. Kant não é um essencialista no primeiro sentido porque, embora caracterize a natureza humana como permanente, fixa e imutável ou duradoura, a interpretação da "natureza humana" derivada por Kant de Rousseau (ao contrário de outras interpretações, talvez) não defende qualquer substantiva ou condição substanciada da *qual* os humanos existiram, da qual caíram ou para a qual deveriam retornar ou se recuperar. Ao contrário, (a essência da) "natureza humana" para Kant é uma teleologia, um objetivo, um destino - ou aquilo que os humanos *deveriam se tornar*.[118]

Assim, Kant pode ser um "essencialista", mas o que ele essencializa não é um *quê* específico do "homem", mas – ainda que específico – um *para quê*. Embora Kant acreditasse que Rousseau havia descoberto "o 'homem real' sob todas as distorções e dissimulações, sob todas as máscaras que o homem criou para si mesmo e usou no curso de sua história", este "homem real", a "verdadeira" natureza do "homem", para Kant, não consiste no que alguém *é*, mas no que *deve se tornar*. O que é essencial aqui é o fim do "homem".[119] Os humanos não possuem uma essência estática já dada ou pronta; eles têm um caráter ético: transcendental, universal, transcultural e a-histórico. Kant, na verdade, é um essencialista normativo. Se apropriou da ideia de Rousseau de que o "homem natural" tem uma essência, mas interpretou essa essência num sentido teleológico e ético.

Mas, se a doutrina kantiana da "natureza humana" é apenas normativa ou prescritiva (em vez de descritivamente) essencialista, o que dizer de suas teorias raciais? Qual é para

118 Cassirer capta isso sucintamente quando afirma: "Kant busca constância não no homem, mas no que ele deveria ser" (RKG, p. 20 – ênfase do autor).

119 Como aponta Cassirer. "Kant estima Rousseau por ter reconhecido e honrado o fim distinto e imutável do homem" (ibid., p. 23).

Kant a “essência” da raça? Quando Kant argumenta sobre o tema da raça que a semente do “talento”, ou realização racional superior, é o que distingue a raça “branca” da raça “negra”,[120] o que ele quer dizer com “talento”? É algo adquirido, sujeito a contingências e transformações históricas, ou é uma substância fixa, permanente e inerentemente presente ou ausente nas raças? A longa citação de Kant do "Ensaio sobre o caráter nacional" de Hume nas *Observações sobre o Sentimento do Belo e do Sublime* deve "provar" que o negro carece de "talento" - "talento" aqui entendido como um ingrediente natural "essencial" para a aptidão em realizações racionais e morais superiores. De acordo com Kant: "entre os brancos, alguns continuamente ascendem da mais baixa turba, e através de dons [naturais] superiores [de" talento "] ganham respeito no mundo", enquanto nenhum negro "apresentou algo de grande na arte ou na ciência ou qualquer outra qualidade louvável".[121] Kant está sugerindo aqui que existe um "dom" essencial e natural que aqueles que são "brancos" possuem inerentemente e que aqueles que são "negros" carecem inerentemente - e a evidência para esse "dote natural" ou a falta dele é a cor da pele, "branco" ou "preto".[122] Esse "dom" natural, uma essência racial cuja presença e ausência distingue o branco do negro, segundo Kant, é "fundamental" e "parece ser tão grande no que diz respeito às capacidades mentais quanto na cor".[123] Dado que a cor da pele parece ser o fator empiricamente determinante da presença ou ausência do "dom" natural do talento, e que o talento constitui a essência racial, é justo concluir que o essencialismo da raciologia de Kant tem raízes *biológicas*. Assim, a ideia de “raça” de Kant não é apenas hipostasiada transcendentalmente, mas também essencializada biologicamente. Como “raça” é uma ideia e uma realidade natural (cor) *substanciatificada*, Kant é capaz de afirmar que a mistura de raças é uma contravenção às leis da natureza. De acordo com Kant: "Em vez da assimilação, que era pretendida pela fusão das várias raças, a Natureza criou aqui uma lei exatamente oposta".[124] Se recordarmos que para Kant a "Natureza" é concebida a-

120 *Observações*, p. 110-11.
121 Ibid.
122 Será que as palavras “preto” e “branco” mantiveram em inglês as atribuições morais que abrigavam para Kant e os historiadores naturais? Por exemplo, o *Webster's Thurd New International Dictionary* atribuiu antropomorficamente ao termo “negro” conotações como: escandalosamente perverso; um vilão: desonroso; expressando desgraça, descrédito ou culpa ligada ao demônio, e assim por diante. Por outro lado, "branco" é atribuído a conotações como: livre de defeitos, manchas morais ou impurezas; excepcionalmente justo; inocente; decente; de uma maneira justa e correta; um homem excelente, e assim por diante.
123 *Observações*, p. 111.
124 *Antropologia*, p. 236

historicamente como um arquétipo quase platónico e, tal como as Ideias platónicas, constitui padrões imutáveis de classes de espécies, então o essencialismo de Kant torna-se patente.[125] As diferenças raciais e as classificações raciais, afirmou Kant, baseiam-se a priori na razão (*Vernunft*) do cientista natural, de modo que o que o cientista natural faz (um biólogo, por exemplo) é simplesmente categorizar as espécies em classes (como raças) "Naturais" (leia-se: a priori, prefixadas, racionais).[126]

5.3 *Crítica das fontes*

Deve-se perguntar: quais foram as fontes de informação de Kant sobre povos e culturas não-europeus? Sendo um filósofo famoso pelo seu provincianismo, como Kant conseguiu acumular tanto "conhecimento" sobre a África, a Ásia e as Américas? Uma fonte óbvia são os livros - e na época de Kant havia numerosos relatos publicados de "outras terras" em literaturas de viagens, tanto sérias como leves, bem como ficções e romances que exploravam interesses emergentes nas histórias exóticas de exploradores, missionários e caçadores de fortunas.[127] Como nos lembra van de Pitte, Kant era um leitor voraz que se sentia tão confortável com as especulações científicas de sua época quanto com os "romances leves".[128] A partir dos próprios escritos de Kant, temos pelo menos evidências de que ele lia romances de viagem, como *Voyages* (1773), do capitão James Cook, e as leituras kantianas desse material encontraram seu caminho, é claro, como confirmação de "evidências" e "provas" em suas palestras de antropologia e geografia.

Por exemplo, em uma de suas palestras, Kant encontrou nos escritos de viagem de Cook sobre o Taiti evidências que provam a veracidade de uma sabedoria "russa" de que (1) as esposas gostam de ser espancadas por seus maridos porque isso prova às mulheres que seus maridos são ciumentos, e (2) o ciúme é prova de fidelidade conjugal por parte do marido. Por

125 Veja também citações de "Determinação do conceito de raça humana" de Kant neste ensaio, na primeira parte da seção sobre "A ideia de 'Raça' de Kant", acima.

126 Neugebauer aponta que "para Kant, a raça, assim que estabelecida como tal, contém uma qualidade imutável" ("The Racism of Kant", p. 253).

127 Para um exame da recepção da literatura de viagens no pensamento alemão do século XVIII (especialmente Herder), ver Uta Sadji, *Der Negermythos am Ende des achtzehnten Jahrhunderts in Deutschland: Eme Ana/yse der Rezeptton Retseltteratur über Schwarznfrtka* (Frankfurt: Lang. 1979) - O mito negro no final do século XVIII na Alemanha: análise de Eme da recepção da literatura de viagens sobre a África Negra (Frankfurt: Lang. 1979).

128 Van de Pitte, *KPA*, p. 49

outro lado, se o homem não demonstra ciúme e atenção suficientes, a mulher, assim diz a história de Kant, torna-se propriedade pública para todos os homens que inevitavelmente querem "roer" o "osso" agora livre.

> A velha história russa de que as esposas suspeitam que seus maridos fazem companhia a outras mulheres, a menos que sejam espancadas de vez em quando, é geralmente considerada uma fábula. Contudo, no livro de viagens de Cook descobre-se que quando um marinheiro inglês no Taiti viu um indiano castigando sua esposa, o marinheiro, querendo ser galante, começou a ameaçar o marido. A mulher imediatamente se voltou contra o inglês e perguntou-lhe o que o preocupava que o marido dela tivesse que fazer isso! Consequentemente, também se descobrirá que quando a mulher casada pratica galanterias óbvias e seu marido não presta atenção a isso, mas antes se compensa com festas com bebidas, jogos de cartas ou com galanterias próprias, então, não apenas o desprezo, mas também o ódio vence. a companheira feminina, porque a esposa reconhece com isso que ele não a valoriza mais e que a deixa indiferente aos outros, que também querem roer o mesmo osso.[129]

Parece que, de modo geral, despreocupado com os exageros e os sensacionalismos da ficção européia mercantilista, civilizacionalista e de heroísmo missionário-evangelista que permeiam grande parte dos relatos do século XVIII sobre encontros europeus com o resto do mundo, Kant acreditava que as histórias de viagens forneciam informações precisas ou factuais para a ciência acadêmica.[130] Embora reconheça que a "viagem" do próprio estudioso (ou o que se poderia chamar de "trabalho de campo" hoje) é uma maneira ideal de reunir conhecimento de outras culturas, Kant argumentou que a leitura de livros de viagem (independentemente de seu apelo eurocêntrico para o público e de seu propósito pretendido: a saber, a justificativa propagandística do expansionismo e da exploração estrangeira) pode legitimamente substituir o trabalho de campo. Não parecia importar para os cursos de antropologia ou geografia física de Kant se o pesquisador-estudioso simplesmente lia em um romance de viagem, ou mesmo *via in situ*, que é costume desertar crianças na China, enterrá-las vivas no Brasil, que os esquimós as estrangulavam, ou que "os peruanos são pessoas

129 *Antropologia*, p. 217-18n.

130 Para um estudo do tipo de "preenchimento" para todos os tipos de propósitos a que as narrativas de viagens estavam sujeitas, ver, por exemplo, um estudo das memórias de Glückel Of Hameln em Natalie Z. Davis, *Women on the Margins* (Cambridge: Harvard University Press, no prelo).

simples, pois colocam tudo o que lhes é entregue na boca".[131] Kant escreve: “As viagens estão entre os meios de ampliar o âmbito da antropologia, mesmo que tal conhecimento só seja adquirido através da leitura de livros de viagens.”[132] É do conhecimento geral que uma das razões pelas quais Kant nunca deixou Königsberg durante toda a sua vida profissional foi porque ele queria ficar na cidade portuária para conhecer e colher informações dos marítimos. Pois mesmo antes da publicação de qualquer uma das Críticas, Kant já era conhecido nacionalmente na Alemanha e recusou ofertas de emprego atraentes de diversas universidades, como Halle e Berlim. Königsberg, como um movimentado porto marítimo internacional, era ideal para adquirir todos os tipos de informações sobre o mundo e outras culturas de viajantes: mercadores, exploradores, marinheiros etc. May escreve que durante a época de Kant Königsberg "estava bem situado para o comércio exterior, e para relações com diferentes países e com povos de diversas línguas e costumes."[133] Na *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, no que parece ser uma tentativa de justificar por que ele está qualificado para ensinar antropologia cultural, Kant afirma:

> Uma grande cidade como Königsberg, às margens do rio Pregel, capital de um estado, onde reside a Assembleia Nacional representativa do governo, uma cidade com uma universidade (para o cultivo da ciência), uma cidade também favorecida pela sua localização para o comércio marítimo, e que, por via fluvial, tem as vantagens do comércio tanto com o interior do país como com países vizinhos de diferentes línguas e costumes, pode muito bem ser tomado como um local apropriado para ampliar o conhecimento dos povos, bem como do mundo em geral, onde tal conhecimento pode ser adquirido *mesmo sem viajar*.[134]

Assim, com livros de viagem e uma cidade como Königsberg (através da qual Kant podia olhar para o resto do mundo a partir de uma perspectiva eurocêntrica imaculada e neutra) à sua disposição, Kant deve ter sentido que tinha toda a preparação necessária para a compreensão acadêmica e o ensino sobre todos os povos e culturas do mundo. Esta natureza altamente heterodoxa das fontes de Kant para as teorias antropológicas era de conhecimento comum tanto dentro como fora da universidade. Nos anúncios de suas palestras, Kant

131 *Geografia Física*, citado em May, *KCG*, p. 262.
132 *Antropologia*, p. 4. Ênfase do autor.
133 May, *KCG*, p.5.
134 *Antropologia*, 4n., ênfase do autor.

frequentemente reconhecia que faria palestras a partir de suas anotações particulares.[135] Além disso, ele recebeu permissão do estado para fazer isso. Numa carta do Ministério da Educação, e com base no argumento de que a "pior" fonte era "melhor do que nenhuma", von Zedlitz, o Ministro da Educação, escreveu:

> O pior compêndio é certamente melhor do que nenhum, e os professores podem, se forem suficientemente sábios, melhorar o autor tanto quanto puderem, mas as palestras sobre passagens ditadas devem ser absolutamente interrompidas. Disto devem ser excetuados o Professor Kant e as suas palestras sobre geografia física, pois é bem sabido que ainda não existe nenhum livro didático adequado sobre este assunto.[136]

Com esse tipo de apoio, Kant tinha toda cobertura institucional e cache que lhe permitiam transformar, em palestras animadas e divertidas destinadas a encantar tanto os estudantes quanto o público,[137] boatos, fábulas e conhecimentos de viagens em ciência acadêmica instantânea. A confiança de Kant em exploradores, missionários, caçadores de riqueza e fama, colonizadores etc., e nos seus diários de viagem forneceu, ou serviu para validar, as piores caracterizações de Kant sobre "raças" e culturas não-europeias. Em uma leitura, então, poderíamos ser tentados a acreditar que a "teoria da raça" de Kant, contida em seus escritos antropológicos e culturais-geográficos, era simplesmente uma reciclagem provinciana de estereótipos e preconceitos étnicos, alimentada durante o tempo de Kant pelas narrativas de viagem de europeus do século XVIII que tinham ambições políticas e culturais econômicas e imperiais em outras terras. Sob essa leitura, Kant estaria apenas levando adiante a tradição do racismo e do etnocentrismo que nos é familiar a partir dos escritos literários e políticos de um Montesquieu, Locke ou Hume. Embora esta interpretação possa não ser totalmente sem mérito, quero argumentar, no entanto, que seria um erro acreditar que Kant não contribuiu com nada de novo ou de consequência original para o estudo da "raça" ou para o problema do etnocentrismo europeu em geral. A rigor, a antropologia e a geografia de Kant oferecem a mais forte, se não a única, justificativa *filosófica teórica,* suficientemente articulada, da classificação superior/inferior das "raças de homens" de qualquer escritor

135 Ver May, *KCG*, p.4.
136 Citado em May, *KCG*, p.4.
137 Van de Pitte salienta que as palestras de Kant sobre antropologia eram "populares em ambos os sentidos" (KPA, p. 11).

europeu até seu tempo. Isto fica evidente, por exemplo, no título de seu ensaio *Determinação do conceito de uma Raça Humana*, que Kant afirma explicitamente que foi levado a escrever a fim de esclarecer as confusões conceituais, que se desenvolveram no campo, desde o aumento no número de explorações e observações empíricas nas diferentes partes do mundo.[138] Walter Scheidt está correto, creio eu, quando observa que Kant produziu "a primeira *teoria* da raça que realmente merece esse nome".[139]

A natureza altamente teórica e transcendental do tratamento que Kant dá à ideia de "raça" torna impossível compreender aqueles (como Willibald Klinke)[140] que argumentariam que os escritos de Kant sobre raça não deveriam ser levados filosoficamente a sério porque o interesse de Kant pela antropologia e a geografia cultural era supostamente um mero "passatempo" ou exercício de "relaxamento mental". Esta avaliação de Kant, o geógrafo e antropólogo, é insustentável porque é impossível provar que a geografia física e a antropologia de Kant são marginais ao projeto humanístico global da sua filosofia crítica. Os escritos de geografia e antropologia podem ter sido *marginalizados* pela recepção crítica de Kant em nosso tempo, mas não foram nem marginais ao ensino e à carreira filosófica profissional de Kant, nem inconsequentes em nossos dias para qualquer tentativa de uma compreensão coerente de Kant como um pensador cultural. A tentativa de banalizar as contribuições de Kant para a antropologia e a geografia pode ser decorrente do fato de que o conteúdo de suas especulações na área - que eram questionáveis em primeiro lugar - pode ter sido superado por avanços disciplinares, metodológicos e outros avanços subsequentes e atuais nos campos. Também pode ser explicado como resultado da dificuldade embaraçosa de ignorar as inconsistências e as contradições apresentadas pelos escritos (supostamente) "não-críticos" de antropologia e geografia cultural em relação à unidade dos projetos teóricos transcendentais mais conhecidos de Kant. Em um exame mais detalhado, entretanto, as teorias raciais de Kant, às quais ele chegou por meio de uma preocupação com a geografia, pertencem de maneira íntima à filosofia transcendental de Kant ou, pelo menos, não podem

138 Ver Schultze, *Kant und Darwin.*
139 Walter Scheidt, "O conceito de raça na Antropologia" em Count, *This Is Race*, p. 372, grifo do autor.
140 Willibald Klinke, *Kant for Everyman*, trans. Michael Bullock (Londres: Routledge & Kegan Paul, 1952), 22 e passim.

ser compreendidas sem o reconhecimento da base transcendental que Kant explicitamente lhes fornece.[141]

6. Conclusão

Deveria ser óbvio que o que está em jogo em nossa crítica a Kant é, como Lucius Outlaw afirma claramente, a "luta pelo significado do homem",[142] ou o "projeto de definir o que significa ser/tornar-se humano". Em 1765, Kant escreveu:

> Se há alguma ciência de que o homem realmente precisa, é a que eu ensino, sobre como cumprir adequadamente a posição na criação que foi designada ao homem e a partir da qual ele é capaz de aprender *o que deve ser para ser um homem*.[143]

É claro que aquilo que Kant estabeleceu como a "essência" da humanidade, aquilo que alguém deveria se tornar para merecer a dignidade humana, soa muito como o próprio Kant: "branco", europeu e masculino.[144] Falando de forma mais ampla, a antropologia filosófica de Kant revela-se como a guardiã da autoimagem que a Europa tem de si mesma como superior e do resto do mundo como bárbaro. Por trás da antropologia de Kant está o que Tsenay Serequeberhan caracteriza como "a crença metafísica singular e fundamentada de que a humanidade europeia é, propriamente falando, isomórfica com a humanidade do humano como tal".[145] Essa conjunção universalista de metafísica e antropologia é possível graças a uma filosofia que se entende como o lugar do logos, de modo que a antropologia filosófica se torna a articulação logocêntrica de uma essência a-histórica, universal e imutável do

141 O significado cultural-ideológico e geopolítico da raciologia de Kant - um tópico que estou abordando atualmente em outro lugar - também deve ser situado dentro desse contexto teórico mais amplo da filosofia transcendental de Kant.

142 Lucius Outlaw, "Filosofia Africana: Desafios Desconstrutivos e Reconstrutivos", em *Filosofia Contemporânea*: *Uma nova pesquisa*, vol. 5, Filosofia, ed, Guttorm Floistad (The Hague: Nijhoff, 1987), p. 9–44.

143 *GS*, p. 20-45, ênfase do autor.

144 O *homo rattionale* de Kant é um "tipo humano distinto (encontrado apenas entre pessoas de gênero e raça/etnia apropriados) na historicidade de um determinado complexo ou tradição de atividades discursivas"; veja Outlaw, "African Philosophy", p. 219. Para uma crítica das teorias antropológicas e éticas de Kant sobre as mulheres, consulte, por exemplo, *Feminist Philosophers*, de Jean Grimshaw: *Women's Perspecitives on Philosophical Traditions* (Grã-Bretanha: Wheatsheaf Books, 1986), de Jean Grimshaw, ou os vários ensaios excelentes em *Women and Moral Theory*, ed. Eva Kittay e Diana Meyers (Savage, Md.: Rowman & Littlefield, 1987).

145 Tsenay Serequeberhan. *Filosofia Africana*: *A Leitura Essencial* (Nova Iorque: Paragon, 1991, p. 7).

"homem". Os chamados primitivos certamente deveriam desconfiar dessa "abstração universalista-humanoide" kantiana,[146] que coloniza a humanidade ao fundamentar a particularidade do eu europeu como centro, ao mesmo tempo em que nega a humanidade dos outros. E, para que não seja esquecido, nada do que eu disse aqui é particularmente novo. Friedrich Gentz, que estudou com Kant em Königsberg entre 1783 e 1786, apontou que, se o objetivo das teorias antropológicas de Kant fosse alcançado, ele "compactaria toda a espécie em uma única e mesma forma", uma situação perigosa que destruiria a diversidade e o "livre movimento do espírito", pois qualquer um que discordasse do pacto de Kant seria "tratado como um rebelde contra os *princípios fundamentais da natureza humana*"[147].

146 Wole Soyinka, *Mito, Literatura e o Mundo Africano* (Cambridge: Cambridge University Press, 1976, p. ix).

147 Citado em Steven Lestition, *Kant and the End Of the Enlightenment in Prussia* (Kant e o fim do Iluminismo na Prússia) *Journal of Modern History,* 65 (março de 1993, p. 57-112); veja particularmente p. 95-96.

SOBRE A OBRA

O texto foi publicado na coleção de trabalhos acadêmicos do periódico *International Philophical Quarterly*[148], publicado em 1989 e faz uma análise precisa, sóbria e bastante detalhada dos argumentos defendidos por Hegel em sua *Filosofia do Direito*, no que diz respeito à articulação dos conceitos de Ideia, Espírito, Direito.

148 Agradecemos, a revista e ao Professor Tsenay Serequeberhan, a gentileza de permitir a tradução. O texto foi traduzido pelo Professor Dr. Valter Duarte Odará.

SOBRE O AUTOR

Fonte: https://www.morgan.edu/philosophy-and-religious-studies/faculty-and-staff/tsenay-serequeberhan. Acesso em 01/09/2025

O Dr. Tsenay Serequeberhan (nascido em 1952) é professor de filosofia do Departamento de Filosofia e de Estudos Religiosos da Morgan State University, no estado de Baltimore, sendo bacharel em Ciência Política (pela Universidade de Massachussets), mestre em filosofia pela Universidade de Boston e doutor em filosofia pela mesma universidade. Autor de diversas obras importantes, das quais duas se destacam, a saber, o livro [Hermenêutica da Filosofia Africana: Horizonte e Discurso] *Hermeneutics of African Philosophy: Horizon and Discourse* e o livro [Filosofia Africana: Leituras Essenciais] *African Philosophy: The Essential Readings*. O Dr. Tsenay tem foco duplo em suas pesquisas, a filosofia continental e a filosofia africana, concentrando-se de maneira ampla nas questões sociopolíticas relacionadas à filosofia. Vencedor de vários prêmios de reconhecimento acadêmico, este filósofo afro-americano concentra seus estudos na composição de um manuscrito explorando a "história efetiva" pós-colonial (Gadamer), que será intitulado *Thinking the Present* [Pensando o Presente][1]

[1] Fontes: https://www.morgan.edu/philosophy-and-religious-studies/faculty-and-staff/tsenay-serequeberhan; https://www.morgan.edu/Documents/ACADEMIA/DEPTS/philosophy/CVs/Tsenay-CV1.pdf

A IDEIA DO COLONIALISMO NA FILOSOFIA DO DIREITO DE HEGEL[1]

Tsenay Serequeberhan
(Professor Dr. Valter Duarte Odará)

> [A África] não é uma parte histórica do mundo; ela não tem movimento nem desenvolvimento para exibir. Os movimentos históricos nela – isto é, em sua região norte – pertencem ao mundo asiático ou europeu (Hegel, *Philosophy of Histoty*).

Na *Filosofia do Direito,* os esforços de Hegel estão focados em demonstrar de que modo o estado moderno enquanto um "universo ético" é a encarnação da liberdade concreta na qual os interesses egoístas da sociedade civil estão conciliados e superados[2]. No relato de Hegel, portanto, a dinâmica interna da sociedade civil é de importância crucial. Para sustentar sua tese, Hegel tem que demonstrar dialeticamente que a dinâmica interna da sociedade civil conclui e está baseada no estado. O estado apropriado é o reino no qual as contradições da sociedade civil estão subjugadas e, assim, o estado, na condição de "atualidade da liberdade concreta", emerge simultaneamente como a substância da sociedade civil, de tal maneira que a "individualidade pessoal" de seus próprios acordos perseguem e desejam "o Universal"[3].

Ao exercer uma exegese minuciosa e sistemática das seções relevantes da *Filosofia do Direito*, argumentarei que Hegel não só não alcança seu objetivo alegado, [como também] termina por sugerir, furtivamente, o colonialismo como a única solução viável para as

1 Estou em débito com o professor Oliva Blanchette por seus úteis comentários sobre um rascunho anterior deste artigo e por ceder generosamente seu tempo. Também gostaria de agradecer ao professor Paul Breines por seus úteis comentários a um rascunho anterior deste artigo.

2 Para uma discussão sobre o entendimento contemporâneo da perspectiva político-filosófica de Hegel como teoria do estado moderno, ver Hennung Ottman, "Hegel's Philosophy of Right: Canging Paradigms for its Interpretation," Clio 13 (Summer 1984). ver também Norbert Waszek, "The Division of Labor: From the Scottish Enlightment to Hegel," *The Owl of Minerva* 15 (Fall 1983), e Shlomo Avineri, *Hegel's Theory of the Modern State* (Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1972), pp. x-xi e 154.

3 *Philosophy of Right* de Hegel (Oxford: Oxford Univ. Press, 1973), trad. T.M. Knox, parágrafo 260. Em outras palavras, a sociedade civil pressupõe e é possibilitada pela factualidade do estado como encarnação da Ideia ética. A apresentação de Hegel é cumulativa e pressuposicional. É necessário, portanto, observar a estrutura básica do trabalho como um todo e as seções que precedem e seguem o segmento com o qual estamos preocupados, para focar na seção acerca da sociedade civil e do colonialismo – o qual é nossa preocupação.

contradições fundamentais que emergem a partir da dialética interna da sociedade civil e o estado.

Conforme corretamente aponta Seyla Benhabib, a seção acerca da sociedade civil – na qual a expansão colonial é discutida – é uma das seções mais importantes e negligenciadas da *Filosofia do Direito*[4]. Este texto negligenciado retrata o autoentendimento da modernidade europeia em contraste com outros povos e outras culturas. Isso se dá, precisamente, porque Hegel apresenta como trabalho da Razão – a marca registrada da Europa – aquilo que outros expressam como sendo etnocentrismo brutal. O mérito e a importância da *Filosofia do Direito* jaz, nesse aspecto, no fato de que ela apresenta uma exposição e uma justificação ético-metafísica sistemáticas para o colonialismo europeu.[5]

Hans-Georg Gadamer observou que é "parte da finitude histórica de nosso ser que nós estamos/somos conscientes de que, depois de nós, outras pessoas irão entender de um modo diferente"[6]. De fato, antes de nós, "outras [pessoas]" entenderam o texto como sendo considerado de modo diferente. Cada interpretação-entendimento diferente é, como era, uma apropriação do texto a partir do interior de um horizonte e contexto históricos específicos.

4 Seyla Benhabib, "The 'Logic' of Civil Society: A Reconstruction of Hegel and Marx," *Philosophy and Social Criticismo*. 8 (1981), 153 – 54.

5 Para Hegel, "todo estágio é realmente a Ideia, mas os estágios anteriores a contêm apenas na forma abstrata" (*Philosophy of Right*, addition to para. 129). Assim, a expansão colonial, como um estágio interno para a Ideia, é uma manifestação da razão. Como Herbert Marcuse aponta, "a *Philosophy od Right* de Hegel deve sua relevância, em extensão considerável, ao fato de que seus conceitos básicos absorvem e retêm conscientemente as contradições dessa sociedade [europeia] e as seguem até o BITTER fim" (*Reason and Refolution* [Boston: Beacon Press, 1970], p. 178). Como Dante Germino observa, Hegel é um pensador profícuo, "[apesar] de seu... etnocentrismo" e "sua inabilidade de ver para além de um mundo organizando segundo estágios competidores" (*Machiavelli to Marx* [Chicago: Univ. of Chicago Press, 1972], p. 343). O pensamento de Hegel está de fato circunscrito dentro dos limites do que germino indica. Isso é, contudo, como deveria ser, já que Hegel viu seu trabalho como sendo o correlato especulativo da Verdade e a atualidade da qual seu pensamento emergiu. Portanto, a estreiteza de visão que germino atribui a Hegel não é uma deficiência, mas constitui o mérito da posição de Hegel. Nosso propósito, ao ler Hegel, será demonstrar quão bem Hegel reflete a perspectiva que levou a Europa a subjugar a África e o resto do mundo. Para discussões críticas da cultura europeia como um todo, em linhas similares, ver Edward W. Said, *Orientalismo* (New York: Vintage Books, 1979); Cornel West, *Proptech of Deliverance* (Philadelphia: The Westminister Press, 19982); Enrique Dossel, *Philosophy of Libertation* (Mary Knoll, NY: Orbits Books, 1985); e a questão da *Critical Inquiry* [investigação crítica] que apareceu sob o título de [Raça, Escritos e diferença] "'Race', Writing, and Difference" 12 (Autumn 1985).

6 Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method* (New York: Crossroads Pub. Co., 1982), p.336. Para uma discussão de interpretações anteriores da perspectiva político-filosófica de Hegel, ver Randy Perry, "The Early Interpreters of Hegel's Phillosphy of Right," *Graduate Faculty Philosophy Journal* 9 (Fall 1983). A esse respeito, ver também, *Hegel's Political Philosophy* (New York: Atherton Press, 1970), organizado por Water Kaufmann.

Radicalizando Gadamer nas linhas heideggerianas, John D. Caputo dá um passo além e aponta que

> A hermenêutica concreta, [o tipo de trabalho com o qual estamos engajados neste estudo] deve mirar suas interpretações não simplesmente para restaurar monumentos e documentos perdidos, mas também para o que é possível em um texto. Seu objetivo não pode ser reconstruir uma atualidade passada, para restaurá-la à sua condição original, e sim, como argumenta Gadamer, para descobrir seu sentido possível para nós hoje, para descobrir o que ele nos diz, aqui e agora.[7]

Nas seções relevantes da *Filosofia do Direito*, nossa preocupação será explorar os "sentidos possíveis" do texto "para nós hoje" nos termos da Ideia de colonialismo que ela articula. Assim, a questão básica que orientará e dirigirá a interpretação é: o texto de Hegel – um trabalho clássico e monumental do pensamento social e político europeu – credencia de alguma forma a expansão colonialista como intrínseca a uma constituição essencial da modernidade europeia?[8] Voltemo-nos agora para o texto.

PESSOA E PROPRIEDADE

A "ideia de direito" é o assunto principal da *Filosofia do Direito*.[9] O estudo da "ideia do direito" é mais o estudo do desenvolvimento essencial do direito do que de sua instanciação acidental e parcialmente histórica[10]. Portanto, a *Filosofia do Direito* nos presenteará com o desenvolvimento da realidade política, ou do estado, como tal.

---

7 John D. Caputo, "Hermeneutics as the recovery of Man," *Man and World* 15 (1982), 360. Caputo radicaliza Gadamer precisamente porque Gadamer é muito mais tímido do que o que Caputo o faz ser. Sobre esse aspecto, ver meu artigo, "Heidegger and Gadamer: Thinking as 'Meditative' and as 'Effective-Historical Consciousness', *Man and World* 20, No. 1 (1987).

8 Como aponta Heidegger, ler e interpretar um texto significa estar já envolvido com ele. Então, a coisa a se fazer não é tentar evitar o inevitável "círculo" da interpretação, mas trazer à vista – tanto quanto possível – os julgamentos pré-operativos em funcionamento quando uma pessoa lê um texto. Ver seção 32, *Being and Time* (New York: Harper & Row Pub., 1962). Ver também Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method* (New York: Charles Scribner's Sons, 1958), capítulo IV.

9 A *Philosophy of Right* de Hegel, parágrafo 1º. Todas as referências de parágrafos (Pr.) para o texto acima são traduzidas por T.M. Knox. Knox traduz o termo *Geist* como Mente. Mantendo a convenção contemporânea, substituí o termo Espírito para toda ocorrência do termo Mente. Além disso, toda a ênfase ao longo do texto está no original, exceto quando indicado de outro modo.

10 J.N. Findlay, *Hegel: A Re-Examination* (Oxford: Oxford Univ. Press, 1976), p. 322. Em outras palavras, Hegel se irá nos presentear com o desenvolvimento e UNFOLDING essencial da Ideia do Direito, ou (pondo de modo mais BLUNTLY) da existência social e política europeia como tal.

> Em geral, a base do direito é o espírito; seu lugar preciso e ponto de origem está na vontade. A vontade é livre, de modo que a liberdade é tanto substância do direito quanto seu objetivo… o sistema do direito é o reino da liberdade tornado atual, o mundo do espírito veio a ser a partir de si mesmo como uma segunda natureza. (Pr. 4º)

Nos destaques do parágrafo 4º, Hegel afirma que a vontade é a estrada atravessada pelo Espírito em seu avanço a partir de sua condição (natural) dada como inteligência para "pensar apropriadamente". Novamente, nas notas ao mesmo parágrafo, Hegel avança e afirma que a vontade não é nada mais que a *capacidade* de qualquer [pessoa] "para pôr qualquer conteúdo em si mesma por seus próprios esforços". O desenvolvimento dessa vontade livre (a capacidade para pôr qualquer conteúdo pelos próprios esforços da pessoa) em direção à liberdade, ou a ordem ética como ilustrada em seus vários estágios é, portanto, o conteúdo e o "ponto de origem" da *Filosofia do Direito*[11].

Inicialmente, a vontade é indeterminação absoluta. Ela atualiza a si mesma ao se resolver em um indivíduo particular e, ao fazer isso, separa a si mesma em contraste com outros indivíduos e foca em tendências específicas disponíveis para ela (Prs. 12, 13). Enquanto individual particular (i.e., como uma pluralidade de indivíduos) e uma resolução específica, a vontade emerge como personalidade na espera do Direito Abstrato. Esta situação é "uma atualidade contrastada com o mundo real como individualidade exclusiva" (Pr. 34).

A personalidade é basicamente o nível no qual o direito é apenas formal e abstrato e seu *dictum* é "Ser uma pessoa e respeitar outras pessoas" (Pr. 36). A personalidade se concretiza ao alojar a si mesma diretamente em si mesma (seu corpo) e em coisas externas enquanto possessão (Pr. 40). Como uma vontade livre, ela tem o direito de tomar posse de "toda e qualquer coisa" (Pr. 44). Assim, ela deixa sua impressão no mundo ao objetificar a si mesma nas coisas externas a ela (Pr. 45). A propriedade é, portanto, a expressão, ou a externalização imediatas da personalidade[12]. É interna à própria constituição da vontade, que ela relaciona ao mundo dos objetos enquanto controladora e dominadora (Pr. 44, 46, 47). A propriedade "é a

11 Benhabib, "A 'lógica' da Sociedade Civil", p. 164. Ver também Clark A. Kucheman, "Abstract and Concrete Freedom: Hegelian Perspectives on Economic Justive", *The Owl of Minerva* 15 (1983), 38.

12 Este é o momento no desenvolvimento da *Filosofia do Direito*, no qual a perspectiva contrária da filosofia política moderna é apropriada e supera, embora, como veremos depois, Hegel nunca chega a bom termo com a questão da propriedade, em contraste com Rousseau, que reconheceu, no *Discurso sobre a Origem da Desigualdade*, as consequências negativas das relações de propriedade na vida social. A respeito disso, ver Lucio Colleti, *From Rousseau to Lenin* (New York: Monthly Review Press, 1972), parte três.

encarnação/incorporação da personalidade" (Pr. 51). Por outro lado, isso deve ser entendido como significando que, de acordo com Hegel, sem a categoria da propriedade, a pessoa não pode conceber uma vontade no nível do Direito Abstrato[13]. Assim, uma vontade sem propriedade é uma contradição, dados os próprios termos de Hegel, pois ela seria uma não-pessoa[14].

O desenvolvimento adicional da vontade [se dá] através do contrato no qual a reciprocidade e a intersubjetividade surgem e contradizem as vontades contratantes, que "reconhecem umas as outras como pessoas" (Pr. 71). O contrato também leva ao erro, já que existe a possibilidade de violação de contratos (Pr. 81). Em tais erros, enquanto fraudes e crimes, uma vontade particular incorporada/encarnada na propriedade transgrediu suas próprias fundações. Ela foi contra o princípio "Ser uma pessoa e respeitar outras pessoas". No reconhecimento dessa transgressão, a punição é exigida enquanto retificação da própria condição que permite à personalidade enquanto tal, não a vingança. A manutenção da própria condição da personalidade no Direito Abstrato, portanto, leva desde a particularidade autorrelacionada até a demanda subjetiva pela justiça, a qual não é unilateral (Pr. 103)

Este é um excelente exemplo da dialética de Hegel em funcionamento. Isso revela o modo como a dinâmica interna do Direito Abstrato, ou o desenvolvimento do negativo no interior dessa esfera, conduz a uma transformação, ou transição (*Aufhebun*), qualitativa para um nível mais elevado – o nível moral da consciência (destaques Pr. 104). Assim, a vontade moral surge ao negar simultaneamente o aspecto unilateral da particularidade e ao reestabelecer o particular no próprio ato' "da vontade do Universal"[15].

O ponto de vista da Moralidade é ainda assim um nível unilateral abstrato que precisa de uma correlação e de uma substanciação objetivas. Para Hegel, diferente de Kant, este nível não é nada mais que um momento necessário no desdobramento da Vida Ética. A Moralidade

13 Em outras palavras, a encarnação da vontade na propriedade é o modo pelo qual a personalidade é estabelecida. Sobre esse aspecto, ver J.M. Berstein, "From Self-consciousness to Community: Act and Recognition in the Master Slave Relationship", *The State and Civil Society* (Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1984).

14 Como veremos posteriormente, é esse desenvolvimento paradoxal que leva a Europa à expansão colonialista. Em relação às qualificações de propriedade e direitos políticos na sociedade moderna europeia, ver Goran Therborn, "The Rule of Capital and the Rise of Democracy," *New Left Review* (May-June 1977).

15 Este é o nível no qual Hegel se apropria e supera a concepção kantiana de Moralidade. A respeito disso, ver também os destaques por T.M. Knox, *Philospphy of Right*, notas do tradutor, p. 334, Pr. 106.

é o nível do conceito de Direito determinado como "subjetividade" (Pr. 106), o qual deve agora ser dominado e preservado (*aufgehoben*) no nível mais elevado da Vida Ética[16]. A transição da Vontade Moral para a Vida Ética ocorre apenas quando o bem abstrato da Vontade Moral e o bem concreto da comunidade se unem e são fundidos como um todo diferenciado e articulado (Pr. 141).

Portanto, no nível da Vida Ética, a vontade subjetiva é preservada, embora tenha superado sua unilateralidade. Como Hegel aponta, nos destaques do parágrafo 141, a Vida Ética "é uma disposição subjetiva, mas imbuída com o que é inerentemente correto". No que segue, empreenderemos uma exposição detalhada da dinâmica interna da Vida Ética – i.e., daquilo que é "inerentemente correto" –, na qual ocorre a discussão do colonialismo de Hegel.

VIDA ÉTICA E COLONIALISMO

A família é o momento imediato da Vida Ética e manifesta a si mesma no amor. O caráter essencial da família é a fusão de duas vontades para formar um todo orgânico. Embora o casamento surja do contrato e da atração física, sua substância essencial é "transcender o ponto de vista do contrato" (Pr. 163). A vontade, nesse estágio, livrou-se do capricho e da arbitrariedade, isto é, ela regula conscientemente sua vida. Ao ser mantida pelo universal, a vontade ética completa a si mesma. Assim, "no dever, o indivíduo encontra sua libertação" (Pr. 149). Na Vida Ética, "o dever e o direito COALESCE". (Pr. 155).

A família adquire sua substância e sua realidade externa no capital (Pr. 169) e nos filhos (Pr. 173), quem são a própria substâncias e frutos do todo orgânico. O capital da família é o estado da família enquanto uma *pessoa* na sociedade civil (Pr. 170). os filhos, os frutos das famílias e sua encarnação viva, também são alamedas pelas quais a família é dissolvida. Sua educação é direcionada para "elevar o universal em suas consciências e vontades" (Pr. 174). Seu objetivo é um:

> ...objetivo negativo de criar filhos fora do nível físico, instintivo no qual eles originalmente são, para a *autossubsistência e liberdade da*

16 Sobre isso, ver Joachim Ritter, "Morality and Ethical Life: Hegel's Controversy with Kantian Ethics", *Hegel and the French Revolution* (Cambridge: M.I.T Press, 1982); também, David Lamb, *Hegel – From Foundation to System* (The Hague: Martinus Nijhoff, 1980), part two, "The Foundations of Morality".

> *personalidade* e assim até o nível no qual eles tem poder para deixar a unidade natural da família. (Pr. 175, ênfase adicionada).

Em outras palavras, a família em seu estabelecimento e sua dissolução repete o desenvolvimento da vontade.

A dissolução da família ou eticamente (Pr. 177), ou naturalmente (Pr. 178) carrega fruto nos filhos, quem foram educados e criados para "autossubsistência e liberdade de personalidade". A dissolução da família, assim, elevar uma personalidade que foi educada nos modos do mundo e cuja personalidade está incorporada/encarnada e externalizada na propriedade.

A transição da família para a sociedade civil exibe as conexões dialéticas que são características dos estágios prévios da *Filosofia do Direito*. Em outras palavras, o movimento da vontade via o negativo é estritamente aderida e a apresentação de Hegel tem uma estrutura sequencial necessária[17]. Essa transição é efetuada através da sublação da família e sua re-emergência na sociedade civil enquanto uma "pluralidade de famílias" (Pr. 181). Assim, a sociedade civil é a "ideia em … seu estágio de divisão" (Pr. 184).

A sociedade civil é caracterizada enquanto aquele reino no qual o interesse particular, ou "a pessoa concreta" (Pr. 182) é o primeiro princípio e o universal é o segundo, ou subordinado princípio. É o reino no qual as pessoas, ou famílias, enquanto unidades singulares se reúnem pela necessidade e constituem uma rede interconectada de interdependência. O universal é estabelecido apenas implicitamente, enquanto aquilo que subjaz e torna possível a sociedade civil[18].

Depois de assim representar a estrutura da vida social e econômica na sociedade moderna europeia, Hegel segue para explicar os três momentos da sociedade civil: (A)o Sistema de Necessidades, (B) a Administração da Justiça e (C) Polícia e Corporação (Pr. 188). A intenção dessa explicação é demonstrar como o funcionamento da sociedade civil necessita e conduz para o estado enquanto encarnação da ideia ética ". Como veremos, é precisamente nesse ponto que a apresentação de Hegel se torna problemática. Por outro lado, Hegel

17 Hans-Georg Gadamer, *Hegel's Dialetic* (New Haven: Yale Univ. Press, 1976), p. 83. Ver também Jean Hyppolite, *Studies on Marx and Hegel* (New York: Harper & Row Publishing, 1969), p. 9.

18 S. Avineri, *Hegel's Theory of the Modern State*, pp. 146-47.

reconhece explicitamente que a dinâmica da sociedade civil cria a polaridade da pobreza e da riqueza. Como Thomas E. Wartenberg aponta,

> A estrutura teorética de Hegel é tal que vê os indivíduos como tomando parte na sociedade civil apenas na medida em que eles podem empregar a riqueza social para realizar sua própria liberdade... [assim] A pobreza é um problema para a socie4civil, porque é uma consequência necessária do funcionamento da sociedade civil de que certos indivíduos sejam reduzidos à pobreza. De fato, a sociedade civil não apenas cria a pobreza, mas também torna possível aos pobres para disponibilizar a si próprios dos meios tradicionais de aliviá-la[19].

Como indica Wartenberg, a questão da pobreza e da riqueza é crucial para a perspectiva de Hegel precisamente porque seu projeto é demonstrar como o particular e o universal, o cidadão e o estado, substanciam uns aos outros.

O estado, a comunidade política propriamente falando, é para Hegel não uma imposição externa sobre seus cidadãos. Ela é, ao invés disso, o reino da liberdade, o sopro de vida que os constitui enquanto cidadãos livres. É de se notar que o propósito de Hegel, ou intenção, na filosofia política foi demonstrar como a concepção grega da vida política era operativa dentro dos confins das condições modernas. Para os gregos – que viviam em uma sociedade baseada na escravidão – havia uma verdadeira distinção separadora entre o político e o econômico. A vida política, na qual apenas os cidadãos gregos homens eram engajados, era o reino da liberdade, e estava posta sobre e tornada possível pelos trabalhos dos escravos e das mulheres na esfera econômica. Por outro lado, o mundo moderno, no qual "[c]idadãos poderiam ser trabalhadores e trabalhadores poderiam ser cidadãos" e na qual o formato de igualdade formal e liberdade para todos é declarado, apresentou a filosofia política moderna com uma situação totalmente diferente[20]. A filosofia política moderna – Hobbes, Locke, Rousseau – viu o estado como basicamente obrigada pela necessidade econômica de preservar a vida e a propriedade. Hegel, por outro lado, tentou estabelecer dentro das condições modernas "a antiga distinção entre a vida ética e.. a sociedade civil", i.e., a distinção entre o reino da necessidade e aquele da liberdade.[21]

19 Thomas E. Wartenberg, "Poverty and Class Structure in Hegel's Theory of Civil Society", *Philosophy and Social Criticism* 8 (1981), 174-75.
20 Oliva Blanchette, "Praxis and Labor in Hegel", in *Studies in Soviet Thought* 20 (1970), 257.
21 *Ibidi*., 264.

Dada essa concepção de comunidade política enquanto o reino da liberdade, a pobreza se torna um problema vexatório precisamente porque torna quase impossível a concepção acima, de vida política no mundo moderno. O dilema de Hegel é, como aponta Wartenberg, o fato de que a pobreza é uma "consequência necessária" da sociedade civil (o mundo moderno), a qual não tem solução dentro dos confinamentos das condições modernas. Em outras palavras, tanto Hegel quanto a filosofia política moderna reconheceram a "necessidade econômica" que jaz atrás da "formação da sociedade política" no mundo moderno[22]. Ao fazer isso, a filosofia política moderna reduziu o "político ao econômico". Hegel, por outro lado, tenta de modo mal-sucedido superar essa redução. No que segue, veremos como a dificuldade acima surge da dialética da sociedade civil e da concepção geral de Hegel da sociedade civil e do estado. É o caráter insolúvel dessa dificuldade que leva Hegel a endossar a expansão colonialista europeia.

1. Sistema de Necessidades

Aquilo que caracteriza o particular (a pessoa individual) é a "necessidade subjetiva" e está alcança sua satisfação nas "coisas externas, as quais, nesse estágio são, de modo semelhante, a propriedade e o produto das necessidades e das vontades dos outros" (Pr. 189). A necessidade é satisfeita pelas coisas externas a ela e é mediada pelo "trabalho e esforço, o meio termo entre o subjetivo e o objetivo" (Pr. 189). o objetivo aqui, como aponta Hegel, é a "satisfação da particularidade subjetiva", mas "o universal assevera a si mesmo ao sustentar o que essas satisfações têm com as necessidades dos outros e suas vontades arbitrárias livres" (Pr. 189) as necessidades típicas da sociedade civil são necessidades que são criadas socialmente (Pr. 190). A multiplicação constante das necessidades sociais pela especialização e pelo "refinamento" (Pr. 191) é um processo ilimitado e interminável que é alcançado no próprio processo de satisfazer as necessidades e em transcender as necessidades dadas da natureza e é, portanto, um movimento libertador (Pr. 194). Esse exato processo, contudo, cria simultaneamente

> a dependência e a vontade [que] amplia *ad infinitum* e o material para atendê-las é permanentemente barrado … porque ela consiste em

22 *Ibid*., 264.

> objetos externos com o caráter especial de ser propriedade, a encarnação da vontade livre de outros … (Pr. 195)

Para começar, a sociedade civil é inabitada por indivíduos proprietários, que, como vimos anteriormente, emergiram da família enquanto uma "pluralidade de famílias", ou indivíduos. As necessidades da sociedade civil são, além disso, necessidades sociais cuja constante multiplicação e "refinamento" tem um caráter libertador. Contudo, esse mesmo desenvolvimento nega o princípio da personalidade (Pr. 36) ele cria "dependência e vontade".

As necessidades sociais que são geradas constantemente são mediadas, ou satisfeitas pelo "trabalho e esforço", que são "o meio termo entre o subjetivo e o objetivo". A transformação do material da natureza, ou da atividade do trabalho em seus desenvolvimento e diversificação é um processo educativo. Simultaneamente, contudo, a maestria do homem sobre a natureza é constantemente ampliada até o ponto onde

> … o trabalho … [se torna] … mecânico até finalmente o homem ser capaz de afastar-se e instalar máquinas em seu lugar. (Pr. 198)

Hegel retrata precisamente, embora além de seu tempo, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia[23]. No entanto, sua descrição não resolve o problema da pobreza. De fato, como o "refinamento" das necessidades sociais, o desenvolvimento do trabalho e a substituição das máquinas para o trabalho humano acentua e adicionalmente compõe o problema.

Anteriormente, na exposição notamos que a vontade, enquanto personalidade, ou enquanto uma pessoa individual no direito abstrato e a família enquanto se dissolve em uma "pluralidade de famílias" na sociedade civil, manifesta a si mesma externamente por alojar a si mesma na propriedade. Hegel está preocupado com a posse formal de coisas, incluindo o corpo de alguém, e não a igualdade o que é possuído. Na sociedade civil, a substituição das máquinas para os homens rompe essa igualdade formal e cria uma desigualdade concreta. Para aqueles que tem direito apenas na medida em que tem seus corpos para trabalhar serão deixados sem nada para mediar sua necessidade subjetiva, uma vez que as máquinas substituem o trabalho humano[24]. A habilidade de uma pessoa para compartilhar na riqueza

23 Parece que o desenvolvimento e utilização parcial de robôs no final do século 20 vingou as observações proféticas de Hegel. An esse respeito, ver, Gene Bylinsky, "Those Smart Young Robots on the Productio Line", *Fortune Magazine*, December 17, 1979.

24 *Ibid*., p. 96.

geral da sociedade civil está condicionada pela habilidade e pelo capital (Pr. 200), contudo, o próprio desdobramento das necessidades sociais e o trabalho o privam de ambas.

De acordo com a maneira específica na qual as necessidades particulares da sociedade civil são satisfeitas, Hegel, seguindo Platão na *República*, divide os habitantes da sociedade civil em três classes: a) a classe agricultora, b) a classe comerciante e c) a classe universal (Pr. 201, 202). A interdependência dessas classes é a rede da sociedade civil através da qual "a auto-busca do subjetivo se torna a mediação do particular através do universal" (Pr. 199).

Ao listar essas três classes que compõem a sociedade civil, Hegel nos fornece meramente um relato descritivo que não mostra a interdependência orgânica que constitui essa esfera. Para Hegel, a classe agricultora é dependente e está ligada ao solo, enquanto a classe comerciante é reflexiva, inteligente e tem a penas a si mesma a quem agradecer o que ela tem (Pr. 203-204). Contudo, Hegel não lida de modo adequado acerca da forma como surge essa situação. A terceira classe é a classe universal dos servos civis, cuja única preocupação é "o interesse universal da comunidade" e assim, suas preocupações particulares são subsidiadas pelo estado (Pr. 205).

Supõe-se que a classe universal seja análoga à vontade moral na sociedade civil. Mas é necessário notar que Hegel apenas esboça a preocupação com o universal na classe universal. Ele não nos demonstra dialeticamente, como ele faz com a vontade moral, como a preocupação pelo universal surgiu no curso do próprio movimento. Além disso, na medida em que a classe universal é recrutada da classe comerciante, é partidária e assim pede sua reivindicação para a universalidade.

2. A Administração da Justiça

Dada a exposição até aqui, para Hegel, até "este ponto … o direito não é mais meramente implícito, mas alcançou sua enquanto proteção da propriedade através da administração da justiça" (Pr. 208). contudo, precisamente por causa do problema da pobreza, da justiça enquanto "proteção da propriedade" não tem um caráter universal, já que os próprios trabalhos dessa esfera produziram a situação negativa na qual a propriedade não pode ser assumida enquanto denominador comum da "particularidade subjetiva". Para estar certo, Hegel assevera nesse nível que

> a relacionamento que surge do suporte recíproco de um em outro [na sociedade civil] das necessidades e do trabalho para satisfazer essas está, antes de tudo, refletido em si mesma enquanto personalidade infinita, enquanto direito abstrato. Mas é essa própria esfera de relacionamento – uma esfera da educação – que dá *o direito abstrato a existência determinada de ser algo universalmente reconhecido*, conhecido e desejado pela vontade e dento uma validade e uma atualidade objetiva mediada por esse caráter conhecido e desejado pela vontade. (Pr. 209, ênfase adicionada)

Apesar do que Hegel assevera, contudo, o desenvolvimento da sociedade civil também produz pobreza. Assim, a justiça se torna a proteção da propriedade, já que o empobrecimento da vontade é *de facto* excluído, enquanto Rousseau notou no *Discurso sobre a Origem das Desigualdades*. A "proteção da propriedade", na administração da justiça, portanto, não pode adquirir "a existência determinada de ser universalmente reconhecida"[25].

No volume das porções remanescentes da seção B, Hegel discute os vários aspectos da justiça, direito enquanto lei, lei determinadamente existente e a Corte da Justiça. É necessário notar que essa discussão não toca no problema das vontades desfranqueadas; ao invés disso, sua intenção primária e única é explicar como a lei opera nos vários níveis para o franquiamento. Assim, quando Hegel escreve que

> [n]a sociedade civil, a Ideia é perdida na particularidade e cai desconexa com a separação do interior e do exterior. A administração da justiça, contudo, a sociedade civil retorna só seu conceito, para a unidade do universal implícito com o particular subjetivo (Pr. 229 ênfases adicionada),

ele não nos demonstra como esta "unidade" é alcançada; ele meramente a pressupõe. De fato, ele faz isso em total desconsideração pela "particularidade subjetiva" dos segmentos empobrecidos da sociedade civil.

3. A Autoridade Pública e as Corporações

A última seção da sociedade civil é a mais interessante e a mais importante na apresentação de Hegel. Nela ele mantém que a polícia, ou a autoridade pública são os garantidores da "autoridade universal pela qual a segurança é assegurada" (Pr. 231). Ele reconhece explicitamente, contudo, que os trabalhos da sociedade civil criam um segmento

25 Sobre esse aspecto ver, Norbert Wasazec, "The Division of Labor", p. 69.

sempre crescente da sociedade civil que não tem segurança para “assegurar”; ela se afasta da autoridade pública. Começando pelo parágrafo 240 até o 249, Hegel explica em detalhes como todo um segmento da sociedade civil é reduzido ao pauperismo e as necessidades de emigrar (i.e., colonizar terras estrangeiras) de modo a assegurar “seus meios necessários de subsistência” (Pr. 246). Para se assegurar, no parágrafo 236, Hegel afirma que os diferentes interesses dos produtores e dos consumidores devem ser regulados por um “controle que se posiciona acima de ambos”. Essa salvaguarda, contudo, está preocupada com a troca justa dentro da “sociedade civil” estabelecida e, assim, pressupõe bens e habilidades a serem trocadas. Ela não endereça a si mesma àquele segmento da sociedade civil que caiu para o nível geral abaixo da sociedade.

A sociedade civil cria um *segmento de si mesmo* que é incapaz de manter-se no nível da sociedade civil (Pr. 241). no parágrafo 242, Hegel aponta que as associações de alívio públicas e privadas podem aliviar parcialmente a situação daqueles empobrecidos em consequência das condições adversas exuberantes na sociedade civil. Contudo, isso não é o cerne do problema. Como Hegel aponta explicitamente, quando “a sociedade civil é um estado de atividade desimpedida, ela está engajada em expandir em população e indústria”. A acumulação de riqueza é intensificada … [e] … os lucros mais altos são derivados”. Este é “um lado do retrato/imagem”, que está correlacionada com a “subdivisão e o sofrimento da classe atrelada ao trabalho”, que é assim privada das “liberdades mais amplas e especialmente dos benefícios intelectuais da sociedade civil” (Pr. 243). Riqueza e miséria estão engendradas dessa maneira, uma sendo a condição para a outra e “o padrão de vida de uma grande massa de pessoas recai abaixo de um certo nível de subsistência” conduzindo ao colapso da vida social e da retidão e, assim, resultando na “criação de uma turba de pedintes” (Pr. 244). além disso, e por causa desses sinistros eventos, “na outra extremidade da escala” as condições que ampliam e “facilitam grandemente a concentração de riqueza desproporcional em poucas mãos” são criadas (Pr. 244).

O problema do segmento da sociedade que caiu abaixo do nível geral da sociedade não pode, portanto, ser resolvido com os princípios da própria sociedade civil, pois, por um lado, subsidiar sua existência seria “violar o princípio da sociedade civil” e por outro lado, fornecer

trabalho a eles perpetuaria a superprodução, dado que "o mal consiste precisamente no excesso de produção" (Pr. 245).

Como observa Avineri, o problema da sociedade civil é um problema que origina no fato de Hegel "basear sua definição de personalidade na propriedade"[26]. Tanto Wartenberg quanto Avineri sugerem que a fonte dessa dificuldade na posição de Hegel é a ideia fetichizada de propriedade e sua relação com a vontade. De fato, enquanto Benhabib observa, esta é uma ideia particularmente europeia e Hegel está comprometido com ela precisamente porque sua perspectiva, adequadamente e por seu mérito, retrata a realidade da era moderna[27].

Como Norbert Waszek demonstrou, as visões de Hegel sobre a sociedade civil foram muito moldadas e influenciadas pela economia política do Iluminismo Escocês[28]. A perspectiva de Hegel é articulada em vista dos desenvolvimentos econômicos modernos; daí, sua posição tanto reflete quanto sofre das contradições insolúveis dessa "era moderna". Para se assegura, Hegel reconhece o caráter insolúvel dessa contradição dentro dos limites da sociedade civil. Ele reconheceu além disso a seriedade desse problema e a necessidade de resolvê-lo. Como ele observa na adição ao parágrafo 244:

> A pobreza em si mesma não torna os homens em uma turba; uma turba é criada apenas quando, unida à pobreza, há uma disposição da mente, uma indignação interna contra os ricos, contra a sociedade, contra o governo …. desse modo nasce a turba do mal da falta de autorrespeito suficiente para assegura a subsistência por seu próprio trabalho e contudo ao mesmo tempo pedir para receber a subsistência como seu direito[29].

O que permanece problemático em tudo isso é que a "turba" está justificada em pedir subsistência como seu direito, pois esta é a dinâmica interna da sociedade civil que reduziu ela ao que ela é. Hegel está consciente de que,

26 S. Avineri, *Hegel's Theory of the Modern Sate*, p. 137.

27 Seyla Benhabib, "The 'Logic' of Civil Society", p. 155. Principalmente, Hegel está, como Hobbes e Rousseau, envolvido em tentar relatar os direitos da propriedade em uma configuração social na qual as velhas ideias de status e privilégio colapsaram. Hobbes fez isso ao estruturar o soberano como a fonte final de direito baseado no poder. Hegel, por outro lado, quer sustentar que as relações de poder, que da superfície parecem reger a sociedade civil, estão firmemente fundamentadas no caráter racional do estado moderno. Sobre esse aspecto ver o par=agrafo 260 da *Filosofia do Direito*.

28 N. Waszec, "The Division of Labor".

29 *Hegel's Philosophy of Right*, adição ao parágrafo 244, p. 277.

> [r]ecusar permitir um homem em perigo de sua vida para seguir tais passos [roubar] para autopreservação seria estigmatizá-lo como sem direitos e já que ele seria privado de sua vida, sua liberdade seria juntamente anulada[30].

O que tem que ser notado no que foi dito até aqui é que Hegel se depara com uma contradição a qual não consegue ser superada sem reconceitualizar o relacionamento da vontade (a pessoa individual) com a propriedade. Mas fazer isso seria violar, ou ir além da atualidade da sociedade civil.

Como aponta Avineri, a "questão importante de como a pobreza é abolida é um dos problemas maias perturbadores que agitam a sociedade moderna. Contudo, nenhuma solução é oferecida pelo próprio Hegel"[31]. Para se assegurar, Hegel oferece apenas a única solução que é compatível com os termos básicos de sua perspectiva e a realidade europeia sobre a qual e a partir da qual ele refletiu. Hegel reconheceu e endossou completamente o fato de que a

> … dialética interna da sociedade civil assim a impulsiona – ou em qualquer nível impulsiona uma sociedade civil específica – para forçar *além de seus próprios limites* e busca mercados e assim seus *meios necessários de subsistência*, em outras terras que, ou *são deficientes dos bens que foram super produzidos, ou de outro modo atrasados em indústria*. (Pr. 246, ênfase adicionada)

O colonialismo e a expansão colonialista é, assim, vista por Hegel como a solução para as contradições da sociedade civil. É uma solução, além disso, que não viola os princípios internos dessa esfera. Dado as contradições estruturais inerentes à sociedade civil, o colonialismo se torna uma opção muito atrativa [e] de fato necessária. Assim, os territórios não-europeus, que não compartilham a ideia peculiar europeia de propriedade e de sociedade e, assim, não tem o mesmo problema de "superprodução", são rotulados de "geralmente atrasados em indústria" e, deste modo, tornam-se presas legítimas da expansão colonialista.

A migração e a "colonização sistemática" dirigida pelo estado (Pr. 246-249), contudo, não atinge o "propósito primordial" da autoridade pública que é "atualizar e manter o universal contido no interior da particularidade da sociedade civil" (Pr. 249) ao invés disso,

30 *Ibid*., adição ao parágrafo 127, p. 252.
31 S. Avinari, *Hegel's Theory of the Modern State*, p. 153.

ela simplesmente desloca-o e duplica as contradições da sociedade civil em um novo solo. As colônias não são nada senão o espelho refletido de uma Europa distorcida.

Paradoxalmente, contudo, Hegel vê esse desenvolvimento completo como o espalhamento de cultura e de civilização (Pr. 247). Ele sustenta que a comunicação e o comércio motivados pelo ganho e a "atividade colonizadora – esporádica e sistemática – para a qual a sociedade civil madura é impulsionada" servem como instrumentos importantes de cultura (Pr. 248). está claro, então, que o colonialismo surge das dinâmicas internas da modernidade europeia. O que é silenciosamente deixado de fora da avaliação de Hegel é, contudo, o fato de que o colonialismo também está fundamentado sobre a destruição das civilizações não-europeias. Há também um problema relacionado. Hegel utiliza o adjetivo "madura" ao descrever a sociedade civil que é impulsionada para o colonialismo. Mas como esse termo tem que ser entendido? Uma "sociedade civil madura" é uma sociedade que alcançou seu ápice, o que quer que isso queira dizer, ou ela é como um fruto apodrecido que está caindo e se desintegrando? Pelo que já foi dito, a última opção parece ser o caso.

De fato, como observa Avineri, "os membros supérfluos da sociedade [europeia]" encontram nas colônias "não apenas a segurança econômica, mas também a sustentação ética e a integração social que as condições brutalizantes de suas vidas na metrópole os negou"[32]. Indiretamente, então, as colônias são uma indicação de que a rede, ou a fibra, da sociedade civil desintegrou e uma seção as sociedades civis falhou em obter "a sustentação ética e a integração social" prometidas pela sociedade europeia moderna. Em outras palavras, de modo a evitar as "condições brutalizantes" de sua existência na Europa, um segmento da sociedade civil migra e ao fazer isso encobre as contradições internas na metrópole e simultaneamente as recria de uma maneira mais crua e mais brutal nas colônias ao sobrepor a si mesma sobre povos indígenas não-europeus. Na economia do discurso de Hegel, o mundo não-europeu é uma presa legítima da expansão europeia.

Até aqui nós explicamos criticamente o relato de Hegel acerca dos funcionamentos da sociedade civil, que termina em sua defesa da expansão colonialista europeia. Ele conclui sua discussão sobre a sociedade civil afirmando que a unidade da corporação (que incorpora os membros da sociedade civil baseado no tipo de atividade/trabalho, ou negócios que eles

32 *Ibid*., p. 154.

engajam e que assegura sua sobrevivência, i.e., o capital [Pf. 252-255]) com a autoridade pública (a polícia) implica a transição da sociedade civil para o Estado (Pr. 256). pe evidente, pelo menos a partir do que foi dito até aqui, que essa passagem, ou transição da "sociedade civil … para o estado" é bastante problemática (Pr. 256). ela procede sem um grande segmento da sociedade civil que foi pauperizada e emigra de modo a assegurar sues "meios necessários de subsistência" (Pr. 246). até esse ponto, contudo, com a união da Corporação e a Autoridade Pública, entramos propriamente na esfera do estado, i.e., a encarnação da Ideia ética.[33]

O ESTADO, RELAÇÕES INTERNACIONAIS E A HISTÓRIA DO MUNDO

Na conclusão da terceira seção da Vida Ética, Hegel olha para o estado adequado, o qual é a base de todo desenvolvimento apresentado até aqui, i.e., "a atualidade da Ideia ética" (Pr. 257). A família e a sociedade civil são momentos negados e o estado adequado enquanto sua substância é aquilo do qual elas emergem e se desenvolvem. É a "Ideia do estado ele mesmo que perturba a si mesmo nesses dois momentos de modo a reconstituir a si mesmo em um nível mais elevado (notas para Pr. 256). Hegel assevera as capacidades reconciliadoras do estado adequado e afirma que este é o reino no qual o particular é harmoniosamente re-unido com o universal e nessa unidade encontra a verdadeira actualização e liberdade (Pr. 258, 259). Contudo, ele não substância, ou demonstra, dialeticamente essa asserção. Para estar certo, a asserção de que o estado é a "ideia ética" é válida apenas para um segmento da sociedade. Nas palavras de Hegel, a força da sociedade moderna está baseada no fato de que ela

> …. é a atualidade da liberdade concreta. Mas a liberdade concreta consiste nisso, que a individualidade pessoal e seus interesses

33 Até aqui, deve ser notado que eu pulei a seção da *Filosofia do Direito* que a parecer sob o título de "A Constituição (acerca de sua parte interna apenas)." Faço isso porque a discussão de Hegel sobre a coroa, o executivo e a legislatura são questões que não pertencem diretamente à área de nosso interesse. A única coisa que nos interessaria nessa seção é a ideia da representação coletiva, o estado e a situação da "turba" acerca disso. Como aponta Anselm Min, "[s]em o benefício da representação efetiva os Estados e privado dos meios legais e metodicamente de prover por seus interesses, a turba se torna rebelde conta a ordem social existente em nome da justiça social", ver "Hegel on Capitalism and the Commom Good", *Philosophy and Social Criticism* 11. No. 2 (1986), 48. De fato, como vimos em nossa apresentação até aqui, é precisamente por dissipar essa possibilidade que Hegel advoga o colonialismo.

> particulares … alcançam seu desenvolvimento completo … O princípio dos estados modernos tem força e profundidade prodigiosos porque permite o princípio da subjetividade progredir e, contudo, ao mesmo tempo traz ela de volta à unidade substantiva e assim mantém esta unidade no princípio da própria subjetividade. (Pr. 260)

Isto é verdadeiro apenas na medida em que a "particularidade subjetiva" de certos segmentos da sociedade civil são reconhecidos e o estado e de fato o reino no qual os membros dessas classes existem concretamente enquanto cidadãos livres. Aqueles imersos na pobreza, contudo, não são incluídos, ou considerados pela sociedade moderna.

Ao se referir à sociedade civil, estamos revertendo para um estágio anterior no descobramento dialético da Ideia. Isto é como deveria ser, já que o empreendimento dialético de Hegel é fundamentalmente pressuposicional e, assim, a validade das afirmações avançou sobre o nível do estado dobra sobre a verdade interna e substância do estado[34]. De modo a captar concretamente como essa dialética inter-implicativa funciona é necessário ver como Hegel estrutura a questão do estado como um todo.

No parágrafo 259 Hegel nos diz que o estado, ou mais precisamente, a "Ideia do estado", manifesta e atualiza a si mesmo em três momentos. a) Em sua atualidade imediata ele é uma atualidade individual "auto-dependente", um "organismo" independente incorporado na sua Constituição e nas suas Leis. b) Lei Internacional em sua relação com outros estados, uma entidade soberana, a lei em si. c) Na "Ideia universal" ela é um poder absoluto auto subsistente, que revela sua atualidade no "processo da História-Mundo". Vamos agora desdobrar esses três momentos da "Ideia do estado".

(a) Em sua "atualidade imediata", ou em sua iminência, o estado é, enquanto encarnação da ideia ética, o desdobramento da Ideia ética, uma constituição particular e suas leis. Como indicado no parágrafo 260, na medida em que a "liberdade concreta" é o desdobramento da "particularidade subjetiva" no interior do reino da atualidade substantiva, o estado é a confluência do objetivo e do subjetivo. Como concretizado na lei constitucional, ele tem sua força na "… unidade de seu próprio fim e objetivo universais com os interesses particulares

34 Como Hegel aponta nos destaques do parágrafo 256: "A prova filosófica do conceito de estado é este desenvolvimento da vida ética a partir de sua fase imediata através da sociedade civil, a fase de divisão, para o estado, que, então, revela a si mesma enquanto a verdadeira base dessas fases. Uma prova na ciência filosófica pode apenas ser um desenvolvimento desse tipo". E outras palavras, o estado não é tanto a conclusão de uma sequência linear, mas é, ao invés disso, a própria substância que constitui todo o processo.

dos indivíduos, no fato de que os indivíduos têm deveres para com o estado em proporção conforme eles tem direitos contra ele" (Pr. 261). o que tem que ser notado é que direitos e deveres são, para Hegel, aspectos complementares do mesmo todo.

> No estado, enquanto algo ético, conforme a interpenetração do substantivo e o particular, minha obrigação para o que é substantivo é ao mesmo tempo a encarnação da liberdade particular. Isso significa que no estado, dever e direito estão unidos em uma e a mesma relação. (Destaques para Pr. 261).

Os deveres não são imposições externas e os direitos não são afirmações hostis – ao invés disso, a em seus direitos, a pessoa particular alcança seus direitos assim como ao requisitar o alcance dos deveres, o estado torna possível os direitos da pessoa particular. Assim, a liberdade concreta é a confluência suave.

> O indivíduo *isolado* está, no que diz respeito aos seus deveres, em sujeição; mas enquanto membro da sociedade civil, ele encontra, ao cumprir seus deveres com ele, proteção para a sua pessoa e sua propriedade, consideração pelo seu bem-estar, a satisfação das profundezas de seu ser, a consciência e o sentimento de si mesmo como membro do todo; e, na medida em que ele cumpre completamente seus deveres ao performar tarefas e serviços para o estado, ele é mantido e preservado. Tome o dever abstratamente e o interesse do universal consistiria simplesmente na conclusão enquanto deveres das tarefas e serviços que ele exige (Destaques para Pr. 261)

É nessa confluência do particular e do universal que o indivíduo encontra sua liberdade. Como deve estar claro até agora, se o indivíduo enquanto "membro da sociedade civil" não encontra "no cumprimento de seus deveres para com ele" a proteção de sua "pessoa e propriedade", então a concepção de Hegel de liberdade concreta está comprometida e todo o edifício do estado enquanto Ideia ética se torna insustentável. De fato, Hegel admite isso na última sentença dos destaques supracitados.

Para Hegel o indivíduo tem dois aspectos de seu ser: de um lado ele é um indivíduo particular e, de outro, um ser universal. Como Hegel diz, "o Espírito é a natureza dos seres humanos *em masse* e a natureza deles é, portanto dupla" (Pr. 264). A particularidade do indivíduo é atendida na família e nas instituições socioeconômicas da sociedade civil, as

Corporações que incorporam o individual e tornam possíveis os meios de sua subsistência. As instituições da sociedade civil são "o universal implícito no particular" (Pr. 264). Assim, a liberdade concreta e o estado enquanto atualidade da Ideia ética são realizadas se, e apenas se os indivíduos "alcançam seu direito em ambos os aspectos, [isto é] apenas na medida em que suas personalidades privadas e sua base substantiva são atualizadas" (Pr. 264).

Até aqui estivemos olhando para o estado em sua "atualidade imediata" nos termos de deveres e direitos, a relação interna que constitui este todo. Consequência da discussão acima, Hegel aponta que a consciência explícita do estado acerca de si mesmo como uma atualidade autorrelacionada, o sentimento civil, ou político, que mantém o particular no universal manifesta a si mesmo na "substância do sujeito individual" como o sentimento patriótico, ou como patriotismo (Pr. 267). o patriotismo não é uma questão unilateral, ela não é a sujeição do particular ao universal. Ela é a manifestação da confluência consciente e voluntária do particular naquilo que é substantivo e universal (Pr. 268).

O sentimento patriótico pressupõe que a atualidade do estado substância e realiza os interesses privados e articulares e as necessidades do indivíduo. Essas necessidades e interesses se referem à suposição de que "enquanto um membro da sociedade civil" o indivíduo social encontra, ao "cumprir seus deveres", a proteção de sua "pessoa e propriedade" e preocupação por seu "bem-estar privado" (destaques para Pr. 261). A sociedade civil, contudo, não torna essa afirmação boa para todos os indivíduos e segmentos da sociedade, precisamente porque no curso normal dos eventos ela produz pobreza.

Como vimos em nossa avaliação da sociedade civil, as contradições insolúveis dessa esfera leva Hegel a endossar as tendências colonialistas na cultura europeia como um princípio de sua perspectiva político-filosófica. De fato, em sua discussão das relações internacionais e da história mundial, Hegel nos oferece uma performance repetida da discussão anterior acerca da escala histórica mundial. Em outras palavras, os destaques de Hegel acerca do colonialismo antecipam e substancial sorrateiramente sua filosofia da história.

(b) ao olhar para as relações entre os estados soberanos, Hegel começa por notar que o estado é uma "singularidade" autodependente e autossubsistente, um individual (Pr. 321). Contudo, simultaneamente, um estado nunca é cortado completamente das relações recíprocas

com outros estados, ele existe em um sistema de estados que reconhece cada um enquanto tal (Pr. 322). Isso é, então, a individualidade do estado enquanto manifesto na comunidade de estados, i.e., as relações internacionais.

A individualidade é uma "relação negativa do estado consigo mesmo e na relação de um estado com o outro. Em relação a si mesmo (seus cidadãos) é a completa inessencialidade de tudo que é particular, "a vida, a propriedade e seus direitos, mesmo … as sociedades e associações" (Pr. 323). Os "direitos e interesses" das pessoas particulares não tem importância precisamente porque o estado em sua individualidade é o "posicionamento do absoluto delas, não do contingente da individualidade instável delas" (Pr. 324). é a pressuposição absoluta para a existência e liberdade do cidadão.

A relação da pessoa particular para o estado é, portanto, não uma questão contratual, o estado não é uma "mera sociedade civil" (destaques para Pt. 324). acerca disso, Hegel ecoa Platão no *Criton*, pois, como Sócrates aponta, "comparado com sua mãe e seu pai e todo o resto … seu país é … muito mais precioso" e se ele "te conduz à guerra, a ser ferido, ou morto, você deve cumprir e é correto que você deva fazer."[35] De maneira parecida, Hegel assevera que o "[s]acrifício em nome da individualidade do estado é um laço crucial entre o estado todos os seus membros e assim é um direito universal" (Pr. 325). O estado é a substância ética que torna a particularidade do particular possível (Pr. 326).

Os estados são entidades autorrelacionadas e auto-dependentes. Assim, o caráter das relações internacionais tem a forma de um dever abstrato (Pr. 330). Hegel reconheceu, de maneira muito perspicaz, diferente de Kant, que a lei internacional repousa obre a vontade contingente dos estados individuais[36]. Para Hegel, um tipo de "estado de natureza" hobbesiano mantém verdadeiras as relações interestados. Pois tudo que pode ser dito é que os "tratados, enquanto a base das obrigações entre os estados, devem ser mantidos" (Pr. 333). Mas atrás desse "dever" não há poder, autoridade, ou força para controlar e adjudicas as disputas entre os estados que ameaçam guerra.

35 *Plato*, *The Collected Dialogues*, edd. E. Hamilton and Cairns (Princeton: Princeton Univ. Press, 1980), #51b.

36 Diferente de Kant com sua ideia de "paz Perpétua", Hegel reconheceu completamente a realidade prática da tensão e do conflito entre estados e, como veremos, ele torna o conflito um atributo positivo da "individualidade" dos estados.

A tensão, a guerra e o conflito são reconhecidos por Hegel com inerentes nas relações internacionais (Pr. 334). A guerra é vista como uma atividade benéfica e como uma limpeza. Ela preserva a "saúde ética das pessoas" e as resgata dos efeitos de amortecimento da paz e da tranquilidade prolongadas (destaques para Pr. 324). Contudo, Hegel admite francamente que "as guerras bem-sucedidas puseram em xeque a agitação doméstica e consolidam o poder do estado em casa" (destaques para Pr. 324). uma guerra de defesa pode, se o cidadão é mobilizado por um período prolongado, torna-se uma "guerra de conquista" (Pr. 326). Além disso, "não importa o qual minúscula seja" a ofensa por parte de outras guarnições, ela pode levar a uma guerra, já que a "individualidade forte é impelida como resultado de longa paz doméstica a buscar e criar uma esfera de atividade no exterior" (Pr. 334). Por outro lado, a tensão entre os estados é atribuída a sua individualidade e, por outro, os conflitos internos são dissipados pela tensão inerente às elações interessados. Além do que foi dito acima, uma "individualidade forte", que é um estado forte e estável, é impelida, precisamente porque é forte e estável, a entalhar uma esfera de atividade fora de suas fronteiras".

Com essa ideia da individualidade do estado, Hegel admite de sorrateiramente em um só golpe que as contradições da sociedade civil vem à tona e causam estragos no estado, enquanto assevera simultaneamente que a tensão entre os estados é um atributo dessa individualidade[37]. As mesmas contradições, que ele admitiu no parágrafo 246 levam à expansão colonial, agora ele utiliza – sob a guisa da individualidade dos estados – como a força oculta em funcionamento nas relações internacionais.

(c) a totalidade das relações interestado no processo de seu desdobramento constitui a história do mundo. A história do mundo é a arena aberta na qual a "dialética da finitude" dos estados particulares é desempenhada. É a "corte do julgamento" na qual a particularidade individual dos estados é adjudicada (Pr. 340), o reino no qual os estados se tornam em sua particularidade individual "as ferramentas e órgãos do espírito do mundo [*Weltgeist*]" (Pr. 344). As relações e dinâmica dos estados particulares são a alameda através da qual o "espírito do mundo" se desdobra (Pr. 345, 346, 352). É o processo pelo qual a Ideia diferencia a si mesma como outra além de si mesma, "o estágio mais elevado do que aquele sobre o qual

37 Em outras palavras, apesar do que Hegel assevera, está claro que o conflito e a tensão que ele atribui à individualidade dos estados tem sua gênese nas contradições internas e insolúveis da sociedade civil.

ela se manteve em sua apreensão anterior" (Pr. 343). a história do mundo é a ideia "vestindo a si mesma com a forma dos eventos" (Pr. 346).

A história do mundo se refere aos estados particulares apenas incidentalmente – enquanto a avenida de sua re-velação: essencialmente, é a história da Ideia no processo de sua auto-constituição. Precisamente por causa disso é "o direito absoluto da Ideia adentrar a existência nas leis claras e nas instituições objetivas", quer isso seja alcançado na forma da "legislação divina", quer seja na "forma da força e do erro (Pr. 350). daí, as pessoas "mais abaixo", ou "bárbaras" podem legitimamente ser conquistadas e subjugadas pela nação civilizada que pelo momento foi confiada com om manto da Ideia (Pr. 347). em outras palavras, os "bárbaros" são o equivalente estrangeiro dos indigentes na sociedade civil.

> A mesma consideração justifica as nações civilizadas em considerar e em tratar como bárbaros *aqueles que ficam para trás* deles nas instituições que são os *momentos essenciais do estado*. Assim, um povo pastoral pode tratar caçadores como bárbaros e ambos são bárbaros do ponto de vista de agricultores. A *nação civilizada é consciente de que os direitos dos bárbaros são desiguais aos seus próprios e tratam a autonomia deles apenas como uma formalidade.* (Pr. 351, ênfase adicionada)

Na aurora da história ocidental, os gregos dividiram o ser humano em Helenos e Bárbaros[38]. Baseado nessa distinção Platão argumentou na *República* que a disputa entre os Gregos é um conflito civil e deve estar baseado na auto-restrição e na civilidade, enquanto o conflito com os bárbaros é propriamente propriamente falando uma guerra e o bárbaro é um objeto legítimo da escravidão e da pilhagem[39]. De modo semelhante, para Hegel, as relações internacionais são o reino no qual os estados *europeus* se relacionam uns com os outros enquanto estados. Apesar do fato de que ele é um reino repleto de contingência, ele está, no entanto, baseado nas "obrigações entre os estados, os quais "devem ser mantidos". Mas "aqueles que ficam para trás", os "bárbaros" não estão para serem concedidos o

38 H.D.F. Kitto, *The Greeks* (Harmondswoth, England: Penguin Book, 1979), pp. 7-11.
39 *Plato, The Collectede Dialogues, #469b-471c.*

reconhecimento (estar em guerra ou em paz), devido por um estado ou por outro. Precisamente porque eles são deficientes nos "momentos essenciais do estado", i.e., nas instituições europeias e na cultura, eles são uma ofensa à Ideia. Daí eles são uma presa legítima para a conquista e subjugação e "a nação civilizada [precisamente porque é civilizada!] está consciente de que os direitos dos bárbaros são desiguais aos seus."

A *Filosofia do Direito* termina com a enumeração dos quatro "reinos históricos mundiais" (Pr. 353). os primeiros três, o Oriental, o Grego e o Romano, são manifestações deficientes e incompletas do Espírito do Mundo, o qual encontra sua completude no reino do norte Germânico (Pr. 354). precisamente porque ele "recebe em sua vida interna [a particularidade subjetiva] sua verdade e essência concreta, enquanto na objetividade ela está em casa e reconciliada consigo mesma" e "reverteu para a substancialidade com a qual ela começou", ela "retornou da oposição infinita e … consequentemente engendra e conhece que isso é verdade enquanto pensamentos e enquanto um mundo de leis atuais" (Pr. 353). em outras palavras, o reino germânico é, ou o mundo europeu moderno, a encarnação da liberdade concreta. Ao afirmar isso, Hegel está meramente reafirmando a asserção que ele fez no parágrafo 260 e utilizando-a como o critério pelo qual a superioridade do reino germânico/europeu é estabelecida.

Como vimos em nossa explicação do texto, a dialética inter-implicativa do estado e da sociedade civil não alerta a asserção de Hegel. Nossa explicação textual, se faz algo, demonstra que Hegel, na guisa da Ideia, encobre as contradições da sociedade civil apenas para utilizá-las dissimuladamente como a manifestação da "individualidade" do estado, a qual culmina na História do Mundo.

O desdobramento da *História* do Mundo enquanto a manifestação da Ideia requer basicamente o domínio do mundo pela Europa. De um modo majestoso, Hegel apresenta a experiência histórica mundial europeia como a História do Mundo e a expansão colonial como a manifestação da Ideia. É dessa maneira que Hegel articula metafisicamente e justifica eticamente os eventos colonialistas da história europeia.

LIBERDADE COMO SUBJUGAÇÃO: KARL MARX[1]

Tsenay Serequeberhan[2]

(Professor Dr. Renato Noguera e Professor Dr. Carlos Eduardo da Silva Rocha)

> Através dos séculos, a Idade Média obteve sucesso em fazer este autor (Aristóteles) a fonte da verdade e de toda verdade: *ipsi dixit*. A Idade Média o fez, não Aristóteles. A era contemporânea talvez tenha, em todo caso, obtido sucesso em fazer do trabalho de Marx a Bíblia que ninguém realmente lê e que pode muito bem ser considerado como garantia da verdade revolucionária. Mas o fato que não poder ser descartado é que sua obra se presta com muita facilidade a tal interpretação.
> Por que se prestar a isso? Porque nela está encarnada o último grande avatar do Mito Racionalista do Ocidente, de sua religião de progresso, de sua peculiar combinação histórica entre revolução e conservação. Tanto no plano prático quanto no plano teórico. O Marxismo prolonga a contínua linhagem das revoluções do Mundo Ocidental, do século XVII até levar o seu aparente limite; mas sob sua forma aperfeiçoada e sistematizada, preserva o que é essencial do universo burguês-racionalista (colonialista) ao seu nível mais profundo.
>
> Cornelius Castoriadis[3]

No prefácio da primeira edição alemã do primeiro volume de *O capital*, volume 1, Karl Marx escreve: "O país industrialmente mais desenvolvido do mundo apenas mostra, para o menos desenvolvido, a *imagem* de seu próprio *futuro*"[4]. O "menos desenvolvido", em outras palavras, remonta à história do menos desenvolvido. A réplica ocorre nos termos da "imagem" que o "mais desenvolvido" apresenta aos olhos do "menos desenvolvido". A "imagem do seu próprio futuro", em outras palavras, já se encontra no presente. Agora, a "imagem" originária para a Europa é a Inglaterra, o "terreno clássico" do "modo capitalista de produção"[5].

---

1 Artigo publicado no livro **Contested Memory: The Icons of Occidental Tradition**, em 2007, pela editora Africa World Press, à qual agradecemos a gentileza de permitir a tradução, que foi realizada pelo Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro Carlos Eduardo da Silva Rocha e pelo Professor Dr. Renato Noguera, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

2 Professor do Departamento de Filosofia e Estudos Religiosos da Morgan State University.

3 *Political and Social Writings*, vol. 1. Tradução e edição de D. A. Curtis, (Mineápolis MN: University of Minnesota Press, 1988), 28 (ênfase nossa). Embora esteja de acordo com Castoriadis, eu gostaria de destacar minha posição ao enfocar a "concepção materialista da história" de Marx. Os textos mais antigos de Marx, em especial o *Manuscrito 1844*, não tinham a mesma "inclinação".

4 Karl Marx, *Capital* vol. 1. (1867*) A Critical Analysis of Capitalist Production*, ed. Frederick Engels (New York International, 1974) pp. 8-9 (ênfase nossa).

5 Ibid. p. 8.

Como Marx aponta, ao replicar a história da nação avançada, "a menos desenvolvida" o faz sob duras e, por vezes, retrógradas condições. Em outras palavras:

> Em todas as demais esferas, nós (alemães) como todo o resto da Europa Continental Ocidental, sofre não apenas do desenvolvimento da produção capitalista, como também da incompletude desse desenvolvimento. Ao lado de males modernos, toda uma série de males herdados nos oprimem, erguendo-se da sobrevivência passiva dos antiquados modos de produção, com seu inevitável anacronismo social e político. Nosso sofrimento não vem apenas dos vivos, mas também dos mortos. *Le mort saisit vif* !6

Nas passagens acima, a linguagem do "mais desenvolvido" e "menos desenvolvido" descreve a posição relativamente elevada da Inglaterra no século XIX. Neste quesito, a "imagem" da Inglaterra desempenha na Europa Ocidental um papel, ao mesmo tempo, construtivo e facilitador em termos do "desenvolvimento da produção capitalista"[7].

Na Inglaterra, o desenvolvimento industrial é correlacionado aos avanços legislativos. Entre "os alemães", por outro lado, o "contrapeso dos Atos de Fábrica se faz necessária"[8]. Ao replicar a imagem do avançado, o menos desenvolvido é assolado com a inércia. Pois os resíduos do passado são um peso morto. As dores do parto do capitalismo —o futuro—, por outro lado, é olhar adiante e, a longo prazo, orientado em direção à liberdade humana. Marx exclama nada menos em francês: "Os mortos estão avaliando os mortos!" Em outro lugar ele escreve: "Que os mortos enterrem seus mortos"[9].

O presente, enrolando ao passado, tenta livrar a si mesmo para o futuro. O futuro capitalista é inevitável e, assim, a mais completa subjugação do passado na "imagem" do futuro já realizado é o cenário mais desejado, pois o futuro é o presente já realizado da nação mais desenvolvida.

O valor dessa oracular e comparativa avaliação e do trabalho de Marx sobre a complexidade do modo de produção capitalista como um todo serve para demonstrar a melhor

6 Ibid.; p. 9.

7 Em outras palavras, a Inglaterra é a "imagem" da Europa e a Europa é a "imagem" para o resto do globo. E quanto ao futuro?

8 Ibid., p. 9.

9 Karl Marx "The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte" In: *The Marx-Engels Reader*. 2ª edição, editado por Robert C. Tucker (New York: WW Norton, 1978), p. 597. Mas, como podem os "mortos enterrarem seus mortos"? A imagem de Marx traz um profundo desdém pelo passado, que é deveras impróprio para um pensador histórico.

forma de submissão do passado ao futuro que já se faz presente. A preocupação é manter as distorções anacrônicas ao mínimo e, assim, salvar a humanidade da fútil labuta de inventar e reinventar seu futuro, um futuro singular dito como imagem —antes de ter acontecido— na "imagem" daquilo que já aconteceu.

Do pouco que foi dito, é preciso perceber e enfatizar que, com o advento do modo de produção capitalista, para Marx, a história humana estava —a princípio—completa[10]. Tudo o que resta são detalhes, distorções e os esforços para minimizá-los. Neste já realizado futuro, o Ocidente é o terreno histórico e geográfico originário da imagem do capitalismo.

Agora, dentro dos limites desse encerramento, a historicidade da Europa —como disfarce/e como produção capitalista– é percebida como historicidade *in toto*. Isto facilita a globalização colonial europeia e, ao mesmo tempo, limita a história mundial aos seus limites. Assim, antes de acontecer, a história mundial, como um futuro ainda a acontecer, está submissa à imagem do Ocidente. Dessa forma, essa submissão —a globalização colonial da Europa— aparece como desdobramento da história mundial, sincronizando os povos do mundo que são, por sua vez, inseridos à força ou submetidos. Esse processo é visto, de fato, como o processo da atualização de sua humanidade inata por força de sua própria submissão!

A negação da história ou da historicidade dos povos não europeus é vista e apresentada como a consumação ou cumprimento da história mundial. Para Marx, isso é autorizado pela própria natureza da existência histórica humana. O foco deste capítulo é explorar e mostrar de forma textual como este "jogo duplo"[11] é jogado nos textos centrais de Marx.

Comentando o conhecimento de Marx acerca das histórias e culturas não-europeias, o historiador marxista Eric J. Hobsbawn afirma que ele tinha "parcos conhecimentos em pré-história, sociedades primitivas comunais e América pré-Colombiana e virtualmente inexistente acerca da África"[12]. Apesar dessa ignorância virtual acerca das histórias e culturas não europeias, Marx apoiava a subjugação colonial do mundo não europeu e, ao fazê-lo, percebia a si mesmo como advogado sanguíneo da liberdade humana. De fato, uma das

10 É por isso que em *O manifesto comunista*, Marx nos diz que os comunistas lutam contra os inimigos de seus inimigos para consumar o prelúdio da "revolução do proletariado". Karl Marx e Frederick Engels *The Communist Manifesto* (New York: International, 1983), pp. 44-45.

11 Para citação completa vide nota 1 no capítulo 1.

12 Eric J. Hobsbawn, *Introduction to Pre-Capitalist Economic Formations*. Textos de Grundrisse pertencentes a sociedades não capitalistas. (New York: International, 1975), p. 26.

passagens mais memoráveis do *Manifesto comunista* é aquela na qual Marx celebra o advento da idade moderna, isto é, a expansão global e replicação da Europa e o estabelecimento do "mercado mundial"[13]. Marx postula que:

> A burguesia, por meio da rápida melhoria de todos os instrumentos de produção, pelos imensamente facilitados meios de comunicação, atrai todas as nações, até as mais bárbaras, para civilização. Os preços baratos de suas comodidades são artilharia pesada pela qual desmorona todas as muralhas chinesas, o que força a capitulação do intenso e obstinado ódio dos bárbaros contra os estrangeiros. Compele todas as nações a introduzirem o que chamam de civilização para seu meio, isto é, para se tornarem burgueses eles mesmos. No mundo, cria-se um mundo à sua própria imagem[14].

A expansão europeia cria uma "civilização" mundial unificada. Para sermos precisos, Marx hesita por um momento: a burguesia compele os bárbaros a "introduzirem o que chamam de civilização". Mas isso é apenas uma hesitação momentânea. Anteriormente, nessa mesma passagem, Marx aponta que a burguesia "atrai todas as nações, até as mais bárbaras, para civilização", arrematando com "os baratos preços de suas mercadorias" e "intenso e obstinado ódio dos bárbaros contra os estrangeiros". A dura resistência que a expansão europeia encontra em sua aventura saqueadora global é descrita não como uma resistência legítima de povos divergentes repelindo agressões não provocadas —em um esforço de preservar seu próprio modo e experiência de ser—, mas como o "intenso e obstinado ódio dos bárbaros contra os estrangeiros"[15]. A descrição de Marx não é neutra, mas partidária da sociedade cuja globalização irá avançar —em sua visão— a verdadeira liberdade da humanidade.

De acordo com seu pensamento, expansão e conquista são manifestações para ascensão. Para a humanidade prosperar, para o seguimento da humanidade, que, de maneira bem-sucedida, dominou a natureza e estabeleceu sua forma de liberdade. De fato, não poderia ser de outra forma, já que a história da sociedade humana é, para Marx, a "história da luta de classes"[16]. Na Europa, seu solo originário, a burguesia estabeleceu sua dominância e moveu a

13 Marx e Engels, *The Communist Manifesto*, p. 10.
14 Ibid. p. 13.
15 Em outras palavras, a oposição à agressão europeia não é legítima; é meramente a manifestação da barbárie e do "ódio obstinado" irracional.
16 Ibid. p. 9.

sociedade adiante, para além da não liberdade da ordem feudal, uma ordem e uma forma de sociedade apegada e ainda funcional dentro dos limites da natureza.

Da mesma forma, o colonialismo capitalista —ou a violenta globalização da modernidade— é a via pela qual culturas não europeias divergentes são unificadas e subjugadas pela Europa moderna, isto é, a civilização humana. Neste esquema, homogeneização e submissão da *diferença* —cultura e história— que constitui a humanidade do mundo não europeu subjugado é visto como pré-requisito necessário para possibilidade do comunismo ou a verdadeira liberdade humana, além do capitalismo presente, que precisa ser atualizado para poder ser superado[17].

Em nível global, essa *diferença* é paralela ou equivalente ao passado feudal europeu. Assim como o feudalismo europeu foi superado pelo modo capitalista de produção, da mesma forma, no mundo não europeu uma miríade de formações não modernas divergentes precisa ser subjugada e superada pelo capitalismo colonialista. Em outras palavras, a violência colonialista tem, no mundo não europeu, o papel da dinâmica do desenvolvimento capitalista no Ocidente. A dinâmica do desenvolvimento capitalista que emana de dentro da história da Europa é de pouca importância para Marx. O colonialismo é uma imposição externa que extermina a dinâmica interna/desdobramento da formação social colonizada.

Para além das peculiaridades e histórias —feudais— dos diferentes povos do mundo, o modo de produção capitalista revela "o que a atividade do homem pode provocar". Esta "subjugação das forças da natureza perante o homem" de forma radical e sem precedentes divulga a "as forças produtivas que estão dormentes no colo do trabalho social". O acontecimento histórico da produção capitalista é, em outras palavras, o espaço cultural e histórico pelo qual a Verdade (não uma verdade) da humanidade como tal é atualizada.

É neste espaço ôntico-cultural ontologicamente privilegiado –isto é, o Ocidente globalizado– que o ser humano é "compelido a encarar com sentidos sóbrios suas *verdadeiras* condições de vida e suas relações com seus semelhantes". Como aponta Marx, ao comentar os eventos do colonialismo Britânico na Índia,

> O período burguês da história precisa criar a base material do novo mundo — de um lado, temos o intercurso universal fundado sobre a dependência mútua

17 Em outras palavras, a conquista colonial prepara o terreno para o futuro da humanidade pela subjugação e nivelamento da *diferença*, assim como o Capital e seu desenvolvimento preparam o terreno para o futuro de seu próprio fim e superação.

> da humanidade e o significado desse intercurso; de outro lado, temos o desenvolvimento dos *poderes produtivos do homem* e a transformação da produção material em domínio científico das agências naturais[18].

A necessidade histórica de expansão da sociedade capitalista europeia é baseada na dominação e relação instrumental da natureza do homem. Para Marx, é a relação ontológica apropriada entre humanidade e natureza. É preciso salientar que "dominação científica das agências naturais" se refere não apenas à natureza, mas também aos "poderes produtivos do homem". A dominação da natureza e a subjugação do mundo são desenvolvimentos internos paralelos e necessários para o desdobramento da história humana. Como coloca Cheikh Hamidou Kane, "da mesma forma, o Ocidente domina o objeto e nos coloniza".

De fato, como bem aponta Claude Lefort, Marx, no *Manifesto comunista*, assim como em outros textos, afirma estar falando do ponto de vista da História da seguinte forma: "Marx não está expondo a teoria dos comunistas e eles (os comunistas) não estão expressando suas visões; é o mundo e a história que está se expressando através deles[19]."

O que está sendo articulado é a Verdade "objetiva" da história. Isso, como vimos antes com Hobsbawm, não é resultado de estudos empíricos (seja lá o que isso signifique!), pois Marx conhecia muito pouco, era virtualmente ignorante acerca da história não europeia. A Verdade da história com que ele está preocupado não é nada mais, nada menos que a projeção global da imagem da Europa. Ainda para Marx, "as *verdadeiras* condições de vida" se mostram como o próprio significado da atualização humana que se anuncia e se revela em suas palavras!

Marx percebe, ontologicamente, as ocorrências ônticas da história europeia, que privilegiam a sociedade capitalista como espaço no qual "as verdadeiras condições" da vida, da humanidade são reveladas. Para ele, a história mundial é um processo singular cuja manifestação mais alta e concreta alcançou a modernidade europeia, isto é, o espaço histórico no qual "as verdadeiras condições" da vida humana estão sendo atualizadas e a mais avançada luta de classes acontece. A luta cuja consumação se dará com a derrocada global da burguesia e a libertação total da humanidade.

---

18 Karl Marx, "The Future Results of British Rule in India". In: Karl Marx and Frederick Engels, *On Colonialism* (New York: International, 1972), p. 87. (ênfase nossa).

19 Claude Lefort, "Reading The Communist Manifesto" In: *Democracy and Political Theory* (Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1988), p. 153.

Para Hegel, a história é o desenvolvimento da Ideia. Marx a substitui por uma noção abstrata da imagem da humanidade na Europa, pois a *Ideia*, cujo desenvolvimento se dá por meio da luta de classes (sociabilidade insociável de Kant), é o objetivo do desdobramento da história mundial. Este esquema compele Marx a apresentar uma justificativa formidável para expansão Europeia sob o disfarce da Verdadeira liberdade humana além dos limites da natureza.

O Ocidente é, para ele, a Verdadeira liberdade. Todas as outras formas de vida humana são resíduos fossilizados que precisam ser superadas, um peso inerte que precisa ser removido. A Europa moderna, por outro lado, é a Verdadeira e concreta história da liberdade. Uma história cujo desdobramento cruel e sórdido é justificado na imagem de uma futura humanidade emancipada e europeizada. Com base principalmente no *Manifesto comunista*, estabelecemos os parâmetros pelos quais o "jogo duplo" é jogado nos textos de Marx. Vejamos agora como esse jogo é textualmente orquestrado adiante.

I Parâmetro

Marx reconhece explicitamente os efeitos destrutivos do colonialismo capitalista nas sociedades não europeias. Ao discutir subordinação da distribuição da produção em um contexto de conquista e subjugação colonial, Marx destaca que:

> A conquista pode levar a três outros resultados. A nação conquistadora pode impor seus próprios meios de produção sobre o povo conquistado (isso foi feito, por exemplo, pelos ingleses na Irlanda durante este século –século XIX– e até certo ponto na Índia); ou pode não interferir no antigo modo de produção e se contentar com o tributo (turcos e romanos); ou pode haver interação dos dois, dando origem a um novo sistema como uma síntese (como ocorreu, parcialmente, nas conquistas germânicas)[20].

O que nos importa aqui são os exemplos que Marx usa e as relações às quais alude. Ele destaca que a conquista "pode levar a três resultados". Porém, Marx não menciona que o resultado da conquista é determinado pela força, donde o uso da violência empregado pelos conquistadores. Mas é obvio que isso acontece devido ao modo de produção, que, para Marx,

20 Karl Marx, *A Contribution to the Critique of Political Economy*. Edição e introdução de Maurice Dobb (New York: International, 1970), pp. 202-203 (ênfase nossa). "Conquistas Germânicas" se refere a invasões e destruições "bárbaras" ao Império Romano e o consequente desenvolvimento do modo feudal de produção.

é o foco da conquista. É basicamente a expressão concentrada da força de uma dada formação social. Pois é "nesse século" —desde o advento do capitalismo— que os ingleses passaram a impor seu modo de produção sobre os irlandeses.

Agora, os ingleses (capitalistas) impõem seu modo de produção. Os turcos e romanos (colonizadores pré-capitalistas), por outro lado, ficavam satisfeitos com tributo e não intervinham no modo de produção dos conquistados. E as tribos germânicas (conquistadores bárbaros de Roma) criaram uma síntese dos modos de produção dos conquistadores e conquistados.

O modo de produção de uma sociedade é uma instanciação particular da simbiose entre homem e natureza, que, para Marx, é o antecedente fundamental da qualquer formação social. A "composição orgânica" dessa simbiose é constituída e medida pelo nível de dominância e violência dirigida contra a natureza ou pela falta dela. Fica claro, portanto, que qualquer um dos resultados acima mencionados é determinado pelo nível de violência contra a natureza refletida no modo de produção da sociedade conquistadora. A força da sociedade conquistada, em outras palavras, depende do tamanho da subjugação da natureza perpetrada pela sociedade conquistadora, como é exemplificado em seu modo de produção.

O que distingue de forma decisiva os ingleses dos turcos e romanos, no que tange aos subjugados, é que os ingleses, como capitalistas/europeus modernos, alcançaram o mais alto nível de subjugação da natureza —eles "domaram" e se utilizaram da "energia da molécula... e do átomo"—; então, é capaz de desencadear a mais organizada e concentrada forma de violência. Os turcos e romanos colonizaram e estavam satisfeitos com os tributos, sem interferir na ordem de vida estabelecida. Os ingleses, por outro lado, impuseram seu modo de produção/vida e, dessa forma, apagaram ou moldaram os conquistados visando seus próprios fins. A violência dos ingleses, diferente dos turcos e romanos, não é mera destruição. É uma violência que classifica as sociedades humanas em subordinação e duplica a sociedade europeia no mundo não europeu. Sob os turcos e romanos, os conquistados são um povo derrotado devedor de tributos. Sob os ingleses, mesmo quando minimamente brutalizados, os conquistados são um anacronismo da história, um fóssil vivo que precisa ser "desenvolvido" —apenas como um recurso natural— ou "civilizado" e elevado ao nível de humanidade. Assim, os não europeus são subjugados em sua humanidade e moldados como uma coisa da

natureza para o interesse e a serviço da "civilização humana", compreendido como a atualização da liberdade.

De certo, Marx estava ciente, mas não particularmente preocupado, com a ruína dos colonizados. No último capítulo do primeiro volume de *O capital*, por exemplo, ele escreve em grande detalhe sobre o problema do capital e sua reprodução nas colônias. Acerca da expropriação e extermínio da população aborígene que a colonialismo capitalista pressupõe, muito pouco é dito. Da mesma forma, na primeira parte da *A ideologia alemã*, intitulada "Conquista", Marx discutiu o papel histórico da conquista e sua incompatibilidade com sua perspectiva. Após explicar esta aparente incompatibilidade, a única preocupação de Marx é mostrar que, mesmo que os bárbaros conquistem, no final eles serão os conquistados por suas vítimas "civilizadas". É preciso destacar que, em *A ideologia alemã*, de 1846, a análise de Marx está em desacordo com suas elucidações em *Uma contribuição para a crítica da política econômica*, de 1859, na qual ele diz que os conquistados podem "ascender a um novo sistema como síntese".

Em todas as afirmações acima, a subjugação do mundo não europeu no século XIX, a qual Marx testemunhou, é vista por ele como um resultado positivo do encontro entre os europeus e o resto do mundo. A conquista/violência turca e romana são gratuitas —não serve a nenhum propósito maior. A violência dos ingleses —conquista europeia moderna—, por outro lado, serve a um propósito maior escondido: europeizar o globo. Institui, em uma escala global, a relação ocidental com a natureza, que Marx percebe como o status ontologicamente apropriado da liberdade humana. A transformação ou "civilização dos povos indígenas pela conquista" é uma necessidade da história mundial inerente ao status ontológico da humanidade como a soberania da natureza. Está anexo com a natureza humana, não havendo soberania/liberdade. Assim, a expansão europeia é o prerrequisito para o cumprimento da mais fundamental possibilidade ontológica da existência histórica humana.

Em *Os futuros resultados da dominação britânica na Índia*, escrito em 1853, por exemplo, Marx aponta que "a Inglaterra precisa cumprir uma missão dupla na Índia: uma destrutiva, outra regeneradora —a aniquilação da velha sociedade asiática e assentamento do material de fundação da sociedade Ocidental na Asia."

Em *O domínio britânico da Índia*, também escrito em 1853, Marx aponta que:

> É verdade que a Inglaterra, ao causar a revolução no Hindustão, foi vil em seus interesses e estúpida em sua maneira de cumpri-los. Mas esta não é a questão. A questão é: pode a humanidade cumprir seu destino sem uma revolução social na Ásia? Se não, quaisquer que tenham sido os crimes da Inglaterra, foi uma ferramenta inconsciente da história para fazer a revolução. Assim, qualquer efeito amargo que o espetáculo da ruína do mundo antigo tenha sobre nossos sentimentos, nós temos o direito pela história como exclama Goethe:
> Deveria esta tortura nos atormentar
> Já que nos traz grande prazer?
> Não estamos sob o domínio de Timore.
> Almas devorados sem medida?[21]

Podemos destacar pelas afirmações acima –que não se aplicam somente à Índia, mas também ao resto do mundo não europeu como um todo— que Marx não é cego para a hipocrisia e brutalidade do domínio britânico sobre a Índia. Assim como Kant lamentou a violência europeia e Hegel recomendou a dissolução gradativa da escravidão para o benefício dos escravizados, Marx lamenta a violência europeia. Em seus artigos sobre a Índia, também escreve, nos capítulos 26 e 31 de *O capital,* volume 1, que lamenta a violência da conquista. Suas "lágrimas de crocodilo", assim como as daqueles que o precederam, são consoladas pelos efeitos favoráveis dessa violência.

No ponto da "história", como ele nos diz, e em termos de "destino" da "humanidade", os efeitos destrutivos da conquista ocidental são exonerados. A "tortura" da conquista torna possível "uma verdadeira revolução no estado social" do mundo não europeu, a qual promete "maior prazer". A violência do Ocidente é uma necessidade histórica e ontológica inscrita e escondida na dialética do "destino" da existência humana. Como na "sociabilidade insociável" de Kant e na dialética da "sociedade civil" de Hegel, a expansão social de Marx é um componente dialético inerente ao processo histórico mundial de atualização da liberdade.

O resultado final dessa dialética não é apenas a transformação material —ferrovias, estradas, indústrias etc.–, é a europeização física de territórios não europeus; de forma mais fundamental, a mais alta conquista dessa dialética é a ocidentalização dos nativos., isto é, a colonização e transformação espiritual e cultural dos colonizados em direção ao destino singular da humanidade. Como apontado anteriormente, o padre Placide Temples se refere a isso como "progresso na personalidade humana", em que Marx inclui a aventura colonial europeia, isto é, a "*mission civilisatrice*".

21 Karl Marx, "The British Rule in India" (s.n.).

Todo o exposto acima é, com efeito, aquilo a que Gianni Vattimo se refere, corretamente, como "filosofia do terrorismo". Em resposta à questão "Existe filosofia do terrorismo?", Vattimo em parte responde:

> Existe uma filosofia do terrorismo e é aquela que leva às consequências extremas a ideia de que a história humana tem uma norma absoluta, um valor final a ser realizado: os indivíduos ou as classes (ou a civilização) que (baseada em análise final em evidência intuitiva) são os portadores dos valores, tendo o poder da vida e da morte sobre os outros[22].

De fato, como postula Marx, sobre a tutelagem britânica: "Através dos indianos nativos educados de forma relutante... uma nova classe está surgindo, dotada dos requerimentos governamentais e imbuída com a ciência europeia." Perceba que, acima, "governo", diferentemente de "ciência", não é qualificado. É perceptível que, para Marx, a qualificação é redundante, já que "governo", assim como ciência, só pode ser pensada dentro dos limites do Ocidente. E é nos termos desse valor final que a conquista é justificada.

Assim, é no *assimilado* ou *èvolué*, a maior façanha do colonialismo europeu, que Marx deposita suas esperanças de possibilidades futuras do mundo não europeu. Os culturalmente alinhados, aqueles em autonegação, o esquizoide *évolué*, a "pele negra" em uma "máscara branca" (Senghor?), para usar as palavras de Fanon, é a única esperança para além da Europa. A indignação cultural pela perspectiva do *ethos* indígena que está encarnado no assimilado ou èvolué é precisamente o que precisa ser alcançado sistematicamente se a "humanidade" —sempre no singular— for "cumprir seu destino". Por isso, Marx escreve: "Os indianos não vão colher os frutos dos novos (*évolué*) elementos da sociedade espalhados pela burguesia britânica (isto é, europeus). A Grã-Bretanha (Europa), como a classe governante, será substituída pelo proletariado industrial[23]."

22 Gianni Vattimo, *Al di là del soggetto* (Milan: Idee/Feltrinelli, 1984), p. 18. É comum traduzir a palavra italiana *storia* por "história" (*history*), mas me parece que a palavra estória (*story*) é mais adequada e confere maior sentido à fragilidade e contingência do caráter da existência humana histórica.

23 Karl Marx, "The Future Results of the British Rule in India". In: *On Colonialism*, p. 85. É digno de nota, como bem observa Eric Hobsbawn na introdução a *O manifesto comunista* (New York: Verso, 1998), que a ideia do "proletariado" e seu papel no dinâmica da história, para Marx, não advêm da observação, mas da "dedução filosófica" (pp. 22-23).

Tudo permanece subordinado ao Ocidente. O círculo está fechado. A liberdade humana pode apenas vir pela dialética da história Europeia, que consumirá a si mesma—e a história do mundo— para ascendência e triunfo de proletariado. Neste esquema das coisas, o europeizado/indigentes *évolué* desempenha um papel de acessório-pós-fato na sujeição do mundo europeizado. A emancipação do mundo é possível apenas como um complemento dos desenvolvimentos ocidentais em conjunção com o *assimilado* (maior façanha desses desenvolvimentos) formados e moldados à "imagem" do Ocidente. Ironicamente, terror e violência fornecem emancipação! Liberdade!

O problema com os pontos acima é que os nativos não são encontrados em lugar nenhum. Esses nativos europeizados, que entram na luta contra o capitalismo colonialista, fazem-no rejeitando a assimilação da indigência, seu status assimilado ou *évolué*. Para eles, a luta não é a luta pela Europa globalizada, nem pela burguesia ou proletariado. Além das categorias socioeconômicas inscritas pela historicidade europeia, o *évolué* rebelde está preocupado em reclamar a livre existência humana da sociedade colonizada. Como Vattimo observou:

> É... entendido que a crise atual da concepção atual da história, a crise consequente da ideia de progresso e o fim da modernidade não são eventos determinados apenas pós-transformações teoréticas —a crítica da historicidade do século XIX (idealista, positivista, marxista, etc.) — sofreram no nível das ideias. Muitas mais coisas diversas aconteceram: as pessoas "primitivas", rotuladas como tais e colonizadas pelos europeus pelo direito de terem uma civilização "superior", mais evoluída, rebelaram-se e, de fato, tornaram-se uma problemática unitária e centralizada. O ideal europeu de humanidade foi exposto como um ideal não necessariamente inferior, mas que não pode, sem violência, fingir que é igual à verdadeira essência do ser humano, do humano enquanto tal[24].

O rebelde *évolué* ou *assimilado*, ao reivindicar o reino da história e a existência, sistematicamente questiona a arrogância que põe em xeque esse pretexto. Ao subverter "a concepção unitária de história... da ideia de progresso e... modernidade", o assimilado — indigenizado em sintonia com ele/ela mesma— está engajada contra a Europa globalizada. No nível das ideias, enfoca esse esforço apontado para desestruturar a ideia de metafísica de uma história singular de "liberdade", na qual a Europa sujeitou "i Populi primitivi".

24 Gianni Vattimo, *La società transparente* (Milan: Grazantine Editore, 1989), pp. 10-11 (ênfase nossa).

O Outro ou lado positivo desse esforço é "*L'aparrition de peuples hier inconnus sur la scène d l'histoire*", isto é, a luta pela "*peuples hier inconnus*" para narrar a si mesmos na história. O capítulo 5 envolve esse acontecimento momentâneo dos antes colonizados. Colocando de lado esse evento importante, precisamos consolidar nossa consulta aos textos de Marx.

II Parâmetro

Por que Marx apoia explicitamente o colonialismo Europeu, mesmo sendo totalmente consciente dos efeitos destrutivos que ele traz? Ou, parafraseando, Castoriadis, nossa questão é: "o que há no pensamento de Marx que "se presta" tão "facilmente" a endossar o "universo burguês-racionalista (colonialista) no nível mais profundo?". Para nos atermos totalmente à questão acima, temos que dar substância à visão até agora apresentada nos termos da sistemática de Marx e de suas obras centrais.

No famoso prefácio de *Uma Contribuição para a crítica da Economia Política* (1859), Marx proclama como uma grande descoberta e pedra angular de seu pensamento o resultado de sua releitura de Hegel, nos meados de 1840. Esse reexame foi necessário devido à sua inabilidade de lidar de forma adequada com questões de cunho econômico e material. A questão socioeconômica que interessou a Marx neste período foram as "deliberações do *Rhenish landtag* em roubos florestais". Marx tinha visão de que o Estado, em oposição à ideia do mesmo, estava sendo transformado em uma mera ferramenta nas mãos de um seguimento da sociedade. Como coloca Leszek Kolakowski, Marx argumentava que o Estado estava sendo "degradado" em "um instrumento para o interesse privado de alguns proprietários de terra, o que era uma contradição para com a própria ideia de Estado". É o reexame dessa ideia que resulta em uma crítica de Marx à herança hegeliana.

A concepção hegeliana de Estado como uma manifestação da Ideia foi a visão que Marx descartou. Em seu lugar, ele explicou que seu reexame de Hegel levou à conclusão crucial de que: "Nem relações legais ou formas políticas podem ser compreendidas por si mesmos ou nas bases de um chamado desenvolvimento geral da mente humana ... pelo contrário, tem sua origem nas *condições materiais da vida*[25]. "

25 Leszeck Kolakowski*, Main Currents of Marxism* (New York: Claredon Press, 1978), vol. 1, p. 122.

O Estado e as várias relações sociopolíticas que o constituem foram compreendidas pelos termos das *condições materiais da vida* das quais derivam. Em outras palavras, as relações não materiais, existência social, política e material são reduzidas e desvalorizadas até o status de epifenômenos, cujo funcionamento tátil pode ser agarrado apenas por referência "às condições materiais da vida".

Mas o que são exatamente estas "as condições materiais da vida"? Nas próprias palavras de Marx:

> A conclusão geral a que eu cheguei e que, uma vez atingida, tornou-se um princípio guia de meus estudos ode ser resumida da seguinte forma: na produção social da sua existência, os homens inevitavelmente entram em determinadas relações que são independentes de sua vontade, mais precisamente, relações entre os homens e suas forças materiais de produção. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a real fundação, na qual surge uma superestrutura política e legal que corresponde a formas de consciência social. O modo de produção dos materiais de vida condiciona os processos gerais da vida nos âmbitos social, político e intelectual. Não é a consciência do homem que determina sua existência, mas sua existência social que determina sua consciência. Em certo estágio... as forças materiais da sociedade entram em conflito com as relações existentes de produção... das formas de desenvolvimento de forças produtivas, essas relações se tornam seus grilhões. Então começa a era da revolução social[26].

O que é de interesse central para nós, nesta passagem, não é o ponto super elaborado sobre a base da superestrutura, mas o fato de que Marx não está fazendo uma declaração histórica, e sim enunciando um princípio metafísico e especulativo.

Como ele nos diz, na "produção social de sua existência", seres humanos entram em "relações definidas". Isso revela uma estrutura que se mantém verdadeira para todas as sociedades. É preciso destacar que o "princípio guia" de Marx não se restringe a ou qualifica uma cultura ou era específica. É extensivo e inclusivo com "os modos de produção asiáticos, antigos, feudais e burgueses modernos", de acordo com ele, como a *totalidade* dos divergentes níveis no desenvolvimento histórico singular das forças produtivas da humanidade.

26 Marx, "A Contribution to the Critique of Political Economy", pp. 20-21.

Esse “princípio guia” descreve o mecanismo singular e ontológico anterior às manifestações ônticas das divergentes e diferentes formas da existência humanas. Mesmo assim, Marx aponta: Tribos que vivem exclusivamente de caça e pesca estão além da linha limite em que o desenvolvimento começa. Em outras palavras, as sociedades não hierarquizadas, não estratificadas e horizontais da Ásia, África etc. existem além dos limites da história humana. Mas por quê? Precisamente porque diferentemente dos modos de produção “antigo”, “feudal”, estratificados, eles não são percursores da sociedade estratificada da “burguesia moderna (europeia)”. O pensador que afirma que “existência social” determina a “consciência” elimina categorias inteiras de “existência social” do “desenvolvimento real” para acomodar o “princípio guia” de sua própria teoria —consciência— da história!

Deve estar claro, pelo mencionado acima, que, pela frase “condições materiais da vida” ou “produção social de sua existência”, Marx quer que signifique, mas não necessariamente significa, a condição empírica dos seres humanos. Se de fato ele quisesse dizer isso, não precisaria ter apagado ou deletado comunidades de “caça ou pesca” do reino do desenvolvimento. Em outras palavras, esses construtos teoréticos se referem a e privilegiam uma concepção específica da dialética histórico-desenvolvimentista das forças e relações de produção, que deveria ser antecipada pelas menos “desenvolvidas” formações sociais hierarquizadas e estratificadas e melhor instanciadas na sociedade europeia moderna. Marx ontologiza as manifestações ônticas da história (história europeia) e o faz apagando da existência as comunidades de caça e pesca, colocando todo o resto em ordem ascendente. Claro que, a seu próprio ver, Marx parte de premissas tangíveis, concretas e empíricas!

Na primeira parte de *A ideologia alemã*, Marx nos dá um exemplo conciso da incongruência de suas especulações. Os ideólogos alemães —contra os quais ele polemiza— descendem, como ele nos diz, do céu para terra; ele, por outro lado, ascende da terra para o céu. Ao usar esta metáfora, Marx quer enfatizar que parte de premissas concretas e empíricas. Por “empírico” ele quer dizer que “homens reais, ativos e... seu verdadeiro processo de vida”. Essa é a essência do materialismo de Marx, sua base na vida vivida, em contraste com o imaginário dos ideólogos alemães. Em todo texto central, essa ênfase é no real, compreendido como o empírico. A impressão que temos é que —evitando todas as tentações especulativas— o foco é no particular e no específico no que tange a cada era e cultura, para evitar distorções

especulativas da história, de modo tal que "a história posterior é o objetivo da história pregressa". Mas, ao dispensar e colocar "além ... desenvolvimento real" comunidades "de caça e pesca", não estaria Marx caindo em suas próprias acusações?

Novamente, em *A ideologia alemã*, Marx nos informa que a base real da história são homens reais no processo concreto de assegurar e procurar seu sustento. A premissa inicial de toda história é o processo de satisfazer necessidades e assim criar mais necessidades, que são "as produções de vida, provenientes do trabalho e da procriação". Este é um processo de produção e procriação de vida, que se desenvolve por diferentes e consecutivas "formas de propriedade" ou modos de produção — menos "caça e pesca"! —, as quais são correlacionados a diferentes níveis de desenvolvimento da divisão de trabalho ou de desdobramento das forças de produção.

Com base nesse critério, diferentes formas de sociedade (asiática, antiga, feudal, burguesa) são hierarquicamente classificadas e subordinadas. Nos vários modos de produção, os seres humanos entram em relações de produção, segundo Marx, ascendendo de forma progressiva. Neste esquema, a sociedade asiática, por exemplo, é subdesenvolvida precisamente por causa da divisão de trabalho e o desenvolvimento correspondente das forças e relações de produção ainda está em estágios iniciais de produção, em contraste com a sociedade europeia moderna.

Mas por que o Ocidente é tomado como medida de todas as coisas humanas? Por que se presume que todas as sociedades não europeias, deixadas por sua própria conta, aceitariam, por sua própria vontade, assumir as formas de produção da sociedade europeia? E por que, se essa suposição for correta, Marx deveria endossar a aventura colonial europeia?

Já deveria estar claro que Marx vê a história —e o mundo humano como um todo— através do prisma da "imagem" projetada da Europa moderna. Em outras palavras, ele faz a "história posterior" —sua própria era, isto é, a Europa moderna— "o objetivo" do que parece ser, para ele, "história anterior". É precisamente por isso que Jacques Taminiaux observa:

> É na medida em que se pensa que a força produtiva atinge um desenvolvimento universal e irrestrito (na sociedade europeia moderna) que este começo (sociedade asiática) pode ser qualificado como desenvolvido. É na medida em que a força capitalista vê a natureza como seu campo de ação desenfreada que a natureza seja

> apresentada como um poder estrangeiro. Na medida em que a produção ilimitada e desenfreada é o significado do *telos*, a *arché* é definida ainda como uma forma de produção restritiva, mas produção no sentido mais verdadeiro do termo[27].

Assim, em sua "concepção materialista da história", Marx usa certos conceitos como padrões especulativos —a divisão do trabalho, o desenvolvimento das forças e relações de produção, o desligamento do homem dos laços comunais e naturais, o domínio da natureza etc.— vem da experiência histórica europeia (a única experiência histórica com a qual ele era familiarizado), como o padrão metafísico fixo pelo qual a história existencial humana é avaliada e medida.

O que é incongruente na posição de Marx é que, além do mundo europeu, a história acontece não por meio do desenvolvimento e dinâmica interna da população indígena, mas por meio da conquista europeia. Como apontamos acima, em *A ideologia alemã*, a premissa básica do materialismo histórico de Marx aborda homens concretos e as condições nas quais eles se encontram. É por meio dele e de seu compromisso com a natureza e a sociedade —o meio de sua existência— que Marx se contrapõe ao idealismo alemão. Para Marx, a história não é algo à parte e acima de homens concretos; não é nada mais do que os acontecimentos da vida dos seres humanos em processo de cumprimento de seus próprios objetivos. De fato, isso acontece sempre dentro do contexto de desenvolvimento histórico concreto, que confina e, por isso, torna possível várias perspectivas em determinado tempo.

No entanto, em seus escritos acerca do mundo não europeu, Marx não parte desse compromisso concreto. Ele parece ter esquecido esse ponto de partida concreto, que funciona, pelo menos no nível da teoria, como seu ponto de partida para olhar o desenvolvimento histórico europeu. Ao olhar para sociedades não europeias, o foco de Marx não é compromisso concreto histórico de seres humanos em um contexto histórico, cultural e socioeconômico. Em vez invés disso, seu olhar é direcionado para os caminhos pelos quais estas sociedades podem ser europeizadas. Seu foco é antecipado e voltado para o futuro, isto é, nos termos da experiência e europeia.

Marx, herdeiro do Iluminismo europeu, um perspicaz estudioso de Hegel e Kant, era extremamente impressionado com a herança cultural europeia, em especial como parte de seu

27 Jacques Taminiaux, "Empiricism and Speculation in the Germain Ideology". In: Philosophy and Social Criticism, 6, nº 3 (1979), p. 257.

controle manipulativo e calculista da natureza. Ele se identificava com a humanidade do ser humano enquanto tal, em oposição à natureza, confinada e imatura, da vida além do mundo europeu. Para Marx, a miríade de formas humanas de vida ou culturas que a expansão europeia encontra em suas aventuras saqueadoras globais não é tão divergente ou diferente, mas apenas não liberta, isto é, formas menos desenvolvidas ou "imaturas" de humanidade, prontas para desabrochar para o Ocidente capitalista.

De fato, no primeiro volume de *O capital*, Marx observa que, em contraste com a vida humana na era da produção capitalista, a humanidade pré-capitalista é imatura. Essa afirmação ocorre na famosa seção sobre o fetichismo das mercadorias e é feita em comparação direta com a sociedade burguesa-europeia com sociedades pré-modernas ou antigas como um todo. Como postula Marx:

> Estes antigos organismos sociais de produção são comparados à sociedade burguesa (europeia) extremamente simples e transparente. Mas eles são fundados ou na *imaturidade do homem como indivíduo, que ainda não cortou o cordão umbilical que o liga aos seus colegas homens em uma comunidade tribal primitiva, ou em relações diretas de submissão*. Eles podem se erguer e existir apenas quando o desenvolvimento do poder produtivo do trabalho não ascendeu acima de um estágio baixo e quando as relações sociais dentro da esfera material da vida entre homem e homem são correspondentemente estreitas[28].

O objetivo dessa comparação é a situação de seres humanos nas sociedades pré-capitalistas. Marx começa afirmando que essas sociedades são baseadas na "imaturidade do homem", o que significa que esses seres humanos —nessas sociedades— ainda não "cortaram o cordão umbilical que os une" uns aos outros e à natureza. A postura é antecipatória. O "cordão umbilical" "ainda" não foi cortado, mas está destinado (59) a ser cortado. Essa imaturidade é determinada em comparação com ou nos termos de que? É digno de nota que Marx esteja basicamente repetindo a visão dos não europeus que Kant e Hegel expressaram em seus próprios idiomas especulativos.

28 Marx, *Capital*, vol. 1, p. 79. A respeito disso, dirigindo-se a si mesmo pela perspectiva marxista, Cheick Hamidou Kane escreve: "Você não apenas se colocou acima da natureza. Aqui você colocou contra ela a espada do seu pensamento: seu combate é para subjugá-la. Não é? Eu ainda não cortei o cordão umbilical que me conecta a ela. A dignidade suprema, a qual eu almejo. Ainda hoje essa é a parte mais sensível dela, a mais filial. Eu não me atrevo a combatê-la, já que eu sou ela própria*". L'aventure ambigue* (Paris: Juliard, 1961), pp. 152-53.

Assim, a humanidade pré-capitalista ainda não emergiu das profundezas e dos confins da natureza. É ainda é mais "natureza" do que "história"! Não é liberta e é condicionada por um baixo nível nas forças de produção ou, o que é a mesma coisa, pelo baixo nível de dominação da natureza, comparado à verdadeira imagem da humanidade dos humanos.

O pressuposto da passagem citada acima é que o desenvolvimento das forças de produção transformará este modo de vida limitado e inferior. A maturidade do ser humano — a metáfora orgânica que Marx usará— será atingida por meio do desenvolvimento das forças de produção. Mas aquilo que já é "maduro" precisa apenas amadurecer. A Verdade do ser humano já está presente na sociedade pré-capitalista e precisa apenas ser revelada pelo desenvolvimento das forças de produção. A Verdade —liberdade humana — do homem jaz, desfigurada ou dormente, por eras até o advento da conquista europeia. E quanto às premissas empíricas de Marx?

O distanciamento do ser humano da natureza, laços comunais, concepções e ideias específicas não derivam da história europeia. Marx não utiliza esses conceitos e ideias como premissas metafísicas para medir a humanidade do humano enquanto tal? É possível pensar a humanidade nesses termos sem europeizar o mundo de forma sorrateira?

São ambos, seus escritos jornalísticos e sistemáticos ou maduros, que testemunhamos jogar esse "jogo duplo" contido nos textos de Marx. Em ambos, no modelo ou na "imagem", e também na concreta e "real" realidade existencial histórica, a Europa é humanidade. Todas as façanhas sórdidas da expansão europeia são legitimadas por serem vistas e apresentadas como prenúncio da verdadeira futura liberdade humana. Um Verdadeiro futuro? O que isso significa exatamente? Como Marx, de maneira autoconfiante, explica:

> Assim a imagem antiga que o homem sempre aparece ... com alvo da produção parece muito mais exaltado do que o mundo moderno (europeu), em que a produção é o objetivo do homem e a riqueza o objetivo da produção. No entanto, enquanto o modo estreito da burguesia não for descartado, o que será a riqueza senão uma universalidade de necessidades, capacidades prazeres, produtividade, poder etc. dos indivíduos produzindo em intercâmbio universal? E se não for o desenvolvimento total do controle humano sobre as forças da natureza—de *sua própria natureza* assim como a *da assim chamada natureza*[29].

29 Marx, *Pre-Capitalist Economic Formations*, 84 (ênfase nossa).

Assim, como vemos acima e na citação anterior, Marx está empenhado em universalizar e ontologizar as experiências de uma sociedade e cultura particulares. O "total controle sobre as força da natureza" que, Marx promete, terá início com a desidratação da "forma estreita burguesa". É uma esperança que surge da historicidade concreta da modernidade concreta. Não se encontra de forma alguma ontologicamente latente na humanidade como tal. No entanto, é dessa forma que ele concebe, pois, para ele, o Ocidente é a "imagem" e, ao mesmo tempo, a concreta e Verdadeira atualidade histórica —em atualização— da liberdade e humanidade da existência histórica humana.

Uma vez que a "estreita forma burguesa (for) desidratada", o Verdadeiro futuro (comunismo) da humanidade se fará presente. A missão do estágio capitalista da história —que é a conquista global— universalizar-se-á em sua busca global por lucro, condições europeias de vida, e, ao fazê-lo, preparará, dialeticamente, o estágio do Verdadeiro ou "real" futuro humano. A sexta tese de Marx sobre Ludwig Feuerbach é, de fato, uma crítica hábil à sua própria fixação com o Ocidente. Da mesma forma que Feuerbach "resume o processo histórico" e se concentra no "sentimento religioso" como algo "em si mesmo", Marx resume e universaliza a história e a historicidade europeias.

Marx diz que Feuerbach para na "abstração do homem" e nunca se debruça sobre os seres humanos no concreto, como eles realmente vivem. Da mesma forma, Marx nunca vê além de uma abstrata "imagem" da Europa. De fato, aprofundando a questão da imagem abstrata, Marx coloca as sociedades de "caça e pesca" de forma horizontal e não estratificadas, "além... do verdadeiro desenvolvimento", precisamente porque essas sociedades não estão preparadas e por isso não acompanham a Verdade articulada pela "concepção materialista da história". Para ele, a humanidade não europeia é, basicamente, subdesenvolvida, chegando —de forma lenta, mas certamente— ao *verdadeiro* caminho da história mundial. Assim, a conquista serve como um atalho, uma forma de acelerar esse progresso.

O que precisa estar claro sobre tudo o que foi dito acima é que, além da Europa, não encontramos um mundo histórico e humano próprios. Apenas a humanidade europeia tem o caráter de ser genuinamente humana. De fato, acerca da Índia, Marx diz:

> A sociedade indiana não tem história alguma, pelo menos nenhuma história conhecida. O que chamamos de história indiana é uma história de invasores que fundaram seus impérios na base passiva daquela sociedade indefesa e imutável. Então, a questão não é se os ingleses tinham o direito de conquistar a Índia, mas se preferimos mais a Índia conquistada pelos turcos, persas, russos do que pelos britânicos[30].

A conquista da Índia "pelos britânicos" é preferível, pois, diferentemente dos turcos, persas ou russos, os britânicos moldarão a Índia à imagem da Europa. Percebam que a Rússia está alinhada com os turcos e os persas porque, embora europeia, a sociedade russa, pré-moderna e pré-capitalista, era um império feudal subdesenvolvido no século XIX. Como os asiáticos, africanos etc. não era para ser a "imagem" desde que (a Rússia) não havia "domado" a "energia da molécula e... do átomo" e, assim, não poderia arrogar-se o mesmo o privilégio de ser o mundo a sua própria imagem e semelhança. De novo Marx escreve:

> Não podemos esquecer que essas pequenas comunidades (indiana) estavam contaminadas pela distinção de castas e pela escravidão, às quais eles subjugavam os homens, em vez de elevá-los ao topo das circunstâncias pelas quais eles transformaram um estado autodesenvolvido em um destino natural imutável, trazendo à tona uma adoração brutalizada da natureza, exibindo a degradação no ato de que o *homem o soberano da natureza* cai de joelhos em adoração a Hanuman, o macaco, e Sabbala, a vaca[31].

Culturas não europeias não são nada mais do que formas de vidas não libertas confinadas nas limitações da natureza. Para Marx, o ser humano é o "soberano da natureza". O *verdadeiro* governante e senhor da criação, aquele para quem o mundo a animando e inanimado é objeto de controle técnico e manipulativo.

Esta metáfora ou "imagem" da soberania da humanidade sobre a natureza é uma *Ideia* peculiarmente europeia. E o mito judaico-cristão da criação do Homem à imagem de Deus é a fonte. Como percebemos no capítulo 1, tendo se acomodado na ciência moderna, esse é o rosto que a Europa moderna oferece ao resto do mundo. No entanto, Marx faz dessa imagem o critério derradeiro, que mede tudo o que é humano. Não é preciso perdoar a "distinção de classes" e a "escravidão" para percebermos que Marx "vê" os indianos pelo prisma da Europa.

30 Karl Marx, "The Future Results of British Rule in India." In*: On Colonialism*, p. 81.
31 Karl Marx, "The British Rule in India" In: *On Colonialism*, p. 41 (ênfase nossa).

Para Marx, os gregos antigos —aos quais a Europa traça as suas origens– são o verdadeiro ponto arcaico de origem da humanidade. Como ele coloca: "existem crianças rudes e crianças precoces. Muitos dos povos antigos pertencem a essa categoria. Os gregos eram crianças normais." Tais observações são transparentes e bem reveladoras. Marx, um europeu, julga sua ancestralidade relativa a outras ancestralidades pelos padrões da cultura europeia e conclui que "os gregos são normais" em contraste com a ancestralidade de Outros povos, que são, por esse padrão, consideradas anormais. A circularidade da posição de Marx é baseada no "jogo duplo" que informa e estrutura seus textos como um todo.

Como postula Kostas Axelos, Marx projeta a história da Europa tanto para trás como para frente e entende todas as coisas humanas da perspectiva europeia.

> Mas sempre foi assim, ou Marx não projetou e generalizou a verdade da realidade histórica de um povo (que está –violentamente– tendendo à universalidade) sobre toda a história. Parece que podemos responder afirmativamente ambas as questões[32].

Temos que responder "afirmativamente", pois vimos a Europa moderna universalizar a si mesma violentamente e o jogo duplo jogado nos textos de Marx justifica esse processo de autoatualização da liberdade humana. Em defesa de Marx, podemos questionar de forma retórica: Foi isso que realmente aconteceu no curso da história mundial?

Como observamos com Castoriadis, a submissão imposta pela civilização europeia é um fato histórico brutal. A questão é que este fato contingente, brutal e acidental —advindo da lógica da violência— é visto e apresentado por Marx como um fato objetivo e eticamente justificado em prol da latente possibilidade ontológica da liberdade humana. Isso porque, de acordo com Marx, a civilização europeia moderna traz a "verdadeira" humanidade do ser humano enquanto tal. Mas será esse o entendimento da humanidade como um todo? Será que a atualidade histórica da existência humana—que Marx presume como uma "premissa verdadeira" (70) realmente sugere de alguma forma o suposto *Ideal* de humanidade? O que garante a realidade do "verdadeiro"?

Por Marx enxergar apenas a cultura europeia como propriamente humana. Todas as outras estão *de facto* excluídas e, por isso, a humanidade se torna idêntica à Europa. Isto significa que a modernidade europeia tem uma superioridade ôntica-ontológica sobre todas as

32 Kostas Axelos, *Alianation Praxis, and Techne in the Tought of Karl Marx* (Austin & London: University of Texas Press, 1976), p. 91.

formas não capitalistas de vida, já que é por meio dela que a "as determinações sociais e históricas essenciais da vida humana *finalmente* de manifestam". Como Castoriadis aponta:

> Neste sentido o capitalismo (europeu) é privilegiado histórica e filosoficamente. A História é o homem —e o homem é essencialmente o trabalho, mas isso só se torna evidente quando varrido todo trabalho, todo absurdo e todos os fatores acidentais. Assim, identidade desta Substância/Essência pode afirmar a si mesma de forma triunfal e prevalecer no sistema de produção capitalista (Europeu).[33]

É precisamente por isso que Marx classifica as sociedades como subordinadas e apoia a conquista colonial Europeia. O mercado mundial, celebrado em *O manifesto comunista*, e o processo violento para estabelecê-lo são, para Marx, a estrada pela qual todo "trabalho" ... "absurdo" e todos os "fatores acidentais" são "varridos", e a Substância/Essência, isto é, o ser humano como ser trabalhador, que detém o domínio técnico da natureza, é instituído "por meio da produção capitalista".

A especificidade e particularidade —as diferentes culturas da humanidade diversa— que a Europa sistematicamente subjuga em sua aventura colonial global nada mais é que "todo 'trabalho' e 'absurdo' anterior". O "acidental" na existência humana é necessário para que a humanidade atinja seu derradeiro "destino", a dominação técnica da natureza. Assim, retornamos a Kant e Hegel. Para Kant, "nosso Continente ... irá ... legislar ... todos os demais" Para Hegel "o direito absoluto da Ideia" é cumprido ao desdobrar a si mesmo no *Weltgeist*. O substituto de Marx para essas fabricações idealistas é a "imagem" do real (isto é, as "condições materiais" da modernidade europeia), a qual, de forma tão arrogante quanto a *Idee*, tem o direito de conquistar —em nome da liberdade.

Este é, então, o jogo duplo jogado nos textos dos ícones da tradição Ocidental, o enganoso e sedutor serviço prestado pela expansão colonial Europeia e pela tradição Ocidental da filosofia. De fato, como aponta Axelos, o pensamento de Marx (assim como o de Hegel e Kant) é intrínseco à "subjetividade metafísica". Opera na visão inaugurada por Platão, que opera na "separação" entre *físico* e *metafísico*, *realidade* e *ideia*, *matéria* e *mente* (*espírito*), *prática* e *teoria*. Neste esquema, a realidade é "objeto dos sentidos e sujeita ao empírico", contrastando com a subjetividade humana —a "natureza soberana" como na frase romântica de Marx—, que é aquilo que confronta e, ao fazê-lo, controla a natureza.

33 Cornelius Castoriadis, *Crossroads in the Labyrinth* (Boston, MA, MIT Press, 1984), pp. 274-275.

No pensamento de Marx, estas instâncias específicas da relação do ser humano para com a natureza são as manifestações ônticas da historicidade europeia, que ele considera contíguas e isomórficas ao verdadeiro status ontológico da humanidade do ser humano em relação à natureza. Pois, como vimos anteriormente, os "menos desenvolvidos" percebem a imagem dos "mais desenvolvidos" como a atualidade de seu próprio futuro. Marx falha ao não perceber que a humanidade não europeia tem sua própria historicidade e existência.

A religiosidade hindu e a religiosidade cristã, por exemplo, não são experiencias comensuráveis de fé, pois não há uma medida para equiparar suas diferenças. Marx falha ao não perceber que as culturas não europeias não são inferiores à sociedade europeia, mas manifestam formas diversas de vida, isto é, as formas do ser humano-no-mundo não são enquadradas pela necessidade obsessiva de controle e sujeição. O texto de Marx se baseia em uma noção de humanidade que não percebe, como observa Heidegger em *Ser e Tempo*, que "o ser se manifesta de muitas formas", "a existência é revelada de muitas formas". Esta, em relação a África, será nossa principal preocupação no capítulo cinco.

Concluindo esse capítulo, percebemos que o texto de Marx mostra agressores como benfeitores e vítimas como merecedoras de sua vitimização, cuja culpa é de sua própria letargia. De fato, Friedrich Engels, amigo de longa data de Marx e guardião de seu legado filosófico, diz:

> Então há a conquista e a brutal destruição dos recursos econômicos por meio das quais, em certas circunstâncias, todo o desenvolvimento de uma economia local ou nacional pode ser arruinado. Hoje em dia, tal caso tem um efeito oposto, pelo menos entre grandes povos (europeus); a longo prazo, os derrotados têm mais a ganhar econômica, política e moralmente que os vencedores[34].

A dicotomia operativa no pensamento de Marx é a disparidade entre civilização e barbárie. E, sob o disfarce da dialética, o domínio do mundo pela Europa é apresentada como a imagem da humanidade madura e com autodomínio. Mas tudo isso nada mais é que a justificação retrospectiva-prospectiva *de jure* ocidental, que *de facto* brutaliza da mesma

34 Friedrich Engels expressa esta visão em uma carta para John Bloch escrita em setembro de 1890, cinco anos depois da conferência de Berlim de 1885, na qual Estados Europeus dividiram formalmente entre si o continente Africano. The Marx-Engels Reader, 2ª edição, editado por Robert C. Tucker (New York: WW Norton, 1978), p. 762.

forma como “a coruja de Minerva abre as asas apenas ao crepúsculo” (ou, no caso de Marx, na antecipação).

Para Marx —o autoproclamado desmascarador das “fantasias inimagináveis”—, os “profetas do século XVIII, que ainda estão sobre os ombros de Adam Smith e Ricardo”, conceberam o indivíduo isolado como “o ponto de partida” e fim derradeiro “da história”. O pensamento destes “profetas”, como Marx observa de forma astuta, foi guiada pela “antecipação da sociedade burguesa, que começara a evoluir no século XVI”.

Da mesma forma, Marx privilegia o espetáculo brutal do colonialismo europeu e o eleva ao status de verdade ontológica precisamente porque seu pensamento é articulado na antecipação do domínio global da natureza e do mundo não europeu, que atingiu seu zênite ao fim do século XIX. Este é, portanto, o jogo duplo jogado pela “concepção materialista de Marx da história”. A subjugação da humanidade à “imagem” da Europa é vista e apresentada como a autoatualização da liberdade humana globalmente.

PARTE 3

REAFRICANIZAÇÃO DAS MENTES

PEDAGOGIA AFROCENTRADA: COMPLEXIDADES E POSSIBILIDADES[1]

Carol D. Lee (Safisha Madhubuti)
(Professora Ma. Roberta Frederico)
School of Education and Social Policy Northwestern University

Que tipo de educação dará aos afro-americanos voz para cantar a liturgia sagrada de sua própria cultura? Que tipo de educação moldará a personalidade africana para prosperar em uma cultura que rebaixou seu caráter, negou sua existência e coordenou sua destruição? Como cantaremos nossa canção sagrada em terra estranha? Esta é a contradição fundamental que se coloca diante da pedagogia afrocentrada nos Estados Unidos.

Neste capítulo, explico, primeiro, por que acredito que os afro-americanos precisam de uma pedagogia afrocentrada. Em seguida, abordo as implicações para a prática educacional que tal pedagogia oferece, concentrando-me nas maneiras pelas quais ela nos tira da marginalização e traz a cultura afro-americana para o centro do processo de aprendizagem. Forneço ilustrações da pedagogia afrocentrada em processo dentro de escolas afro-americanas independentes e discuto as possibilidades que se desenvolvem quando tal pedagogia é considerada no contexto da educação pública nos Estados Unidos. Finalmente, concluo com uma discussão sobre a pedagogia afrocentrada e seu papel em atender aos imperativos educacionais enfrentados pelos afro-americanos e sua vida natural.

A necessidade de uma pedagogia afrocentrada

Concepções de humanidade não são universais, mas são cultural e historicamente especificadas –embora haja generalizações que se aplicam a todas as culturas. Uma falha fundamental nos fundamentos dos conceitos ocidentais de educação é sua interpretação estreita do que significa ser totalmente humano, ser homem, mulher e criança. A educação é

1 Texto publicado originalmente na obra. *Too much schooling, too little education: The paradox of Black life in White societies. Trenton, NJ: Africa World Press p. 295-318.* Agradecemos a Carol Lee (Safisha Madhubuti) e a Editora Africa World Press pela gentileza de permitir a tradução que foi realizada pela Professora Roberta Maria Federico.

definida de maneiras que ignoram tempo, espaço, gênero e cultura. Por exemplo, em 1657, John Amos Comenius escreveu: "A educação que proponho inclui tudo o que é apropriado para um homem e é uma educação que todos os homens que nascem neste mundo devem compartilhar... [para serem] educados totalmente para a humanidade plena"[2].

Da mesma forma, no Tratado sobre Pedagogias, Immanuel Kant definiu a educação como "o processo pelo qual o homem se torna homem"[3].

O que liga essas concepções de educação é que elas são suposições sobre a humanidade nas quais não há reconhecimento de diferenças entre os seres humanos. Além disso, elas contribuíram para um ciclo incessante no qual as teorias de aprendizagem e desenvolvimento justificaram pesquisas que reproduzem e reforçam paradigmas eurocêntricos. Nesse processo autoperpetuante, as conclusões são extraídas de observações de amostras brancas de classe média e postuladas como normas universais para o desenvolvimento e a aprendizagem[4].

Uma pedagogia centrada na África é necessária para dar respaldo a uma linha de resistência à imposição de vieses eurocêntricos. É necessária para produzir uma educação que contribua para alcançar orgulho, equidade, poder, riqueza e continuidade cultural para os africanos na América e em outros lugares. Além disso, tal pedagogia é necessária para promover um desenvolvimento de caráter ético fundamentado na prática social dentro da comunidade africana.

---

2 J. A. Comenius. *The Great Didactic of John Amos Comenius, trans*. and ed M. W. Keatinge (1657: reprint, New York: Russell and Russell, 1967).

3 J. Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Educatio*n (New York: The MacMillan Company, 1916), 95.

4 M. Apple, *Ideology and Curriculum* (London: Routledge and Kegan Paul, 1979); J. Banks, "Ethnicity, Class, Cognitive and Motivational Styles: Research and Teaching Implications," *Journal of Negro Education* 57 (1988) 452-466 ; D. Miller-Jones, "The Study of African-American Children's Development: Contributions to Reformulating Developmental Parodigms," in *Black Children and Poverty: A Developmental Perspective*, ed. D. Slaughter (San Francisco: Jossey-Bass, 1988), 75-92, J. Ogbu, "Cultural Diversity and Human Development," in *Black Children and Poverty: A Developmental Perspective*, ed. D. Slaughter (San Francisco: Jossey- Bass, 1988), 11-28; National Alliance of Black School Educators, Inc… Task Force on Black Academic and Cultural Excellence, *Saving the African-American Child* (Washington, DC, 1984), D. Slaughter and G McWorter, "Social Origins and Early Features of the Scientific Study of Black American Families and Children," in *Beginnings: The Social and Affective Development of Black Children*, eds. M. Spencer, G. Brookins, and W. Allen (Hillsdale, NJ, Lawrence Erbaum Asociates, 1985), 5-18; J. Stigler and R. Baranes, "Culture and Mathematical Learning," *Review of Research in Education* 15 (1989), 253-306 .

O caráter cultural africano do qual falo não é nem monolítico nem estático. Ele possui, mesmo em suas formações históricas e geográficas, uma fundação ontológica que permanece constante –seja iorubá ou zulu, afro-brasileiro ou afro-americano[5]. Essa constante existia no antigo conceito egípcio de Maat, que, de acordo com Karenga, inclui as seguintes proposições:

1. a imagem divina dos humanos;
2. a perfectibilidade dos humanos;
3. a ensinabilidade dos humanos;
4. o livre arbítrio dos humanos; e
5. a essencialidade da prática social moral no desenvolvimento humano[6].

Karenga também ressalta a importância de uma base conceitual africana para superar a crise cultural na comunidade africana.

> A principal crise e desafio na vida africana [é] cultural, o desafio de resgatar e reconstruir o melhor da cultura africana antiga e usá-la como um paradigma para uma cultura e comunidade africana moderna renovada... Somente desta forma... [podem] falar sua própria verdade especial ao mundo e fazer sua própria contribuição única para o fluxo progressivo da história humana[7].

Para a cultura afro-americana contemporânea, Maat representa um modelo histórico de caráter ético que é centrado na experiência africana. Portanto, o cultivo de tal modelo é necessário não apenas para a resistência à opressão política e cultural, mas também para sustentar o desenvolvimento independente. Práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas para dar respaldo ao desenvolvimento contínuo deste paradigma histórico.

---

5 M. K. Asante, *Afrocentricity* (Trenton, NJ: Africa World Press, 1988); C. A. Diop, *The Cultural Unity of Black Africa* (Chicago: Third World Press, 1978), *The Book of Coming Forth by Day The Ethics of the Declarations of Innocence*, trans, and commentary M. Karenga (Los Angeles: University of Sankore Press, 1990), J. Mbiti, *African Religion and Philosophy* (New York: Anchor Books, 1970): W. Nobles. "African Philosophy: Foundations for Black Psychology," in Black Paychology, ed. R. Jones (New York: Harper and Row, 1980), 23-36, J. A. Sofola, *African Culture and the African Personality* (Ibadan, Nigeria: African Resources, 1973), S. Stuckey, *Slave Culture* (New York: Oxford University Press, 1987); N. Warfield-Coppock, *Afrocentric Theory and Applications, Vol, 1: Adolescent Rites of Passage* (Washington, DC: Baobab Associates, 1990).

6 Karenga, *Book of Coming Forth*, 26.

7 Karenga, *Book of Coming Forth*, xi.

Pedagogia afrocentrada como uma práxis relevante

Nós que buscamos articular uma teoria afrocentrada de ensino e aprendizagem devemos abordar muitas questões delicadas, entre as quais estão as similaridades e diferenças de tal teoria com outras estruturas pedagógicas progressivas, como a pedagogia da libertação[8] e a pedagogia crítica[9]. Alguns objetivos, é claro, são atributos comuns de todas as concepções de pedagogia. Certas práticas pedagógicas, no entanto, requerem especificidade cultural, e uma pedagogia afrocentrada eficaz:

1. legitima estoques africanos de conhecimento;
2. explora positivamente e sustenta práticas comunitárias e culturais produtivas;
3. estende e constrói sobre a língua indígena;
4. reforça laços comunitários e idealiza o serviço à família, comunidade, nação, raça e mundo;
5. promove relacionamentos sociais positivos;
6. transmite uma visão de mundo que idealiza um futuro positivo e autossuficiente para o seu povo sem negar a autoestima e o direito à autodeterminação dos outros;
7. apoia a continuidade cultural ao mesmo tempo em que promove a consciência crítica.

O desafio para pesquisadores e praticantes subjacentes ao desenvolvimento de uma pedagogia afrocentrada que abranja os atributos descritos é promulgá-los de maneiras que sejam culturalmente precisos, politicamente viáveis, apropriados ao desenvolvimento e sensíveis ao assunto. Essa tarefa requer uma integração de pesquisa e prática, bem como um ambiente que não iniba conscientemente o desenvolvimento e a prática culturalmente sensíveis.

Os afro-americanos não são o único grupo nos Estados Unidos que se concentra na articulação de princípios pedagógicos específicos para seu grupo cultural. Princípios

8 P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Seabury Press. 1970).

9 H. Giroux and P. McLaren, eds, *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle* (Albary, NY: State Univernity of New York Press, 1989)

pedagógicos sensíveis à cultura foram articulados para crianças nativas havaianas[10], crianças navajos[11], crianças indígenas pueblo[12], crianças athabascan do Alasca[13] e para crianças hispânicas[14]. Esses esforços são essenciais, dadas as limitações atuais da pesquisa educacional nos Estados Unidos e em outros países ocidentais. Rogoff e Morelli apontam que:

> A pesquisa transcultural proporciona uma amplitude que tem sido mais difícil de alcançar quando os pesquisadores observam a variação cultural em nossa própria nação e tendem a assumir que as práticas da maioria são normais e as práticas da minoria envolvem déficits[15].

A edição de fevereiro de 1989 do *American Psychologist* abordou, de duas perspectivas diversas, a questão da cultura e da educação nos Estados Unidos. Além disso, Dalton Miller-Jones observou que a pesquisa com foco em estilos culturais afro-americanos e sua relação com a educação teve efeitos positivos para todas as crianças nos últimos 30 anos[16]. De forma semelhante, espero que a implementação de princípios pedagógicos afrocentrados e pesquisas relacionadas a esse processo ampliem nosso conhecimento sobre a aprendizagem humana ao ampliar a base de casos que instaram nossas premissas. A seguir estão algumas das

---

10 R. Gallimore, R. G. Tharp, K. Sloat, T. Klein, and M. E. Troy, *Analysis of Reading Achlevement Test Results for the Kamehameha Early Education Project: 1972-1979* Tech. Rep. No. 102 (Honolulu Kamehameha Schools/Bishop Estate, 1982); R. Tharp, "The Effective Instruction of Comprehension: Results and Descriptions of the Kamehameha Early Education Program," *Reading Research Quarterly* 17 (1982): 503-327 R. G. Tharp, C. Jordan, G. Speldel, K. H. Au, T. W. Klein, K. C. M. Sloat, R. P. Calkins, and R. Gallimore, "Product and Process in Applied Developmental Research: Education and the Children of a Minority," in *Advances in Developmental Psychology* Vol. 3, ed. M. E. Lamb, A. L. Brown, and B. Rogolf (Hillsdale, NJ: Lawrence Eribaum Associates, 1984), 91-144.

11 C. Jordan, R. G. Tharp, and L. Vogt, *Compatibility of Classroom and Culture: General Principles with Navajo and Hawatian Instances* (Working Paper No. 18) (Honolulu: Kamehameha Schools/Bishop Estate, 1985), S. White and R. G. Tharp, "Questioning and Wait-time A Cross-Cultural Analysis," paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 1988).

12 V. P. John-Steiner and H. Osterreich, *Learning Stylen among Pueblo Children: Final Report to the National Institute of Education* (Allbuquerque: University of New Mexico, College of Education, 1975). W. A. Winterton, "The Effect of Extended Wait time on Selected Verbal Response Characteristics of Some Pueblo Indian Children," Dissertation Abstracts International 38, 620-A (1977).

13 C. Barnhardt, "Tuning-in: Athabaskan Teachers and Athabaskan Students," in *Cross-Cultural Issues in Alaskan Education*, vol. 2, ed. R. Bamhardt (Fairbanks: University of Alaska, Center for Cross-Cultural Studies, 1982); R. Scollon, *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication* (Norwood, NJ. Ablex Pub. Corp., 1981).

14 L. Moll, "Literacy Research in Community and Classrooms: A Socio-Cultural Approach," paper presented at the Conferance on MultiDisciplinary Perspectives on Research Methodology in Language Arts, National Conference on Research in English, Chicago, 1990.

15 B. Rogoff and G. Morelli, "Culture and American Children: Section Introduction," *American Psychologist* 44 (1989): 341.

16 Miller-Jones, "African-American Children's Development."

questões fundamentais sobre a aprendizagem humana para as quais a pesquisa e a prática relacionadas à pedagogia afrocentrada têm implicações importantes.

- Em uma família afro-americana urbana, pobre e monoparental, qual é a natureza da brincadeira e quais são os fundamentos cognitivos e as estratégias de socialização que sustentam essa brincadeira?
- Que esquema de história as crianças afro-americanas exibem durante a narrativa oral em ambientes naturalistas e quais são as implicações desses esquemas ou gramáticas de história para a compreensão da história na alfabetização inicial e para a instrução de escrita em escrita criativa, exposição e argumentação em séries posteriores?[17]
- Quais são as experiências que a criação de escritores afro-americanos promovem do que Gates chama de "texto falado"?[18]
- Como os educadores podem usar a compreensão e a produção de fala metafórica e irônica de falantes de inglês afro-americanos na forma de significação, som etc. para

17 Reconheço as importantes contribuições feitas a esta questão por Heath, Michaels, and Gee: S. B. Heath, *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms* (Combridge: Cambridge University Press, 1983), S. Michads, "Sharing Time: Children's Narrative Sryles and Differential Access to Literacy," *Language in Society* 10 (1981): 423-442 , S. Michaels, "Narrative Presentations: An Oral Preparation for Literacy with First Graders, The Social Construction of Literacy, ed. J. Cook-Gumperz (Cambridge: Cambridge University Press, 1986), 94-116, J. Gee, The Narrativization of Experience in the Oral Style," *Journal of Education* 171 (1989); 75-96). Também aplaudo a advertência de Shirley Brice Heath de que "Relativamente poucos antropólogos ou linguistas pretos escolheram concentrar suas pesquisas nos padrões de linguagem e cultura dos pretos americanos".(S. B. Heath, "Language Socialization," in *Black Children and Poverty: A Developmental Perspective*, ed. D. Slaughter (San Francisco: Jonsey-Bass, 1988), 32) Vários projetos significativos em ambientes naturalistas por pesquisadores afro-americanos incluem Mitchell Keman, Potts, Stockman and Vaughn-Cooke, bem como pesquisas em andamento por Mahiri (C: Mitchell-Keman, *Language Behautor in a Black Urban Community* Monograph no. 2 (Berkeley: University of California, Language Behavior Laboratory, 1971), R. Potts, "West Side Stories: Children's Conversational Nerratives in a Black Community," artigo apresentado no Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, 1989, I. Stockman and A. F. Vaughn-Cooke, "Reexamination of the Research on the Language of Black Children The Need for a New Framework," J*ournal of Education* 164 (1982) 157-172 , I. Stockman and A. F. Vaughn-Cooke, "Addressing New Questions about Black Children's Language," in *Language Change and Vorlation* eds R. W. Fasold and D. Schiffrin (Philadelphia: John Benjamin, 1989), J. Mahiri, *Language Use and Literary Features of Pre Adolescent African American Males in a Neighborhood Based Organization* (Chicago: University of lllinois, 1990). Tornou-se mais comumente aceito na pesquisa etnográfica que os participantes-observadores indígenas podem ter percepções sobre o discurso que outros não têm. (Heath, "Language Socialization"; M. Saville Troike, *The Ethnography of Communication: An Introduction* (New York: Basil Blackwell, 1989). As investigações de histórias de experiência pessoal em diversas comunidades por Miller, Potts e Fung refletem a sensibilidade ao papel potencialmente privilegiado que os membros indígenas de uma comunidade de fala podem ter na pesquisa etnográfica. (P. Miller, R. Potts, and H. Fung, "Minority Perspectives on Narrative Development," artigo apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1989.

18 H. L Gates, *The Signifying Monkey: A Theory of Afro American Literary Criticism* (New York: Onford University Press, 1988).

promover a compreensão de metáfora e ironia na literatura pelas crianças?[19]

- Como os educadores podem usar a significação e o som de falantes de inglês afro-americanos para melhorar a escrita dos alunos? [20]
- Quais experiências informais em brincadeiras e trabalho as crianças afro-americanas pobres em ambientes urbanos e rurais têm com relações espaciais, quantidades, operações lógicas, esquemas de classificação, dinheiro, peso e volume?
- Quais características dessas experiências matemáticas informais compartilham atributos suficientes da matemática formal baseada na escola para fornecer andaimes produtivos para o aprendizado escolar?
- Que efeito a incorporação de contribuições africanas de matemática, ciência e tecnologia em currículos baseados na escola pode ter na motivação dos alunos?
- Como a tradição africana e afro-americana de socializar crianças por meio de conversas indiretas de provérbios e contação de histórias afeta o processamento cognitivo?
- Como as inferências de tais conversas indiretas são construídas e quais são as implicações de tal construção para o ensino de crianças afro-americanas (ou outras crianças) que são socializadas dessa maneira?

Essas questões são apenas a ponta de um iceberg de potenciais focos de pesquisa que apoiarão a articulação e a elaboração de uma pedagogia afrocentrada. Pesquisas em algumas dessas áreas já começaram, mas claramente mais pesquisas precisarão ser feitas. Essa

19 Taylor and Ortony, and DeLain, Pearson, and Anderson, estabeleceram uma relação entre a competência em inglês afro-americano (sonoridade, forma de significar) e a compreensão da linguagem figurativa em metáforas e comparações (M. Taylor and A. Ortony, "Rhetorical Devices in Black English: Some Psycholinguistic and Educational Observations," *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Human Cognition* 2 (1980): 21-26, M. T. DeLain, P. D. Pearson, and R. C. Anderson, "Reading Comprehension and Creativity in Black Language Use: You Stand to Gain by Playing the Sounding Game," *American Educational Research Journal* 22 (1985): 155-173 . No entanto, esses estudos não usam textos naturalistas e, portanto, a questão de qualquer transferibilidade dessa relação para a compreensão literária permanece em aberto. Lee aborda a questão do tradutor e as condições de instrução que podem promover a transferência (C. Lee, "Signafying in the Zone of Proximal Development," unpublished paper, University of Chicago, 1990).

20 Ametha Ball iniciou um excelente estudo que identifica padrões estruturais de discurso que emergem em amostras de escrita de estudantes afro-americanos do ensino médio(A. Ball, "A Study of the Oral and Descriptive Patterns of Black Adolescents in Vernacular and Academic Discourse Communities," artigo apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1990). No entanto, como explorar esses padrões estruturais para melhorar a escrita dos alunos continua sendo uma questão em aberto.

pesquisa teórica deve ser associada à implementação curricular estratégica em ambientes que possam maximizar a eficácia da instrução.

Colocando valor na cultura do aluno

A maioria das concepções da pedagogia afrocentrada enfoca quase exclusivamente seus aspectos motivacionais e simplesmente enfatiza o conteúdo histórico. No entanto, proponho que um currículo afrocentrado explore positivamente e sustente práticas comunitárias e culturais produtivas. Além disso, ele deve se estender e construir sobre a língua indígena. Esta pedagogia deve considerar as atuais práticas comunitárias socialmente rotineiras. Ao fazê-lo, pode ter consequências cognitivas viáveis e poderosas para os alunos. A pedagogia afrocentrada oferece possibilidades que vão além da estima, precisão histórica, esclarecimento de valores e empoderamento da comunidade —todas consequências importantes da educação.

Pesquisas recentes em psicologia transcultural e esquemas apoiam a alegação de que práticas culturais influenciam a cognição[21]. Esses estudos analisaram de perto como o pensamento é moldado por contextos culturais, mas nenhum analisou suficientemente a interação de contextos culturais para a aprendizagem fora da escola e a aprendizagem que ocorre dentro das salas de aula. Além disso, nenhum dos estudos nesses campos investiga a população de sujeitos afro-americanos. Devido a essas limitações, pesquisas contínuas em pedagogia afrocentrada que se baseiam em práticas sociais comunitárias e na língua indígena

21 M. Cole, "The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition Create Each Other," in *Culture, Communication and Cognition*, ed. J. Wertsch (New York: Cambridge University Press, 1985), 146-161 ; H. Ginsburg, J. K. Posner, and R. L. Russel, "The Development of Mental Addition as a Function of Schooling and Culture," *Journal of Cross-Cultural Psychology* 12 (1981): 163-178 ; A. A. Kulah, *The Organization and Learning of Proverbs among the Kpelle of Liberia*, dissertação de doutorado não publicada, University of California, Irvine, 1973, Laboratory of Human Cognition, "Contributions of Cross-Cultural Research to Educational Practice," American Psychologist 41 (1986): 1049-1058, J. Lave, "Cognitive Consequences of Traditional Apprenticeship Training in West Africa," Anthropology and Education Quarterly 7 (1977) 177-180 ; H. J. Reed and J. Lave, "Arithmetic as a Tool for Investigating Relations between Culture and Cognition," in *Language, Culture and Cognition: Anthropological Perspectives* (New York: MacMillan, 1981), A Petitto, "Practical Arithmetic and Transfer: A Study among West African tribesmen," Journal of Cross-Cultural Psychology 13 (1982) 15-28; A. Petitto and H. Ginsburg, "Mental Arithmetic in Africa and America: Strategies, Principles, and Explanations," *Internal Journal of Psychology* 17 (1982) 81-102, G. B. Saxe, "Culture and the Development of Numerical Cognition: Studies among the Okaspmin of Papua, New Guinea," in *Children's Logical and Mathematical Cognition*, ed C. Brainerd (New York: Springer-Verlag, 1982), 157 176: S. Scribner and M. Cole, The Psychology of Literacy (Cambridge: Harvard University Press, 1981), Stigler and Baranes, "Culture and Mathemnatical Learning."

são necessárias para ampliar nossa compreensão da interação da cultura e cognição e suas implicações para a transferência da aprendizagem. A teoria do esquema sugere que a formação de conceitos é baseada em uma rede de associações ricamente incorporadas[22]. Quanto mais densas essas associações, mais especializado é o conhecimento conceitual de alguém. Essa densidade pode ser definida em termos de conhecimento de conteúdo, bem como associações de semelhanças e diferenças entre ideias ou processos. Tem-se argumentado que os especialistas rotinizaram tantos bits de informação que percebem padrões abrangentes com facilidade. Assim, se as escolas forem capazes de identificar ideias ou práticas críticas e poderosas na vida cultural de uma comunidade que mapeiam habilidades poderosas que as escolas ensinam, dois resultados importantes podem surgir. Primeiro, para crianças individuais pode ser possível enriquecer e diversificar a rede de associações que elas são capazes de construir em torno de conceitos ou habilidades específicas. Segundo, a interligação do conhecimento doméstico/comunitário e do conhecimento escolar deve ampliar o escopo do que ensinamos nas escolas, bem como enriquecer a vida das comunidades. As implicações que derivam do desenvolvimento de uma compreensão mais profunda dessas associações cognitivas são de longo alcance para qualquer pedagogia culturalmente sensível.

Molefi K. Asante argumentou que "o estudioso afrocêntrico encontra a fonte da verdade de um povo próxima à língua"[23]. A ideia de que a língua e o pensamento estão intimamente ligados tem sido especulada há muitos anos[24]. Assim, parece bastante apropriado pesquisar as práticas linguísticas de uma comunidade etnicamente distinta como uma fonte para o calibre das práticas sociais que Stigler e Baranes alegaram que podem fazer a ponte para o aprendizado escolar[25]. Em uma revisão de pesquisa transcultural que investigou a transferibilidade do conhecimento que emana de práticas sociais para a matemática escolar,

22 R. C. Anderson, "Some Reflections on the Acquisition of Knowledge," *Educational Researcher* 13 (1984): 5-10; F. C. Bartlett, *Remembering* (Cambridge: Cambridge University Press, 1932), D. E Rumethart, "Schemata: The Building Blocks of Cognition," in Theoretical lasues in Reading Comprehension, eds. R. J. Spiro, B. C. Bruce, and W. F. Brewer (Hillsdale, NJ: Lawrence Eribaum Associates, 1980).

23 M. Asante, *Afrocentricity: The Quent for Method*, unpublished paper, Temple University, 1989, 11.

24 J. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986); J. Bruner, *Acts of Meaning* (Cambridge: Cambridge, MA Harvard University Press, 1990), L. Vygotsky, Thought and Language (Cambridge, MA: The MIT Press, 1986); M. M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, ed. M. Holquist, trans. C. Emerson and M. Holquist (Austin: University of Texas Press, 1981); J. Britton, Language and Learning (New York: Penguin Books, 1970).

25 Stigler and Baranes, "Culture and Mathematical Leaming

Stigler e Baranes incluíram estudos de apontadores de "jogo do bicho" brasileiros e alfaiates liberianos nos quais coortes não escolarizadas e escolarizadas foram contrastadas. Eles observaram o seguinte:

> Assim como os apontadores de jogo do bicho escolarizados, os alfaiates escolarizados foram bem-sucedidos na resolução de problemas não práticos não porque a experiência com a escolaridade formal lhes permitiu resolver problemas descontextualizados nem porque a escolaridade lhes forneceu habilidades gerais de resolução de problemas, mas porque os problemas não práticos eram semelhantes aos problemas escolares e, após anos de escolaridade, eles se tornaram solucionadores habilidosos de problemas escolares. O ponto aqui é que os próprios problemas devem ser cuidadosamente examinados, assim como as experiências práticas dos sujeitos... todas as experiências práticas não são necessariamente equivalentes, e algumas experiências podem permitir melhor desempenho em tarefas escolares do que outras[26].

Apesar de tais ligações relatadas entre linguagem e pensamento, a vasta maioria das pesquisas sobre práticas de linguagem na comunidade negra fez alegações diretas de déficits[27]. Em contraste com as teorias de déficit, alguns pesquisadores sugeriram recentemente que as escolas não reconhecem os pontos fortes linguísticos dos alunos afro-americanos. No entanto, nem mesmo esses pesquisadores ofereceram sugestões específicas sobre como a estruturação das habilidades linguísticas indígenas pode ocorrer nas escolas[28].

Shirley Brice-Heath deu contribuições importantes para nossa compreensão de como as experiências culturais são ignoradas nas escolas. Ela afirmou:

> A escola pareceu incapaz de reconhecer e adotar os hábitos verbais e interpretativos interativos e adaptativos potencialmente positivos aprendidos por crianças negras americanas (bem como outros grupos não tradicionais),

---

26 Stgler and Baranes, "Culture and Mathematical Learning," 282.

27 C. Bereiter, "Language Problem for Culturally Deprived Children," in *Language Programs for the Disadvantaged: Report to the NCTE Task Force on Teaching English to the Disadvantaged* (Champaign. IL. National Council of Teachers of English, 1965); C. Bereiter and S. Engleman, *Teaching Disaduantaged Children in the Pre School* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1966), J. S. Coleman, E. Campbell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. Weinfeld, and York, *Equality of Educational Opportunity* (Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966); M. Deutsch, ed., *The Disadvantaged Child* (New York: Basic Books, 1967), T. J. Farrell, "L.Q. and Standard English," *College Composition and Communication* 34 (1983): 470-484 , C. E. A. Jencks, *Inequality: A Reassessment of Family and Schooling in America* (New York: Basic Books, 1972), G. W. Karger, *The Performance of Lower-Class Black and Lower Class White Children on the Wepman Auditory Discrimination Test: The Effects of Dialect and Training and the Relationship to Reading Achievement,* dissertação de doutorado não publicada, Harvard University, Graduate School of Education, 1973, D. R. Olson, "From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing," *Harvard Educational Review* 47 (1977) 257-281 , E. W. Orr, *Twice as Less: Black English and the Performance of Black Students in Mathematics and Science* (New York W. W. Norton and Company, 1987).

28 Heath, "Language Socialization"; S. B. Heath, "Oral and Literate Traditions among Block Americans Living in Poverty," *American Paychologist* 44 (1989): 367-373 , DeLain, Pearson, and Anderson, "Black Language Use;" Gee, "Narrativization of Experience," Michaels, "Sharing Time;" Michaels, "Narrative Presentations."

> rurais e urbanas, dentro de suas famílias e nas ruas. Esses usos da linguagem –falada e escrita– são amplos e muitos representam habilidades que beneficiariam todos os jovens: habilidades de escuta e observação aguçadas, reconhecimento rápido e papéis diferenciados, diálogo rápido, argumentação contundente, recapitulação sucinta de um evento, metáforas marcantes e análises comparativas baseadas em análogos inesperados[29].

Heath advertiu que "relativamente poucos antropólogos ou linguistas pretos escolheram focar suas pesquisas em padrões de linguagem e culto de pretos americanos"[30]. Na próxima seção, discuto brevemente minha pesquisa sobre significação. Ela fornece um exemplo de uma prática cultural baseada em pontos fortes da linguagem que faz a ponte entre o aprendizado em casa e na escola.

Pedagogia afrocentrada na África em processo: o caso da significação

A significação é uma forma de discurso oral dentro da comunidade afro-americana que é caracterizada por insinuações, significados duvidosos e jogo retórico sobre o significado e os sons das palavras. Como uma forma de discurso, a significação tem sido o foco de muitas investigações[31].

A significação tem sido descrita em termos de uma atitude em relação à linguagem como um meio de autodefinição cultural[32]. É uma forma tradicional de discurso afro-americano que tem sido mantida por gerações e em ambientes rurais e urbanos, e pode ser facilmente rastreada até o período do Holocausto afro-americano conhecido por muitos como escravidão. Existem muitas formas de significar muitas comunidades; um adolescente afro-americano que não pode significar não tem status, nem estilo. Exemplos de som e as dezenas,

29 Heath, "Oral and Literate Traditions," 370.
30 Heath, "Language Socialization," 32.
31 R. D. Abraham, *Deep Down in the Jungle: Negro Narrative Folklore from the Streets of Philadelphia* (Chicago: Aldine, 1970), M. Andrews and P. Owens, Black Language (Los Angeles, CA: Seymour Smith, 1973), R. Brown, Die Nigger Diel (New York: Dial Press, 1969), M. Cooke, *Afro-American Literature in the Twentieth Century: The Achievement of Intimacy* (New Haven, CT Yale University Press, 1984); H. L. Gates, "The Bness of Bness: A Critique of the Sign and the Signifying Monkey," in *Black Literature and Literacy Theory*, od. H L. Gates (New York: Methuen, 1984), Gates, *The Signifying Monkey*, Z. N. Hurston, Mules and Men (New York: Harper and Row, 1935), T. Kochman, ed., *Rappin' and Stylin' Out: Communication in Urban Black America* (Urbana, IL: University of Illinois Press, 1972). C. Major, Dictionary of Afro-American Slang (New York: International Publishers, 1970). Mitchell-Keman, Language Behavior, G. Smitherman, *Talkin' and Testifyin: The Language of Black America* (Boston: Houghton Mifflin, 1977).
32 Gates, "The Bness of Bness"; Gates, *The Signifying Monkey*; Mitchell-Keman, Language Behavior; Smitherman, Talkin" and Testifyin".

duas formas populares de significação são oferecidas para ilustração: “ Você é tão pobre que baratas e ratos comem o almoço fora! [som] Sua mãe é tão feia que foi ao zoológico e o gorila pagou para vê-la. [as dezenas][33]

Porque envolve a habilidade de processar rapidamente palavras que não significam o que parecem a princípio, os requisitos cognitivos de significação são similares às tarefas de construção de significados inferidos de textos escritos, uma tarefa que é comum e desafiadora em salas de aula.

Zora Neale Hurston chamou os significantes de "faladores de grandes imagens" que "usam um lado do mundo como tela" e "fazem ampliações da vida com giz de cera"[34]. Hurston, um escritor afro-americano que se deleitava explicitamente com a beleza do discurso afro-americano, reconheceu que significar é repleto de conversa metafórica, figurativa e irônica. Estudos de DeLain et al.[35] e Ortony et al.[36] apontaram para as possibilidades que significar oferece como um meio de estruturar os pontos fortes da linguagem de estudantes afro-americanos em contextos escolares. Delain et al. mediram como a habilidade em soar, uma forma de significar, correlacionava-se com a habilidade de interpretar a linguagem figurativa. Eles descobriram que, para estudantes brancos, a habilidade geral da linguagem previa a habilidade em interpretar a linguagem figurativa. Para estudantes pretos, eles descobriram que a habilidade em inglês preto previa a habilidade em soar e que a habilidade em soar previa a habilidade em interpretar a linguagem figurativa. Ortony et al.[37] usaram um desenho de pesquisa semelhante ao de DeLain et al.[38] Eles descobriram que a habilidade em soar foi usada como um andaime eficaz para fazer os alunos usarem detalhes concretos e imagens para produzir amostras eficazes de escrita criativa. Ambos os estudos indicaram resultados acadêmicos positivos quando os pontos fortes da linguagem de alunos afro-americanos foram reconhecidos e utilizados em contextos escolares.

33 Mitchell-Keman, *Language Behavior.*
34 Hurston, *Mules and Men*.
35 DeLain, Pearson, and Anderson, "Black Language Use."
36 A. Ortony, T. Tumer, and N. Larson-Shapiro, "Cultural and Instructional Infuences on Figurative Language Comprehension by Inner-City Children," *Research in Teaching of English* 19 (1985): 25- 35.
37 Ortony, Turner, and Larson-Shapiro, "Figurative Language Comprehension
38 DeLain, Pearson, and Anderson, "Black Language Use."

Em minha própria pesquisa[39], tracei analogias entre o processamento do discurso significante e o processamento da ironia na literatura[40]. Na tradição de Zora Neale Hurston, muitos escritores afro-americanos produziram "textos falados"[41] nos quais o inglês preto abunda nas vozes dos personagens e/ou do narrador. Uma característica do inglês afro-americano que esses textos utilizam é um alto uso da linguagem figurativa para transmitir temas, símbolos e motivos significativos, mas implícitos. Por exemplo, em *Their Eyes Were Watching God*, de Hurston, identifiquei cento e sessenta frases/passagens que são retoricamente metafóricas, proverbiais ou oximorônicas. Cada uma dessas passagens transmite um tema, símbolo, motivo ou ironia importante na obra.

A habilidade na retórica da significação deve auxiliar os alunos a construírem interpretações significativas de tais passagens. Esse processo envolve o reconhecimento pelos alunos do que Hillocks e Ludlow identificaram como relações implícitas simples e relações implícitas complexas[42]. Nenhum tipo de relação é declarado diretamente no texto literário. Cada um deve ser construído pelos alunos à medida que eles juntam detalhes que podem estar localizados em uma pequena seção do texto (ou seja, relações implícitas simples) ou dispersos pelo texto (relações implícitas complexas). A habilidade necessária para construir tais interpretações é considerada muito difícil de aprender e é uma que as escolas dos EUA provaram não ser muito eficaz no ensino [43].

Essas descobertas demonstram algumas das consequências cognitivas que uma pedagogia culturalmente sensível e afrocentrada pode ter. A implementação de princípios pedagógicos afrocentrados está ocorrendo em algumas escolas independentes pretas e outras instituições educacionais fora do setor público, incluindo igrejas, coletivos sociais e

39 C. Lee, "Signifying as a Scaffold to Literary Interpretation: The Pedagogical Implications of a Form of African-American Discourse," artigo apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 1991.

40 W. Booth, *A Rhetoric of Irony* (Chicago: University of Chicago Press, 1974), M. Smith, Reading and Teaching Irony in Poetry Giving Short People a Reason to Live, unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1987).

41 Gates, *The Signifying Monkey*.

42 G. Hillocks and L. Ludlow, "A Taxonomy of Skills in Reading and Interpreting Fiction," *American Educational Research Journal* 21 (1984) 7-24.

43 I. V. S. Mulls, E. H. Owens, and G. W. Phillips, *Accelerating Academic Achiesement: A Summary of Findings from 20 Years of NAEPs* (Princeton, NJ Educational Testing Service, 1990).

fraternidades e organizações comunitárias[44]. Na próxima seção, descreverei a aplicação da pedagogia afrocentrada no currículo de ciências do New Concept Development Center, uma escola independente afrocentrada em Chicago.

Pedagogia afrocentrada em uma escola independente afrocentrada

A pedagogia afrocentrada não é um fenômeno novo na educação de jovens afro-americanos. As escolas livres afro-americanas durante a Reconstrução[45] e as Escolas da Liberdade do movimento pelos direitos civis[46] representam dois marcos ao longo desse continuum histórico. Desde o início da década de 1970, centenas de escolas comunitárias em todo o país desenvolveram e implementaram um currículo desafiador que incorpora história e cultura africana e afro-americana. Essas escolas forneceram o estágio mais contemporâneo para a prática da pedagogia afrocentrada. Além disso, os alunos nessas instituições comunitárias demonstraram um alto nível de domínio de habilidades acadêmicas avaliadas por testes de desempenho padronizados[47].

Um ambiente importante para a articulação e implementação de princípios pedagógicos afrocentrados tem sido a escola negra independente, conforme incorporada pelo Conselho de Instituições Negras Independentes (CIBI). A breve visão geral a seguir descreve algumas das atividades curriculares que são comuns nas escolas do CIBI e que refletem algumas das metas que identificamos como essenciais para uma pedagogia afrocentrada. Essas atividades não envolvem todos os objetivos identificados para essa pedagogia. No entanto, elas legitimam os estoques africanos de conhecimento, idealizam o serviço

44 J. D. Ratteray and M. Shajaa, "Defining a Tradition: Parental Choice Independent Neighborhood Schools," in Visible Note *Blacks in Private Schools*, eds. D. Slaughter and D. J. Johrson (Westport, CT Greenwood Press, 1988), 184-198.

45 J. Anderson, *The Education of Blacks in the South, 1860-1935* (Chapel Hill: Univenity of North Carolina Press, 1988), L. Bennett, *Before the Mayflower: A History of the Negro in America*, 1619 1962 (Chicago: Johnson Publinhing Company, 1962). V. Harding. There in a River: The Black Struggle for Freedom in America (New York: Harcourt Brace Jovanovitch, 1981).

46 F. Howr, "Mississippi's Freedom Schools The Politics of Education." *Harvard Educational Revieu* 35 (1965) 144-160

47 J. D. Ratteray, *Access to Quality: Prionte Schoofs in Chicago's Inner City*, Heartland Policy Study No. 9 (Chicago: Heartland Insttuter, 1986); J. D. Ratteras, *What's in a Norm: How African-Americans Score on Achievement Tests* (Washington, DC Institute for Independent Education, 1989).

comunitário, transmitem uma visão de mundo na qual os africanos dominam a tecnologia e apoiam a continuidade cultural ao mesmo tempo em que promovem a consciência crítica.

As atividades descritas aqui são típicas do tipo conduzido em preparação para a National Science EXPO patrocinada anualmente pelo CIBI desde 1977. Escolhi destacar atividades em ciência e tecnologia porque grande parte da ênfase atual no currículo afrocentrado se concentra sobretudo nas artes, em segundo lugar nas humanidades e raramente nas ciências. Quando atividades que podem ser interpretadas como relacionadas à ciência são apresentadas, elas geralmente não são nada mais do que narrativas – biografias de grandes homens e mulheres africanos.

Essas unidades de ciências foram feitas com alunos do primeiro ao quinto ano. Chamo a atenção para os níveis de ensino dos alunos porque quero enfatizar que o trabalho foi desafiador para alunos tão jovens. Foi realizado porque, no espírito de educadores como Septima Clark e Mary McLeod Bethune, educadores afro-americanos nessas instituições independentes tomam como certo que todas as crianças são capazes de aprender. Além disso, o papel do professor é entendido como uma extensão do papel dos pais. Assim, qualquer tempo, energia ou estratégias necessárias para atingir o sucesso dessas crianças serão mobilizadas. Essa concepção de ensino é aquela em que o professor vê seu próprio futuro pessoal na vida das crianças que ensina. Para ter sucesso, uma pedagogia afrocentrada requer esse tipo de atitude do professor.

As unidades exemplares incluem uma sobre os princípios da aeronáutica, uma sobre arquitetura e uma sobre ciência da computação. Na unidade sobre aeronáutica, os alunos construíram um modelo de túnel de vento e testaram os efeitos da posição da cauda, leme e ailerons na direção de um avião em voo simulado. Este conjunto de atividades foi precedido por unidades sobre pressão do ar e sustentação de ar, conforme exemplificado pelo princípio de Bernoulli. Em conjunto com esta unidade, os alunos pesquisaram e escreveram sobre o papel dos africanos na aviação americana, incluindo a história dos famosos Tuskegee Airmen. Eles também desenvolveram cenários especulando sobre a origem do planador de madeira no Museu do Cairo, presumivelmente, evidência preliminar das primeiras tentativas dos antigos egípcios de investigar os princípios do voo[48].

48 I Van Sertima, ed., *Blacks in Science* (New Birunswick, NJ Transaction Books, 1983)

Na unidade sobre arquitetura, os alunos testaram a resistência de certas formas na construção, particularmente a treliça na construção de pontes e edifícios. Eles então identificaram o triângulo como o bloco de construção da treliça e traçaram a compreensão egípcia dessa função até a construção das pirâmides[49]. Para a CIBI Science EXPO real, os alunos construíram modelos de edifícios e pontes com canudos e palitos de picolé. Um arquiteto afro-americano veio não apenas para avaliar os projetos, mas também para conversar com os alunos sobre como ele usou suas habilidades e seu escritório de arquitetura para promover o desenvolvimento na comunidade afro-americana.

Na unidade de ciência da computação, vários alunos voluntários no programa de ciência da computação em uma escola pública local foram trabalhar depois da escola com um grupo de alunos do ensino fundamental em programação simples. Os alunos do ensino fundamental acumularam informações de estudos sobre história preta e desenvolveram um quiz de História Preta. Com a ajuda dos voluntários do ensino médio, os alunos traduziram o quiz em um programa de computador simples. Outros alunos trabalharam no sistema binário de base dois e desenvolveram uma placa de circuito elementar ilustrando como o computador conta e opera usando interruptores liga/desliga baseados em binário. Na Science EXPO, um empresário afro-americano, que não apenas constrói computadores, mas também é dono de uma empresa de computadores, veio falar com as crianças sobre computadores e mostrar a elas o funcionamento interno de um computador. Para as crianças, o especialista em

49 Este currículo reforça a premissa de que a civilização egípcia clássica ou kemética foi criada principalmente por pessoas negras. Para mais referências, veja: J. Carruthers and M. Kareriga, eds., *Kemet and the African World Vieu: Selected Popers of the Procedings of the First and Second Conferences of the Association for the Study of Classiccal African Civilization* (Los Angeles: University of Sankore Press, 1986), C. A. Diop, The African Origin of Cluilisation: Myth or Reality, trans M. Cook (New York: L Hill, 1974), Diop, Cultural Unity, C. A. Diop, "The Peopling of the Ancient Egyptians and the Deciphering of Meroitic Script," in *Proceedings of the Symposium Held in Cairo from January 28 to February 3, 1974* (Paris: UNESCO, 1978), C. A. Diop, "The Origins of the Ancient Egyptians," in *The General History of Africa: Ancient Civilizations of Africa*, vol.2. ed P. Mokhtar (Berkeley, University of California Press, 1981), 27- 57 D. D. Houston, *Wonderful Ethiopians of the Ancient Cushite Empire* (Baltimore: Black Classic Press, 1985); J. Jockion, *Introduction to African Civilization* (New York: University Books, 1970); G. James, Stolen Legacy (San Francisco: Julian Richardson Associates, 1954), C. Williams, *The Destruction of Black Civilization* (Chicago: Third World Press, 1974). A civilização kemética é destacada porque, de acordo com o Dr. Cheikh Anta Diop, "o antigo Egito foi a principal civilização clássica africana, dada sua abundância de documentos, seu nível de realização em várias áreas da cultura e do conhecimento humano e sua significância resultante para outras culturas africanas, bem como para a cultura mundial," (Karenga, The Book of Coming Forth by Day, xii)

computadores representava um modelo vivo do que elas poderiam se tornar, bem como um exemplo de um adulto que estava devolvendo suas habilidades à comunidade da qual ele veio.

Outros projetos incluíram uma demonstração prática do sistema de contagem iorubá. Essa atividade foi importante para legitimar uma nova fonte de conhecimento para os alunos e também expandiu seus exemplos de como as pessoas contam. Em conjunto com unidades sobre a história de Kemet (egípcia), os alunos demonstraram o uso de frações pelos egípcios no mercado e seu uso de máquinas simples na construção do obelisco da Rainha Hatshepsut. Vários alunos de uma escola do CIBI, ao visitar o Monumento a Washington, observaram que o monumento era um obelisco. Eles notaram que esse monumento diferia do modelo egípcio, pois o obelisco de Hatshepsut foi esculpido em granito sólido, enquanto o Monumento a Washington parecia, a olho nu, ser construído com blocos.

A escola independente afrocentrada afirma os pontos fortes que as crianças afro-americanas trazem para a escola. Essas escolas geralmente desenvolvem metas explícitas que falam diretamente ao desenvolvimento do caráter ético afrocentrado. Alguns exemplos claros são retirados do Manual dos Pais do New Concept Development Center, no qual as expectativas da instituição são abertament. A escola pretende que as crianças aprendam a:

1. pensar criticamente e questionar tudo;

2. entender a história;

3. dar bons exemplos e aceitar críticas justas;

4. praticar um estilo de vida que reconheça a importância da herança e das tradições africanas e afro-americanas, a serem voltadas para os valores que facilitarão o desenvolvimento presente e futuro do povo africano;

5. serem críticas consigo mesmas primeiro e a reconhecer que os valores africanos são tão justos e corretos quanto aqueles que os praticam[50].

A crença inabalável na capacidade de todas as crianças de serem academicamente bem-sucedidas, demonstrada dentro de escolas independentes afrocentradas, juntamente com o tipo de atividades curriculares que acabei de descrever, promovem um desenvolvimento qualitativo que se estende além da simples alfabetização e aquisição das habilidades

50 *New Concept Development Center Parent Handbook* (Chicago: Institute of Positive Education, 1977), 1-2.

necessárias para conseguir um emprego trabalhando para outra pessoa. Essas atividades refletem princípios pedagógicos afrocentrados, visando capacitar os alunos a criar e refletir sobre suas criações e o impacto que tais criações podem ter em suas comunidades e famílias. Essas atividades inspiram visões de um passado e futuro em que os africanos exercem autodeterminação na conduta das comunidades em que vivem.

Realidades e possibilidades de mudança nas escolas públicas

Considere as deficiências na implementação do componente afro-americano do modelo multicultural do sistema escolar de Portland (OR)[51] e a turbulência política em torno do relatório *Curriculum de Inclusão*, emitido pela Força Tarefa de Minorias: Equidade e Excelência, do New York State Board of Education[52]. É ingênuo acreditar que um currículo afrocentrado, com base em uma pedagogia afrocentrada ocorrerá sob tais condições. Como, então, uma pedagogia afrocentrada pode se encaixar na estrutura da educação pública nos Estados Unidos?

A implementação da pedagogia afrocentrada apresenta grandes desafios para a educação pública. Entre esses desafios está a preparação de professores. A implementação de uma pedagogia afrocentrada requer professores que defendam e sejam bem fundamentados nos seguintes princípios e estoques de conhecimento:

1. A ética social da cultura africana como exemplificada na filosofia social de Maat[53];
2. A história do continente africano e da diáspora;
3. Organização política e comunitária dentro da comunidade afro-americana;

51 Os planos de unidade desenvolvidos pelo Conselho de Educação de Portland não atendem à qualidade esperada como resultado dos excelentes ensaios básicos desenvolvidos por acadêmicos afrocêntricos para fornecer uma estrutura histórica e filosófica para o componente afro-americano do currículo multicultural de Portland (Hilliard, comunicação pessoal).

52 Os críticos deste relatório citados por Hancock (L Hancock "Whose America is this Anyway?" *Village Voice* April 24, 1990: 37-39) assumem que a história é apolítica e que a educação não é um empreendimento ideológico e intelectual. Esses críticos citam estudantes asiático-americanos e o fato de que estudantes japoneses aprendem a dominar a cultura ocidental como evidência de que o eurocentrismo nos livros didáticos americanos não impede o desempenho escolar dessas populações. Esse argumento contorna a questão das limitações do viés eurocêntrico nos livros didáticos e currículos americanos. Mais importante, ele não aborda as fortes bases culturais, a solidariedade étnica, bem como as complexidades étnicas que inspiram o desempenho acadêmico de muitos grupos de estudantes asiático-americanos e japoneses.(D. Slaughter, K. Nakagawa, R. Takaninhi, and D. Johnson, "Toward Cultural/Ecological Perspectives on Schooling and Achievement in African and Asian American Children," *Child Development* 61 (1990) 363-383).

53 Karenga, *The Book of Coming Forth by Day*.

4. As implicações pedagógicas positivas da língua indígena, o inglês afro-americano[54];

5. Princípios de desenvolvimento infantil que são relevantes para o crescimento positivo e produtivo de crianças afro-americanas[55];

6. Contribuições africanas em ciência, matemática, literatura, artes e organização social;

7 Técnicas de ensino que são socialmente interativas e positivamente afetivas[56];

8. A necessidade de estudo pessoal contínuo;

9. O princípio africano de que "As crianças são a recompensa da vida";

10. O princípio africano de reciprocidade[57], ou seja, um professor vê seu próprio futuro simbioticamente ligado ao desenvolvimento dos alunos.

Esses atributos são extremamente exigentes, mas são fundamentais para os objetivos libertadores dessa pedagogia. Dado tal pré-requisito, é difícil acreditar que a escola pública em um país democrático e etnicamente diverso como os Estados Unidos possa assumir a responsabilidade de libertar qualquer grupo específico de pessoas. Eu acredito que é possível fazer o seguinte dentro das escolas públicas:

1. Promover o desenvolvimento de habilidades em alfabetização, matemática, humanidades e tecnologias que são necessárias para negociar a autossuficiência econômica na sociedade;

2. Incutir habilidades de cidadania com base em uma compreensão realista e completa do sistema político e apoiá-las promovendo habilidades de questionamento e pensamento crítico e ensinando valores democráticos[58];

---

54 DeLain, Pearson, and Anderson, "Black Language Use:" Gee, The Narrativization of Experience," Heath, "Oral and Literate Traditions."

55 J. E. Hale, *Black Children: Their Roots, Culture and Learning Styles* (Provo, UT Brigham Young University Press, 1982), Warfield- Coppock, *Afrocentric Theory*, A. Wilson, *The Developmental Psychology of the Black Child* (New York: Africana Research Publications, 1978).

56 Hale, *Black Children*; Warfield-Coppock, *Afrocentric Theory*; M.G. Willis. “Learning Styles of African-American Children: A Review of the Literature and Interventions”, *Journal of Black Psychology* 16 (1989):47-65

57 A. K. Armah, *Two Thousand Seasons* (Chicago: Third World Press, 1979); Mbiti, *African Religion and Philosophy*, Nobles, "African Philosophy."

58 A. Gutmann, *Democratic Education* (Princeton: Princeton University Press, 1987); L. MeNeil, *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1988).

3. Fornecer visões gerais históricas da nação, do continente e do mundo que representem com precisão as contribuições de todos os grupos étnicos para o depósito do conhecimento humano.

Mesmo que as escolas públicas conseguissem essas coisas, as condições necessárias para que os afro-americanos alcançassem orgulho étnico, autossuficiência, equidade, riqueza e poder não seriam atendidas. Para que os africanos na América alcancem tais objetivos, é necessária uma visão de mundo cultural e política coletiva, embora não monolítica. A escola pública não transmite tal visão de mundo.

Essas limitações da educação pública, como construídas atualmente, apoiam o argumento para a articulação e implementação de uma pedagogia afrocentrada. Para desenvolver nas escolas públicas uma filosofia educacional mais coesa, que seja favorável às condições atuais e futuras, acredito que pesquisadores e profissionais devem colaborar em ambientes de escolas-laboratório. essas escolas-laboratório devem ter os recursos filosóficos e materiais, bem como as práticas históricas, para dar respaldo adequado para atividades colaborativas. Escolas independentes afro-americanas e pesquisadores educacionais afrocentrados representam, patentemente, uma aliança ideal para o trabalho colaborativo em direção à transformação da educação pública. Conclusões e práticas desenvolvidas por meio dessa colaboração ofereceriam fontes relevantes e testadas de conteúdo curricular e princípios pedagógicos para o componente afro-americano de currículos multiculturais em escolas públicas.

Conclusão

No contexto de uma sociedade multiétnica e democrática, a atenção à pedagogia afrocentrada em meio a apelos por educação multicultural cria sérias tensões[59]. Devemos abordar a questão de como uma pedagogia afrocentrada reforça a solidariedade e o orgulho intraétnicos sem promover antagonismos interétnicos. Uma pedagogia afrocentrada deve incluir uma conceituação da sociedade americana como uma entidade culturalmente diversa dentro da qual a solidariedade étnica é necessária para negociar, adquirir e manter o poder. Essa pedagogia deve promover a solidariedade intraétnica entre afro-americanos e, ao mesmo

59 Hancock, "Whose America."

tempo, fornecer estratégias para coalizões com outros grupos com necessidades e interesses semelhantes. A sociedade americana não é um caldeirão, mas sim um mosaico de diversidade. Devemos abordar honestamente a questão do que significa a implementação de uma pedagogia afrocentrada em diferentes cenários, como uma sala de aula na qual muitos grupos étnicos são representados ou uma escola pública cuja população é inteiramente afro-americana.

Além de questões complexas dentro dos Estados Unidos, também há considerações internacionais complexas. As questões relacionadas à formulação de uma pedagogia afrocentrada são relevantes para os africanos em todo o mundo. No entanto, as funções e a especificidade cultural de tal pedagogia serão qualitativamente diferentes, pois os contextos sociais variam entre países tão diversos quanto os Estados Unidos, Brasil, Austrália, Nigéria e Azânia (África do Sul). Por exemplo, certos fatores sócio-políticos e históricos são importantes para explicar as diferenças nos níveis de realização educacional entre os pretos caribenhos nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. Uma comparação semelhante pode ser feita entre as diferenças na realização educacional entre os coreanos no Japão e os coreanos nos Estados Unidos[60].

Uma pedagogia afrocentrada deve direcionar as crianças e os afro-americanos para fora da "sensação peculiar" observada por W. E. B. DuBois, dessa "dupla consciência, essa sensação de sempre olhar para si mesmo através dos olhos dos outros"[61]. Em vez disso, a pedagogia afrocentrada deve assumir o manto dos griots, como o romancista ganês Ayi Kwei Armah revela no romance profético *Duas mil estações*[62]. A pedagogia afrocentrada deve ajudar os alunos a ver além da "cacofonia uivante" que pode engolfá-los. Suas atividades devem vinculá-los "àqueles que se foram, a nós aqui [e] àqueles que estão chegando". A pedagogia afrocentrada pode ajudar os alunos a "ouvirem longe em direção às origens" e pode

60 C. Cortes, "The Education of Language Minority Students: A Contextual Interaction Model," in *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Children*, Califomia State Department of Education (Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, 1986), 73-142; J. Ogbu and M. E. Matute-Bianchi, "Understanding Sociocultural Factors: Knowledge, Identity, and School Adjustment," *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Children*, California State Department of Education (Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, 1986), 73-142.

61 W. E. B. DuBois, *The Souls of Black Folk* (Chicago: A. C. McClurg, 1903).

62 Armah, *Two Thousand Seasons*.

oferecer-lhes algumas ferramentas com as quais eles podem descobrir seu "caminho". Suas vozes e autoanálise devem ser fortalecidas para "tornar esse conhecimento [de si mesmos] inevitável [e] impossível de perder".

Há uma lição a aprender com acadêmicos/praticantes tão diversos quanto George Washington Carver, W. E. B. DuBois, Ida B. Wells, Cheikh Anta Diop, Mary McLeod Bethune e Carter G Woodson. Todos eles demonstraram que, com um forte senso cultural de si mesmo, com um comprometimento e conexão com o próprio povo, podemos emergir de circunstâncias baixas, absorver o conhecimento do mundo e dar presentes especiais a toda a humanidade.

DA PEDAGOGIA CRÍTICA À PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA: RUMO A PRÁTICA TRANSFORMADORA[1]

Molefi Kete Asante[2]
(Professor Dr. Gabriel Swahili Sales de Almeida)

Muito do que hoje chamamos de educação nada mais é do que a reunião e a regurgitação da heroicidade e do triunfalismo europeus. A educação deve ser mais do que isso se quisermos que os nossos filhos obtenham sanidade, com o objetivo de conter o caos na vida pessoal e social. A pedagogia crítica tentou demonstrar como chegar a esta posição na educação. Foi um movimento notável, derivado originalmente, parece-me, do trabalho pioneiro de Paulo Freire, que examinou a natureza da educação entre os brasileiros pobres. Por outro lado, como veremos, a Afrocentricidade como aceitação da agência Africana é básica para uma resposta mais radical à condição atual e é o conceito central na *pedagogia revolucionária.*

A Afrocentricidade consiste fundamentalmente em ensinar as crianças a permanecerem sãs, uma tarefa muito especial numa sociedade muitas vezes insana. Como a criança encontra a sanidade senão no seu próprio centro cultural? Sanidade, no mínimo, significa a capacidade de pensar e agir de maneira racional. Muitas crianças e adultos operam a partir de uma posição de deslocamento cultural e, consequentemente, ficam descentralizados e são frequentemente jogados num lugar irracional. Nosso objetivo deveria ser fornecer o tipo de educação que ajudará os estudantes a tomar decisões apropriadas na vida. Você pode chamar isso de resolução de problemas e reflexão, ou qualquer outra coisa, mas basicamente trata-se de infundir a sensação de que os estudantes são proprietários da informação, e não apenas locatários da informação de outra pessoa. Todo o conhecimento gira em torno da cultura das pessoas; em muitos casos, os nossos filhos não aprendem que as ciências e as artes

1 Texto de Molefi Kete Asante, a quem agradecemos a gentileza de permitir a tradução que foi realizado pelo Professor Dr. Gabriel Swahili Sales de Almeida, da Universidade Federal da Bahia, e Miguel Ângelo Sena da Silva Júnior Professor da Rede Estadual de São Paulo

2 Professor do Departamento de Africologia da Universidade de Temple. Agradecemos também a Myers Education Press pela gentileza em autorizar a tradução do texto.

fazem parte da sua herança do conhecimento mundial. Ao nível da Afrocentricidade, estamos fazendo duas coisas ao mesmo tempo: estamos *desprogramando e reprogramando* educadores e estudantes. O currículo habitual programa os nossos estudantes, e programa-os incorretamente porque lhes dá a ideia de que tudo o que vem da sua cultura não vale nada. Eles são programados, num nível avançado, para se voltarem contra si mesmos.

Digo isto porque eles são primeiro programados pela sociedade em geral, que normalmente não cuida dos seus interesses. Eles poderiam receber muita programação apenas assistindo televisão, acessando as redes sociais, ouvindo adultos ou participando de alguma cultura popular. O nosso objetivo, portanto, deve ser desprogramá-los e depois reprogramá-los para se tornarem pensadores e solucionadores de problemas, em vez de apenas reprodutores das informações de outras pessoas. Este é um trabalho árduo e que exige a máxima atenção dos educadores, mas é, em última análise, gratificante se o fizermos corretamente. Identifiquei algumas características da Afrocentricidade em geral que acredito que possam ser aplicadas ao currículo, mas primeiro gostaria de mostrar como a Pedagogia Crítica, uma das filosofias reinantes da educação progressista contemporânea, se relaciona com a Pedagogia Revolucionária.

Características da Pedagogia Crítica

A pedagogia crítica surge de uma filosofia da educação fundamentada na ideologia social da teoria crítica. A pedagogia crítica evoluiu de maneira solta a partir de um desejo de dar alguma forma e coerência ao panorama teórico de princípios, crenças e práticas radicais que contribuíram para um "ideal emancipatório de escolarização democrática nos Estados Unidos durante o século XX" (Darder, Baltodano & Torres, 2003, pág. 1). Desde a virada do século, outros pesquisadores, muito além da época de Giroux, Freire e Gloria Ladson-Billings, progenitores dominantes deste tipo de pedagogia, entraram em cena com a intenção de casar a pedagogia crítica com uma teoria crítica mais robusta. Portanto, os trabalhos desses teóricos consideraram o ensino como uma prática política e rejeitaram a ideia de educação como neutra. Há valor heurístico em tal posição. É nítido que mantiveram a crença de que a educação, para ser apropriada, deve procurar ser mais democrática e daí a ênfase na retomada da educação das mãos da elite e na proposição da mesma para as massas. Esses teóricos

procuram abraçar o multiculturalismo, o feminismo, o *queerismo*[3], a educação anti-preconceito e a justiça social. O objetivo parece ser uma espécie de emancipação da opressão, opressão esta que está enraizada na injustiça constitutiva e na dominação encontrada em toda a sociedade.

No meu livro *Revolutionary Pedagogy*[4] (Asante, 2018) identifiquei diversas características da pedagogia crítica. Por exemplo, escrevi que a pedagogia crítica:

- *Utiliza* a teoria crítica como base;
- *Estuda* culturas para alcançar o multiculturalismo;
- *Defende* o ensino como ato político para mudar as atitudes dos estudantes;
- *Busca* justiça social para garantir a segurança de todos os estudantes, livres de bullying;
- *Acredita* na emancipação da opressão através da consciência crítica; e
- *Visa* fazer com que os indivíduos gerem a mudança por meio da crítica social e de ações políticas. (Asante, 2017, p. 17)

Estes são objetivos dignos, e não estou inclinado a opor-me a qualquer um deles no contexto em que atuam como guardiões do sistema educativo. No entanto, estas características por si só não podem verdadeiramente provocar a libertação das mentes das crianças Africanas que é necessária para o avanço do conhecimento e a ascensão da nossa consciência coletiva (Kunjufu, 2002). Neste sentido, a pedagogia crítica é como o marxismo ou o capitalismo, desprovida de interesse ou preocupação pela sanidade das crianças Africanas. Nem Giroux nem Ladson-Billings esperavam que o seu trabalho estivesse tão diretamente relacionado com uma reforma radical do sistema educativo. A teoria crítica é em si uma ideia progressista apenas no sentido de que a maioria das outras teorias da educação têm apoiado ainda mais o status quo. Embora não possa discordar da crítica social e política, ou das manifestações e protestos, devo insistir em conhecer a base de tais críticas e ações políticas. Se se tratarem apenas de ações destinadas a fazer com que um sistema falido funcione de forma mais eficiente, confundindo a consciência das crianças Africanas, então

3 NT: *Queerism*, no original. O autor faz referência à Teoria *Queer*.

4 "Pedagogia Revolucionária", em tradução livre.

oponho-me a tal empreendimento teórico e prático. Quer se tome a teoria crítica da sociologia ou da crítica literária e a aplique à educação, ela está fundamentada na noção de Max Horkheimer de procurar algo que liberte os humanos daquilo que os oprime (Geuss, 2001). Todo o projeto da teoria crítica, a partir do seu eixo sociológico e literário, é uma abordagem da educação que busca examinar as forças históricas e ideológicas que lhe incidem. Admito que fomos cortejados por este projeto como um objetivo digno, mas rapidamente descobrimos outras questões: "E se o sistema opressivo for a própria Ocidentalidade?" e "Como é que a pessoa Africana, não apenas o soldado do exército americano ou do exército alemão, mas a própria pessoa negra que é vítima da escolarização encontra a libertação do sistema opressivo com o seu aparato infraestrutural que vincula a escolarização com todos os tipos de questões ideológicas?" Devemos sempre lembrar que a cronologia continua sendo uma intérprete chave dos contextos. O que os acadêmicos da escola de Frankfurt tratavam nos pronunciamentos da teoria crítica tinha algumas semelhanças com situações opressivas noutros setores das sociedades que não eram alemãs e europeias, o que significa que podiam aplicar essas teorias a questões específicas, como a educação e o direito.

A nossa condição não é enquadrada exatamente pelas mesmas estruturas que enquadraram as dos soldados ou trabalhadores europeus; resistimos à intrusão forçada nos nossos corpos, cultura, valores, religião e existência de uma forma mais ontológica do que os europeus comuns que foram oprimidos pelos seus governantes. Todo o sistema ameaça-nos e se simplesmente procurarmos corrigir as condições sociais da nossa existência iremos manter a nossa opressão cultural e nunca poderemos ver a possibilidade de uma revolução total. Assim, enfrentamos uma ameaça existencial em todos os níveis, e esta ameaça deve ser enfrentada diariamente nas escolas que nossas crianças frequentam. A estrutura é visível e invisível, mas é a estrutura invisível composta pelas doutrinas da supremacia branca que deve ser completamente derrubada. É por isso que propus uma pedagogia revolucionária.

Características da Pedagogia Revolucionária

A pedagogia revolucionária é uma filosofia da educação que procura derrubar o pensamento, os métodos e as práticas comuns de criação e transmissão de conhecimento às

crianças, através do emprego de técnicas *Africológicas, Kemetológicas* e retóricas, para redefinir o foco instrucional para as crianças. *Africológico* refere-se ao estudo da história, das culturas e dos fenômenos Africanos e Africano-americanos do ponto de vista dos povos Africanos como sujeitos. Por *Kemetológico* refiro-me à fonte de grande parte da narrativa Africana na sociedade Egípcia clássica, isto é, na sociedade Kemética. Essas idéias centram-se especialmente na mudança radical da forma como as escolas urbanas abordam o ensino. Durante a primeira parte do século XXI, assistimos a uma explosão de educadores Afrocêntricos, como Freya Rivers, Mwalimu Shujaa, Kofi Lomotey, Joyce King, Susan Goodwin, Kmt Shockley, Ama Mazama e Simphiwe Sesanti. Há outros, com certeza, mas toda uma rede de intelectuais revolucionários avançou com posições culturalmente profundas sobre a educação. "Alguma vez algum pedagogo crítico utilizou o conceito de África clássica?", "Será que este conceito apareceria em alguma forma pedagógica dentro contexto educacional multicultural mais progressista?" Evidentemente, admito que acompanhei tanto os estudos da educação multicultural de James A. Banks e quanto da educação em casa de Ama Mazama o suficiente para concluir que o conceito de educar cidadãos numa sociedade multicultural e a ideia de educar as crianças em casa sem bússola são ambos repletos de complexidades (Banks, 1997; Mazama, 2016). Assim, embora estas sejam abordagens importantes para os problemas que vemos na educação americana, elas não respondem aos problemas da própria pedagogia. O que é que ensinamos? Como sustentamos uma verdadeira transformação das crianças ao longo das gerações?

Aqui estão os elementos que são características-chave da pedagogia revolucionária:

- *Usa agência* como conceito central para análise e ação;
- *Produz* métodos culturalmente diversos aplicáveis a ambientes escolares altamente diversificados no que se refere à raça, gênero e origens de classe;
- *Realinha* o conteúdo central das aulas para garantir a centralidade da cultura dos estudantes na narrativa do conhecimento, seja informação científica ou formação de valores com base no que ativa respostas humanas positivas;
- *Sugere* a importância da justiça cultural como forma de forçar o pensamento para além da justiça social, para que a arte, a música, a linguagem, a robótica e todas as atividades

de criação de símbolos possam contribuir para a promoção da igualdade;

- *Alcança* uma fórmula robusta de conteúdo para disciplina na sala de aula e no espaço físico escolar com base na cultura porque os estudantes ficam impressionados com o que não sabem mas que se encontra ao seu alcance;
- V*isa* garantir a transmissão de valores humanizadores baseados em narrativas *históricas*, *culturais* e sociais que empoderem estudantes. Se você definir um patamar bem alto, as e os estudantes irão ultrapassá-lo.

Criando uma Pedagogia Revolucionária

O aspecto mais difícil da criação de uma pedagogia revolucionária é a resistência dos administradores e professores do *status quo*, que investem fortemente no sistema eurocêntrico (Lomotey, 1989). Eles celebram o sistema atual como se fosse o único recurso que têm. É evidente que isto é um erro e uma falsa compreensão do que é necessário para uma educação adequada das crianças. Assim, para os *pedagogistas* revolucionários, a *revolução* consiste em derrubar o *status quo* no interesse da educação das crianças. O nosso objetivo como educadores não é apenas inserir novas ideias no antigo sistema, mas garantir que as estruturas, atitudes, filosofia e orientação adequadas estejam implementadas para que sejamos transmissores de conhecimento bem-sucedidos.

Como configuração cultural, a ideia Afrocêntrica pode ser distinguida pelas seguintes cinco características:

1. Um intenso interesse na *localização psicológica* determinada por símbolos, motivos, rituais e sinais;
2. Um compromisso de encontrar o *lugar de sujeito dos Africanos* em qualquer fenômeno social, político, econômico ou religioso com implicações para questões de sexo, gênero e classe;
3. Uma *defesa dos elementos culturais Africanos* como historicamente válidos no contexto da arte, música e literatura;
4. Uma *celebração do "centramento" e da agência* e um compromisso com o *refinamento léxico* que elimina pejorativos sobre os Africanos ou outros povos;

5. Um poderoso imperativo de fontes históricas *para revisar o texto coletivo* do povo Africano (Asante, 2007)

Estes cinco componentes da Afrocentricidade podem ser aplicados ao currículo com benefícios para o desenvolvimento de planos de aula, âmbito dos serviços, disciplina e instrução real. Os elementos constituintes desenvolvidos ao longo de 25 anos no Projeto de Infusão Africana Asante-Mazama estão enraizados em quatro áreas gerais de investigação pedagógica (Asante & Mazama, 2010):

Cosmologia - natureza do ser, ontologia, mitologia

Axiologia - natureza dos valores éticos

Epistemologia - natureza do conhecimento, provas, métodos

Estética - natureza dos motivos criativos

Cada área de investigação se apresenta a nós para estudo mais aprofundado. Na cosmologia queremos saber o significado do nosso ser e do nosso lugar no universo, a axiologia exige de nós o estudo de como os valores emergem e o que nos dá a sensação de que estamos em harmonia com os outros e com nós mesmos, a epistemologia investiga o conhecimento de como sabemos o que pensamos ou dizemos que sabemos, e a estética busca compreender o que é bom e o que é belo.

Demonstrar a relação entre estas áreas gerais e os princípios do próprio currículo deverá nos ajudar a compreender que nada do que fazemos pelas nossas crianças com base nas melhores tradições dos nossos antepassados está assim tão distante de nosso centro cultural. É assim que acontece com a educação de todas as crianças em outras culturas. Estamos necessariamente comprometidos com um currículo que ensine nossos filhos a explorar as alternativas a um discurso e a uma sociedade racialmente hierárquica.

Não admira que Kmt Shockley tenha argumentado que a educação Afrocêntrica é um processo com quatro partes diferentes (Shockley, 2011). Ele diz o seguinte:

1. Os professores devem ser informados sobre quem são como povo Africano. Isto inclui aprender sobre grupos culturais Africanos (tais como Akan, Ewe, Hausa, Zulu, etc.) e adotar algumas das práticas de qualquer grupo que ele ou ela escolher; no entanto, o professor deve familiarizar-se com o grupo através das suas práticas e crenças indígenas, e não com as práticas e crenças modernas. O objetivo final desta aprendizagem é ser iniciado num grupo cultural Africano.
2. À medida que o professor se torna cada vez mais familiarizado com o grupo cultural Africano, ele ou ela utiliza aspectos daquilo que está a aprender em sala de aula. Por exemplo, se o professor aprender como os Africanos cumprimentam uns aos outros, ele ou ela pode introduzir a saudação (por exemplo, *Habari Gani?* que significa "Que boas notícias você tem?" em Kiswahili), o que quer dizer a saudação, quando ela é usada, a etimologia por trás da saudação e assim por diante.
3. O professor é consistente e entende que não está fazendo um favor aos estudantes ao ser Afrocêntrico; ele ou ela está simplesmente fazendo o trabalho de alguém que ensina crianças negras. (Shockley, 2011, p. 12)

Natureza do próprio currículo

Quando você ensina, você deve compreender a interconexão de tudo o que faz. Não se pode separar a instrução do contexto, do tempo e do espaço. Tudo, incluindo a música que as crianças ouvem, os sistemas de crenças aos quais aderem antes da instrução, o vestuário dos professores e a sensação de serem amadas, deve ser visto como currículo:

1. Meio ambiente é currículo
2. Os professores são currículo
3. As salas de aula são currículo
4. Currículo é currículo

Princípios do Currículo

O currículo baseia-se no fundamento de que tudo o que acontece a um estudante na escola é currículo, e não apenas o curso de estudo detalhadamente planejado. O que sabemos é que os estudiosos identificaram o currículo em termos de categorias explícitas, implícitas e

excluídas. No entanto, mesmo estas categorias podem ser parte do problema de prender a criança Africana num beco sem saída, especialmente se o currículo excluído significar a exclusão de informação branca ou ocidental. A exclusão não significa necessariamente que a informação Africana seja excluída, embora saibamos que isso é muito provável. A seguir estão as categorias de uma pedagogia revolucionária baseada num quadro de referência Afrocêntrico:

Fundações Clássicas

A base da origem humana e o papel da África clássica

Tradição e Inovação

Preservação e geração são instrumentos da interação de mudança e continuidade

Localização no Tempo e no Espaço

Descobrindo a cronologia e a geografia como chaves para a interpretação da origem Africana

Criação e Troca

Investigar os princípios Africanos de produção, distribuição e consumo de bens e serviços

Política e Poder

O estudo do exercício do poder na África antiga e a participação no uso do poder e da autoridade nas sociedades contemporâneas

Aplicações Científicas

A relação dos métodos Africanos de descoberta com o surgimento da ciência e a sua aplicação ao enriquecimento da comunidade

Éticas e valores

O exame, aprimoramento e promoção do pensamento crítico e revolucionário na área do comportamento humano afetivo

O exame destes conceitos avançará na nossa apreciação de como o currículo conduz a planos de aula revolucionários e esses planos de aula a um bom ensino baseado em sólida investigação educacional e pedagogia.

Considerando, como eu faço, que a *localização* intelectual é central para qualquer

pedagogia útil e qualquer interpretação plausível dos fenômenos, o Afrocentrista procura examinar os fenômenos a partir de um lugar específico. A localização intelectual é o espaço psicológico e histórico ocupado por um observador dos fenômenos. Chamo esse espaço de *lugar*. Embora seja verdade que *o lugar* é significativo num tal desenho interpretativo, não é só *o lugar* que permite ao estudioso fazer uma análise adequada. Porém, você não pode ter uma orientação para os fatos que conduza à explicação se você estiver mal localizado, ou seja, se estiver deslocado.

Por exemplo, quase não havia possibilidade de um médico branco do sul dos Estados Unidos diagnosticar adequada e corretamente os pacientes Africanos durante a escravidão. Os médicos não estavam em condições de tirar a conclusão adequada do que viam. No seu penetrante estudo Afrocêntrico, *Slavery and Medicine*[5], Katherine Bankole (2017) examinou a medicina voltada para os escravizados apenas para descobrir que os médicos que atendiam os Africanos eram muitas vezes tão influenciados pelo sistema de supremacia que eles viam todas as doenças Africanas no contexto da superioridade branca e da inferioridade negra. As suposições que levavam os médicos a diagnosticar mal os Africanos basearam-se em suas atitudes em relação à escravatura. Como poderia um Africano querer outra coisa senão a escravatura? Assim, qualquer Africano que fugisse da plantação devia estar sofrendo de uma forma particularmente grave de *drapetomania*, o desejo de fugir do trabalho forçado. Se o Africano demonstrasse antipatia pela escravidão e pelo feitor ou dono da plantação, ele ou ela era diagnosticado como portador *de malandragem*, uma doença dos Africanos que se irritam com o ambiente ao seu redor.

Um livro recente de história Africano-americana escrito por um comitê para escolas secundárias afirma que durante a década de 1840, os proprietários de escravos brancos enfrentavam um *problema* porque muitos Africanos estavam fugindo. Há um problema nesta construção do ponto de vista Afrocentrista porque é impossível aceitar a marginalização dos Africanos. Os Africanos é que enfrentavam um *problema*, não os proprietários de escravizados! Estou particularmente radicalizado pela falta de respeito dos autores pelas pessoas que estavam realmente tendo problemas com a escravização. Noutro caso, somos

5 "Escravidão e Medicina", em tradução livre.

confrontados com os modelos brilhantes do impulso americano para a democracia: a Declaração da Independência, os *Documentos Federalistas* e as Convenções Constitucionais em Filadélfia. O que sabemos sobre a resposta dos Africanos a estes instrumentos de construção nacional? Os historiadores brancos se importaram em perguntar? Quais foram as posições dos Africanos sobre estes assuntos durante os debates e conclusões? Por que as suas vozes não foram registradas nos documentos anteriores e não foram discutidas nos livros de história? Eles não tinham voz? Isso diz algo sobre a *localização* supremacista branca dos Pais Fundadores Brancos dos EUA? É provavelmente mais benéfico olhar para a localização dos historiadores brancos para obter uma resposta sobre como eles interpretaram a presença ou falta de presença de Africanos na América colonial. O que significa que os historiadores raramente especularam sobre a natureza das discussões entre os criados, cavaleiros e cozinheiros que ajudaram os congressistas brancos com serviços pessoais durante as suas reuniões sobre a natureza do novo governo?

Finalmente, a pedagogia revolucionária deve estar enraizada nas tradições dos povos Africanos porque sabemos melhor quais têm sido as experiências de aprendizagem para as nossas crianças. Os costumes de um povo estabelecem para ele os padrões e modelos de comportamento que se tornam fundamentais para as suas formas de articular o seu respeito pelo mundo. A terra é verdadeiramente a nossa casa e os nossos antepassados demonstraram seu próprio respeito pelo universo; toda pedagogia deve refletir o melhor caráter da humanidade.

Pedagogia Revolucionária e Objetivos Necessários

Aqui está o que uma pedagogia revolucionária deve fazer para refletir os melhores exemplos da cultura Africana:

- Deve desafiar a visão educativa perpetrada pelo sistema opressivo do racismo,
- Deve defender os estudantes do auto-ódio que invade os seus espíritos,
- Deve desempenhar um papel de apoio à agência para aqueles que foram marginalizados pelo sistema de educação em termos de conceitos, temas e ideias curriculares,
- Deve demonstrar métodos para combater a redução da *agência* na academia e deve

contrariar e contradizer as negações da *agência* e narrativas Africanas.

Qualquer ideia de que a educação é neutra nada mais é do que uma postura política (Hilliard, 2017). Toda a educação é política e tem implicações políticas e de estilo de vida. Numa pedagogia revolucionária procuramos expor todos os mitos de neutralidade educativa promovidos por aqueles que controlam as rédeas do poder. Com efeito, uma pedagogia revolucionária é subversiva ao currículo opressivo que pretende moldar as mentes das crianças para serem consumidores, clientes e vítimas. A este respeito, a pedagogia revolucionária opõe-se à doutrinação sexista e racista que é frequentemente um componente sério dos currículos da educação americana. Não quero dizer que isso ocorra de forma aberta porque na maioria das vezes é um racismo e sexismo encobertos, algo que não é expresso, mas praticado e vivido.

Um dos desafios da pedagogia revolucionária é demarcar que o status quo se esconde atrás da ideia de universalismo. Quer esta seja a afirmação de que a ciência tem um carácter universal ou de que o que é considerado clássico é universal, a ideia é falsa e, consequentemente, está no cerne daquilo que deve ser derrubado. Aqueles que dizem: "Tirem a política das escolas" são os mesmos que mantêm a política nas escolas. É desconcertante que aqueles que que atacam o racismo e o sexismo no currículo sejam considerados subversivos, enquanto aqueles que usam o currículo para representar o status quo são considerados convencionais.

A pedagogia revolucionária muda o foco da educação para que os estudantes se beneficiem de uma educação que os *centra* na sua própria narrativa histórica. Todos sabemos que o racismo ou a hegemonia racial não é meramente uma questão física, mas uma questão de ideias, arte e prática. Assim, o abstrato torna-se real, o simbólico se apresenta no ato de ensinar e a pedagogia ganha vida por causa do professor. Carter G. Woodson, Mary McLeod Bethune, Asa Hilliard, Barbara Sizemore, Jawanza Kunjufu, Kmt Shockey e Joyce King foram alguns dos mais ousados defensores da educação transformadora na história da América. No caso de Woodson, ele escreveu em *Miseducation of the Negro*[6] (2013) que o Afro-americano não foi devidamente educado porque foi educado longe de si mesmo, da

6 "A deseducação do Negro", em tradução livre.

história, de suas próprias narrativas. Woodson escreveu certa vez: “Se você consegue controlar o pensamento de um homem, não precisa se preocupar com suas ações. Quando você determina o que um homem deve pensar, não precisa se preocupar com o que ele fará. Se você faz um homem sentir que ele é inferior, você não precisa obrigá-lo a aceitar um status inferior, pois ele mesmo o buscará. Se você faz um homem pensar que ele é meramente um pária, não precisa mandá-lo sair pela porta dos fundos. Ele irá sem ser mandado; e se não houver porta dos fundos, sua própria natureza demandará uma” (2013, p. 1). Woodson foi um revolucionário no sentido de que queria que os Africano-americanos estudassem a sua própria história e cultura como base para seguir outras formas e caminhos de educação. Ele estava bem ciente de que não era do interesse dos brancos educar adequadamente os negros; isso tinha que ser algo que os negros deveriam se dedicar. Assim, “os filósofos há muito que admitem, contudo, que cada homem tem duas espécies de educação: 'aquela que lhe é dada e aquela que ele dá a si mesmo'. Dos dois tipos, o último é de longe o mais desejável”. Na verdade, tudo o que há de mais digno no homem ele deve desenvolver e conquistar por si mesmo. É isso que constitui o nosso verdadeiro e melhor alimento. O que meramente aprendemos raramente nutre a mente como aquilo que ensinamos a nós mesmos” (Woodson, 2013, pp. 22–23).

A meu ver, é impossível levar as crianças a quererem estudar ou adquirir conhecimentos se não tiverem uma leitura verdadeiramente radical da história. Todos os acadêmicos que estudaram a natureza da informação concluíram que os opressores nunca ensinarão os oprimidos a quebrar as suas correntes; isso estes devem fazer um pelo outro. Foi Woodson quem antecipou a pedagogia revolucionária. Fui encorajado pela forte convicção de Woodson de que tínhamos aprendido a música e a cultura de todos, menos a dos Africanos. Assim, disse Woodson, “prejudicar um estudante ensinando-lhe que a sua cara preta é uma maldição e que a sua luta para mudar a sua condição é inútil é o pior tipo de linchamento” (2013, p. 20). Penso que hoje ele acrescentaria que ensinar às crianças, por comissão ou omissão, que os seus antepassados nunca criaram civilizações, culturas, ferramentas inventivas ou artes é também uma forma de linchamento, linchamento mental. Pode-se ver esta influência em Kmt Shockley, no seu livro *The Miseducation of Black Children*[7] (2008),

7 “A deseducação da criança preta”, em tradução livre.

uma atualização séria do argumento de Woodson que contém uma orientação Afrocêntrica definitiva.

Mary McLeod Bethune apelou aos Africanos para que afirmassem heróis, monumentos e personalidades de modo a demonstrar a força e o brilhantismo do povo Africano. Em seu famoso discurso "Iluminando nossa visão com os fatos" (*Clarifying our Vision with the Facts*), proferido em 31 de outubro de 1937, perante a Association for the Study of Negro Life and History (Associação para o Estudo da Vida e História Negra), Bethune (1938) disse sobre as crianças negras: "Quando elas aprendem sobre os contos de fadas de reis, rainhas e princesas míticos, devemos permitir que eles ouçam também sobre os faraós e reis Africanos e a brilhante pompa do Vale do Nilo; quando aprenderem sobre César e suas legiões, devemos ensiná-los sobre Aníbal e os seus Africanos; quando aprenderem sobre Shakespeare e Goethe, devemos ensiná-los sobre Pushkin e Dumas" (p. 57). Tão poderosa foi a lembrança de Bethune da gloriosa história do povo Africano, fundada na mesma filosofia que ela usou para dar existência à sua organização National Council of Negro Women (Conselho Nacional de Mulheres Negras) dois anos antes, em 1935, que altos líderes da nação, incluindo a primeira-dama Eleanor Roosevelt, foram influenciados por ela. Em muitos aspectos, Bethune e Woodson estavam na mesma sintonia. Woodson disse:

> Se você ensinar ao Negro que ele conquistou tanto quanto qualquer outra raça, ele aspirará à igualdade e à justiça, independentemente da raça. Tal esforço perturbaria o programa do opressor em África e na América. Exiba diante do negro, então, seus crimes e deficiências. Deixe-o aprender a admirar o hebreu, o grego, o latim e o teutão. Leve o negro a detestar o homem de sangue Africano – a odiar a si mesmo. (2010, pág. 21)

Tal como outros educadores, Bethune e Woodson sabiam que o professor que oferecesse o amor às crianças como uma ideia revolucionária central poderia mudar tanto a práxis quanto o resultado (King & Swartz, 2015). Além disso, como dizia frequentemente um professor mestre e um brilhante formador de professores, Woodson: "Nunca encontrei nenhuma criança em qualquer grupo que não fosse um gênio. Não há mistério sobre como ensiná-los. A primeira coisa que você faz é tratá-los como seres humanos e a segunda coisa é amá-los" (Hilliard, 2017, p. 46).

Hilliard sabia que quando se começa a fazer coisas que irão aumentar os níveis de aproveitamento dos estudantes mais pobres e desfavorecidos, “podemos não receber aplausos”. Ele também argumentou que havia duas razões para buscar conhecer a herança Africana na educação, no desenvolvimento infantil ou socialização. Ele diz que “temos as melhores práticas de ensino e socialização já desenvolvidas e a principal ferramenta para a nossa opressão é a má educação” (Hilliard, 2017, p. 46). A principal afirmação de Hilliard é que o ensino tinha de ser visto como um trabalho sagrado porque o professor precisa recorrer ao reino espiritual para se concentrar em tornar a comunidade melhor através do ensino positivo das crianças. O professor Africano não pode ver as crianças como clientes; ele deve vê-las como a continuação do divino.

Em vários dos seus discursos, Asa Hilliard declarou que a orientação apropriada para as professoras e professores deveria ser, entre outras coisas, a crença de que o cosmos está vivo; que a espiritualidade é o centro do nosso ser; que o povo Africano tem um propósito e um destino divino; que cada criança é um Sol Vivo; que as crianças podem avançar em direção à perfeição para serem mais parecidas com o criador; que Maat deveria ser o foco do currículo; que o conhecimento de si mesmo é o conhecimento premiado; que a maestria é possível e desejável; que a genialidade e a divindade das crianças se refletem no intelecto, na humanidade e no espírito; e esse ensino é em si um chamado à maestria (Hilliard, 1998). Hilliard chegou a essas conclusões depois de uma longa carreira como decano de educação da *San Francisco State University* (Universidade Estadual de São Francisco) e professor emérito da *Georgia State University* (Universidade Estadual da Geórgia).

Barbara Sizemore deu a vida pela pedagogia revolucionária onde as crianças eram ensinadas a aprender e não a serem forçadas a aprender a uma certa velocidade. “Não é tanto a rapidez com que uma criança lê, mas se ela lê ou não”, disse Sizemore (2008, p. 28).

Jawanza Kunjufu (1990) argumentou que os meninos negros estavam sob ameaça praticamente desde o momento em que entram na escola e que era necessária uma tentativa mais forte para resgatar os rapazes dos danos do sistema educativo.

Joyce King escreve sobre narrativas de memória e mostra-nos como uma pedagogia Afrocêntrica pode inclinar-se para a revolução. Ela sabe que educação é o que está sendo feito

agora. Não há educação senão aquela que está sendo praticada. Embora seja fácil dizer que a revolução científica trouxe à existência a separação entre valor e fato, matéria e espírito, não é tão fácil ver como o Iluminismo Europeu e a revolução científica alguma vez lidaram com mitos racistas. Poderíamos até dizer que o Iluminismo Europeu foi o auge das noções europeias de superioridade e, portanto, foi um dos momentos mais atrasados da história europeia, apesar da propaganda em contrário.

Os objetivos de uma pedagogia revolucionária são nítidos: Na pedagogia revolucionária procuramos fazer com que as crianças apreciem as suas próprias histórias e culturas como integradas em todos os sistemas de conhecimento. Ou seja, as crianças não devem sentir, ao sair da aula, que estão fora do assunto que você está ensinando. O professor revolucionário puxa a criança para dentro do círculo da tópico ensinado. O *pedagogista* revolucionário exige que os estudantes tenham consciência de outros grupos étnicos e culturais e das suas contribuições para o conhecimento humano. Utilizo deliberadamente o termo *pedagogista* de uma nova forma, de modo a desvinculá-lo das ideias gregas de um jovem escravo supervisionando os filhos de um senhor, que normalmente é traduzido como "pedagogo". O *pedagogista* é um intérprete consciente dos signos e símbolos que constituem a arquitetura educacional de uma sociedade. Na verdade, um *pedagogista* não é apenas um supervisor, mas um participante ativo na construção de um conhecimento revolucionário. Isso significa que o *pedagogista* deve buscar as informações que lhe permitirão exercer esse incrível poder na sala de aula.

A pedagogia revolucionária elimina a cada passo a ignorância cultural, empregando técnicas de transmissão de conhecimento baseadas em fatos, tendo em vista os valores comunitários de verdade, ordem, equilíbrio, harmonia, justiça e reciprocidade. Uma pedagogia revolucionária é, portanto, uma projeção da vontade de sermos humanos entre outros humanos e de proteger os legados da humanidade. Nada nisso é fácil, mas é possível quando os professores são boas pessoas transmitindo informações. O professor revolucionário é exatamente essa pessoa, dotado de conhecimento de um assunto específico, cheio de uma paixão inesgotável pelo ensino e disposto a demonstrar técnicas que tragam todos os estudantes para a arena da realização humana.

No contexto americano, uma coisa ficou visível desde que a sociedade passou a ter instituições educacionais, e é que essas instituições nunca foram projetadas primariamente como espaços para a educação negra. Em outras palavras, o povo Preto nunca foi visto como fonte e origem do processo. Nenhum sistema escolar, por exemplo, foi concebido tendo estudantes negros como sujeitos primários (Sizemore, 2008). É precisamente por isso que tivemos tantas "correções" destinadas a ajustar o sistema educativo, o currículo e a pedagogia para as crianças Negras e, na verdade, para todas as crianças que não sejam Brancas. Este é um problema para todos os professores e estudantes, e continua a ser uma das questões esmagadoras a ser enfrentada pela pedagogia revolucionária. A natureza opressiva da escolaridade, como Mwalimu Shujaa mencionou em seu livro *Too Much Schooling, Too Little Education: The Paradox of Black Lives in White Societies*[8] (1994), "a educação é o nosso meio de proporcionar a transmissão intergeracional de valores, crenças, tradições, costumes, rituais e sensibilidades, juntamente com o conhecimento de por que essas coisas devem ser sustentadas" (Shujaa, 1994, p. 6). Shujaa está essencialmente criticando a forma como as crianças pretas vem sendo educadas na sociedade americana.

Um histórico horrível de má educação de crianças negras confronta todos os distritos escolares dos Estados Unidos. As nossas crianças estão sofrendo sob um reinado de terrorismo intelectual, onde a maioria dos professores não consegue identificar cinco grupos étnicos Africanos trazidos para as Américas durante a era da escravização. Este terrorismo é tão problemático que somos forçados a testemunhar a lenta destruição dos cérebros dos estudantes, uma vez que a informação sobre a diáspora é lamentavelmente escassa nas escolas. Se pedirmos aos estudantes do ensino secundário que identifiquem o país das Américas com a maior população de Africanos, poucos seriam capazes de dar um bom palpite, tão trágica é a falta de informação sobre o comércio europeu de escravizados nas nossas escolas públicas.

Penso que a única maneira de alcançar qualquer sentido de direção revolucionária na pedagogia é reorientar em direção a uma nova ênfase no conteúdo apropriado. Por exemplo, se um professor vai ensinar sobre África, ele ou ela deve ensinar toda a África e dispensar a

8 *"Tanta escola e tão pouca educação: o paradoxo de vidas pretas em uma sociedade branca"*, em tradução livre.

velha e quebrada fórmula de termos como África ao sul do Saara ou subsaariana. O Saara é um deserto no continente Africano, assim como o Mojave é um deserto nos EUA. Romper a ortodoxia exigirá um compromisso com um novo regime de conhecimento centrado nas origens, nos clássicos e nos valores Africanos.

Consequentemente, a pedagogia revolucionária já não deve ensinar às crianças sobre uma área geográfica chamada Oriente Médio. Isto não é apenas uma geografia mal-feita; isto é política e não tem nenhuma relação fundamental com a verdade sobre qualquer coisa na África. Não existe nenhuma parte do Oriente Médio na África. Na verdade, a ideia de Oriente Médio é um fenômeno do século XX, estabelecido na literatura após a fundação do Estado de Israel. De uma só vez, por assim dizer, os escritores puderam falar de Israel e dos seus vizinhos árabes como habitantes do Oriente Médio. Tecnicamente, este termo não tem qualquer hipótese de sobrevivência na pedagogia revolucionária porque estar no "Oriente Médio" na verdade depende de onde você inicia a sua visualização. Na verdade, para os chineses, a Alemanha pode ser o Médio Oriente. Diz-se que o sol nasce no leste e, à medida que corre pelo céu, se põe no oeste, mas o que está a leste e o que está a oeste está sempre mudando, a partir do ponto de referência da pessoa. Os *pedagogistas* revolucionários abandonarão a ideia de Oriente Médio, porque é um reflexo das conceitualizações eurocêntricas de espaço.

Pelo que sabemos, os seres humanos (*Homo sapiens*) tiveram origem na África Oriental, em algum lugar entre a Etiópia e a Tanzânia. E desde então, *o Homo sapiens* tem equilibrado pontos em comum e diversidades com períodos intermináveis de grande tensão, estresse e guerra, buscando corrigir aquilo que é percebido como desrespeito e erros por outros humanos. Raramente houve um tempo na Terra em que os humanos estivessem completamente livres de conflitos. Embora os conflitos possam não existir numa área do mundo, é certo que existirão noutra, durante o mesmo período em que a época de paz surge num local, ela pode declinar em outro.

Movendo-se em direção à luz

É provável que a maioria das crianças nos Estados Unidos tenha uma visão negativa

de África. Tais percepções não se baseiam em nada que tenham lido nos livros; as percepções são provavelmente o resultado de fontes da mídia e da ignorância histórica geral sobre o continente. Como quebrar os mitos com a mesma facilidade com que partiríamos um palito de dentes é a questão? Um professor pode simplesmente introduzir novas informações e evidências que contradigam o antigo mito. Esta é provavelmente a maneira mais direta de desafiar ideias falsas, mas um professor também pode levar os estudantes a ponto de expressar estas ideias falsas e depois permitir que raciocinem por si próprios. Essa estratégia pode ser muito poderosa. Tenho gostado de ver os meus estudantes chegarem a um momento de lucidez, aparentemente com base na sua própria competência crítica.

Mais uma vez, o *pedagogista* revolucionário procura desvendar todas as formas de pensamento distorcido sobre África, a fim de preparar o terreno para um desempenho inspirador, atraindo interesse e prendendo os estudantes ao conteúdo. Certa vez, sentei-me numa sala de aula numa grande cidade metropolitana do Meio-Oeste enquanto o professor contava aos estudantes sobre leões e tigres na selva Africana. Eu queria abrir um buraco no chão porque sabia que a qualquer momento uma estudante iria pular e dizer: "Dona Caroline, não existem tigres na África." Nenhum estudante percebeu a afirmação incorreta, e a Sra. Caroline não pareceu perceber que os tigres eram animais asiáticos. Mais tarde contei-lhe essa informação e depois informei-a que "selva" não é um bom descritor da topografia de África. Isto é apenas uma ilustração da profunda dificuldade de corrigir o modo de ensino e a filosofia para trazer uma revolução na educação.

Este capítulo procurou fornecer uma ideia de práxis para incorporar um sentido revolucionário na arena educacional. Pode-se propor uma ideia, uma teoria, mas o poder está no processo real de transformar as competências dos professores e administradores em direção a uma visão de mudança. Sabemos, se estivermos perto das escolas, que sempre teremos ativistas que procuram mudar a situação e anti-ativistas que apoiam o status quo. Portanto, ofereço a pedagogia revolucionária como uma teoria prática e um processo para concretizar esta transformação educacional.

Referências

Asante, M. K. (2007). **An Afrocentric manifesto***:* Toward an African renaissance. Cambridge, UK: Polity Books.

Asante, M. K. (2017) **Revolutionary pedagogy**. New York, NY: Universal Write.

Asante, M. K., & Mazama, A. (2010). **Afrocentric infusion for urban teachers.** Philadelphia, PA: ANKH.

Bankole-Medina, K. (2017). **Slavery and medicine**: Enslavement and medical practices in antebellum Louisiana. Washington, DC: Liberated Scholars Press.

Banks, J. A. (1997). **Educating citizens for a multicultural society**. New York, NY: Teachers College Press.

Bethune, M. M. (1938). Clarifying our vision with the facts. **Journal of Negro History***, 23*(1), 10–15.

Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. (2003). **The critical pedagogy reader**. New York, NY: Routledge.

Geuss, R. (2001). **The idea of critical theory**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hilliard, A. (1998). **To be an African teacher.** Retrieved from www.kintespace.com/kp_asa0.html).

Hilliard, A. (2017). **The maroon within us**: Selected essays on African American community socialization. Baltimore, MD: Black Classic Press.

King, J., & Swartz, E. (2015). **The Afrocentric praxis of teaching for freedom***: Connecting culture to learning*. New York, NY: Routledge.

Kunjufu, J. (1990). **Countering the Conspiracy to Destroy Black Boys**. Chicago, IL: African American Images.

Kunjufu, J. (2002). **Black students, middle class teachers**. Chicago, IL: African American Images.

Lomotey, K. (1989). **African American principals**: School leadership and school success. New York, NY: Praeger.

Mazama, A. (2016). **African American homeschooling practices:** Empirical evidence. *Theory and Research in Education*, *14*(1), 26–44.

Shockley, K. (2008). **The miseducation of Black children**. Chicago, IL: African American Images.

Shockley, K. (2011). **Reaching African American students**: Profile of an Afrocentric teacher. *Journal of Black Studies*, *42*(7), 1027–1046.

Shujaa, M. J. (1994). **Too much schooling, too little education:** The paradox of Black life in White societies. Trenton, NJ: Africa World Press.

Sizemore, B. (2008). **Walking in circles:** The Black struggle for school reform. Chicago, IL: Third World Press.

Woodson, C. G. (2010). **The mis-education of the Negro**. San Diego, CA: Book Tree.

Woodson, C. G. (2013). **The miseducation of the Negro**. Washington, DC: Standard Publishing Company.

EDUCAÇÃO AFROCENTRADA[1]

Jacob Carruthers (Jedi Shemsu Jehewty)[2]
(Ricardo Matheus Benedicto)

> Todos os negros educados sofrem de um tipo de escravidão que de muitas maneiras é mais nociva ao bem-estar da raça do que os antigos grilhões físicos. A escravidão da mente é muito mais destrutiva que a do corpo.
>
> Edward Wilmot Blyden

O estado da educação negra é, de fato, sombrio se os relatórios atuais estão corretos. O futuro. de acordo com estes relatórios, é ainda mais trágico. O processo de dessegregação deixou o sistema público escolar nas metrópoles americanas em ruínas. A crise econômica visitou o desastre após o caos. Aproximadamente trinta anos após o caso *Brown v. Board Education*[3], a qualidade da educação dos negros não é significativamente diferente daquela que motivou a Suprema Corte dos Estados Unidos em 1954 que mostrou que as crianças negras recebiam uma educação inferior do sistema público. Isto sugere que a inferioridade da educação negra em relação à educação branca é endêmica e existe tanto nos maus tempos quanto nos relativamente bons tempos.

Esta conclusão parece corroborar a previsão realizada por Gobineau em 1850 de que os negros são naturalmente inferiores aos brancos e que a educação somente aprofundaria esta diferença. De fato, as estatísticas recentes parecem indicar que no primeiro ano, as diferenças entre crianças negras e brancas são insignificantes, mas no décimo primeiro ano as negras estão inacreditavelmente em desvantagem. O que esta tendência geral sugere é que o processo educacional americano deseduca os estudantes negros.

---

1 Artigo publicado no livro Intellectual Warfare, em 1999, pela editora Third World Press a quem agradecemos a gentileza de permitir a tradução que foi realizada por Ricardo Matheus Benedicto Professor do Instituto de Humanidades e Letras Malês da Unilab, Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Afrocentrada e Vice-Coordenador do Centro de Estudos Africana.

2 Jacob Hudson Carruthers (1930-2004) foi historiador e educador. Também foi Professor do Center of Inner City Studies da Northwestern Illinois e um dos fundadores da Associação para o Estudo das Civilizações Clássicas Africanas.

3 Caso julgado na Suprema Corte dos Estados Unidos que decidiu pela inconstitucionalidade da segregação racial nas escolas públicas do país. Nota do tradutor. Os itálicos são do original.

O impacto desta deseducação é ampliado pelos movimentos de volta ao básico, a construção de programas de assistência educacional e o declínio do currículo dos Estudos Negros no nível universitário. A criança negra deseducada que concluir o ensino médio perceberá que é virtualmente impossível entrar na universidade.

Assim, enquanto as presentes crises na educação são sombrias, o fato de a "crise"[4] na educação negra ser crônica é ainda mais angustiante. E isso é apenas a superfície do problema – a ponta do iceberg, como dizem.

A crise real pode ser vista claramente quando a educação negra funciona da forma como foi planejada, isto é, quando é bem-sucedida. Vejamos a avaliação que Carter G. Woodson faz do educado, ou melhor, do negro deseducado que é levado a loucura por meio da educação europeia:

> A única questão que nos preocupa aqui é saber se estas pessoas educadas estão, de fato, preparadas para enfrentar o calvário antes que inconscientemente contribuíam para sua própria destruição ao perpetuar o regime do opressor [...]. A então chamada educação moderna, com todos os seus defeitos, no entanto, faz muito mais bem aos outros do que aos negros, porque tem funcionado de acordo com as necessidades daqueles que tem escravizado e oprimido os povos mais fracos. Por exemplo, a filosofia e ética resultante de nosso sistema educacional, tem justificado escravidão, segregação e linchamento. O negro assim educado é uma ameaça para a raça (Woodson, 1969, p. xi-xiii).
>
> Quando o negro termina seu curso em nossas escolas, então, ele foi preparado para começar a vida como um homem branco americanizado ou europeizado, mas antes de deixar o limiar de sua alma, ele é informado de que deve voltar para seu próprio povo, do qual foi afastado por uma visão de ideais que, em sua desilusão, ele perceberá que não pode alcançar (Woodson, 1969, p. 5).
>
> Mesmo que os negros imitem os brancos com sucesso, nada de novo é obtido com isso. Temos simplesmente um grande número de pessoas fazendo o que outras estão fazendo. Os dons inusitados da raça não se desenvolveram assim, em um mundo relutante, portanto, continua a se perguntar para que serve o negro (Woodson, 1969, p. 7).

Como a deseducação das massas negras, a deseducação dos negros que tem "sucesso" não é acidental. Esta verdade somente pode ser percebida em perspectiva histórica, assim como a segregação de fato porque as evidências estão praticamente ausentes.[5]

4 As aspas contidas no texto são do original.

5 Documentação para este esboço histórico pode ser encontrada em Jacob H. Carruthers, Black Intellectuals

As origens desta deseducação remontam aos primórdios da exploração da costa da África pelos europeus que estiveram sob o domínio árabe por seiscentos anos. Em 1481, quando Portugal chegou no Reino do Congo-Ngola, eles iniciaram o processo de deseducação dos negros como um instrumento de exploração. Os invasores portugueses convenceram as famílias reais e nobres e enviar seus filhos para Portugal para obter educação europeia. Quando estes filhos retornaram, com seus nomes cristãos, começaram a conduzir as sociedades africanas em direção aos interesses dos portugueses. A escravidão física que os portugueses iniciaram foi facilitada pela escravidão mental dos líderes africanos que tinham sido educados pelos europeus. Este modelo tem perdurado por quinhentos anos como o modelo mais bem sucedido pelo qual os europeus derrotam, controlam, exploram e aniquilam os africanos.

No século dezoito, um africano recebeu o nome europeu de Jaques Elisa Jean Captein e graduação em teologia. Ele escreveu sua tese em defesa da escravidão e passou a vida como sacerdote daqueles que foram sequestrados e trancafiados em uma fábrica de escravos aguardando embarque para o hemisfério ocidental como coisa. Frequentemente nos é apresentada a concepção que a educação negra é proibida para que eles não aprendam a ideia de liberdade. Há duas coisas erradas com esta alegada sabedoria. Primeiro, negros não precisam de "educação" para desejar liberdade – nós sempre a desejamos, mesmo analfabetos. Segundo, a educação europeia foi o melhor método para pacificar os africanos. Embora ela nunca tenha parecido pacificar ou civilizar os europeus. Muitos brancos, como Benjamin Franklin e os Quakers sabiam disto e por este motivo a educação negra finalmente recebeu apoio do establishment e do supremacistas brancos, após a Guerra Civil. A decisão de colocar as massas negras em um sistema moderno de escravidão, nesse período, foi acompanhada de um consenso sobre a necessidade de enviar os negros para a escola – pelo menos por algum tempo. Como o reitor de uma universidade branca disse na Conferência de Mohonk Sobre a Questão Negra em 1890: "eu acredito que se eles (negros) não forem educados, eles se tornaram um elemento perigoso para a comunidade passível de ser jogado a qualquer

and the Crisis in Black Education in: *Too Much Schooling Too Little Education: A Paradox of Black Life in White Societies*. Trenton: Africa World Press, 1992. Nota do autor.

momento nas mãos de demagogos que podem usá-los para maus propósitos" (Barrows, 1969, p. 132).

Houve duas conferências em Mohonk, uma em 1890 e outra em 1891. Este é o lugar onde os principais educadores e ministros brancos se reuniram para chegar a um consenso sobre a educação negra. Nenhum negro esteve presente – nenhum foi convidado, mas a conferência considerou que tiveram reuniões bem-sucedidas e mais importante eles – aqueles homens brancos – delinearam o curso da educação negra que existe hoje! O modelo depois foi transferido para África pelo Reino Unido. Muitos deles concordavam com a opinião do Reverendo James Pike que, sustentando ser amigo dos ser negros e defendendo a abolição da escravidão, apesar disso, afirmava que o problema da educação negra não era como ensiná-los a ler e escrever, de fato eles aprendem isso muito facilmente. Em vez disso, o problema para Pike e muitos brancos conscientes era como ensinar aos negros boas maneiras e respeito por seu novo papel como trabalhador.

Isso é o que era, e é, a educação negra, a despeito do grande debate entre Booker T. Washington e W.E.B. Du Bois. Enquanto os teóricos da educação negra discutiam sobre as vantagens e desvantagens da educação liberal e da educação vocacional, os homens brancos do poder educacional implementavam um sistema de escravidão mental para melhor controlar o novo sistema de escravidão física.

Diante dessas realidades, é de fato surpreendente que muitos líderes negros queiram melhorar o sistema educacional. Certamente, um sistema com um histórico como esse merece destruição, para que os negros possam construir um novo sistema educacional que não deseduque nossas massas e nossas lideranças.

No começo, eu igualei a crise na educação negra na América com a ascensão da educação dirigida pela Europa para os povos que vivem na África. Não esqueçamos dessa associação porque a crise endêmica de que falamos é mundial, onde quer que os europeus estejam no comando dos africanos e de sua educação. Mas o que era a educação antes dos europeus nos conquistarem? Há aqueles (mesmo entre nós) que sentem que a opressão europeia foi um passo adiante para nós – porque éramos totalmente ignorantes antes de sermos descobertos por eles

Algumas Páginas do Livro da Educação Africana

Muitos de nós somos ignorantes sobre a educação africana antes da invasão europeia. Alguns de nós lemos os relatos de exploradores, soldados, aventureiros, missionários e administradores. Poucos leram os relatos dos antropólogos europeus. Até certo ponto, tem havido alguns debates sobre as virtudes do sistema educacional "informal", "prático" na África pré-colonial. Um grupo pequeno tem examinado as grandes universidades corânicas africanas e exaltado suas virtudes em comparação com a mediocridade da educação ocidental. Tudo isso, porém, leva a uma falsa impressão da educação tradicional africana. Os dados são muito fragmentados. As explicações são dadas ou por estrangeiros ou, se dada por nativos, utilizam perspectiva estrangeira porque este último foi treinado pela metodologia europeia ou islâmica sobre sociedades já corrompidas pela influência estrangeira.

Para conseguir o controle da educação africana, precisamos olhar a educação no antigo Egito porque é la que encontramos dados primários dos próprios africanos. É verdade que o grande objetivo da educação era o ensino de aprendiz ou prático destinado a transmitir habilidades profissionais, tais como, pedreiro, cozinheiro, agricultor, ourives, barbeiro, sapateiro, carpinteiro, pecuarista. Mas no antigo Egito e em outras partes da África havia uma tradição de educação formal centrada na alfabetização e na habilidade de ler e escrever.

Este tipo de educação pode ser chamada de educação escriba. Era por meio desta educação que civilização produziu seus sacerdotes, administradores civis, físicos, artistas, cientistas, astrônomos e arquitetos. É através dos escribas que aprendemos sobre a grande civilização negra da antiguidade.

Descobrimos que o processo de educação foi fundado sobre o modelo familiar. Em outras palavras, a instrução era concebida de uma mãe para uma filha ou de um pai para um filho. Os fundamentos para a instrução era a orientação moral que o pai, como mais velho responsável, era obrigado a transmitir aos seus filhos. Tal ensino era o modelo exemplar da Boa Palavra que, de acordo com Ptahotep, o grande primeiro-ministro da Quinta Dinastia, era uma pedra precisa rara. A Boa Palavra era a característica do homem verdadeiramente educado e, como o faraó da Nona Dinastia disse, ela é mais poderosa que qualquer coisa, inclusive armas. Assim a educação consistia essencialmente em ensinar a Boa Palavra, porque

a palavra era a manifestação visível mais elevada da singularidade da natureza humana. A Boa Palavra era o equilíbrio – porque o coração e a mente dão a direção a língua que comanda os membros do corpo a agir.

Boa Ação, é o verdadeiro teste para a pessoa, então, é o resultado da palavra articulada, o que por sua vez é resultado de um julgamento aguçado e de um discernimento mental e moral. Tal sabedoria é transmitida dos ancestrais aos mais velhos, destes aos filhos em eterno processo educacional. Com um sábio disse "ninguém nasce sábio.".

O outro fim do processo de aprendizagem é o filho que escuta. Escutar não é ouvir, mas no sentido mais profundo, é obediência. Assim, a educação representa a Boa Palavra do pai (boa na forma e na substância) e na Boa Escuta do filho (boa no sentido de ouvir e receber o ensino).

Vamos agora dar uma olhada na explicação de Ptahotep para este aspecto da filosofia educacional:

> Se você escuta o que eu digo,
> Todos os seus assuntos irão adiante [...]
> Todo homem ensina enquanto age,
> Ele falará com os filhos,
> Para que eles falem com seus filhos:
> Dê o exemplo, não ofenda,
> Se a justiça permanecer firme, seus filhos viverão
> (Lichtheim, 1975, p. 75).

O homem verdadeiramente educado é uma pessoa equilibrada – em outras palavras, ele é agradável. Ele modera seu temperamento. Ele controla seu ego. Acima de tudo, ele é um ouvinte. Quando ele fala depois de controlar efetivamente o desejo de responder abruptamente e reagir emocionalmente, ele fala com poder e é ouvido. Se esta disciplina não existe, então habilidades não podem efetivamente ser aprendidas ou se aprendidas pela metade não podem ser usadas para fins corretos. Assim como o equilíbrio (a definição operacional de pesagem e alocação) é o núcleo da distribuição das coisas materiais que sustentam a vida e fazem a boa vida assim o equilíbrio em um homem permite que ele faça a coisa certa que leva à felicidade individual e pública.

O homem equilibrado e descolado, que possui boa fala, sempre exibe condutas exemplares. Ele sabe como agir em *relação* aos mais velhos e superiores, seus pares e aqueles

que estão sob a sua autoridade ou responsabilidade. Ele sabe como distinguir os modos adequados de comportamento de situação para situação. Ele é sempre contido e se torna efetivo por indireção. Ou seja, em vez de confrontar a pessoa com um problema delicado, o africano educado utiliza exemplos e terceiros para elucidar a questão. Novamene, ouça os ensinamentos de um pai ao filho jovem que é enviado a Per Ankh (A Casa da Vida), ou universidade:

> Eu farei o amor do escriba maior que o de sua mãe;
> Eu farei que suas belezas fiquem diante de você;
> É o maior de todos os chamados;
> Não há ninguém igual na terra.
> (Lichtheim, 1975, p. 184).

Como indicado na passagem, educação superior era muito valorizada entre os povos negros das civilizações antigas do Vale do Nilo. Os filhos dos ricos e dos pobres eram igualmente dedicado ao deus da sabedoria e educação, Jehewty. O povo foi ensinado que entre todas as pessoas, os escritores são capazes de alcançar a vida além da morte que eram mais ceras do que aqueles que apenas construíram túmulos elaborados, porque as ideias dos escritores em uma sociedade mesmo depois dos túmulos desmoronarem e outras coisas materiais apodrecerem.

É neste contexto que o ensino da leitura, da escrita, da aritmética e outras habilidades eram obtidas. Boa forma e conteúdo eram alcançados principalmente fazendo com que os estudantes lessem e copiassem modelos “clássicos” exemplares. Por meio destes exercícios os alunos aprendiam somente a ler e escrever, mas sobre o que ler e escrever. Ainda mais importante eles encontraram as ideias dos grandes homens da antiguidade e, assim, foram capazes de se tornar sábios durante o processo de aquisição de habilidades. Portanto, voltar ao básico é um movimento educacional africano, quando realmente o nosso básico.

O Caso Para Restaurar a Educação Africana

Devido ao sinistro projeto eurocêntrico de educação para nossa juventude negra, devemos considerar como questão de senso comum a educação afrocentrada. (Rejeitarei sem

comentar a absurda noção que um currículo universal é a solução.) Vamos agora deixar o caso um pouco mais claro.

A crise endêmica na educação negra é a base do que Bobby Wright chama de "Mentecídio". Mentecídio é a fase mais sofisticada da estratégia de guerra dos supremacistas brancos contra a raça negra. Se perdermos esta guerra não haverá mais problemas na educação negra, nem educação negra e nem negros. A consciência da intelectualidade negra do plano genocida contra nosso povo não é nova. Martin Delany nos alertou sobre ele há mais de cem anos. Ele sustentou que este plano está em movimento há dois mil anos. Edward W. Blyden chamou a atenção para ele em 1872 quando afirmou: alguns se deleitaram com a perspectiva de ouvir em uma bela manhã "O Último dos Negros!" Se quisermos vencer a guerra contra o supremacismo branco, se quisermos viver, então devemos tirar a educação das mãos de nossos inimigos. Nós devemos construiu a verdadeira educação africana sobre uma base revigorada. Somente uma educação afrocentrada oferece esta base.

Uma educação afrocentrada somente pode ser construída sobre os conceitos tradicionais africanos de educação. Estas tradições devem ser modificadas para refletir preocupações e questões contemporâneas, mas o retorno a visão de mundo africana do universo é um imperativo. Quando esta visão de mundo for restaurada, o problema da liberação africana tornar-se-á claro e, assim, a agenda e os currículos da educação africana receberão a direção que parece ilusória neste momento.

A visão de mundo africana do universo é baseada na verdade que o homem, a natureza, o universo e Deus estão em harmonia. Não há alienação. O modo básico da ação humana é a cooperação, paz e construção de grandes projetos. Esta é diametralmente oposta a visão de mundo europeia, ou melhor ariana, que vê o homem alienado de Deus, em guerra com a natureza e cercado por um universo indiferente.

Os europeus, desde 1440, têm reorganizado o mundo. O mundo que vivemos hoje foi organizado por eles. Eles conquistaram as terras de todos os continentes e unilateralmente redesenharam os modos sociais e biológicos de existência. Eles mudaram o curso dos rios, removeram montanhas e construíram desertos. Criaram escassez na terra de abundância. Moveram populações de um continente para outro. Criaram novas raças. Estabeleceram a si

próprios como a raça superior e todas as outras como suas servas. Transformaram o que gostam em bem e todo o restante em mal.

Para nos libertar devemos tomar o mundo e reorganizá-lo de acordo com nossa visão de mundo. Somente assim a humanidade poderá viver em harmonia com o universo. Somente assim poderemos ser verdadeiramente livre.

Notas Sobre o que Devemos Ensinar aos Nossos Jovens ou Africanizar o Currículo

Se aceitamos a premissa que a educação atual deseduca nossa juventude, então devemos examinar cuidadosamente o que é ensinado nas escolas e nos esforçar para suplementar, aumentar, rejeitar ou repudiar esses ensinamentos que continuam a desorientar as pessoas negras. Mas o mais urgente é que nós realmente não temos alternativa a não ser reafricanizar o currículo.

Para começar, precisamos estabelecer uma nova orientação de tempo e espaço. Pode-se dizer que os negros são forçados a viver em um tempo branco. Isto, de fato, é irônico quando consideramos que a definição operacional de tempo que é usada no mundo atual foi dada aos ocidentais pelos africanos da grande civilização do Vale do Nilo. Observe que o conhecimento de que o ano tem 365 dias veio do Egito e tem resistido e substituído todos os tipos de calendário. O mesmo se aplica ao conhecimento de que o dia tem 24 horas divididas em 12 horas diurnas e 12 horas noturnas. Isto também é verdade para conhecimento de que o ano está dividido em 12 meses que tem orientado as celebrações e arranjos comerciais por milhares de anos. Por que, então, agora devemos nos submeter ao conceito de tempo imposto pelos europeus? Na verdade, bem como da nossa perspectiva, o ano historicamente mais significativo foi *Sep Tepy* (o primeiro tempo), isto é, a unificação do Alto e Baixo Egito. Este evento, que ocorreu há mais de 6200 anos e resultou no nascimento da maior nação da antiguidade, deu ao mundo a civilização como a conhecemos hoje. A nação negra do Kemet, ou Egito, como os eurasianos a chamava, introduziu no norte a escrita com alfabeto fonético, a numeração, o sistema matemático e de contagem, drama escrito, romances e contos, espiritualidade profunda, medicina, arquitetura, história, ciência e arte entre outras coisas. Em outras palavras, o nascimento do Kemet tornou o que chamamos história possível. Por que

não, então, assumir que este seja nosso primeiro dia e, portanto que estamos no século sessenta e dois da história. Pense no que tal mudança fará na restauração da sanidade racial!

Encontramos o mesmo imperativo em relação a orientação espacial. Em um determinado momento, alguns eurasianos desenharam mapas das várias terras do mundo. Eles colocaram suas próprias terras em cima topo do desenho e as terras africanas embaixo. De modo arbitrário, relacionaram o norte com o alto e o sul com o baixo. Quão ridículo para nós é aceitar um mapa do mundo que colova os brancos por cima dos negros.

Nossos ancestrais, os antigos kemitas (isto é, egípcios) relacionaram o alto como sul e o baixo com o norte. Alto Kemet (Egito) é o Egito do Sul e o Baixo Egito está no norte. O Nilo desce do Equado para o Mar Mediterrâneo. Faraó Jehewty-Mose afirmou:" minha fronteira sul está no topo do mundo". É bem possível que os kemitas considerassem o Equador o topo do mundo. Isto é muito interessante porque a África é o único continente que é proporcionalmente equidistante do Equador, isto é cerca de metade do continente está no hemisfério sul e metade no hemisfério norte. Eurasia (Europa é meramente uma península com a maior massa terrestre, mais da metade da qual está coberta com gelo e neve durante a maior parte do ano) está totalmente no hemisfério norte assim como a América do Norte. Austrália está totalmente no hemisfério sul, enquanto a América do Sul é um continente dos sul, exceto por uma parte que está na metade norte. Assim, podemos duzer que a África é o continente central; é a terra do equilíbrio sendo os dois pólos equidistante do centro da África. Até viramos o mundo do avesso, estaremos sempre vendo o mundo de cabeça para baixo. Pense nos benefícios psicológicos de uma orientação espacial tão saudável.

Outra área que necessita de mudança é a conceitualização da historiografia. A historiografia ocidental é baseada nos registros da Eurasia de suas guerras e conquistas. Tem sido assim desde a época de Heródoto e antes, mesmo desde Hesíodo e Homero. De outro lado, antes da invasão eurasiana, os anais da África eram dominados pelos registros de projetos em tempos de paz; a construção de sistemas de irrigação e canais; a construção de grandes templos e estradas. A guerra era a menor das preocupações para os antigos egípcios antes da Décima Oitava Dinastia – e era principalmente uma questão de defesa nacional naquela época. O expansionismo não afetou realmente a nação até que ela se tornou corrupta. Embora não possamos ignorar o ethos de conquista e dominação que os eurasianos

impuseram sobre o mundo nos últimos dois mil quinhentos anos, podemos nos comprometer com os verdadeiros princípios da atividade humana. Portanto, quando escrevermos a história do hemisfério ocidental para substituir a história americana, vamos baseá-la nas primeiras migrações africanas como aquela que trouxe técnicas construtivas e conhecimento para os habitantes indígenas. Os monumentos que ostentam inquestionavelmente as marcas da presença africana são monumentos de paz e prosperidade não de conquista e humilhação. Quando tratamos desta parte da história desde que a invasão europeia iniciada por Eriksson e Colombo, nos concentraremos nas comunidades africanas independentes que existiam lado a lado com os colonizadores. Estas comunidades livres e independentes foram estabelecidas por africanos que foram sequestrados por europeus e seus lacaios. Eles foram colocados em navios destinados ao hemisfério ocidental. Alguns dos navios foram tomados por negros e cairam nas ilhas. Os negros, portanto, estabeleceram comunidades nessas áreas, visto que não tinham como voltar para casa. Outras comunidades foram estabelecidas por aqueles que fugiram do mercado de escravos e da escravidão. De fato, alguns escaparam dos navios quando eles atracaram. Esta comunidades africanas foram bastiões das lutas de libertação travadas desde o início de 1500 até que a escravidão fosse destruída pelas massas de africanos. A "aboliação" dos brancos foi somente um ato formal refletindo um "ato consumado". Tal estrutura para a história do hemisfério ocidental revolucionaria o desenvolvimento da psique racial da juventude negra.

Devemos ensinar e enfatizar a importância da linguagem clássica *Medu Neter* e linguagens africanas contemporâneas. Isto também é verdade para a literatura e o drama. Como George G. M. James colocou devemos parar de citar Platão e começar a citar Ptahotep. Nas áreas de matemática e ciências, devemos ensinar o sistema de aritmética junto com o que é utilizado atualmente. Destacaríamos o conhecimento médico científico e arquitetônico de sábios como Imhotep. Em outras palavras, devemos africanizar o currículo como preparação para africanizar o mundo.

O único modo para restauramos a vida e sanidade da raça africana é por tal movimento unilateral. A principal motivação para nossos esforços educacionais é restaurar a saúde de uma personalidade africana forte e positiva. Eu encerro com a afirmação que Edward Blyden fez com relação a personalidade africana:

> É triste pensar que existem alguns africanos especialmente entre aqueles que desfrutaram de um treinamento estrangeiro vantajoso, que são cegos o suficiente para os fatos da humanidade a ponto de dizer " vamos acabar com os sentimentos de raça. Vamos acabar com nossa personalidade africana e se perder, se possível, em outra raça."
> Isso é tão sábio ou filosófico quanto dizer, vamos acabar com a gravidade, com o calor e o frio, com o sol e a chuva. De fato, a outra raça na qual estas pessoas seriam assimiladas é a raça dominante, diante da qual, numa rendição humilhante e numa autossupresão ignóbil, jazem numa admiração prostrada. Alguns são realmente sérios, pensando honestamente que por estes meios ascenderão ao Olimpo ou alcançarão as alturas sublimes do Paraíso. Mas o veredicto dos expectadores é que eles se que eles se qualifiquem como Bedlam. Só existe, então, uma única influência fatal contra todo este ensinamento, a saber, Todo o Curso da Natureza. Preguem esta doutrina o quanto quiserem, ninguém o fará, pois ninguém pode fazê-lo, pois quando vocês eliminarem sua personalidade, eliminarão a si mesmos. O seu lugar foi atribuído no universo como africanos, e não há espaço para mais nada (Blyden, 1893, 1971, p, 200-201).

Referências

BARROWS, Isabel G. **Lake Mohonk Conference on the Negro Question**. New York: Negro Universities Press, 1969.

BLYDEN, Edward W. Study and Race (escrito em 1893). In: **Black Spokeman**:Selected Published Writings of Edward Wilmot Blyden. London: Frank Cass co. Ed. Hollys R. Lynch, 1971.

_____. Letter to a Governor Henessy, Freetown. In: **Black Spokeman**: Selected Published Writings of Edward Wilmot Blyden. London: Frank Cass co. Ed. Hollys R. Lynch, Dezembro, 1872.

CARRUTHERS, Jacob H.. **Science and Opression**. Chicago: Kemitic Institute, 1972.

_____. Reflections on the History of Afrocentric Worldview. **Black Books Bulletin**, 1980.

KENYATTA, Jomo. **Facing Mount Kenya**. London: Secker and Warburg, 1961.

LICHTHEIM, Miriam. Ancient Egyptian Literature, vol.1. Berkeley: University of California, Berkeley Press, 1975.

LOMOTEY, Kofi. Introduction. In: Kofi Lomotey, **Going to School**: The African- American Experience, Alabany, NY: State University of New York Press, 1990.

N'KRUMAH, Kwame. **Challenge of the Congo**: A Case Study of Foreign Pressures on an Independent State. NewYork: Internarional Publishers, 1967.

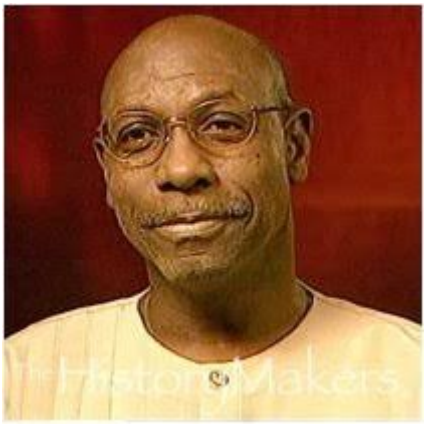
SHUJAA, MWALIMU (org). **Too Much Schooling Too Little Education:** A Paradox of Black Life in White Societies. Trenton: Africa World Press, 1992.

U.S. Suoreme Court. **Brown v. Board of Education of Topeka**, 1954.

WOODSON, Carter G**. The Miseducation of the Negro.** Washington D C: The Association Publishers, 1969.

WRIGHT, Bobby. Black Suicide Lynching by Other Name by any Other Name is Still Lynching. **Black Books Bulletin**, 1981.

SOBRE O AUTOR



Na'im Akbar é um psicólogo clínico, conhecido por sua abordagem afrocêntrica da psicologia. Trata-se de um distinto intelectual, orador e autor. Adentrou o mundo da psicologia negra nos anos de 1960, conforme o movimento Black Power ganhava notoriedade. Nos anos 1970, Akbar publicou suas primeiras críticas acerca da tradição eurocêntrica da psicologia, afirmando que este modelo mantinha a opressão intelectual dos negros/as americanos/as. Akbar criticou as perspectivas acerca das patologias tomadas como dominantes na literatura relacionada aos afro-americanos e afro-americanas. Muitos dos seus trabalhos envolveram a saúde mental entre afro-americanos e afro-americanas.

Originalmente, Na'im Akbar se chama Luther Benjamin Weems Jr., nascido no ano de 1944, na cidade de Tallahassee, na Florida. Sua infância foi bastante incomum em relação às crianças negras de sua geração. Sendo criado por pais de classe média, Akbar usufruiu de uma situação bastante incomum, pois seus pais tinham diploma universitário e, embora tenha experimentado a segregação durante a infância na comunidade de Tallahassee, sul dos EUA, ele viveu sob uma atmosfera familiar segundo a qual a excelência acadêmica era um padrão inquestionável. Para pessoas de uma comunidade oprimida social e economicamente, como era e ainda é a comunidade negra americana, essa ênfase na educação e na excelência acadêmica era algo muito fora do comum.

Durante sua graduação em psicologia, mudou-se para a Universidade de Michigan, onde completou seu bacharelado em Psicologia e seu mestrado em Psicologia Clínica, além de seu doutorado também em Psicologia Clínica. Sua aguçada consciência racial e a forte influência do movimento negro estudantil na referida universidade fizeram com que o Dr. Akbar se tornasse um membro ativo do movimento negro estudantil daquela universidade e estabeleceram as bases para ele questionar as abordagens padrão e o *status quo* da psicologia, que eram dominantes naquela época. Sua tese de doutoramento, chamada "Relações de poder entre esquizofrênicos paranoicos e não-paranoicos brancos e negros", buscou definir e explorar a literatura distinta, discutindo as definições de psicologia e de saúde mental das pessoas negras, as quais tinham sua gênese na psicologia europeia americana. Akbar credita essa época como o momento decisivo e definidores de seus trabalhos futuros.

Após finalizar seu doutorado, Akbar se mudou para Atlanta, para trabalhar no Departamento de Psicologia da Universidade Morehouse, uma universidade historicamente negra, onde projetou e ministrou o primeiro curso de Psicologia Negra da história. Após trabalhar com a Nação do Islã, mudou seu nome para Luther X, até finalmente mudar para Na'im Akbar, depois de se juntar à comunidade muçulmana americana do Imam Warith Deen Mohammed – posteriormente chamada de Comunidade de Al-Islam no Oeste –, onde o Dr. Akbar criou o Escritório de Desenvolvimento Humano, até retornar ao ofício de professos universitário, na Universidade do Estado de Norfolk, outra universidade historicamente negra, em Norfolk, no estado da Virgínia, onde também projetou e ensinou cursos de Psicologia Negra. Anos depois retornou à sua cidade natal, Talahasse, na Florida, na Universidade do Estado da Flórida, onde continuou lecionando cursos de Psicologia Negra. Em 1971 uniu-se à Associação de Psicólogos/as Negros/as, uma das maiores organizações profissionais com foco em saúde mental das pessoas negras, tendo sido presidente da associação e editor do Jornal dos Estudos Negros, produzido por esta instituição.

Após 28 anos lecionando na Universidade do Estado da Flórida, aposentou-se em 2008, quando pôde dar mais atenção ao seu trabalho de publicação de livros e consultorias privadas, tendo se tornado um autor distinto, pela qualidade de seus trabalhos, bastante numerosos, e por suas falas em entrevistas e conferências, nas quais compartilhava sua expertise em transmissões públicas. Suas maiores contribuições no campo da psicologia

centraram-se no desenvolvimento de uma abordagem africano-cêntrica na psicologia moderna, a qual, para ele, envolve a desconstrução do pensamento da psicologia eurocêntrica e a subsequente construção/reconstrução de uma psicologia africana, a qual inclui as experiências culturais e históricas específicas das pessoas afro-americanas. Seus trabalhos também abrangeram os tópicos da educação, dos relacionamentos, diversidade cultural e perspectiva afrocêntrica.

Alguns dos seus trabalhos publicados são: Consciência: A chave para a saúde Mental Negra (1974), Raízes Africanas da Personalidade Negra (1979), Distúrbio Mental entre Afro-Americanos (1981), Ciência Social Afrocêntrica para a Libertação Humana (1984), Correntes e Imagens da Escravidão Psicológica (1984), A Comunidade do Self (1985), Visões para os Homens Negros (1992), Luz proveniente da África Antiga (1994), Quebrando as Correntes da Escravidão Psicológica (1996), Conhece a Ti Mesmo (1998), Estou Tentando Te Libertar (2001), Artigos de Akbar acerca da Psicologia Africana (2004), Padrão Rítmico e as Personalidade Negra (2004), dentre outros.

EDUCAÇÃO ENQUANTO PODER[1]

Na'im Akbar

(Valter Duarte Odará)

Poder é a habilidade de influenciar o ambiente de forma consistente com o auto-interesse de alguém. É verdade que o poder, nesse aspecto, carrega a implicação de dominação, mas definitivamente não há dominação de um povo sobre outro povo. Esta definição de poder tem implicações para a dominação/domínio ou maestria de nossas necessidades. O poder está destinado a colocar pessoas na posição única na qual elas possam obter e realizar, no contexto de seu ambiente, aquelas coisas que maximizam sua sobrevivência e a continuidade de si mesmas a partir do melhor de suas habilidades. Em um mundo cheio de recursos como este aqui, tal poder não requer que a pessoa se arme como um predador de outros seres humanos. Entretanto, em um mundo de predadores, tal poder talvez equiparia as pessoas para se defender de maneira adequada de se tornarem presas da ganância de outras pessoas, ou pelo menos para buscar um asilo seguro, distante da opressão dos predadores. Poder, nesse sentido, não requer a conquista de outros povos, mas apenas a aquisição daquelas coisas que têm sido atribuídas de forma realista ao avanço dos próprios povos enquanto participantes da comunidade humana.

Nós assumimos que o ambiente do mundo externo e de nossos recursos internos unidos tem tudo que é necessário para garantir o avanço confortável e efetivo da família humana. Nós devemos utilizar nossos recursos internos de modo a retirar do ambiente aqueles recursos que assegurem nosso avanço enquanto seres humanos. O poder, portanto, tem a ver com a nossa efetividade relativa em retirar do ambiente aquelas coisas que são de nosso interesse. No nível mais simples, o ambiente é a fonte de comida, abrigo e vestimenta que são as necessidades fundamentais para a sobrevivência física. Traduzindo para uma dimensão mais ampla, todos os recursos que são necessários para o avanço do ser físico estão localizados no ambiente físico. O fazendeiro/camponês, o/a cientista, a/o artesã/o, o/a banqueiro/a, o/a corretor/a de imóveis e o/a corretor/a de ações estão todo/as engajado/as no

1 Terceiro capítulo da obra *Know Thysel* do Professor Na'im Akbar a quem agradecemos a gentileza de permitir a tradução. O texto foi traduzido pelo Professor Dr. Valter Duarte Odará.

processo de extrair do ambiente físico os recursos que asseguram a sobrevivência e a expansão do controle das pessoas sobre tais recursos. As pessoas que têm influência máxima sobre tais recursos físicos são consideradas muito poderosas. As que têm influência limitada são consideradas fracas, ou, certamente, com poder escasso. O efeito da ganância e do impulso por dominação é o que motiva certas pessoas a esses recursos no ambiente, enquanto maximiza seus próprios acessos. É uma exploração de poder, o exagero de um impulso natural de auto-preservação, que se torna o impulso para dominação, em vez de participação. O que é exigido de um povo para assegurar que ele seja capaz de comer, ser protegido contra os elementos da natureza e se defender do perigo, da doença não é nada mágico, nem algo além do que a influência sobre o ambiente consistente com nossos próprios interesses.

INFLUENCIANDO O AMBIENTE FÍSICO

A educação é instrumento que deveria equipar as pessoas para adquirir controle sobre os recursos físicos do ambiente. As habilidades que uma pessoa desenvolve no ambiente educacional deveriam maximizar a habilidade de cada pessoa para adquirir melhor acesso aos recursos em seu ambiente. Dentro das sociedades altamente complexas e modernas, o labor atual de cultivar alimentos, construir casas, criar vestimentas, descobrir novos medicamentos não depende da maestria individual nessas áreas. Em vez disso, há o processo de troca ou de comercialização, no qual damos a alguém alguma coisa de que esse alguém necessita, de modo que esse alguém nos forneça algo de que necessitamos. É com isso que o dinheiro tem a ver e como o processo econômico opera. Embora essas coisas pareçam abstratas e complexas, até mesmo mágicas, o ponto fundamental é que as pessoas estabelecem mecanismos para assegurar a sobrevivência própria e de seus semelhantes. Elas são motivadas naturalmente para desenvolver poder, isto é, a habilidade para influenciar o ambiente de modo consistente com seus próprios interesses. Um critério de educação, portanto, não tem a ver com o quanto de dinheiro que você ganha, mas com o quão efetivo/a você é em adquirir de maneira independente a maestria desse poder de influência. Você é capaz de desenvolver habilidades ou recursos tão atrativos que seja sempre capaz de negociar um comércio/uma troca e não dependa das escolhas arbitrárias de ser contratado/a, ou demitido/a, com base na habilidade de

outra pessoa para exercer controle máximo? Assim, em última análise, a pessoa não procura educação para conseguir um emprego, mas para controlar recursos de tal maneira que ela esteja sempre em uma posição de negociar uma troca. O Honorável Elijah Muhammad disse:

> Enquanto povo, devemos nos tornar produtores e não permanecer consumidores e empregados/as. Devemos ser capazes de extrair materiais brutos do solo/terra e manufaturá-los em algo útil para nós. Isso criaria empregos na produção. Devemos lembrar que sem terras não há produção. Devemos lembrar que vendemos o excedente daquilo que produzimos. Isso desenvolveria um campo de comércio e de troca, como qualquer outro povo independente...[2]

O/a escravizado/a foi removido da transação efetiva de suas habilidades, porque suas habilidades pertenciam a outra pessoa. ele/ela poderia comer se trabalhasse, mas também poderia trabalhar e não comer, dependendo da decisão arbitrária de um senhor de escravos. Pelo fato de o/a escravizado/a* ter tido seu acesso à educação roubado, ele/ela só poderia desenvolver as habilidades que dariam à pessoa que o/a possuía o privilégio da TRADE. A "neoescravidão" forneceu aos afro-americanos a oportunidade de gastar uma década em treinamento além da escola secundária e apenas desenvolver as habilidades que permitem aos seus "senhores" negociar uma mercadoria. Os afro-americanos se tornaram habilidosos CPA (contadores públicos certificados), que não conseguem conceber além de uma das firmas contemporâneas do "senhor". Existem cirurgiões/ãs brilhantes que não são capazes de negociar suas habilidades a menos que um "senhor" da OMS escolha levá-los/as para suas *plantations*. Pelo fato de acreditarmos que o poder pode apenas ser dado como um favor vindo de um *senhor* poderoso, nós falhamos em buscar o tipo de educação que nos empodere de maneira efetiva. Muitos/as dos/as gerentes, cientistas e artesãos/ãs mais talentosos/as não têm qualquer aspiração além de serem aceitos/as em uma das impressionantes *plantations* (referidas em linguagem moderna como "grandes corporações" ou "grandes firmas"). Toda pessoa que consegue uma educação não consegue se tornar uma empreendedora independente, mas todas as pessoas deveriam adquirir a habilidade independente de negociar a TRADE de suas habilidades para os recursos necessários à sobrevivência e ao desenvolvimento. Uma educação que não equipa para fazer isso e, principalmente, para se

2 Leslau, Charlotte & Wolf, *African Proverbs*. New York: Peter Pauper Press, 1982, pp. 56-57.

tornar um instrumento de avanço coletivo da própria comunidade é uma deseducação naquilo que ela não empodera. Novamente, como o Honorável Elijah Muhammad observa:

> Desde que fomos trazidos/as em correntes para os solos da América, nosso poder cerebral, labor, habilidades, talentos e bens têm sido tomados e gastos para construir e adicionar à civilização de outro povo. É chegado o tempo de eu e você... começarmos a fazer por nós mesmos/as. Não devemos deixar nossas crianças ser como nós somos, pedintes de outros seres humanos por sua casa, instalações, vestimentas, comida e os meios de prover uma vida[3].

Para selecionarmos uma educação apropriada, em vez de um treinamento, é importante avaliar o objetivo da educação como um dispositivo para adquirir esses tipos de influências sobre o ambiente. Se o resultado final da educação é somente competir por um emprego, em vez de negociar a influência, então, esta educação é inefetiva. Precisamos desenvolver o tipo de habilidade que nos trará autonomia em nossos ambientes imediatos como indivíduos e eventualmente nos tornarmos parte de uma comunidade que tem autonomia no ambiente do mundo. A América, a França, Israel etc. devem cooperar com outras nações no mundo para a sobrevivência e efetividade máximas; porém, eles principalmente abordam o mercado mundial com autonomia, pois possuem recursos independentes para negociar. Isso é bastante diferente da maior parte das assim chamadas nações de "Terceiro Mundo", as quais são dependentes de outras nações e do sistema financeiro internacional, de modo a se engajarem em qualquer tipo de negociação (TRADE). Elas estão, portanto, completamente à mercê daqueles que controlam os sistemas independentes. Os sistemas educacionais dos assim chamados países "em desenvolvimento" deveriam ter como seus objetivos o mesmo tipo de autonomia que nós estamos descrevendo como o objetivo da educação para o afro-americano.

É importante lembrar que a autonomia e a independência não significam a mesma coisa que separação e isolamento. Significam que você deve sempre interagir com os outros a partir de uma posição de autoconfiança. Você nunca pode fazer tudo que precisa sozinho, mas deve sempre ser capaz de oferecer algo de seu arsenal de capacidades àqueles que podem fazer o que você precisa, para atender alguma necessidade que eles possam ter. Quando você entende que somos todos povos com um destino, fim e identidade similares e vê nossa

3 Ibid., 56.

cooperação como uma parte necessária à obtenção de respeito mútuo na ampla arena humana, então você entendeu a autonomia no sentido que estamos descrevendo aqui. Autonomia também significa cooperação, mas isso significa que você controla suas próprias fichas na TRADE. As leis que governam a cooperação efetiva exigem uma responsabilidade moral para considerar as necessidades daquelas pessoas que compartilham nossa unidade cooperativa. Se sua demanda moral primária é assegurar seu sucesso pessoal, então você é moralmente irresponsável, porque é improvável que você irá considerar as necessidades dos outros para além de suas habilidades em preencher suas necessidades individuais. O resultado principal do individualismo egoísta é a desconsideração pelas necessidades de outros seres humanos de alcançarem suas parcelas humanas e uma falha em ajudar a facilitar esse processo. Em civilizações mais avançadas, tais como as dos Nativos Americanos e dos povos africanos (que na verdade forneceram refúgio aos seus conquistadores), há quase sempre uma forte consideração para que cada ser humano venha a ter pelo menos um igual acesso às oportunidades. Essa era a agenda definida da *Declaração de Independência* da América, embora a escravidão e o genocídio dos Nativos americanos fossem contradições flagrantes a essa agenda declarada.

O AMBIENTE DAS IDEIAS

Devemos entender que este "poder para influenciar o ambiente" não está limitado ao ambiente físico. Para a família humana, o ambiente das ideias é ainda mais importante do que o ambiente físico. As ideias representam imagens, conceitos, calores e todas aquelas coisas que influenciam o modo como as pessoas pensam a si mesmas e o mundo ao redor delas. As pessoas que influenciam as ideias controlam literalmente as mentes das pessoas dentro do ambiente daquelas ideias. Nossos conceitos sobre o que é o belo, o que é importante, o que é notícia/novidade, o que é bom, o que é desejável etc. são todas determinadas pelo ambiente das ideias, em que as pessoas colocam suas energias, seus recursos. Literalmente, o que elas fazem com suas vidas é determinado pelas ideias que elas internalizam. Nisso vivemos na era da informação, na qual nossas experiências diárias estão completamente influenciadas pelas

mídias e as ideias que absorvemos a partir disso. Estamos ainda mais sujeitos ao ambiente de ideias do que as gerações anteriores jamais estiveram.

Quem quer que controle as ideias pode realmente manipular os recursos físicos do mundo inteiro. Uma indicação do valor das ideias é o fato de que os publicitários irão pagar mais de 1 milhão para expor seus produtos por menos de 60 segundos durante um jogo de Superbowl. Ninguém gastaria esse tipo de recursos se não estivesse consciente que as ideias têm o poder de influenciar milhões de pessoas a desejar o que eles querem vender. Essas companhias realmente criam "vontades" para então oferecerem os produtos que as satisfazem. Elas são, portanto, capazes de adquirir os recursos físicos de milhões, o que lhes dá influência ainda maior no mundo material. Há um entendimento genuíno de que quem quer que controle as ideias pode controlar o que quer que queira do ambiente. Publicidade, propaganda etc. são dispositivos para controlar as ideias e manipular os apetites.

A pessoa instruída aspiraria a ganhar acesso para influenciar ideias ainda maiores no ambiente. A pessoa instruída em comunicações não aspiraria apenas a sentar em frente a uma câmera, mas desejaria ser a produtora na sala de notícias, onde aqueles itens que serão relatados como notícias/novidade serão selecionados. Elas querem estar envolvidas em moldar a opinião pública, e não simplesmente reportar as opiniões. Uma pessoa "instruída" iria querer maximizar o controle das ideias que serão comunicadas, porque ela entende que um verdadeiro marcador do poder humano é a habilidade de influenciar as ideias. O tipo de influência que pessoas propriamente instruídas buscam não é a habilidade de manipular as pessoas ao forçar uma agenda. Em vez disso, a influência das ideias é o modo pelo qual as pessoas podem avançar o ambiente de maneira consistente com seus interesses, sobrevivência e avanço próprios como seres humanos. Dr. Woodson afirma o seguinte acerca da influência das ideias:

> Quando você controla o pensamento de um homem, você não precisa se preocupar com suas ações. Você não precisa dizer-lhe para ficar aqui ou ir acolá. Ele encontrará "seu lugar apropriado" e ficará nele. Você não precisa conduzi-lo para a porta dos fundos, ele irá sem precisar que alguém peça. De fato, mesmo que não haja porta dos fundos, ele irá abrir uma para benefício especial próprio. Sua educação faz com que isso seja necessário[4]

4 Ibid., xiii.

Ser influente significa simplesmente assegurar que seus filhos serão capazes de se beneficiar o máximo das oportunidades que desenvolvem seu gênio e contribuir com a humanidade a partir de seus talentos únicos. Influência significa que nossa dignidade e recursos serão respeitados e que você será capaz de se desenvolver e desenvolver seu povo de modo consistente com os mais elevados ideais humanos do planeta. Influência significa que sua perspectiva será ouvida e apresentada diante da família humana com o mesmo impacto potencial que as ideias de qualquer outro grupo humano. Desenvolver a habilidade de influenciar as ideias permite que você conte sua história para o mundo e receba o mesmo respeito que qualquer outro grupo.

A deseducação dos afro-americanos, iniciando com nosso cativeiro, subsequente escravização e opressão continuada, restringiu sistematicamente o nosso poder de influenciar as ideias. De fato, temos sido particularmente controlados pelas ideias de outros, que limitaram de modo sistemático a efetividade humana. Já que não tínhamos acesso a uma educação verdadeira, desenvolvemos ideias falsas sobre nós mesmos e não apreciamos completamente nossas capacidades e potencial humano. O que é ainda pior, nós não desenvolvemos uma aspiração de influenciar as ideias e aceitamos confortavelmente o papel de participantes nas ideias de outras pessoas. Nossa educação nos encoraja a nos unirmos às escolas de pensamento de outros povos e não desenvolvermos nossas próprias, mesmo quando aquelas escolas de pensamento possam ter sido desenvolvidas como uma ferramenta para assegurar nossa opressão continuada. Nossa deseducação resulta em nossa participação no ambiente de ideias de outros povos sem qualquer sentido de responsabilidade para desenvolver o nosso próprio ambiente intelectual.

O exemplo da irresponsabilidade demonstrada por pessoas deseducadas em relação a si próprias pode ser percebido na condenação que sempre alcança acadêmicos como o Carter G. Woodson e outros estudiosos negros “radicais”. Aqueles pensadores e pensadoras que argumentam que uma educação real deve nos expor a ideias sobre nós mesmos, as quais nos inspiram a desenvolver influência no desenvolvimento de ideias que contem *nossa* história da *nossa* maneira, têm sido ridicularizados e ridicularizadas com bastante frequência. Os pensadores e pensadoras afrocêntricos têm recebido grande condenação por causa de seu comprometimento para desenvolver ideias influentes e independentes acerca dos povos

africanos. Tal condenação surge com muita frequência de outras afro-americanas e afro-americanos e é outro exemplo da aceitação de nosso desempoderamento no ambiente intelectual.

Uma verdadeira educação encoraja e empodera as pessoas para se tornarem influentes no mundo das ideias. Uma pessoa deseducada nem desenvolve ideias independentes, nem deseja influenciar o ambiente intelectual. Se uma pessoa não desenvolve o poder para influenciar ideias, então sua educação não foi efetiva.

INFLUENCIANDO A VISÃO SOCIAL

Outro aspecto importante do poder que surge a partir da educação apropriada é a habilidade de influenciar a visão da sociedade. A visão representa os objetivos, a agenda e as aspirações coletivas do povo. A visão eleva a percepção da pessoa desde o nível das ideias específicas até o mais alto nível dos ideais. Enquanto as ideias criam a imagem de como o mundo existe, a imagem cria a visão de como o mundo deve ser. Novamente, aqui a exceção é que as pessoas que são educadas de maneira apropriada certamente iriam aspirar a criar um ambiente futuro que assegurasse sua presença e contribuição. Pessoas projetando sua influência continuada através do tempo criam essa visão. Ela se desenvolve a partir de um sentido de importância de sua singularidade e o valor de sua continuidade. No nível físico, existem alguns impulsos que têm a intensidade do impulso reprodutivo – aquele ímpeto físico para se perpetuar. Seres humanos normais são impulsionados para continuar sua linhagem para além de sua existência mortal, sem que ninguém lhes diga para agir dessa maneira. Esse mesmo impulso tem um paralelo na arena das ideias e da visão. Essa é a razão pela qual as pessoas dirigem energia para a construção de monumentos e de edifícios que as fazem sentir que irão imortalizar suas ideias para as gerações futuras. Toda civilização poderosa devota uma energia considerável ao processo de assegurar sua continuidade. De fato, as próprias instituições educacionais se configuradas não somente para preparar as pessoas para preservar os ganhos do passado, mas também para assegurar a influência continuada do presente no futuro. As pessoas escrevem livros, desenvolvem obras de arte, criam imagens que elas esperam que preservem sua influência no tempo futuro.

O desejo de imortalidade recebe um elevado status nas crenças religiosas das pessoas, porque elas buscam preservar e estender sua influência. A educação não deve ser somente um dispositivo para manter a visão especial sobre o mundo de um povo. Ela deve também educá-las para influenciar a visão de mundo de várias maneiras especiais. Este é o verdadeiro poder: quando uma pessoa desenvolveu a capacidade de influenciar a visão de mundo. O povo africano sempre manteve uma visão acerca da interconexão dos seres humanos e o significado espiritual de todas as coisas. Essa visão é importante para toda a humanidade e nossa educação deveria nos equipar para influenciar o mundo dessa maneira.

A vitória afro-americana sobre a desumanização da escravidão é um testemunho da resiliência do espírito humano e a visão de mundo deve ser influenciada por esse exemplo, que parte de nossa experiência. A visão de mundo deveria estar livre do tipo de opressão que caracterizou o racismo europeu e os ataques genocidas sobre grupos de seres humanos baseados em afirmações de superioridade racial. Essa influência da visão de mundo não será possível se não formos educados e educadas sobre nossas experiências e sobre as contribuições especiais que demos à humanidade.

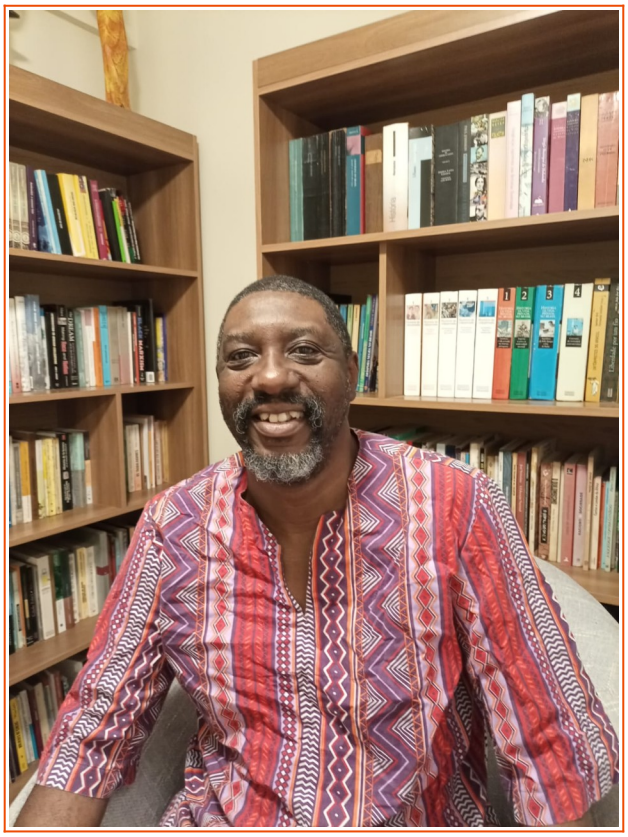
Para que possamos influenciar a visão, nós devemos ter tanto o poder da informação quanto o poder da aspiração. O trabalho ativo dos filósofos e filósofas, teólogos e teólogas, pensadores e pensadoras do mundo ocidental é buscar afetar continuamente a visão da humanidade. Os filósofos, as filósofas, pensadores, pensadoras e artistas afro-americanos/as também devem buscar influenciar a visão de mundo. Os objetivos de excelência humana e de integridade moral aos quais os povos aspiram são definidos pela visão social. Enquanto artistas buscam criar imagens de beleza e influenciar o mundo para adaptar sua visão criativa, eles e elas estão exercitando o poder de moldar a visão social. Mesmo o desejo de se engajar na construção da visão é um produto de uma educação efetiva. A educação não deve apenas equipar as pessoas com o acesso à sua visão particular: ela também as deve empoderar para expressarem uma visão de modo que o mundo venha a ser positivamente influenciado por sua criatividade.

O poder de influenciar o ambiente é o resultado mais tangível da educação. Tal poder é resultado do conhecimento de quem você é e de quais recursos estão disponíveis para você. A recompensa é a habilidade de alcançar as coisas que a sobrevivência dita que todos e todas

devemos possuir. A principal determinação de nossa bem-sucedida educação é o quanto somos capazes de desenvolver o poder para a influência independente. Esse poder deve fornecer-nos a maestria de habilidades suficientes para obter do ambiente físico quaisquer recursos mínimos que precisarmos para assegurar nossa sobrevivência. Nós devemos possuir a habilidade de apresentar ideias sobre o funcionamento do ambiente e tais ideias devem trazer uma avaliação positiva de nós mesmos e ampliar nossa efetividade no mundo. Ideias que contam nossa história e geram respeito sobre nós como povo são o resultado de uma educação efetiva. Finalmente, o poder que surge da educação deve equipar muito bem as pessoas para participarem da estruturação da visão que inspira o povo a alcançar os patamares mais elevados do avanço da humanidade. As pessoas que falham em desenvolver esse tipo de poder, ou que não querem esse tipo de efetividade são definitivamente pessoas que foram deseducadas.

ORGANIZADOR

Ricardo Matheus Benedicto



É Filósofo, Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente é professor do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Afrocentrada. ricardomb@unilab.edu.br

EDITORA
IFSertãoPE