

1. O ensino da História da África em debate
2. A Lei 10.639 e a Diversidade na escola Brasileira
3. Trajetória da Educação do negro no Brasil: Movimento negro e políticas públicas
4. Introdução conceitual para a EREER
5. Identidades em construção e pluralidade cultural, o ensino de História Africana e a Educação étnico-racial diálogos necessários
6. Discriminação, Preconceitos e Intolerância
7. Índios, conceitos e preconceitos
8. Diversidade e Respeito: Supostos para a formação dos cidadãos

Educação para as relações Etnicorraciais • Volume único 2ª Edição

Educação para as relações Etnicorraciais

Volume único

2ª Edição



CIAR
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE
ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA



UAB
UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA



UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

2012

**EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES
ETNICORRACIAIS**

Governo Federal
República Federativa do Brasil
Ministério da Educação
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Universidade Federal de Goiás

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS



FUNAPE
Fundação de Apoio à Pesquisa - UFG

CIAR
CENTRO INTEGRADO DE
APRENDIZAGEM EM REDE



UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

Goiânia, 2012

REITORIA

Edward Madureira Brasil

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Sandramara Matias Chaves

**PRÓ REITOR DE EXTENSÃO
E CULTURA**

Anselmo Pessoa Neto

**DIRETORIA DA FACULDADE DE
HISTÓRIA**

Leandro Mendes Rocha

**COORDENAÇÃO GERAL DO
CURSO DE HISTÓRIA**

Heloisa Capel

**COORDENAÇÃO GERAL DO
CURSO DE APERFEIÇOAMENTO
EM EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ETNICORRACIAIS**

Cristina de Cássia Pereira de Moraes

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO
CURSO DE APERFEIÇOAMENTO
EM EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ETNICORRACIAIS**

Andreia Silva Lisboa

**DIRETORIA DO CENTRO
INTEGRADO DE APRENDIZAGEM
EM REDE (CIAR)**

Leonardo Barra Santana de Souza

**COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO E
COMUNICAÇÃO IMPRESSA**

Ana Bandeira

AUTORES

Allysson Fernandes

Anderson Ribeiro Oliva

Cristiane Ayodele

Edmilson Siqueira de Sá

Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal

Helena Esser dos Reis

Leandro Mendes Rocha

Renísia Cristina Garcia Filice

Wagner de Campos Sanz

REVISÃO LINGUÍSTICA

Andelaide Lima

Maluhy Alves

**DESIGN GRÁFICO - PROJETO
EDITORIAL**

Equipe de Publicação Ciar

EDITORAÇÃO

Lara Carolina da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)**

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Federal de Goiás.
B823e Educação para as relações etnicorraciais / Orgs: MORAES, C. C. P.; LISBOA, A.S.; OLIVEIRA, L. F./ autores: Allysson Fernandes ... [et al.]; – 2. ed. – Goiânia : FUNAPE : UFG/Ciar, 2012.
402 p. : il. Inclui bibliografia.
ISBN
1.Relações Etnicorraciais. 2. Ensino a distância.
I. Fernandes, Allysson. II. Título.

CDU:572.9(=11/=8)

SUMÁRIO

I. O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA EM DEBATE

Autor (a): Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal	
Apresentação	11
1. A África como berço da humanidade	13
2. A Geografia Africana: Diversidade Regional e correntes migratórias	21
Diversidade do continente africano e diáspora atlântica	22
Por uma Cartografia Histórica da África	29
Regiões geográficas e históricas da África e sua diáspora no Atlântico Negro	44
África Setentrional e Oriental	46
Egito, Núbia (Kush, Méroe, Napata) e Abissínia (Ashum)	50
Egito - tempo e espaço	52
3. África Ocidental	55
3.1 Populações do Delta do Níger (Os Yorubás)	56
Origens dos Yorubás	58
A Criação do Mundo - Mito Fundador Ilê-Ifé	58
As fontes e o tráfico	59
Confederação Yorubana	61
Principais cidades (povos) Yorubas	61
Organização socio-política-religiosa	62
4. África Central	64
Os povos Bantos	65
África Austral ou Meridional	69
O grande Zimbábue e o Reino do Monomopata	70
Tradições Religiosas	72
4.1 A presença mulçumana no continente: Aspectos gerais	73
Sugestões de atividades / Avaliação e Recursos Didáticos	75
Outras sugestões de Atividades	76
Discussão de textos	77
As Fogueiras da Memória: A tradição Viva	78
Recursos Didáticos	79
Referências	80
Lista de Referências	82
Lista de Referências de Ilustrações	84

2. A LEI 10.639 E A DIVERSIDADE NA ESCOLA BRASILEIRA

Autor (a): Edmilson Siqueira de Sá

Introdução	89
2. Aspectos históricos	90
Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de Abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII	96
A Lei nº 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos	103
3. A lei e o currículo	104
4. Considerações Finais	106
Referências	107

3. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL: MOVIMENTO NEGRO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Autor (a): Cristianr Ayodele / Renísia Cristina Garcia Filice

Apresentação	109
1. O Bodoque: do legal ao real e vice-versa	110
2. Memória, História e Cultura negra no Brasil	112
3. O que significa “Movimento Negro”	114
4. Formas de resistência negra no Brasil	117
Os Quilombos	117
Educação para População Negra	119
5. Organizações Negras no Brasil	121
6. Movimento de Mulheres Negras	127
Continuando o debate: Algumas reflexões sobre a alteração da LDB/96	131
Referências	134

4. INTRODUÇÃO CONCEITUAL PARA A ERER

Autor (a): Alysson Fernandes

1. Discriminação, Preconceito Racial e Comportamento Social	139
2. Histórico do Movimento Negro no Brasil	147
3. Protesto do MNU	159
4. A dívida social do Brasil para o Negro após o 13 Maio	164
5. Relações raciais na Escola: Currículo e Responsabilidades	176
6. Padrão de Beleza	182
Referências	185

5. IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO PLURALIDADE CULTURAL, O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Autor (a): Anderson Ribeiro Oliva / Renísia Cristina Garcia Filice

1. O debate sobre as identidades e a educação étnico-racial: em busca de um referencial	189
Identidade Nacional, Identidades Culturais, Identidades Plurais...	
Em busca de definições	191
Os “entre-lugares” da Identidade e da Educação	196
2. Entre as identidades, os estudos africanos e as prescrições legais	208
A questão das identidades	209
Os estudos africanos e os textos legais	213
3. A mensagem oculta do racismo: Olhares sobre a tv, o cinema e o livro didático	224
Caso 1. Tom e Jerry em “O rato sexta-feira” (His mouse Friday)	230
Refletindo sobre os conceitos	233
Entre o Moderno e o Tradicional, entre o Civilizado e o Selvagem.	
Como ler a África?	234
Africanos canibais?	237
Palavras Finais	240
Recursos Didáticos	241
Referências	241

6. DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITOS E INTOLERÂNCIA

Autor (a): Wagner de Campos Sanz

1. Resumo	245
2. Introdução	245
3. Questão de conceitos	247
3.1 Tolerância	247
3.2 Preconceito e discriminação	251
3.3 Um pouco de legislação: conhecendo direitos	256
3.4 De outros preconceitos e discriminação além do racismo	264
3.5 Discriminação Positiva	268
4. Raiva, ódio e desprezo	278
4.1 Segregação	280
5. Trabalho escravo	282
6. Indígenas	283
Referências	284

7. ÍNDIOS, CONCEITOS E PRECONCEITOS

Autor (a): Leandro Mendes Rocha

1. O que é ser um Índio no Brasil	286
1.1 Quantos eram os indígenas no passado	288
1.2 Quantos são os povos indígenas no Brasil hoje	289
1.3 Os preconceitos contra os Índios	298
1.4 Índio não trabalha, é preguiçoso	298
1.5 Há muita terra para pouco Índio	298
1.6 O que são as terras indígenas	299
1.7 A Demarcação das terras indígenas	300
Referências	303
2. Uma população pouco conhecida	304
2.1 Os Índios no Brasil	304
3. O lugar do Índio no Brasil	311
3.1 O Índio e o branqueamento da nação: O índio antes do advento da república	311
3.2 Da “Ordem e Progresso” ao “Brasil grande”: O Índio republicano	316
3.3 O Estatuto jurídico do Índio: A tutela estatal	319
3.4 A Cidadania do ponto de vista jurídico	328
3.5 Os Movimentos indígenas e a luta pela cidadania plena: a Constituição de 1988	331
3.5.1 O movimento Pan-Indígena e a Ampliação da Cidadania dos Índios no Brasil	331
3.5.2 O Papel da Igreja Católica	332
3.5.3 A União das Nações Indígenas	337
3.6 A Comemoração dos 500 anos “descobrimento”: A Questão do “lugar do índio volta à ordem do dia	340
Algumas Conclusões	341
Referências	343
4. O Índio e a questão agrária no Brasil	346
4.1 O Estado e o reconhecimento das terras indígenas	347
4.2 A Ação fundiária antes da criação da fundação nacional do índio, em 1967 .	349
4.3 Os aspectos legais da ação do estado: o direito à terra	350
4.4 A Criação de reservas indígenas	354
4.5 A Questão do reconhecimento das terras indígenas no período FUNAI: 1967-2011	358
4.6 A Situação hoje	359
4.7 Outras leituras possíveis do problema agrário brasileiro	361

Algumas Conclusões	363
5. Processos de Etnogênese no Brasil Contemporâneo:	
Etnicidade e Identidades	364
Considerações Finais	372
Referências	373
6. Os Índios e as ações afirmativas	375
6.1 As ações afirmativas	375
Algumas Conclusões	382
Notas de texto	383
Referências	384

8. DIVERSIDADE E RESPEITO: SUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO DOS CIDADÃOS

Autor (a): Helena Esser dos Reis	
Referências	400

**EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES
ETNICORRACIAIS**

Governo Federal
República Federativa do Brasil
Ministério da Educação
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Universidade Federal de Goiás

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS



FUNAPE
Fundação de Apoio à Pesquisa - UFG

CIAR
CENTRO INTEGRADO DE
APRENDIZAGEM EM REDE



UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

Goiânia, 2012

REITORIA

Edward Madureira Brasil

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Sandramara Matias Chaves

**PRÓ REITOR DE EXTENSÃO
E CULTURA**

Anselmo Pessoa Neto

**DIRETORIA DA FACULDADE DE
HISTÓRIA**

Leandro Mendes Rocha

**COORDENAÇÃO GERAL DO
CURSO DE HISTÓRIA**

Heloisa Capel

**COORDENAÇÃO GERAL DO
CURSO DE APERFEIÇOAMENTO
EM EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS**

Cristina de Cássia Pereira de Moraes

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO
CURSO DE APERFEIÇOAMENTO
EM EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS**

Andreia Silva Lisboa

**DIRETORIA DO CENTRO
INTEGRADO DE APRENDIZAGEM
EM REDE (CIAR)**

Leonardo Barra Santana de Souza

**COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO E
COMUNICAÇÃO IMPRESSA**

Ana Bandeira

AUTORES

Allysson Fernandes

Anderson Ribeiro Oliva

Cristiane Ayodele

Edmilson Siqueira de Sá

Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal

Helena Esser dos Reis

Leandro Mendes Rocha

Renísia Cristina Garcia Filice

Wagner de Campos Sanz

REVISÃO LINGUÍSTICA

Andelaide Lima

Maluhy Alves

**DESIGN GRÁFICO - PROJETO
EDITORIAL**

Equipe de Publicação Ciar

EDITORACÃO

Lara Carolina da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)**

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Federal de Goiás.
B823e Educação para as relações etnicorraciais / Orgs: MORAES, C. C. P.; LISBOA, A.S.; OLIVEIRA, L. F./ autores: Allysson Fernandes ... [et al.];
– 2. ed. – Goiânia : FUNAPE : UFG/Ciar, 2012.
402 p. : il. Inclui bibliografia.
ISBN
1.Relações Etnicorraciais. 2. Ensino a distância.
I. Fernandes, Allysson. II. Título.

CDU:572.9(=11/=8)

SUMÁRIO

I. O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA EM DEBATE

Autor (a): Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal	
Apresentação	11
1. A África como berço da humanidade	13
2. A Geografia Africana: Diversidade Regional e correntes migratórias	21
Diversidade do continente africano e diáspora atlântica	22
Por uma Cartografia Histórica da África	29
Regiões geográficas e históricas da África e sua diáspora no Atlântico Negro	44
África Setentrional e Oriental	46
Egito, Núbia (Kush, Méroe, Napata) e Abissínia (Ashum)	50
Egito - tempo e espaço	52
3. África Ocidental	55
3.1 Populações do Delta do Níger (Os Yorubás)	56
Origens dos Yorubás	58
A Criação do Mundo - Mito Fundador Ilê-Ifé	58
As fontes e o tráfico	59
Confederação Yorubana	61
Principais cidades (povos) Yorubas	61
Organização socio-política-religiosa	62
4. África Central	64
Os povos Bantos	65
África Austral ou Meridional	69
O grande Zimbábue e o Reino do Monomopata	70
Tradições Religiosas	72
4.1 A presença mulçumana no continente: Aspectos gerais	73
Sugestões de atividades / Avaliação e Recursos Didáticos	75
Outras sugestões de Atividades	76
Discussão de textos	77
As Fogueiras da Memória: A tradição Viva	78
Recursos Didáticos	79
Referências	80
Lista de Referências	82
Lista de Referências de Ilustrações	84

2. A LEI 10.639 E A DIVERSIDADE NA ESCOLA BRASILEIRA

Autor (a): Edmilson Siqueira de Sá

Introdução	89
2. Aspectos históricos	90
Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de Abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII	96
A Lei nº 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos	103
3. A lei e o currículo	104
4. Considerações Finais	106
Referências	107

3. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL: MOVIMENTO NEGRO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Autor (a): Cristianr Ayodele / Renísia Cristina Garcia Filice

Apresentação	109
1. O Bodoque: do legal ao real e vice-versa	110
2. Memória, História e Cultura negra no Brasil	112
3. O que significa “Movimento Negro”	114
4. Formas de resistência negra no Brasil	117
Os Quilombos	117
Educação para População Negra	119
5. Organizações Negras no Brasil	121
6. Movimento de Mulheres Negras	127
Continuando o debate: Algumas reflexões sobre a alteração da LDB/96	131
Referências	134

4. INTRODUÇÃO CONCEITUAL PARA A ERER

Autor (a): Alysson Fernandes

1. Discriminação, Preconceito Racial e Comportamento Social	139
2. Histórico do Movimento Negro no Brasil	147
3. Protesto do MNU	159
4. A dívida social do Brasil para o Negro após o 13 Maio	164
5. Relações raciais na Escola: Currículo e Responsabilidades	176
6. Padrão de Beleza	182
Referências	185

5. IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO PLURALIDADE CULTURAL, O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Autor (a): Anderson Ribeiro Oliva / Renísia Cristina Garcia Filice

1. O debate sobre as identidades e a educação étnico-racial: em busca de um referencial	189
Identidade Nacional, Identidades Culturais, Identidades Plurais...	
Em busca de definições	191
Os “entre-lugares” da Identidade e da Educação	196
2. Entre as identidades, os estudos africanos e as prescrições legais	208
A questão das identidades	209
Os estudos africanos e os textos legais	213
3. A mensagem oculta do racismo: Olhares sobre a tv, o cinema e o livro didático	224
Caso 1. Tom e Jerry em “O rato sexta-feira” (His mouse Friday)	230
Refletindo sobre os conceitos	233
Entre o Moderno e o Tradicional, entre o Civilizado e o Selvagem.	
Como ler a África?	234
Africanos canibais?	237
Palavras Finais	240
Recursos Didáticos	241
Referências	241

6. DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITOS E INTOLERÂNCIA

Autor (a): Wagner de Campos Sanz

1. Resumo	245
2. Introdução	245
3. Questão de conceitos	247
3.1 Tolerância	247
3.2 Preconceito e discriminação	251
3.3 Um pouco de legislação: conhecendo direitos	256
3.4 De outros preconceitos e discriminação além do racismo	264
3.5 Discriminação Positiva	268
4. Raiva, ódio e desprezo	278
4.1 Segregação	280
5. Trabalho escravo	282
6. Indígenas	283
Referências	284

7. ÍNDIOS, CONCEITOS E PRECONCEITOS

Autor (a): Leandro Mendes Rocha

1. O que é ser um Índio no Brasil	286
1.1 Quantos eram os indígenas no passado	288
1.2 Quantos são os povos indígenas no Brasil hoje	289
1.3 Os preconceitos contra os Índios	298
1.4 Índio não trabalha, é preguiçoso	298
1.5 Há muita terra para pouco Índio	298
1.6 O que são as terras indígenas	299
1.7 A Demarcação das terras indígenas	300
Referências	303
2. Uma população pouco conhecida	304
2.1 Os Índios no Brasil	304
3. O lugar do Índio no Brasil	311
3.1 O Índio e o branqueamento da nação: O índio antes do advento da república	311
3.2 Da “Ordem e Progresso” ao “Brasil grande”: O Índio republicano	316
3.3 O Estatuto jurídico do Índio: A tutela estatal	319
3.4 A Cidadania do ponto de vista jurídico	328
3.5 Os Movimentos indígenas e a luta pela cidadania plena: a Constituição de 1988	331
3.5.1 O movimento Pan-Indígena e a Ampliação da Cidadania dos Índios no Brasil	331
3.5.2 O Papel da Igreja Católica	332
3.5.3 A União das Nações Indígenas	337
3.6 A Comemoração dos 500 anos “descobrimento”: A Questão do “lugar do índio volta à ordem do dia	340
Algumas Conclusões	341
Referências	343
4. O Índio e a questão agrária no Brasil	346
4.1 O Estado e o reconhecimento das terras indígenas	347
4.2 A Ação fundiária antes da criação da fundação nacional do índio, em 1967 .	349
4.3 Os aspectos legais da ação do estado: o direito à terra	350
4.4 A Criação de reservas indígenas	354
4.5 A Questão do reconhecimento das terras indígenas no período FUNAI: 1967-2011	358
4.6 A Situação hoje	359
4.7 Outras leituras possíveis do problema agrário brasileiro	361

Algumas Conclusões	363
5. Processos de Etnogênese no Brasil Contemporâneo:	
Etnicidade e Identidades	364
Considerações Finais	372
Referências	373
6. Os Índios e as ações afirmativas	375
6.1 As ações afirmativas	375
Algumas Conclusões	382
Notas de texto	383
Referências	384

8. DIVERSIDADE E RESPEITO: SUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO DOS CIDADÃOS

Autor (a): Helena Esser dos Reis	
Referências	400



O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA EM DEBATE

Prof^a. Dr^a. Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal

Caro (a) professora (a),

Para estudar História da África é preciso romper silêncios, além de desconstruir conceitos e preconceitos, passo fundamental para a destituição de valores que levam à injustiça, à intolerância e, por conseguinte, à violência. Para isso só há um caminho possível: o conhecimento. Esse percurso, entretanto, é tortuoso e romper silêncios não é tarefa fácil. Antes de iniciar um estudo para se ensinar História da África é importante conhecer e compartilhar a realidade e as imagens construídas sobre os povos subalternizados, nesse caso dos africanos e seus descendentes.

Sugerimos que antes, ou de forma concomitante a esse estudo, se tome conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como das Diretrizes curriculares de educação para as relações étnicorraciais, reveja os PCN's e os Pareceres dos Conselhos Federal e Estadual que legislam sobre o tema. Pela diversidade e profusão de conteúdos existentes sobre história da África, optamos nesse módulo por um recorte histórico-cartográfico do continente africano. Todas as imagens e sugestões de sites devem ser acessadas, posto que neles encontram-se disponibilizados uma quantidade suficiente e enriquecedora de livros digitalizados sobre a História da África, além de vídeos e mapas sobre o tema, os quais muito contribuirão para o estudo e o ensino dessa temática em sala de aula e em seu cotidiano.

Muito do conteúdo no presente módulo é resultado de três anos de pesquisa junto ao Centro Interdisciplinar de Estudos África-Américas (CieAA), Núcleo de estudos afro-brasileiros (Neab) lotado na Universidade Estadual de Goiás – UEG. O CieAA, porém, tem um caráter interinsti-

tucional e agrega professores e pesquisadores da UFG e UnB. Os produtos gerados pelo CieAA são resultados de nossa preocupação em contribuir para a implementação da Lei 10.639/2003 a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.

Para contribuir na implementação da Lei 10.639/2003, o CieAA contou com a aprovação do MEC/SECAD de um Programa de Estudos denominado Projeto ABÁ - estudos africanos e afro-americanos - qualificação e capacitação docente para a formação de multiplicadores. Com o presente módulo estamos, de certa forma, dando continuidade ao projeto ABÁ por meio da SECAD, apenas com o diferencial da modalidade Ensino à Distância.

Esperamos que a forma e o conteúdo aqui apresentados sejam prazerosos e úteis para seu conhecimento e de seus alunos. Bons estudos.

I. A ÁFRICA COMO BERÇO DA HUMANIDADE

De onde viemos? Quem somos? Essas perguntas, de uma forma ou de outra, permearam os diversos grupamentos humanos. As respostas a elas também sempre foram diversas, variando entre posições míticas, artísticas, filosóficas e científicas. Nas abordagens científicas sobre a origem biológica e cultural da humanidade há um quase consenso que os primeiros homínídeos e humanos tiveram uma origem espacial comum: a região oriental do continente africano, especialmente onde atualmente se localizam a Tanzânia, a Etiópia, o Quênia, a Uganda e o Sul da África.

A consonância científica sobre a África como berço da humanidade só não é total por conta de duas posições teóricas divergentes, conhecidas por monogenismo e poligenismo. Essas teorias se desdobram, em termos espacializados, em dois modelos explicativos, conhecido por modelo Candelabro e o modelo Arca de Noé

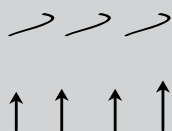
Monogenismo

Teoria que considera uma única origem para a humanidade. Nessa teoria, as “raças” teriam uma origem comum, porém se diferenciam a partir da influência do meio ambiente e pela hereditariedade

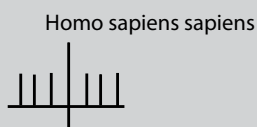
Poligenismo

Teoria que considera que a origem da humanidade se deu de forma múltipla e multi-localizada. Nesse sentido, as diferenças das “raças” obedeceriam à fatores de ordem local, ambiente e genética.

Modelo Arca de Noé (monocentrismo)



Modelo Candelabro (policentrismo)



O modelo Candelabro explica a origem dos humanos a partir de um modelo multirregional (policentrismo). Nessa explicação, as antigas populações de homínidos africanas, asiáticas e europeias mantiveram uma continuidade genética com a humanidade atual. O modelo Arca de Noé preconiza uma origem única para a humanidade e, nesses termos, o continente africano é apresentado como o local difusor dos homínidos (monocentrismo) – em especial os *homo erectus* e *sapiens sapiens* – para os demais continentes - Ásia, Europa, Américas e Oceania.

Independente da divergência sobre o local de origem e difusão de homínidos pelos cinco continentes, os pesquisadores das áreas de geologia, arqueologia e paleontologia são unânimes em reconhecer um fato: o continente africano é o único que, até o presente momento, apresenta amostras fósseis que indicam uma sequência evolutiva de pré-humanos, do gênero *Homo*, os quais se subdividem em *homo habilis*, *homo erectus* e *homo sapiens*.

Fique alerta!

Devemos estar atentos para não incorrerem no simplismo corrente que apresenta “o homem como descendente do macaco”. Recordemo-nos que ambos fazem parte de ramos diferentes. Chipanzés e Gorilas são denominados panídeos, os australopitecos e os homens modernos são classificados como homínidos, ambos descendem de um tronco comum de proto-humanos.

No ano de 1959, o casal de antropólogos Mary Leakey e Louis B. S. Leakey ao realizarem uma pesquisa na região oriental do continente africano – mais especificamente no desfiladeiro de Olduvai (Tanzânia) e no Vale do Omo (Etiópia) encontraram os únicos vestígios de proto-humanos que se tem registrado até então.

Os países que constituem a região oriental da África (ou África Setentrional ou Chifre da África) são: Egito, Etiópia, Sudão, Eritreia, Djibuti, Somália, Uganda, Quênia, Burundi e Tanzânia.

A região geográfica conhecida por África Oriental, ou também por Chifre da África, é onde se localizam grandes acidentes geográficos como o rio Nilo, Rift Valley, os Lagos Turkana e Vitória e os Montes Kilimanjaro e Quênia.

Foi Charles Darwin quem, no ano de 1871, apresentou a teoria de que a África é o berço da humanidade. Porém, foram necessários oitenta e oito anos para que a mesma fosse corroborada. Isso ocorreu a partir do trabalho da antropóloga Mary Leakey. Conta-se que após vinte e cinco anos de pesquisas, escavações e classificações no Vale do Olduvai Gorge, na Tanzânia, – a partir dos quais conseguira reunir centenas de vestígios e materiais fósseis e instrumentos de pedra – Mary Leakey fora vista correndo de volta ao acampamento, onde o marido estava acamado com febre, bradando: “Eu o encontrei! Eu o Encontrei!”. E tinha razão.

ÁFRICA ORIENTAL

Destaque aos países que a constituem



A região geográfica conhecida por África Oriental, ou também por Chifre da África, é onde se localizam grandes acidentes geográficos como o rio Nilo, Rift Valley, os lagos Turkana e Vitória e os Montes Kilimanjaro e Quênia.

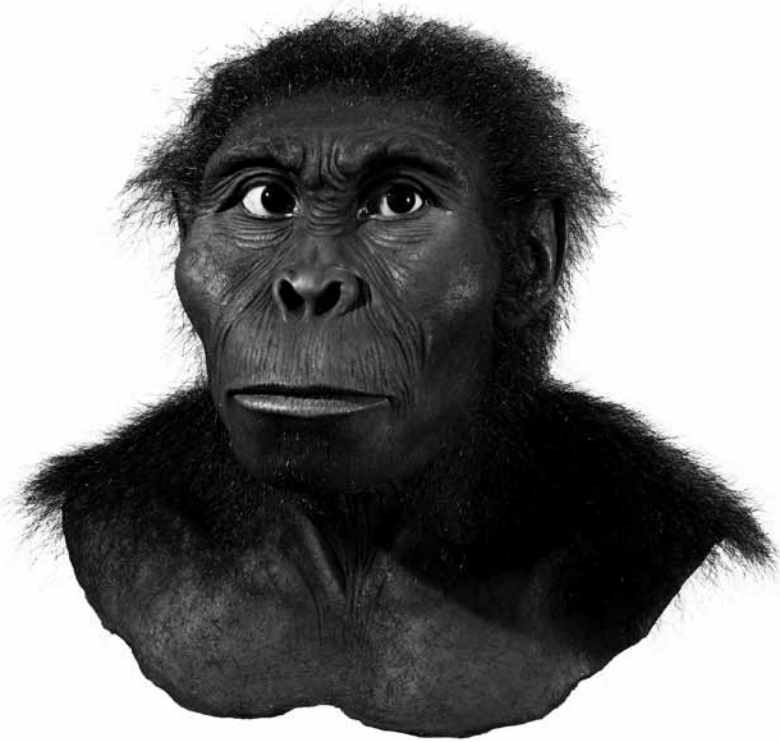
Os países que constituem a região oriental da África (ou África Setentrional ou Chifre da África) são: Egito, Etiópia, Sudão, Eritrêa, Djibuti, Somália, Uganda, Quênia, Burundi e Tanzânia.

A descoberta de Mary Leakey ocorreu a partir de pegadas fossilizadas em cinzas vulcânicas e, posteriormente, de fragmentos de um crânio de um homínídeo que remetia à ordem dos primatas. Nas semanas seguintes, o casal Leakey conseguiu desenterrar mais de quatrocentos fragmentos ósseos e reconstruir o crânio de um humanóide adulto. A partir dessa reconstrução - e posterior datação radiométrica – foi possível a construção da sequência evolutiva da humanidade, além de se compreender, por fim, que os australoptecos, mesmo sendo homínídeos extintos, não eram um ancestral direto do homem.



No ano de 1969, no mesmo local, Louis Leakey encontrou outro crânio com aproximadamente a mesma datação do fóssil descoberto em 1959. Esse crânio, porém, apresentava dentes menores e um cérebro um pouco maior que o descoberto por Mary Leakey. Após analisar sua descoberta, Louis Leakey avaliou que o fóssil de 1969 não pertencia a um australopitecos, pois parecia ser suficientemente humano, ao ponto de ser considerado uma espécie própria do gênero *Homo* (ver abaixo quadro taxonômico do gênero *Homo*). Esse espécime foi batizado por Louis de *Homo habilis* ou homem hábil, por sua capacidade de construir e manipular utensílios.

No ano de 1984, ainda na África Oriental – mais precisamente no Quênia, próximo ao Lago Turkana – o técnico em arqueologia, Kamoya Kimeu, então membro da equipe de Richard Leakey (um dos três filhos do casal Mary e Louis Leakey), encontrou um esqueleto quase completo de um fóssil hominídeo datado de cerca de 1,6 milhões de anos. A descoberta desse fóssil, categorizado como *homo erectus*, forneceu provas definitivas sobre o tamanho e anatomia dos primeiros hominídeos eretos, além de evidenciar que essa espécie fora a intermediária entre o *homo habilis* e os atuais seres humanos. Dessa forma, pelas datações acima apresentadas, pode-se compreender que:



Você sabia?

O termo Australopithecus está relacionado com a descoberta de um fóssil homínido na região Sul (austral) do continente africano, mais precisamente onde hoje é a África do Sul. Daí a denominação australopithecus = austral (sul) + pitecos (macacos) = macacos do sul (da África)

Os australopithecus, mesmo sendo homínidos, não fazem parte do gênero Homo, logo não foram ancestrais diretos do homem moderno. Os primeiros fósseis de australopithecus foram descobertos na região da África Austral mais precisamente na região denominada de Taung, na atual África do Sul, porém os mais antigos fósseis de australopithecus foram encontrados na África Ocidental, no país atualmente denominado Chade (Tchad) próximo ao Lago Chad (ou Tchad).

SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS

Fósseis de *Australoptecus Africanus*



Nos anos de 1959 e 1969, foram descobertos crânios e esqueletos de fósseis homínídeos denominados de homo habilis, além de ferramentas produzidas e criadas por esses. A região de descoberta desses fósseis foi a África Oriental, no Vale de Olduvai Gorge, na Tanzânia. Esses fósseis são reconhecidos como a mais antiga espécie do gênero homo descobertos até então.

ÁFRICA ORIENTAL

Tanzânia · Vale Olduvai Gorge · Sítio Homo habilis



Ainda na África Oriental, nos idos de 1984, foram encontrados fósseis do homo erectus, no Quênia e na Etiópia. Tanto a teoria monogenista quanto as abordagens presentes nos modelos explicativos monocentrista e policentrista consideram que homo erectus tenha se espalhado por todo o continente africano e para os demais continentes. Outra questão importante é que esse espécime marca a transição entre o homo habilis encontrado na Tanzânia em 1959 e o homo sapiens arcaico, ancestral mais próximo do homo sapiens sapiens (homem moderno). A teoria monogenista, que defende a dispersão do homo erectus pelos demais continentes, é atualmente corroborada por pesquisas recentes de marcadores de DNA. (marcadores mitocondriais) na Ásia, Europa e Oceania. Considera-se que sua morfologia (bipedalismo) favorecia viajar grandes distâncias. (Ver mapa de migrações humanas abaixo). Com o passar de longos anos, esse espécime não só teria se espalhado pelos demais continentes como também variado em sua morfologia.

Fique alerta!

Tanto o homo erectus quanto o homo sapiens e o homo sapiens sapiens são também conhecidos pelo termo homo habilis, pela capacidade (habilidade) de produzirem e utilizarem ferramentas. Porém, todos esses têm características morfológicas e culturais que os diferenciam entre si.

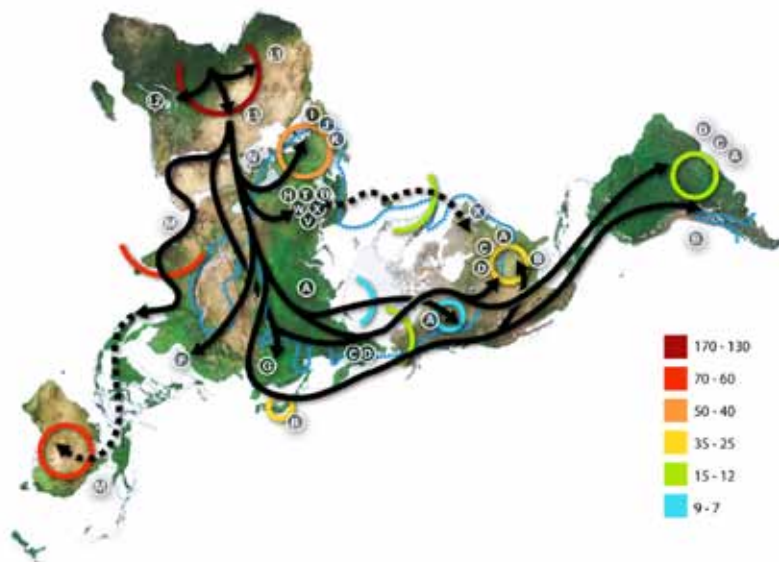
Assim, é importante reafirmar um entendimento: o gênero Homo é o grande tronco a partir do qual se subdividiram três grandes linhagens de tipos de homínídeos e, nesse sentido, esses são aparentados e não diretamente evoluídos em uma sequência linear. Para um melhor entendimento, vejamos o fluxograma que representa as semelhanças e diferenças culturais, físicas e de linhagens entre esses três segmentos.

Homo		
Homo Habilis	Homo Erectus	Homo Sapiens Arcaico
<p>Locais: África Oriental (Tanzânia, Quênia, Etiópia e África do Sul) Datas: entre 02 a 1,7 milhões de anos Características físico-culturais: aparenta-se com o australoptecos: a) baixa estatura (1,10 a 1,30 mts) b) capacidade craniana: 500 a 700 cm³ c) carnívoro, necrófago e caçador d) fabrico de utensílios em pedra e) organização familiar e em bandos f) habitação em campos e abrigos naturais para proteção de ventos e predadores</p>	<p>Locais: África Oriental e do Norte (Argélia, Tanzânia, Quênia, Etiópia e África do Sul), Sudeste da Ásia (Java e China) e sul da Europa (Alemanha) Datas: 1,5 milhões de anos Características físico-culturais: Ainda diferem muito dos humanos atuais na forma do crânio e outras características, como as arcadas dentárias salientes e ausência de queixo. Porém também não se assemelha aos australoptecos, como o homo habilis aparenta. a) média estatura (1,60 a 1,63 mts) b) capacidade craniana: entre 830 a 1200 cm³ c) habilidade de construção e utilização de ferramentas</p>	<p>Locais: África, Ásia, Europa, Oceania e América Datas: 500.000 anos atrás Características físico-culturais: Mais próximo aparentado do homem moderno, tanto em termos físico quanto culturais. Porém se distinguem dos humanos modernos pela espessura do crânio (1200-1400 cm³) e pela falta de um queixo proeminente. Não há consenso sobre a denominação homo sapiens arcaico, geralmente se utiliza mais a forma homo sapiens, pois para um segmento da paleontologia o Homo sapiens é uma espécie única subdividida em várias outras subespécies, como o homo sapiens neanderthalis ou neanderthalensis</p>

Nesses termos, é importante ter em conta que, mesmo guardando similitudes do gênero Homo, há diferenças biologicamente marcantes entre os homo habilis, erectus e sapiens (todos extintos) e, sobretudo, entre esses e o homo sapiens sapiens (humanos modernos). Conforme ressaltado anteriormente, tais similitudes e diferenças não implicam, necessariamente, em uma evolução linear, pois, conforme adverte os especialistas, essas variações taxonômicas (ou seja, de classificação) levam os homo habilis, erectus, sapiens e sapiens sapiens se aparentarem mais como primos que como irmãos.

2.A GEOGRAFIA AFRICANA: DIVERSIDADE REGIONAL E CORRENTES MIGRATÓRIAS

Iniciemos o presente tema retomando questões ainda latentes no tópico anterior. Ora, se a humanidade, em sua diversidade, teve uma origem comum, essa diversidade espalhou-se por sucessivas correntes migratórias por longos decursos de anos a partir do continente africano.



Planisfério: mapa das primeiras migrações humanas de acordo com análises efetuadas por DNA mitocondrial. A perspectiva desse planisfério centra-se no pólo norte. As migrações partem do continente africano (grupos genéticos L1, L2 e L3) para os demais continentes. Unidades de referências temporais: milênios até o presente. Reproduzido de <http://www.mitomap.org/wordmigrations.pdf>.

O planisfério acima apresenta resultados de um interessante projeto de pesquisa denominado Genografia. Trata-se de uma das mais recentes pesquisas desenvolvidas por uma equipe multidisciplinar (geneticistas, biólogos, antropólogos, geógrafos, linguistas, etc.) que buscou traçar as rotas das migrações humanas, com o objetivo de conhecer a herança genética da população mundial. Esse estudo é apenas mais um que põe em xeque as posições ideológicas e pseudocientíficas que quiseram apresentar a África como um continente fechado em si mesmo, estagnado e sem história.

Os séculos XVIII, XIX e parte do XX foram marcados por posições científicas europeias que apresentaram, em todos os âmbitos do sistema formal de educação, o continente africano como tendo nem história ou humanidade, muitas vezes reduzindo-o a um país, quando não recortando-o conforme os interesses de dominação.

No plano histórico-filosófico, desde o século XIX, ficou amplamente conhecido o parecer do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) que disse em sua obra *Lições sobre a Filosofia da História Universal* que a África não tinha história. Hegel talvez tenha sido o primeiro a apresentar em termos acadêmicos uma divisão dual do continente africano. Em termos geográficos, a África também sempre foi dividida conforme interesses geopolíticos, desde a antiguidade até a contemporaneidade. Nesse sentido, como disse o geógrafo francês oitocentista, Vidal de La Blache (1845-1918), a geografia serve antes de tudo para fazer a guerra.

Diante de posições ideológicas tão negativas, faz-se importante para a compreensão e o estudo da diversidade humana de uma forma geral, e a compreensão da formação histórica da sociedade brasileira de uma forma particular, a desconstrução desses preconceitos. Para tanto, propõem-se conhecer um pouco sobre a diversidade regional do continente africano e suas extensões no continente americano, vamos a ela.

Diversidade do continente africano e diáspora atlântica



Africanas de diferentes Nações
Autor: Debret

Bantos, Sudaneses, Ketus, Minas, Yorubás, Jeje, Nagôs, Lucumís, Mandingas, Nãñigos, Benguelas, Malês, Haussás, Fanti-Ashanti, Cabindas, Congos. Quem foram e quem são? Em quais regiões da África viviam ou vivem? E nas Américas, onde ficaram? E hoje, onde estariam? Até o presente momento a história ensinada pouco divulgou essas questões.

Conforme bem orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004; p.17) a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica é uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores, posto que, com tais medidas há um devido reconhecimento e valorização – nos bancos escolares – de 42% da população brasileira.

Até o presente momento, essa população só conheceu a história de sua ascendência pelo viés colonialista e subalternizado do sistema escravocrata. Atualmente, a que pese a inegabilidade histórica de tal modelo interpretativo, propõe-se retomar a positividade e centralidade das populações africanas tanto na própria África quanto na diáspora americana. Trata-se de uma decisão política cuja direção está nas mãos da História. Uma História com os pés no passado e o olhar voltado para o futuro.

A deliberação de focar temas africanos na diáspora americana – e não apenas no Brasil – faz-se importante pelo sentimento identitário que re-localiza o Brasil como parte constituinte das Américas. O Brasil, por suas dimensões continentais e por seu idioma hegemonicamente lusitano, afastou-se das demais culturas americanas, de sua história e vivências. A retomada desse sentimento identitário pode ser, mais uma vez, reiniciado pelo conhecimento da história das culturas africanas em sua diáspora americana.

Ademais, para estudar História da África, deve-se estar ciente de que toda manifestação cultural é fruto de escolhas. E escolhas culturais não devem ser objetos de juízo de valor. Um exemplo: as formas arquitetônicas apresentadas em todo o continente africano são tributárias de escolhas racionais, estéticas, econômicas, pragmáticas e filosóficas. Assim...

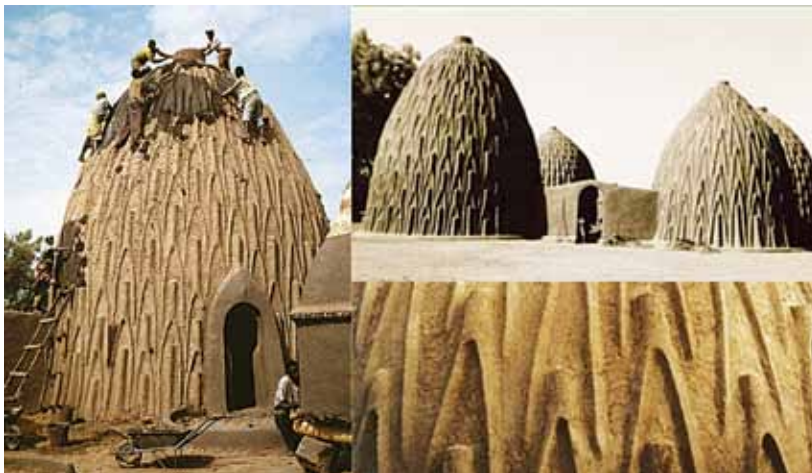
Os egípcios (africanos do Norte de África) construíram pirâmides e palácios de pedras.



Os Tuaregues (também africanos do Norte de África) construíram casas em forma de tendas de couro e palha.



Os Musguns (da atual República dos Camarões) escolheram construir casas cônicas de barro



A tecnologia utilizada pelos musguns na construção de suas casas é referência na mais moderna tecnologia mundial e é apresentada como modelo de sustentabilidade ambiental e inteligência de designer.

Mulheres burkinesas (de Burkina Faso – África ocidental) preferem construir casas em terracota e argila e decorá-las com múltiplos pigmentos naturais.



Essa diversidade de escolhas, no entanto, não faz de nenhum dos povos africanos mais ou menos “adiantado”, “desenvolvido”, ou “atrasado” que o outro. E muito menos faz do africano mais ou menos “atrasado” ou “civilizado” que o europeu, o asiático ou americano. Conforme anteriormente afirmado: cultura é escolha. Escolhas essas baseadas em racionalidade e inteligência, ambas mediadas pela estética e pela economia seletiva de elementos da natureza que melhor se ajustem ao sentido da vida que se pretende levar.

Isto porque durante vários séculos o continente africano foi alvo de inúmeros estereótipos e construções imaginárias a respeito de seus povos e das diversas culturas ali desenvolvidas. Ao analisarmos a visão que os países ocidentais têm sobre o continente, percebe-se que a África é muitas vezes associada a uma imagem de atraso, barbárie e selvageria, estereótipos que são ainda hoje mantidos e alimentados por uma mídia racista e parcial.

Mas estes estereótipos não vêm de agora. Eles são frutos de um longo processo de ressignificações e associações construídas em torno do continente africano. Desde os primeiros contatos com a África, o olhar ocidental atribui ao continente africano uma ideia de inferioridade. No período imperialista, estes ideais ganham contornos mais precisos, principalmente depois dos estudos científicas que deram origem ao que chamamos hoje de racismo científico. Estes ideais, decorrentes em grande parte do enorme desconhecimento que se tinha do continente africano, ganharam um contorno pseudocientífico a partir do século XVIII.

No campo da história, é recorrente a versão de Hegel de que “a África não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização”ⁱ. Estas ideias foram reforçadas pelos sistemas de classificação biologicistas (taxonomia), como o sistema natural de Charles Linné (1707-1778), que tipificou a raça humana em cinco categorias diferentes, a saber: o homem selvagem, o americano, o europeu, o asiático e o africano, a cada um sendo atribuídas características biológicas, culturais e psicológicas inatas. No caso do africano, ele foi assim definido ^{vii}:

Negro, fleumático, relaxado. Cabelos negros, crespos; pele acetinada; nariz achatado, lábios túmidos; engenhoso, indolente, negligente. Unta-se com gordura. Governado pelo Capricho

Este discurso classificatório, que atribuía ao negro características muitas delas tidas por inferiorizantes, foi apropriado e utilizado pelo discurso político-ideológico europeu que justificava o tráfico atlântico de escravos africanos, assim como toda a violência física e simbólica contra eles praticados nas Américas.

Assim, ao longo de vários séculos foi-se construindo sobre a África um imaginário negativizado, que a coloca como o continente sem lei, sem cultura e sem história, um continente estanque, que vive em constante estado de selvageria e barbárie. A mesma lógica da construção deste imaginário é que alimenta hoje os racismos e preconceitos existentes sobre o negro, e os estereótipos que ainda hoje são mantidos sobre a África e os diversos povos que ali vivem.

Conhecer o continente africano, portanto, se torna o primeiro passo para desconstruirmos estes estereótipos. Estudar a cultura dos povos que ali viveram e vivem as formas organizacionais que ali se desenvolveram, e as grandes civilizações que tiveram no continente africano seu berço e sua história.

Para isto, temos que ter em mente que o estudo do diverso traz desafios epistemológicos e didáticos. O fato de termos sido educados (e doutrinados) na perspectiva ocidentocartesiana – que preconiza a divisão do mundo em partes para depois generalizar em conceitos universais – traz uma terrível dificuldade quando se propõe estudar e ensinar história da África.

No que se refere à África, há uma inconformidade de termos e sentidos para conceitos comumente encontrados na história ocidental que necessariamente não encontra correspondência imediata com a realidade africana. Como exemplo, pode-se citar as dificuldades de adequação terminológicas para as unidades e organizações políticas e sociais do continente africano.

A terminologia, mormente utilizada para a história europeia, asiática e até americana, tais como estados, impérios, reinos, países, nações, tribos, etnias e até culturas não podem ser aplicadas de uma maneira universal à África, posto que uma das características das organizações políticas e sociais deste continente (sobretudo antes do século XIX) era a autonomia local. Assim sendo, caro professor, não se deve estranhar o fato de em uma mesma região e em um mesmo período, várias denominações

terminológicas as quais, muitas vezes não se encontra uma correspondência de sentido o presente.

Por fim, lembremo-nos de que para estudar História da África é preciso, antes de tudo, humildade, posto que a África é o continente da diversidade. Essa diversidade está presente tanto na geografia – em suas interfaces físicas e humanas, quanto na filosofia, nas cosmogonias e cosmologias, e nas artes, as quais agem de forma interativa e multifacetada com a história vivenciada e constantemente recriada.

Daí, quando da organização desse módulo, deparamo-nos com um problema: como apresentar tamanha diversidade em um texto instrumental? Antes de tudo, deve-se ter claro que aqui não se pretende executar exaustivamente tamanha tarefa, qual seja a de mapear a diversidade africana. Contudo, como afirma o intelectual africano Alpha I. Sow “a unidade não apaga a diversidade e não deveria entravar seu reconhecimento” (SOW, 1977, p. 21). Logo, menos que apresentar uma meticulosa cartografia humana do continente africano, apresentam-se aqui temas para se construir uma cartografia histórica de algumas organizações políticas e sociais presentes na África.

Por uma Cartografia Histórica da África

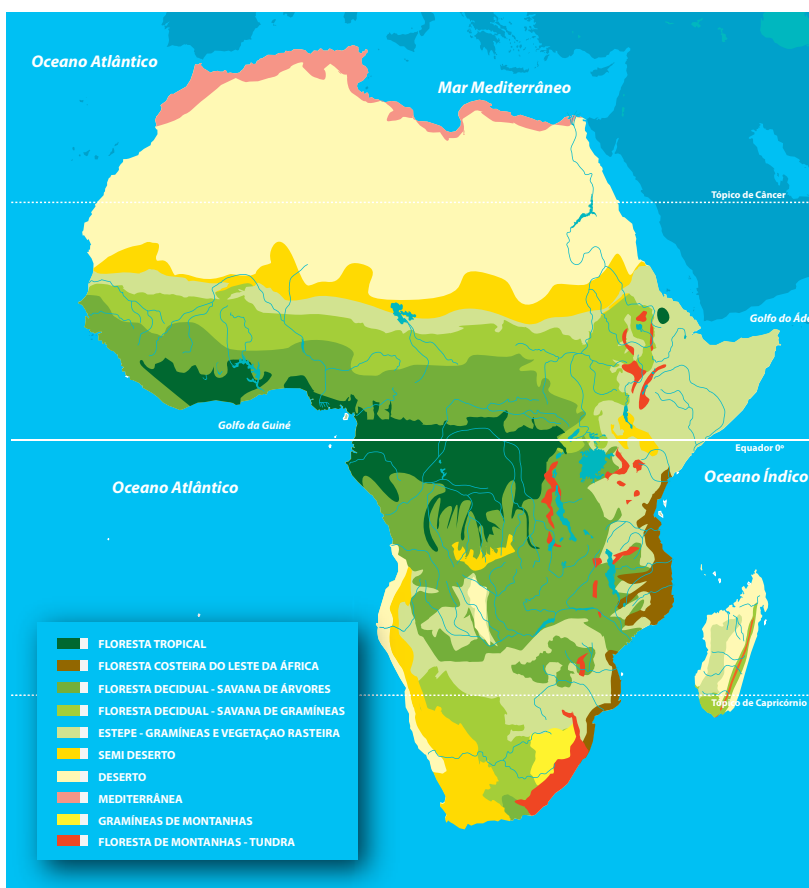


Monte Kilimanjaro - cujo pico abriga neves eternas – Norte da Tanzânia.

Muitos historiadores alertam para a necessidade de se desconstruir a ideia de homogeneidade do continente africano. Normalmente, quando se fala em África, se pensa em um grande bloco homogêneo de fome e miséria, alguma savana habitada por animais como girafas, leões e zebras, mas tendo como parte predominante de seu território um deserto desolador e um calor fatigante.

Pode-se iniciar a desconstrução dessa ideia de homogeneidade pela própria geografia do continente. Conforme pode se observar no mapa, o continente africano abriga outras paisagens para além do deserto do Saara. Ao contrário, a África abriga vários outros grandes desertos como os da Líbia, Núbia, e Calarari e muitos tipos de savanas. Abriga também altos picos e montanhas com neves eternas, como o monte Kilimanjaro, passando por densas florestas, até por um tipo de vegetação denominada mediterrânica, que abriga pinheiros e vastas pastagens, além de regiões pantanosas. Ou seja, o continente africano abriga regiões extremamente frias, para além da África do Sul.

VEGETAÇÃO AFRICANA



Por outro lado, grande parte do subsolo africano é rica em metais preciosos, como ouro e diamantes. Aliás, a maior reserva de diamantes do planeta terra está localizada exatamente ao sul do continente africano, os quais são extraídos com moderníssima tecnologia. Em termos de extensão territorial (incluindo o continente e a parte insular) a África alcança uma superfície de 30.264.000 km², correspondendo aproximadamente a um quinto das terras emersas do globo.

Comumente pode-se encontrar variadas formas de divisão geográfica do continente africano, quase nunca variando de perspectivas, ou seja, todas essas divisões apresentam um viés colonialista:

- geopolítico-colonial : África portuguesa, África islâmica, etc
- paisagística: África equatorial, mediterrânica, etc
- linguística: África francófona, lusófona, anglófona ou ainda racial: África branca e África negra, sendo essa última a mais divulgada nos manuais didáticos.

Entretanto, a corriqueira divisão do continente em África Branca (ao norte) e África Negra (ao sul) é imprecisa e carregada de perspectivas eurocêntricas ou asiocêntricas. Nesse modelo interpretativo, o Norte de África – por ter sido invadido ou colonizado desde o século VIII por árabes e mulçumanos – teria se tornando proeminentemente branco. Esse modelo, entretanto, não consegue explicar, por exemplo, como a Nigéria e o Sudão – que são dois países que abrigam um dos dois maiores contingente populacional epidermicamente negro do planeta – estão localizados justamente ao norte do continente, além de serem majoritariamente africanos islamizados. Ou mesmo explicar o grande contingente epidermicamente mais claro (em relação a nigerianos e sudaneses) que se localizam ao Centro-Sul da África, como as populações koisans e bosquímanas, sem falar nos africaners.

Essa forma de divisão dual (África Branca x África Negra) encerra uma perspectiva ideológica de dominação. Ora se defendia que o norte africano, por ser islamizado, seria “mais desenvolvido” que a África subsariana (África Negra), ora defendia que, por ter abrigado grandes civilizações (egípcias e axunitas, por exemplo) ou enclaves políticos e econômicos, como Alexandria ou Cartago – não faria parte da “África propriamente dita”. Esse viés histórico-geográfico sobre a África – apresentado pelo filósofo iluminista alemão Friedrich Hegel, no século XIX – serviu não só para a dominação colonial na África como para a difusão de ideias preconceituosas e discriminatórias sobre o continente. Ideias essas que estão presentes nos livros didáticos até os dias de hoje.

Na referida obra de Hegel anteriormente citada, o filósofo afirma que:

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isso dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo. (HEGEL (1946) apud HERNANDEZ, 2005, 20 p.)

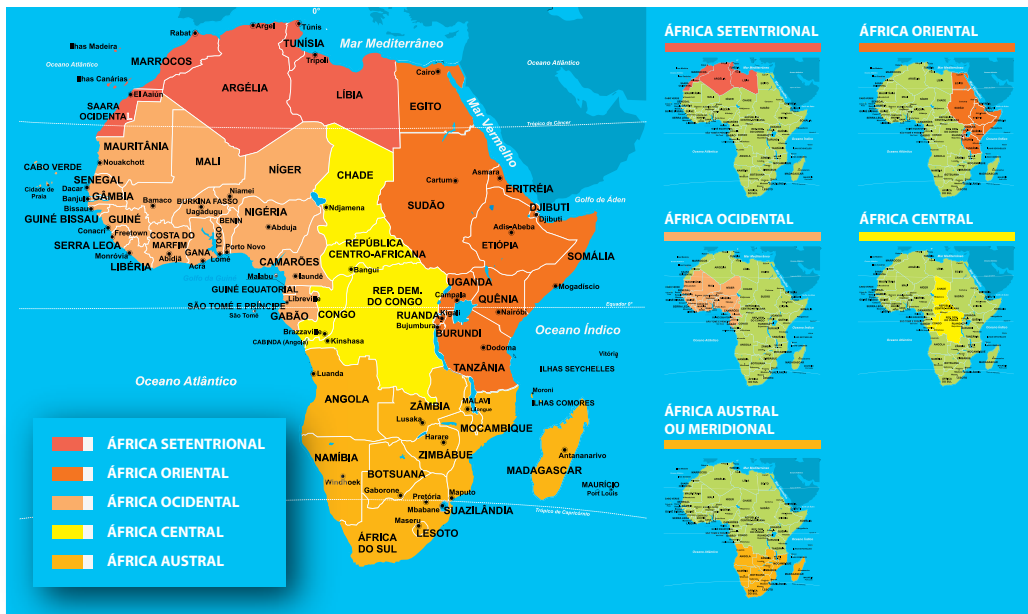
Assim, na perspectiva hegeliana, o Norte da África (também denominada África mediterrânea, ou África Branca) não se constituiria como parte da geografia do continente africano e sim de um “mundo mediterrânico, posto se aproximar muito mais da Europa e da Ásia que da África em si”. O mesmo viés interpretativo apresentou essa “África propriamente dita”, ou seja, a África Negra (ou subsaariana) como “tribal, animista e atrasada”, posto que estivera impedida – pelo deserto do Saara – de manter contato com as “civilizações adiantadas”. Logo, segundo Hegel, essa parte do continente deveria ser deixada de lado, por não fazer parte da História da Humanidade.

A África propriamente dita é a parte característica desse continente. Começamos pela consideração desse continente, porque em seguida podemos deixá-lo de lado, por assim dizer. Não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização. Por mais que retrocedamos na história, acharemos que a África está sempre fechada no contato com o resto do mundo, é um Eldorado recolhido em si mesmo, é o país criança, envolvido na escuridão da noite, aquém da luz da história consciente [...] Nesta parte principal da África, não pode haver história. (HEGEL (1946) apud HERNANDEZ, 2005, 20 p.)

Para fugir a esses esquematismos desenvolvimentistas, teleológicos e etnocêntricos, no presente estudo, optou-se por dividir o continente africano em cinco grandes regiões geográficas e geométricas, a saber:

- África Central,
- África Austral (ao sul) também denominada África Meridional
- África Oriental (a leste) – também denominada Chifre da África
- África Ocidental (a oeste) e África Setentrional (ao norte) – também denominada Norte da África

REGIÕES DA ÁFRICA



Vale ressaltar que essa configuração não foi arbitrária, ao se considerar as possibilidades dinâmicas e relativizadoras que tal divisão acolhe.

Para compreendermos melhor esta divisão, recordemo-nos alguns fatos históricos que levaram a atual configuração geopolítica da África.

O ano de 1870 foi considerado o marco da implantação da política imperialista da Europa na África, que teria como consequência imediata a sua partilha. A Conferência Geográfica Internacional convocada pelo Rei da Bélgica, Leopoldo II, em Bruxelas, em 12 de setembro de 1876, da qual participaram além da Bélgica, Alemanha, Austria-Hungria, França, Inglaterra e Rússia, determinou uma exploração metódica, real e eficiente do solo africano, por meio de pesquisadores e homens empreendedores, deixando o mapa do continente africano completamente modificado. Já a Conferência de Berlim, na Alemanha, convocada por Bismark, durou de 15 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro de 1885, foi o momento em que as potências europeias dividiram entre si o território africano, ignorando por completo o destino de cerca de 30 milhões de vidas habitando em inúmeras nações. Em 1920, as colônias africanas já tinham sido praticamente todas mapeadas.

Ou seja, por conta da política imperialista europeia, com a partilha da África entre suas potências no ano de 1885 e seus posteriores desdobramentos históricos, a configuração geopolítica do continente africano atualmente é assim visualizada:

ÁFRICA POLÍTICO



Caso não tivesse ocorrido o processo de colonização e partilha do continente, respeitando as divisões territoriais políticas e étnicas africanas, possivelmente essa seria a configuração política da África:

DIVERSIDADE ÉTNICA



Vítima de um passado histórico de colonização, a Segunda Guerra Mundial provocou um processo de reação ao sistema de colonialismo europeu implantado a partir do século XIX (veja a diferença conceitual entre colonialismo e colonização), marcando o início dos processos de descolonização. Vejamos a sequência evolutiva geopolítica:

ORGANIZAÇÕES POLÍTICAS ANTES DE 1885



Já no ano de 1880, ou seja, cinco anos antes do Tratado de Berlim, o continente africano já esboçava em seus contornos litorâneos uma presença de colonialismo europeu, como pode ser observado no mapa abaixo:

MUDANÇAS POLÍTICAS (1880)



MUDANÇAS POLÍTICAS (1937 - 1945)



Os primeiros países a se tornarem independentes durante a década de 50 foram:

- Egito em 1922,
- Reino da Líbia - 24 de dezembro de 1951;

- República do Sudão - 1º de Janeiro de 1956;
- Reino do Marrocos - 02 de março de 1956;
- República da Tunísia - 20 de março de 1956;
- República de Gana - 06 de março de 1957 e a
- República da Guiné - 02 de outubro de 1958.

MUDANÇAS POLÍTICAS (1945 - 1960)



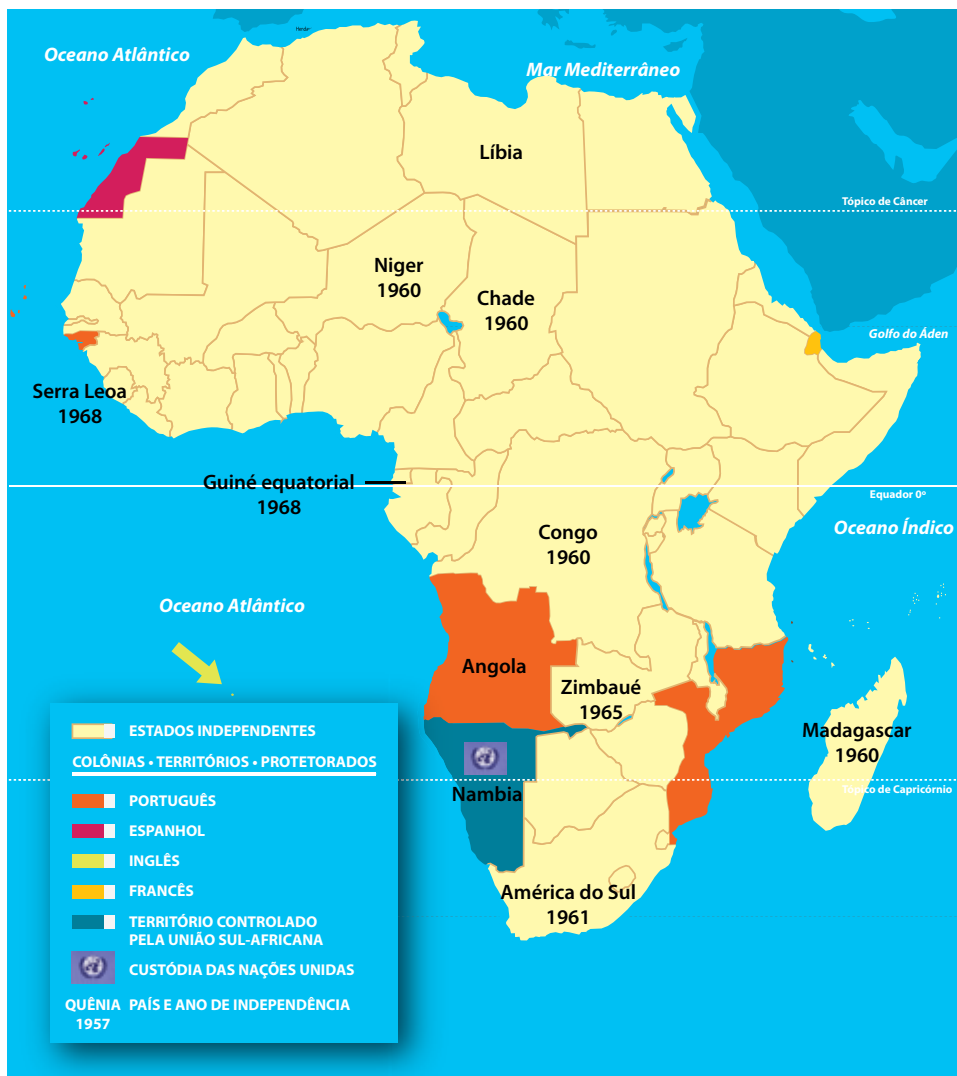
Durante a década de 60, os seguintes países conquistaram suas independências:

- Camarões (1960);
- Togo (1960);
- Madagascar (1960);
- Congo (Zaire, 1960);
- Somália (1960);
- Daomé (1960);
- Burkina Faso (1960);
- Costa do Marfim (1960);
- Chade (1960);
- República Centro-Africana (1960);
- Congo-Brazaville (1960);
- Gabão (1960);
- Senegal (1960);
- Mali (1960);
- Nigéria (1960);
- Mauritânia (1960);
- Serra Leoa (1961);
- Tanzânia (1961);
- Burundi (1962);
- Ruanda (1962);
- Argélia (1962);
- Uganda (1962);
- Quênia (1963);
- Malawi (1964);
- Zâmbia (1964);
- Gâmbia (1965);
- Botsuana (1966) e
- Lesoto (1966).

Angola e Moçambique só conseguiram suas independências nos anos 70, depois de revoluções sangrentas contra Portugal, lideradas pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), de linha sino-cubana de Agostinho Neto, que veio a ser Presidente e Mário Pinto de Andrade; a União dos Povos de Angola (UPA), de Holden Roberto e a União Nacional pela Independência Total de Angola (UNITA), dirigida até hoje por Jonas Savimbi. Em Moçambique surgiram a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) de Eduardo Mondlane, Uria Simango, Marcelino Santos e Samora Machel, que mais tarde foi presidente. O outro grupo era o Comitê Revolucionário Moçambicano (COREMO), de Paulo Gumane.

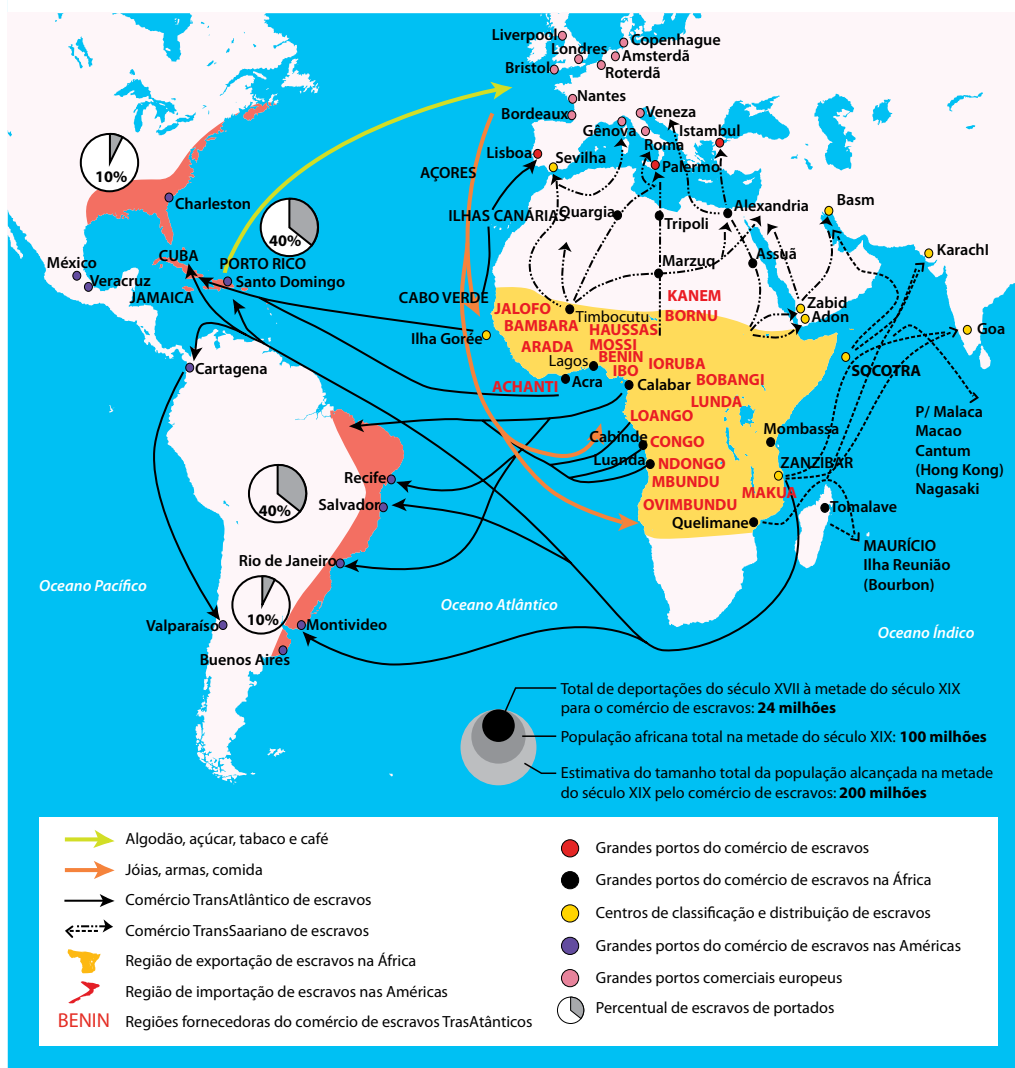
Atualmente, com exceção do país de nome Saara Ocidental (na África Setentrional), antigo Rio do Ouro, de colonização espanhola, todos os países do continente africano estão independentes. O Saara Ocidental encontra-se sobre protetorado da ONU, pois seu território é atualmente disputado pela Mauritânia e Marrocos. Algumas ilhas do que fora a totalidade da parte insular do continente africano, continua, ainda, territórios de algumas potências europeias, tais como: a Ilha de Santa Helena (Inglaterra), as Ilhas Canárias (Espanha) e a Ilha da Madeira (Portugal).

MUDANÇAS POLÍTICAS (1960)



Regiões geográficas e históricas da África e sua diáspora no Atlântico Negro

DIÁSPORA AFRICANA



Trataremos agora de um pouco da história, cultura e geografia das cinco regiões do continente africano em estudo, além de conhecer um pouco sobre dois principais segmentos que cruzaram o Atlântico rumo ao Brasil e às Américas. Esses segmentos, conhecidos pelos nomes generalizantes de Bantos e Sudaneses, foram responsáveis por grande parte da formação da população brasileira e americana. Ênfase será dada em algumas formações históricas da África Oriental, tais como Egito e Núbia. Tratar dessas duas organizações históricas é importante para conhecermos um pouco da variedade de topônimos (nomes de lugares) e etnônimos (nomes de povos e etnias) que fazem parte da história e culturas africanas e afro-brasileiras.

Assim, nesse subtópico aprenderemos que os sudaneses que cruzaram o Atlântico por força da empresa escravagista não faziam parte dos grupos étnicos do atual Sudão (ou seja, não são os mesmos sudaneses da atualidade), pois na antiguidade o Sudão era conhecido por Núbia, logo os atuais sudaneses, na antiguidade eram conhecidos por núbios, meroítas, kushitas ou napatas. Esses gentílicos da antiga Núbia referiam-se aos habitantes desses grandes reinos que conglomerava a antiga Núbia, que hoje é o atual Sudão.

O termo “sudanês” tão recorrente na bibliografia sobre os povos africanos que participaram da formação histórica brasileira tem origem em uma antiga expressão Árabe: Bilad-al-Sudan (País dos Negros) e referia-se aos povos que habitavam a atual África Ocidental, região que dividiu com povos da África Central e Austral (tais como Angola, Congo e Moçambique) denominados Bantos. Aliás, é importante registrar que o próprio termo Banto é artificial, ou seja, refere-se a um recorte etnolinguístico de uma grande diversidade cultural e política, que a antropologia colonialista convencionou assim denominá-los.

No que se refere à África Oriental demos também um especial destaque à história do Egito Antigo, pois conforme alertam as Diretrizes Curriculares de educação para as relações étnico-raciais, é importante vincularmos a história do Egito no continente africano, em resposta às posições eurocentristas que sempre localizaram esse país em um “mundo mediterrânico”, assim como fizeram com Cartago (atual Tunísia – África Setentrional) e Alexandria. Os temas sobre história da África devem ser enfrentados de maneira transversal por todas as disciplinas de História, pelo menos quando ainda vigora o modelo Quadripartite francês (História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea). Por enquanto, ainda que não se faça de nossa parte deveremos pelo menos iniciar esse processo.

Por fim, os dois módulos apresentados servirão de indicativos para o estudo da presença islâmica no continente africano. Essa é uma história de longa e complexa periodização, porém de grave importância para se compreender muito da diversidade e impactos no modo de ser dos africanos contemporâneos, posto que mais da metade do contingente populacional da África são muçumanas ou sofreram um processo de islamização desde o século VII da era cristã. Grande parte dessa população islamizada também participou da diáspora africana nas Américas. No Brasil, por exemplo, esses povos ficaram conhecidos pelos nomes de Malês, Mandingas, Fanti-Ashante, Fulanis, dentre outros.

Passemos agora para um estudo panorâmico das cinco regiões histórico-cartográficas do continente africano.

África Setentrional e Oriental

A África Setentrional, também conhecida por Norte da África, localiza-se ao norte do deserto do Saara. Compõem a África Setentrional os países de uma região cultural conhecida por Magreb. Algumas divisões situam também o Egito e Sudão como componentes da África setentrional, nesse estudo, optamos por situá-los na África oriental por fazerem parte de uma região cultural mais próxima de outros reinos, como a Núbia (atual Sudão) e Etiópia (antiga Abissínia). Ainda na África Setentrional existe uma região cultural conhecida por Magreb, que conglobera seis países: Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia, Mauritânia e Saara Ocidental. Esse último é, até o presente momento, um país de jure. Isso significa dizer que ainda não é um país de facto posto que reclama o reconhecimento de sua legitimidade (como país independente do Marrocos) junto a organismos internacionais. Atualmente, o Saara Ocidental encontra-se sob protetorado da ONU. É importante considerar a África Setentrional sempre em relação à África Oriental, sobretudo nos países que hoje são a Eritréia e a Etiópia. Essa referência está justificada não pela posição geográfica que ocupa esse dois países em relação à região setentrional da África (no recorte geográfico, tanto a Eritréia quanto a Etiópia fazem parte da África oriental) e sim por englobar uma área cultural, linguística e histórica que os aproximam de muitos povos da região setentrional da África. Quanto ao território da África Oriental, em termos da divisão geográfica atual, encontramos os seguintes países: Egito, Sudão, Eritréia, Djibuti, Etiópia, Somália, Uganda, Quênia, Ruanda, Burundi e Tanzânia.

ÁFRICA SETENTRIONAL



ÁFRICA ORIENTAL



Na África oriental convergem várias organizações políticas e sociais, dentre as quais a egípcia – mais conhecida e estudada – é sempre considerada como componente de grandes civilizações da antiguidade ocidental, com pouca ou nenhuma relação com o continente africano. Por essa razão, propõe-se considerar o Egito em sua relação com outras organizações políticas-culturais das regiões setentrional, oriental e ocidental do continente africano, centrando o foco nas relações que mantinham com antigos reinos que se localizavam nas atuais Etiópia e Eritreia. Em termos políticos atuais, a Etiópia e Eritreia não constituem parte do Norte da África, mas em termos históricos fazem parte de uma mesma configuração econômica, cultural e política. Daí o destaque nas representações cartográficas que acompanham esse tópico.

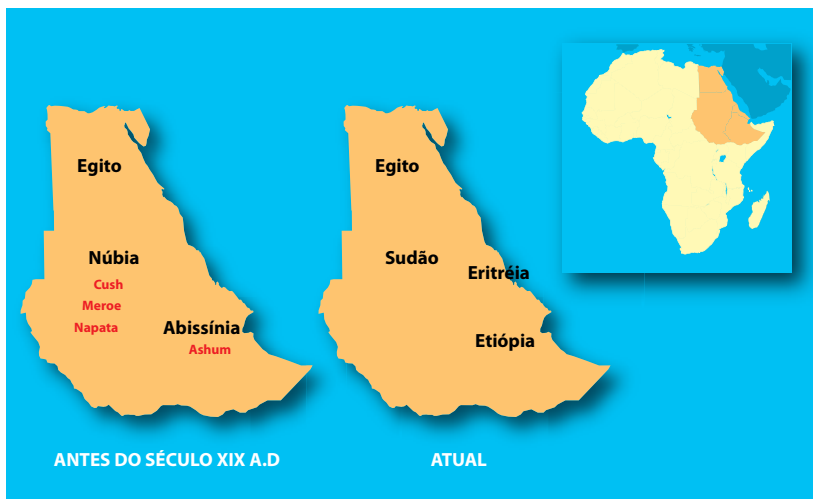
Esse recorte é absolutamente necessário quando se busca descentrar o olhar homogêneo e racista que vigorou nos compêndios sobre a História da África desde a antiguidade. Esse olhar homogeneizador foi responsável pela produção de uma série de topônimos (nome próprios de lugares) e de etnônimos (nomes de povos, comunidades políticas, etnias, etc) que variaram conforme interesses geopolíticos, mas mantinham a mesma intencionalidade: nomear e definir para submeter. Ademais, conhecer tais topônimos e etnônimos torna-se importante para situar o aluno – espacial e temporalmente – no estudo da África. Portanto, deve-se lembrar que os primeiros relatos escritos sobre a África foram feitos por viajantes, gregos e árabes, sobretudo.

Aliás, enquanto na África os árabes foram grandes historiadores, os gregos foram grandes toponomistas (aqueles que deixaram registrados os nomes de lugares). Por isso, são comuns grandes confusões entre povos, localizações e temporalidades.

Por exemplo, a denominação *ethiops* foi dada pelos gregos aos núbios e ashunitas. O termo referia-se aos “homens de cara queimada” e não aos etíopes, da atual Etiópia. A atual Etiópia – da antiguidade e até fins do século XIX – foi conhecida pelo nome de Abissínia. A Núbia, por sua vez, era uma região do atual Sudão, o qual atualmente se localiza na parte nordeste da África e guarda pouca relação com o Antigo Sudão Central (outrora denominado de Nigricia por colonizadores europeus). A região da Núbia dividia-se em Núbia inferior e superior e abrigou importantes reinos e cidades, como Cush, Meróe e Napata. Os exemplos poderiam seguir indefinidamente. O importante é que possamos, pelos menos, iniciar o desvelamento dessas inúmeras denominações, além de nos localizarmos espacial e temporalmente nas áfricas de todos os tempos.

TOPÔNIMOS REGIÃO NORDESTE ÁFRICA

com destaque para reinos e impérios antigos



Egito, Núbia (Kush, Méroe, Napata) e Abissínia (Ashum)

A formação populacional do Egito, da Núbia e Abissínia são tributárias de longos processos migratórios de povos agricultores que, no IV milênio a.C., viviam na região do Saara. Nesse período, comumente conhecido por antiguidade (4.000 a.C a 3.500 a.C) o Saara não era um deserto e sim uma região propícia à agricultura, com rios pouco caudalosos e uma vegetação pouco exuberante, o que possibilitava pouco gasto de energia no trabalho, na busca de pastagem para animais domesticados e no de cultivo de vegetais.

O mesmo não ocorria com a região nilótica. Nesse mesmo período, essa região ainda não era atrativa para aquelas populações que até então habitavam o Saara, pois o leito do rio Nilo transbordava em altos índices. Ademais, o rio Nilo estava cercado por uma vegetação ciliar assaz exuberante.

Por volta no ano 3.500 a.C, segundo argumenta Ki-Zerbo (1972, p. 79-80), essas populações – diante das bruscas mudanças climáticas e geológicas que se processavam na região do Saara – passaram a buscar lugares

com abundância de água e vales férteis, fugindo do processo de desertificação que ocorria na região. Por conseguinte, com parte do processo de desertificação que alcançava também o Nilo, houve um aumento da aridez do solo e desgaste natural da abundante vegetação, o que permitiu a formação de aluviões extremamente férteis.

Passados alguns séculos de sucessivas migrações do Saara rumo à região nilótica, um grande contingente populacional estabeleceu-se ao longo das margens do Nilo, do Delta à sexta catarata. A população que se tornaria posteriormente Egito estabeleceu-se do Delta à 1ª catarata do Rio Nilo (norte) e da Núbia, da 2ª à 6ª catarata (sul). Essas populações, agrupadas em dois polos (Norte e Sul do Nilo), passaram a ponderar sobre formas organizacionais que melhor aprovasse e aproveitasse o excedente material produzido pela densa sociedade nascente.

Das formas organizacionais, no aspecto sociopolítico, o Egito escolheu se organizar em um modelo hierarquizado e teocrático (Farão), com um corpo de apoio sacerdotal, assegurado por exércitos militares, escribas para ordenar e administrar os excedentes materiais, além de lavradores, literatos, construtores, arquitetos, médicos, dentre outras tantas atividades que, com diferenças na forma, eram também desenvolvidas por tantas outras sociedades africanas a mesma época.

A população Núbia, por sua vez, escolheu organizar-se em sociedades autocráticas, independentes e dinâmicas, o que propiciou manter um alto grau de negociação e autonomia política, comercial e administrativa em relação a outros povos, inclusive com assírios e romanos.

Ki-Zerbo (1999), em *História da África Negra*, comenta que perguntas simples têm o terrível efeito de desarmarem especialistas. E é o que ocorre quando se busca retomar tanto as relações entre os egípcios e outros povos no contexto africano, quanto no contexto asiático e europeu. A simples pergunta “eram os egípcios negros?” gerou – além de muitos estudos em várias áreas do conhecimento humano – muitas contendas. Por isso, é importante ter em conta que vários dos estudiosos que tentaram retomar a cultura egípcia no contexto africano foram “acusados” de afro-cêntrismo. O caso mais conhecido é o do antropólogo, físico e egiptólogo senegalês Cheik Anta Diop (1923-1986).

Por outro lado, conforme reconhece o historiador Elikia M' Bokolo, “a questão das relações entre o Egito faraônico e a “África Negra” é muito mais complicada do que pode parecer a princípio” (M' BOKOLO, 2003, p. 53). O autor afirma que tal questão perdura por duzentos anos e se tornou um dos problemas mais tratados na historiografia africana, com contínuas polêmicas. Com certeza, tais desacordos são oriundos da histórica ilação entre raça, civilização e desenvolvimento.

Quanto à pergunta “eram os egípcios negros?” importa mais refletir sobre a mesma que respondê-la diretamente. Assim, podemos iniciar pelo tempo verbal. “Eram” ou “são” negros, os egípcios?”. De quais egípcios estamos tratando? Em quais épocas? Essas proposições trazem para a arena de discussão a dinamicidade histórica e social próprias dos seres humanos que, além de abrir possibilidades para a discussão identitária das relações étnico-raciais, permitem desconstruir a postura eurocêntrica que vigora nos manuais didáticos. Ademais, conforme anteriormente discutido, o conceito de ser negro deve ser contextualizado no âmbito das relações históricas e identitárias de um povo, e não apenas no viés biologicista ou racalista que engloba o termo.

Entretanto, para se retomar a história do Egito nesse viés, faz-se importante, primeiramente, situá-lo em alguns marcos históricos, como por exemplo, retomar as dinastias por quais passou, além da forma comumente utilizada pelos historiadores para defini-lo tanto temporal quanto espacialmente. Assim sendo, o conteúdo que se segue tem o objetivo simples de rememorar esses marcos, posto se acreditar que tal propósito facilitará a compreensão do aluno sobre de quais egípcios estamos nos referindo.

Egito – tempo e espaço

Conhecemos que a história Egípcia remonta à antiguidade, ou seja, no período de anos entre 4.000 a.C. a 3.500 a.C. Continuando nessa temporalidade, quatrocentos anos mais tarde, por volta do ano 3.100 a.C se inicia uma nova datação histórica do Egito Antigo, comumente dividida em três grandes periodizações:

- Antigo Império = da 1ª dinastia a 12ª dinastia (3.100 a.C. a 2.000 a.C)
- Médio Império = da 12ª dinastia a 18ª dinastia (2.000 a.C. a 1.580 a.C)
- Novo Império = da 19ª dinastia a 30ª dinastia (1.580 a.C a 1.100 a.C)

É importante reconhecer a não fixidez dessas datas. Alguns egiptólogos divergem quanto à simplificação dessa periodização, acrescentando o período pré-dinástico (no qual estariam as duas primeiras dinastias, denominadas Tinitas), dois períodos intermediários, antes e depois do Médio Império, além de uma Época Baixa e vários períodos, dentre eles, o ptolomaico e o romano (ver quadro cronológico/dinástico egípcio que acompanha esse texto)

Entretanto, como não é objetivo entrar nessa querela, manteremos nosso propósito inicial: conhecer a sociedade egípcia em relação aos demais povos africanos, asiáticos e europeus. Dessa forma, optamos por reportar aqui, com alguns acréscimos, a referência temporal de Ki-zerbo na qual, em que pese à simplicidade, não exclui a eficácia para um simples estudo cartográfico e histórico do Egito Antigo.

Segundo Elikia M' Bokolo, as atuais informações que se dispõe sobre a Núbia são suficientes para fugir da querela que envolve o Egito. Conforme pôde-se conferir nos quadros referendados, a Núbia encontrava-se localizada nos territórios ao sul do Egito os quais eram irrigados pelo Nilo. A região de Kush corresponde, grosso modo, ao vale médio do Nilo. Dessa forma, deve-se evitar as informações historiográficas que tem por ponto comum considerar a Núbia como um desdobramento do Egito.

Informações arqueológicas demonstram que o estado kushítico (IV milênio a.C) era contemporâneo dos faraonatos pré-dinástico. Objetos de cerâmica, marfim, peles, e cobre, revelam, além de uma aproximação entre kushitas e egípcios, uma intensa rota comercial entre os dois estados. O registro sobre o reino (e o nome) de Kush data dos princípios do II milênio e é encontrado em textos egípcios. Nesses textos são recorrentes as anotações de temor que os egípcios tinham dos kushitas. Esse temor que os egípcios nutriam pelos núbios – kushitas não era de todo sem precedentes, posto que, além de várias tentativas os núbios conseguiram, posteriormente, efetivar uma dinastia núbia no Egito. Essa ficou conhecida como a XXV dinastia Etíope no Egito. Entretanto, é necessário ressaltar que os núbios (kushitas, meroítas, etc) foram denominados, por historiadores gregos, de etíopes. Logo, não pode e não deve ser confundido o antigo etnônimo “etíope” com os atuais etíopes (da atual Etíope) posto que os gregos referiam-se aos “núbios” do período antigo. A partir da invasão e ocupação do Egito pelos hicsos, vindos da Ásia, foi possível obter informações mais precisas sobre o reino de Kush, da qual Elefantina marcava sua fronteira ao norte, com o Egito.

NÚBIA E ABISSÍNIA



3. ÁFRICA OCIDENTAL

Iniciaremos agora o estudo dos vários povos que habitaram a região da África Ocidental conhecida como Iorubalândia. A escolha pelo estudo destes povos se deve à sua significativa presença na diáspora africana para as Américas e por sua influência na formação das religiões de matriz africana e afro-brasileiras.



Os países que compõem a subdivisão da África Ocidental, atualmente são: Mauritânia, Mali, Níger, Nigéria, Burkina Fasso, Senegal, Gâmbia, Guiné, Serra Leoa, Libéria, Costa do Marfim, Gana, Togo, Benin, Camarões, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe, Gabão. Ao longo da história, diversos povos viveram nesta região, dentre eles, os Haussás, Tapas, Ibos, Ijexás, etc.

3.1 Populações do Delta do Níger (Os Yorubás)

Países	População	%	Idiomas
Benin	520.000	09%	Yoruba (Yariba, Yooba, Ede)
Nigéria	24.494.000	20%	Yoruba (Yariba, Yooba, Ede)

Golfo da Guiné (Costa da Mina): nome que designava à época da escravidão, a região litorânea que se estende da Libéria, passando pela Costa do Marfim até o Gabão. O topônimo Costa da Mina se deveu ao Castelo de El Mina, localizado no atual território de Gana. Os Yorubás estão localizados na porção noroeste do continente africano – abaixo do Saara – ao sul; a sudoeste e sudeste da confluência do Rio Níger com o Benue.

- Os povos yorubanos eram essencialmente agricultores.
- Suas instituições familiares baseavam-se em laços e tradições familiares.
- Suas aldeias, habitadas por várias linhagens, tinham governantes escolhidos pela idade ou pela proximidade de parentesco com o grande ancestral comum.
- Um grupo pequeno dessas aldeias formava uma cidade-estado que era chefiada por um líder
- Esse líder poderia receber títulos de diferentes nomenclaturas, conforme sua atribuição/função na sociedade, ou ainda conforme a cidade estado a que estava ligado.
- Obá, Olu ou Alojá eram os títulos desses governantes.
- Cada governante era, em geral, o homem mais rico de sua comunidade.
- Controlava grande parte das instituições e, sobretudo, regulava o mercado, que ficava em frente à sua casa, no centro da Aldeia principal.

POPULAÇÕES DO DELTA DO NIGER

Destaque para o Ibos e os Iorubas



- Localização - Golfo da Guiné
- Benim: Ao sudeste do país - Capital: Queto (Ketu)
- Nigéria - Na região sudoeste do país
- Povos Vizinhos - Fons, Ibós (Igbós), Edos, Nupês.

Origens dos Yorubás

Segundo as narrativas orais e historiográficas, a primeira cidade-estado yorubana fora Ifé (ou Ilê-Ifé). À Ifé se seguiram outras grandes cidades-estado, como Oyó, Equiti, Ijexá, Ijebu, Savê (Sabê) e Ouidhá (Idah) Egbá e Ondô.

Os povos Haussás costumam dizer que o povo de Ifé se originou de alguns descendentes de Canaã, da tribo de Nimrod, que teriam sido retirados da Arábia por um príncipe de nome Ya-ruba, que teria migrado para a África ocidental, deixando para trás seu povo.

Outros povos dizem que Odudua, o pai de todos aqueles que depois se chamaram iorubás, era filho de um rei árabe, e que, por resistir ao Islã, teria sido expulso pelos fiéis mulçumanos. Segundo essa última narrativa, Odudua atravessou o Saara, perseguido pelos inimigos, chegou ao Níger, com suas divindades e sua gente; e nas florestas da futura terra dos yorubás, fundara Ilé-Ifê. Contudo, essa genealogia parece ter nascido da confusão do nome Meca, a cidade santa dos muçulmanos, como o de Meko, uma cidade iorubana.

Outra narrativa, afirma que os primeiros habitantes de Ilê-Ifê vieram das terras dos Nupes ou das terras dos Haussás. A tradição yorubana (inclusive na diáspora americana) afirma que os yorubanos nasceram em Ifé. E não só eles, mas também a Terra e os primeiros seres humanos foram criados em Ifé – o Umbigo do Mundo.

A criação do Mundo – Mito Fundador de Ilê-Ifé

No início dos tempos, as divindades viviam no Orum (Céu), abaixo do qual havia apenas a imensidão das águas. Olorum, o Deus Supremo, senhor do Orum deu a Oxalá, o senhor das vestes brancas, uma sacola contendo uma porção de terra numa casca de caracol (igbi) e uma espécie de galinha de cinco dedos e ordenou que descesse e criasse a terra.

Uma das regras importantes era que todo o Orixá que se pusesse atravessar o portal do Orum deveria fazer uma oferenda a Exu, o guardião das cancelas e caminhos. Entretanto, como Oxalá estava preocupado em realizar urgentemente sua tarefa, não se preocupou em cumprir a regra e Exu,

mesmo tendo percebido que Oxalá havia esquecido sua sacola com água, não o avisou. No caminho, Oxalá sentiu muita sede, mas não se deteve para tomar água nos riachos e lagos próximos ao Orum. Com a distância, essas fontes ficavam cada vez mais escassas e Oxalá aumentava sua sede, até um momento que não pôde mais resistir e enfiou seu cajado (opaxorô) em uma palmeira, da qual saiu vinho de palma. Oxalá bebeu o vinho de palma abundantemente, ficou embriagado e adormeceu.

Então, sua rival Odudua (outras versões falam em Odudua – irmão e rival de Oxalá) roubou a sacola e usou o pó para criar o mundo antes de Oxalá acordar. Oxalá foi castigado com a proibição de usar produtos do dendezeiro e bebidas alcoólicas; mas, como consolação, recebeu uma argila para modelar os humanos. Mas, como não levou a sério a proibição, continuou bebendo e, nos dias em que se excedia, fazia as pessoas tortas ou mal cozidas. É por isso que os deformados e os albinos são filhos de Oxalá.

Odudua, após pegar a sacola de Oxalá tomou da porção de terra que estava em seu interior e lançou sobre a água. Depois colocou a galinha de cinco dedos em cima da terra. A galinha começou a ciscar a terra, espalhando-a em todas as direções, para muito longe, até o fim do mundo.

Depois, Odudua mandou o camaleão verificar se o solo era firme. Então, Odudua pisou no chão de Idio, local onde fez sua morada e onde hoje se localiza, em Ifé, seu bosque sagrado.

Quando Oxalá despertou da embriaguez e descobriu que o trabalho já havia sido concluído, percebeu o quanto o vinho de palmeira era perigoso. Assim proibiu seus filhos que o bebessem para todo o sempre.

As fontes e o tráfico

Ao longo do golfo da Guiné, do Gâmbia à atual República dos Camarões, se estende uma região úmida, coberta de florestas – sobre a zona costeira do Oceano Atlântico – cuja história antiga – pela ausência de documentos – continua bastante desconhecida.

Ver Mapa:
Populações do
Delta do Níger

Os recursos naturais da região antes do ano de 1.500 eram os óleos de palma (Azeite de Dendê), o vinho da palma, o sal, a madeira da qual se retirava o material das casas e cortiças. A agricultura estava voltada para a

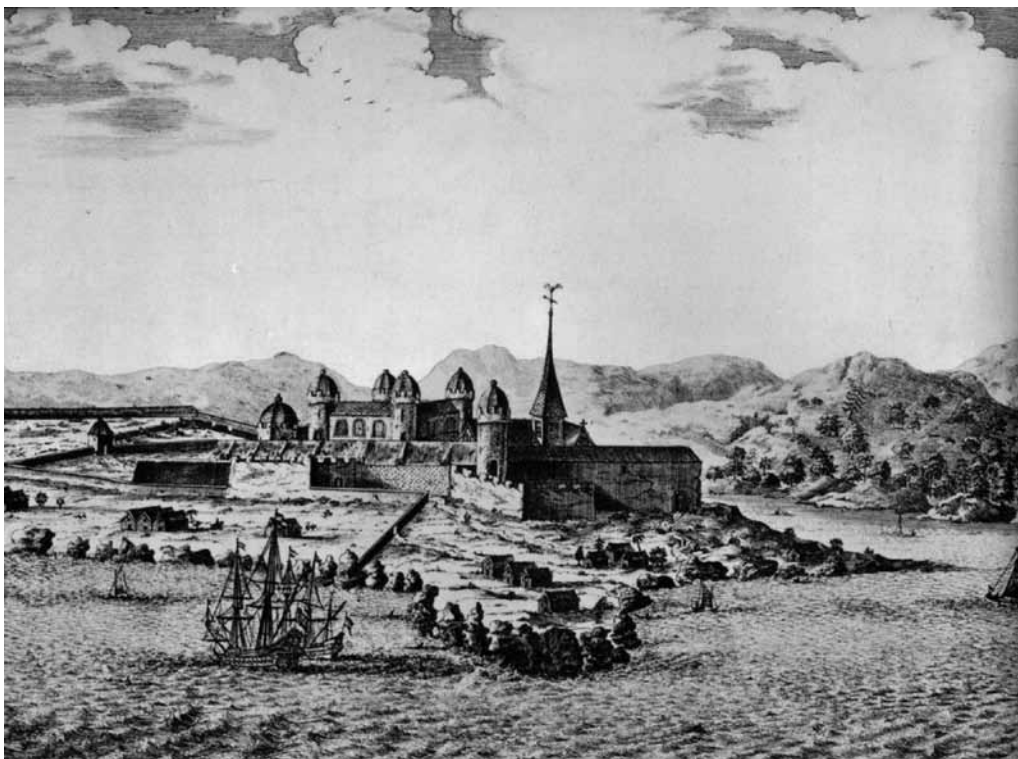
produção de inhame, banana, arroz: após o século XV, com a chegada de portugueses, passou-se a produzir a mandioca e o milho. A mosca tse-tsé não permitia a criação de cabrito e carneiros para a produção de lã ou qualquer bovino de pequeno porte. O ferro era conhecido de longa data.

Os habitantes da região do atual Benin eram formados por uma população eminentemente negra. A paisagem dessa região era formada por imensas regiões desertas em certas partes da floresta e era frequentada por mercadores sudaneses que comercializavam a noz de cola e o ouro. Esse metal era encontrado em abundância na região limítrofe da Costa do Ouro e na Costa do Marfim.

Esses topônimos foram dados pelos portugueses que batizaram a região também de “Costa da Malagueta” uma microrregião da atual Libéria; “Costa dos Escravos” a Região do Dahomey (atual Benin) e “Rio dos Óleos” a região da embocadura do Rio Niger; essa nomenclatura referia-se aos principais produtos de exportação e câmbio com europeus, tais como, fuzis, barris de pólvora, barras de ferro e de cobre, tecidos e miçangas de vidro.

O ouro foi o primeiro atrativo para os europeus. Os portugueses instituíram na Costa do Ouro o forte de El Mina e exportaram mais de uma tonelada do produto por ano. Assim, a Costa do Ouro (ou Costa dos Escravos) e a “Rota dos Óleos” eram as principais vias de trânsito desses tráficos.

Cerca de 50.000 mil escravos dessa região foram transpostos para as Américas no Século XVIII, período do auge do tráfico de escravos. No ano de 1815 o tráfico fora – oficialmente – abolido. Entretanto, a caça aos habitantes da região não pôs fim definitivo ao tráfico. Os ingleses, que tinham aprisionado a maior parte desses habitantes, foram os mais enérgicos na repressão ao tráfico. O sucesso dessa repressão deveu-se muito à fortaleza de sua marinha.



Castelo de El Mina

Confederação yorubana

Localização (atual): Sudoeste da Nigéria e certas regiões do Togo, Gana e do Benin – a sudoeste da confluência dos rios Níger e Benué.

Localização (histórica): vizinhos dos povos Hauçás (nordeste), Baribas [Borgu] (noroeste), dos Ibós (sudeste) e Edos-[Benin] (sudoeste).

Principais cidades (povos) yorubanas:

- Abeokuta, Ado-Ekiti, Akure, Egbá, Egbado, Ibadam, Ife, Ilexá (Ilesa ou Ijexá), Ijebu-Odé, Ijebu-Igbó, Ilorin, Lagos (atual), Ode itsekim, Ogbomoso, Ondo, Ota, Osogbo, Owo e Oyó.
- População: 40 milhões de pessoas (com aproximadamente 250 grupos étnicos, sendo 180 apenas na Nigéria)

- Religião (atual) – Cristianismo (45%), Islamismo (44%) e religiões tradicionais (Culto aos Orixás) e outros.

Os Yorubás foram caracterizados (antropologicamente) pela unidade linguística em torno do ramo kwa do grupo nígero-congolês. O etnônimo Ioruba originalmente designava apenas o povo de Oió (Oyó), entretanto, hoje ele nomeia vários subgrupos populacionais (acima citado). Assim, na classificação etno-linguística, os Yorubás formam um grupo linguístico que constituem aproximadamente 30% da população total da Nigéria e abarcam cerca de 40 milhões de pessoas.

Na diáspora africana nas Américas encontra-se reminiscências yorubanas no Brasil, Cuba, Porto Rico, Trinidad-Tobago e Haiti.

Organização sociopolítica-religiosa:

Antes da colonização inglesa, os Yorubás constituíam uma federação de cidades-estado tendo como centro Ilé-Ifé (Ifé) fundada por um chefe guerreiro de nome Odudua.

É difícil estabelecer com exatidão a época dessa migração, mas a arqueologia estima que ela tenha ocorrido entre os anos 500 a.C e 400 de nossa era. É provável que esse deslocamento tenha ocorrido paulatinamente durante várias gerações.

Por volta do ano 900 d.C, a cidade-Estado de Ile-Ifé (Ifé) se autoproclamou como uma potência dominante de várias cidades que circundavam Ilé-Ifé. Ressalta-se que essas cidades eram portadoras de uma destacada complexidade político-cultural.

Assim, a cidade de Ifé se converteu no centro cultural e religioso de várias populações que a cercavam, as quais passaram a reconhecer a cidade de Ifé como primaz na emanação de poderio.

Ifé estendeu sua influência e poderio para povos importantes que ficavam bem ao sul da Nigéria tais como os Igbós e Edos. E cada nova cidade-estado que passava a integrar a federação iorubana recebia como chefe um Obá, cujo cargo representa uma forma de monarquia hereditária.

Para se tornar um Obá era necessário que o postulante passasse por um processo iniciático que o tornava um descendente espiritual de Odudua. Aliás, todos os demais dignitários deveriam passar por rituais de iniciação, posto que as instituições políticas da tradição iorubana são intimamente ligadas às instituições religiosas tradicionais de seu povo. Ambas sobreviveram sob o governo colonial inglês na Nigéria e continuam a funcionar até nossos dias.

Seguindo o mito de criação, os descendentes de Odudua foram, então, os fundadores dos primeiros reinos iorubas. Entre esses reinos, que deram origem a outros tantos, estão Owó, Queto, Benin, Savê, Popó, Oió, Ijebu-Odé, Ilexá, Ondô, Aquê, e Ado-Equiti. E por isso que nos rituais de entronização de novos Obás, todas essas cidades-estados reafirmavam suas ligações com Ifé. Paramentos e insígnias deveriam ser enviados ao Oni de Ifé (Rei de Ifé) para serem consagrados com o Axé, a força vital divina, de Odudua.

Ao ascender ao poder, o novo soberano da cidade (Obá) enviava um mensageiro ao Oni para comunicar-lhe a morte do antecessor e pedir-lhe que o confirme como Obá. O Oni, escolhido por um conselho de chefes liderados pelo Ouá, governante dos ijexás, representava tanto a confederação das cidades, quanto as comunidades e, sobretudo, as divindades. Quando o Oni morria juntava-se aos Orixás. Assim, o Oni não era um simples sacerdote ou ritualista, mas o símbolo da unidade e a cabeça que conduz o corpo político de seu povo.

Muitas das cidades-estados eram controladas pelos Obás, além de ministros nomeados por nobres, líderes e comerciantes. Outras cidades tinham monarcas poderosos e semiautocráticos, os quais tinham um controle quase total. Em outras, os Obás eram apenas figuras importantes e deviam, em ambos os casos, seu poder ao Oni de Ifé.

O Oni de Ifé detinha os poderes religiosos que confirmavam e sacramentavam a entronização de cada um dos Obás, os quais, periodicamente, iram até sua presença para as obrigações rituais que confirmavam seus laços com os Eborás (Sociedade Egugun), ancestrais primevos, violentos e perigosos. Até mesmo o Alafin de Oió, quando assumia o poder, enviava a espada-símbolo de sua realeza (o agadá) a Ifé, para lá receber o Axé de Odudua.

Logo, o poder do Oni é a emanção do poder espiritual dos eborás, maior e mais forte do que qualquer tipo de poder físico. Assim, um Oni, depois de consagrado, passa a ocupar a posição de senhor do Axé (alaxé), imediatamente abaixo dos eborás: e quando morria, o Oni passava a integrar o panteão dos eborás.

4. ÁFRICA CENTRAL



Nesta subdivisão do continente encontramos os seguintes países: Chade, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, Congo. Dentre os vários povos que habitaram esta região, destacaremos os povos de língua banto por se tratar de dois terços da população atual, e por sua relação com o Brasil na diáspora África-América.

Os Povos Bantos

O termo Banto se refere a um tronco linguístico no qual se encaixam entre 300 e 600^{viii} línguas e povos diferentes, que ocupam uma superfície de aproximadamente nove milhões de quilômetros quadrados, que vai desde uma linha imaginária que divide o continente africano ao meio, da República dos Camarões, no Atlântico, à Tanzânia, no Oceano Índico^{ix}. É comum utilizar-se o termo banto hoje também para designar os povos que utilizam as línguas pertencentes ao tronco banto, que somam mais de 200 milhões de pessoas. Segundo a tese de alguns linguistas, as línguas bantas seriam derivadas de uma única língua comum, denominada por eles de protobanto. De acordo com os estudos destes linguistas, é possível reconstruir um pouco do modo de vida dos primeiros povos bantos através do estudo de sua língua. Sabemos, por exemplo, que eram produtores de alimentos, pois possuíam palavras para designar o dendezeiro, legume, figueira, azeite, cogumelo, bode, cachorro, e até boi. O vocabulário de caça era pouco e predominavam as palavras referentes à pesca, como anzol, canoa, remo. Tudo isto nos faz crer que tivessem um habitat que transitasse entre a savana, o cerrado e a floresta.

Este tipo de território pode ser encontrado ao norte e ao sul da grande selva do Zaire. Pelos estudos linguísticos e arqueológicos, estamos diante, portanto, de pescadores, que praticavam a agricultura nas bordas da mata, coziavam a cerâmica, teciam panos de ráfia e outras fibras vegetais, faziam cestos, estavam organizados em extensas famílias e conheciam certas formas de controle social difusas, baseadas no prestígio dos mais velhos. Suas crenças religiosas não apresentavam grande distância das que ainda hoje professam muitos de seus descendentes: acreditavam que tudo participa da harmonia cósmica, que cada coisa possui força espiritual e que há permanente troca de poder e apoio entre os vivos e os mortos da mesma linha de sangue.

À medida que aumentava o número populacional, os protobantos foram avançando para o leste e para o oeste, sempre seguindo os principais

leitos de rios da região, como o Sanga e o Ubanqui até o leito do rio Zaire, e então subindo por seus afluentes: o Cuango, o Quilu, o Cassai e o Lulua. Conforme iam migrando, a língua ia se segmentando. Os grupos que se expandiram para o leste deram origem às línguas bantas orientais, e os que se deslocaram para o sul, ao ramo ocidental do banto.

Por volta do século II, os bantos atingiram as regiões das serranias e montanhas do Quênia e do Rift Valley, como demonstram os exemplares das cerâmicas ali descobertas. Nos séculos III e IV, eles expandiram-se até o norte da África do Sul, descendo à costa de Moçambique, onde tiveram contato com a bananeira, o coqueiro e a várias espécies de inhames de origem sul-asiática, trazidas à região de Madagascar pelos primeiros indonésios que ali chegaram através do Índico.

Mais tarde eles levariam estes produtos até o interior da África, do Zambeze até Senegal, fazendo com que a banana e o coqueiro passassem a fazer parte da paisagem africana, especialmente nos litorais atlântico e índico. Em algum momento de sua história, os bantos que viviam nas florestas do Zaire teriam conhecido o ferro. Segundo a arqueologia, foram encontrados vestígios do uso desta tecnologia em diferentes datas entre os vários povos bantos habitantes da África Central, como, por exemplo, o século IV a.C. nos Camarões, Congo, Chaba e no centro da Zâmbia, entre VII e I a.C., no Gabão, e no século III a.C., na região de Kinshasa.

Após dominarem outras técnicas de obtenção de alimento, como o cultivo do sorgo e do milhete, e a criação das cabras, carneiros e bois, os bantos puderam então se afastar da vida próxima aos rios, córregos e lagos, e ocuparam as savanas e os planaltos da Zâmbia, do Zimbábue, Maláui, Zaire, Moçambique, Angola e leste da África do Sul. A maioria passou então a depender mais da caça e do gado do que da pesca, além da sementeira.

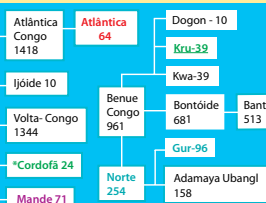
Como mostra o relato de Alberto da Costa e Silva, assim se dava a chegada de um grupo banto a uma nova região: Eis que chega um grupo banto. Algumas famílias. Ou toda uma linhagem. Limpa o terreno. Corta árvores para fazer as casas. Arma-lhes as paredes como uma gaiola de varas e preenche os vazios com barro socado. Compõem-lhes o teto de sapé. E nessa nova aldeota, instalam-se. Abre, ali perto, por derruba e queimada, as suas roças. Faz os cercados para os animais domésticos: ovelhas, cabras, algumas vezes a vaca. Vai pescar no rio, no riacho, no lago, na lagoa. Com anzóis e arpões

ÁFRICA LINGÜÍSTICO

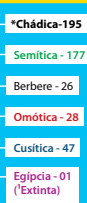


LEGENDA POR CORES

NÍGER-CONGO 1514V



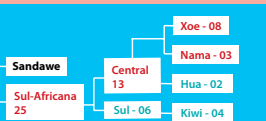
AFRO-ASIÁTICO 375



AUSTRO-NÉSICA 1268



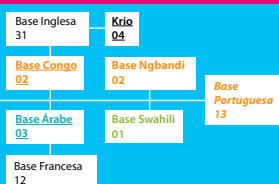
CÓISAN 27



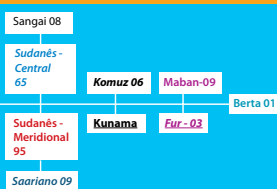
INDO-EUROPEIA 449



CRIOULO 86



NILO-SAARINO 204



Os grupos bantos se espalharam muito rapidamente pela África. Mas esta expansão não se dava através de exércitos, embora tivessem que se valer da força em alguns casos; mas em sua maioria eram colonos que se ocupavam territórios que lhes pareciam vazios, às vezes entrando em contato e até mesmo em conflito com pequenos grupos de caçadores e coletores errantes, como os esquimós e pigmeus. (M' Bokolo, 2003).

de ferro. Com armadilhas, redes e puçás. Volta muitas vezes da caça com grandes animais – antílopes, búfalos, porcos selvagens – que matam, graças à lança e à flecha de ponta de ferro, com menor dificuldade do que os vizinhos nômades, que mal pressentem. (...)

Quando o solo começa a mostrar-se menos fértil ou a caça se torna mais difícil nas redondezas, o grupo segue adiante. E, quando o número dos que formam aumenta demasiadamente ou dentro dele surge a cizânia, seguem adiante, divididos. Ao mudar de paisagem e ao entrar em contato com culturas diferentes (...), alteram a alimentação, modificam hábitos, enriquecem o vocabulário e a sintaxe, trocam a forma de alguns de seus objetos e assimilam novos símbolos de fé e poder. (SILVA, 1996, p. 210-211).

Englobando uma infinidade de comunidades e povos de pouca ou nenhuma semelhança física, os bantos, uma classificação mais linguística do que étnica, ocupam atualmente cerca de dois terços do território africano. Estes grupos podem ser classificados de acordo com as influências que sofrem a partir do contato com outros povos, com os quais, durante sua expansão, dividem territórios, metizando-se ou repelindo-se. Algumas características se mantêm constantes, como a divisão sexual do trabalho, cabendo às mulheres a agricultura e aos homens o pastoreio, e a organização familiar matrilinear, nos quais a mãe e irmãs do governante, chefe eletivo ou rei divinizado, exercem importante papel político.

Hoje podemos dividir os grupos bantos em seis grandes grupos, de acordo com suas características culturais e região geográfica. São eles:

- Os bantos da floresta tropical, como os mpongué e os bakotá (no Gabão), os kuelé, os birá e os bateké (no Congo), que vivem em tribos de reduzidas dimensões;
- Os bantos da savana atlântica, com destaque para os bacongos, do reino Manicongo (séc. XIII), os bavili, os umbundo, ovibundos e os hereros;
- Os bantos do planalto central, com destaque para os shona, povo pertencente ao grande reino do Monomotapa;
- Os bantos meridionais, com pastores organizados em aldeias dispostas em torno de um curral comunitário, com destaque para os nguni e os sotho, que habitam regiões próximas a atual África do Sul;

- E os bantos orientais, incluindo os povos da federação Malawi, do atual Quênia e na região dos Grandes Lagos (Burundi e Ruanda).

Muito ainda deve ser descoberto em relação ao modo de vida dos primeiros povos bantos. Mas o que sabemos é que graças à sua expansão pelo território africano, conhecimentos, objetos e técnicas puderam ser levados a vários povos diferentes do continente, como o uso do ferro, e técnicas de cultivo. Assim, expandindo-se, misturando-se, podem ampliar os seus conhecimentos nos contatos com outros povos, demonstrando como a cultura africana é rica e diversificada, mas sempre aberta ao contato com outros povos.

África Austral ou Meridional



Os países que fazem parte da África Austral são: Angola, Zâmbia, Moçambique, Namíbia, Botsuana, Zimbábue, Suazilândia, Lesoto, África do Sul, Madagascar e as Ilhas Comores e Maurício.

O Grande Zimbábue e o Reino do Monomotapa

Atualmente os países pertencentes à África Austral, numa perspectiva geográfica, são: Angola, Zâmbia, Moçambique, Zimbábue, Namíbia, Botsuana, Suazilândia, Lesoto, África do Sul, Madagascar, contando ainda com as diversas ilhas que pontuam a área de encontro dos oceanos Atlântico e Índico.

Por volta da metade do primeiro milênio, os povos bantos, provenientes da fusão entre a vaga oriental e a dispersão secundária a partir da África Central, assentaram-se na região dos rios Zambeze e Limpopo. Eram povos oriundos da região do lago Tanganica, que haviam chegado à região por volta do ano de 850, descobrindo ouro, cobre, ferro e outros metais. Ao chegarem à região, a classe dominante erguera um santuário e outras edificações às quais deram o nome de Dzimbáhué. Traziam consigo a prática da agricultura, além de gado (búfalos, caprinos, zebras) e do conhecimento da metalurgia. Estas sociedades viveram em economias de subsistência assim mesmo devendo praticar um comércio local, sendo que este é atestado pela cerâmica refinada, testemunha de uma especialização do trabalho.

Segundo M'Bokolo,

Por volta do ano 1000, registrou-se uma renovação importante, identificada por uns com a chegada de um grupo novo da população, os Leopard's Kopje(...), por outros a uma aceleração do modo de mudança nas sociedades locais. (...) Numa segunda fase, datada dos séculos XIII – XIV, a cultura material dos Leopard's Kopje voltou a enriquecer-se com o trabalho do algodão, o tratamento do ouro e do marfim, e as primeiras construções de paredes de pedra. (M'Bokolo, 2003 p.170)

No que concerne à “origem” do reino, os estudiosos não estão em consenso. Alguns atribuem um valor capital ao poder de agregação inerente à adoração de Muári, outros consideram que novos valores políticos foram

acrescidos com a chegada de contingentes étnicos que não xonas. Alguns, ao contrário, creem que dinâmicas próprias, locais, tiveram como resultado a criação de sistemas políticos inéditos. Existem também aqueles que, ainda de acordo com M'Bokolo,

Põem em evidência o papel decisivo, aqui como em outras partes da África, do “comércio a longa distância” com parceiros estrangeiros. É certo que o comércio entre os árabes estabelecidos na costa do Oceano Índico, em particular em Quíloa (Kilwa) e em menor volume, em Sofala, e as populações Xonas tinham alcançado um notável nível de desenvolvimento de que as fontes portuguesas nos finais do século XV e começos do século XVI dão bem conta. (M'BOKOLO, 2003, p.172)

Assim, em meados do século XIV, o Grande Zimbábue devia ter uma população acima dos 10.000 habitantes. A sociedade devia, a partir de hipóteses sustentadas pelo material arqueológico, ser extremamente hierarquizada: acima de todos, o rei e sua parentela; logo abaixo, os dignitários e os oficiais do Estado, seguidos pelos numerosos artesãos – ferreiros, trabalhadores do artesanato têxtil, pedreiros, oleiros –. Testemunho deste poder nas mãos do rei são as enormes construções de pedra que deram espaço para o desenvolvimento de diversas lendas acerca da população do Grande Zimbábue.

Apesar de toda a hierarquia, e dividindo a atenção com o poderio real, uma instituição específica era considerada como primordial: a família. É o que atestam os achados materiais que indicam uma forte centralidade da atenção cotidiana para o meio familiar em detrimento ao espaço coletivo. Como deste modo os indivíduos tinham sua atenção voltada para a subsistência de sua família, ao que tudo indica o rei acabava por ser o único que poderia lucrar com o comércio em larga escala, pois só ele possuía os meios para mobilizá-lo.

O território possuía jazidas de ouro, o que atraiu a atenção de comerciantes estrangeiros, que trocavam por pérolas, tecidos, cerâmicas e miçangas. Como foi discutido acima, não se está em consenso sobre qual foi o papel que estes estrangeiros representaram na emergência do Estado. Todavia, seja marginal ou essencial, estes sem dúvida participaram efetivamente na sua constituição.

Monomotapa (que significa “senhor de tudo” ou “senhor dos vassallos submetidos pela guerra”) era o nome que recebia o rei dos povos Xonas (tronco banto), que habitavam na região entre os atuais Zimbábue e Moçambique.

M’Bokolo chama a atenção para alguns aspectos surpreendentes deste reino africano:

O rei, liberto das contrições da humanidade pelas suas próprias funções e por atos desumanos acompanhando a sua entronização, era encarado como representante até na sua virilidade e na sua constituição física da prosperidade do reino e do bem estar da sociedade no seu todo. Alguns chefes deviam até ter relações sexuais com um crocodilo vivo ou uma serpente. “Antigamente, costumavam os reis desta terra beber peçonha, com que se matavam, quando lhes sucedia algum desastre ou defeito natural em sua pessoa, como era serem impotentes ou doentes de alguma enfermidade contagiosa, ou quando lhes caíam os dentes dianteiros, com que ficassem feios, ou qualquer outra enfermidade ou aleijão. E para não terem estas faltas se matavam, dizendo que o rei não havia de ter defeito algum e, quando o tivesse, era mais honra sua que morresse logo e fosse à outra vida melhorar-se do que lhe faltava, pois lá tudo era perfeito”. (M’BOKOLO, 2003, p. 178)

Os Xonas eram guerreiros belicosos e grandes comerciantes. Seus chefes usavam capas de peles de animais selvagens, cujas caudas arrastavam pelo chão, como sinal de dignidade e autoridade.

Suas espadas, levadas do lado esquerdo da cintura, eram ornamentadas com muito ouro. Armavam-se também de flechas e lanças pontiagudas.

Tradições Religiosas

Para os Xonas, o mundo e todas as coisas são criações de um Ente Supremo, chamado Muári, também chamado de Mulungu, Ruwa ou Unkunkulu. Ele personifica as forças da natureza e da sociedade. Porém é inacessível aos homens, não se envolvendo com problemas cotidianos da vida humana, se limitando a influenciar e controlar calamidades naturais.

O Monomotapa governava em nome de Muári, acumulando poderes políticos e religiosos. Mas os grandes depositários e conhecedores das coisas que dizem respeito ao cotidiano da vida e à natureza são os Nganga. Eles devem ser consultados nas doenças e estados anormais, e utilizam dos muxongas (medicamentos e ervas), para determinar a causa do malefício e assim obter a cura.

Os Mizimus, espíritos dos ancestrais, também desempenham um papel fundamental na religiosidade destes povos. Eles são espíritos familiares, que interferem apenas na vida de seus descendentes.

Cada linhagem tem os seus Mizimus, aos quais devem ser feitas oferendas periódicas de pombe (cerveja), tabaco, mingau etc. Um Mizimu insatisfeito ou esquecido pode causar doenças e outros distúrbios em seus descendentes.

4. | A presença mulçumana europeia no continente: Aspectos Gerais

Em termos gerais, é importante que fique registrado alguns termos e conceitos quando se referem aos povos e culturas do denominado “oriente próximo”. Muito comum é a confusão ou redução entre denominações diferenciadas, como, por exemplo, de árabes para mulçumanos e/ou islâmicos. Nem todos os árabes são mulçumanos/islâmicos e nem todos os mulçumanos/islâmicos são árabes.

O termo árabe refere-se a uma divisão político-geográfica de países e povos que vivem ou viveram, sobretudo, na península arábica, a qual está ligada ao continente africano pelo istmo de Suez. O termo mulçumano provém da língua árabe muslim, que significa resignado, submetido a Deus. O termo muslin teve ou sofreu uma influência da língua dos persas (atual Irã) e, a partir de uma corruptela, houve um derivativo do termo muslin para musliman e, conseqüentemente, para islam. Nem sempre os árabes foram mulçumanos e nem todos os árabes foram islamizados. O processo de islamização de vários povos árabes ocorreu com a entrada do profeta Maomé na história, no século XVII da era cristã.

É importante que fiquemos atentos a essas denominações e datas, pois, conforme pode-se observar, o continente africano está ligado à península arábica por uma pequena faixa de terra, denominada Canal (ou istmo) de Suez.

Essa proximidade geográfica fez com que tanto árabes não islamizados (antes de Maomé) quanto árabes islamizados marcassem sua presença na África. Aliás, não poderia ser diferente, posto que esse continente tem mais de mais de 5.000 anos de história!

Daí, hoje encontrarmos no continente africano muitos árabes e também compreendermos que, após sucessivas invasões e relações comerciais da África com Arábia e com árabes mulçumanos, muitos africanos tenham se islamizado. O processo de islamização do continente africano ocorreu em levas sucessivas a partir do ano de 632 d.C, a partir do Egito em direção ao países que compõem o Magreb, reinos e países da África Ocidental, em especial os reinos de Mali, Songhai e norte da Nigéria.

O IMPÉRIO MUÇULMANO



EXPANSÃO ÁRABE PELO NORTE DA ÁFRICA



5. SUGESTÕES DE ATIVIDADES/AVALIAÇÃO E RECURSOS DIDÁTICOS

É importante ressaltar que as atividades aqui propostas apenas obterão o sucesso desejado mediante o planejamento sistematizado das ações a serem empreendidas, traçando as metas e o roteiro a ser seguido pelos professores e pelos alunos envolvidos.

Para um bom rendimento dos conteúdos que se referem a uma cartografia histórica do continente africano, registramos a importância de se conhecer o contexto espacial e geográfico da África. Para tanto, deve-se utilizar amplamente o recurso do “**Mapa mudo**” e, a partir dele, iniciar o processo de identificação de todos os países pelas cinco regiões aqui tratadas. Feito isso, tentar perceber, a mudança de topônimos e etnônimos ocorridas em cada fase histórica do continente.

“Mapa Mudo”
Ver material em anexo

Todos os mapas utilizados nesse módulo são de domínio público e podem ser acessados a partir do site www.cieaa.ueg.br - ou no link Cartografia do Projeto Abá.

Outras sugestões de atividades:

A Memória é um conceito fundamental para os povos africanos. Por isto mesmo, se torna importante trabalhar este conceito com nossos alunos. Para isso, propomos algumas atividades pedagógicas:

Discutir com os alunos o que é memória;

- Pedir que escrevam ou desenhem suas histórias de vida;
- Compartilhar os escritos/desenhos;
- Pedir que tragam uma lembrança boa que querem lembrar/uma lembrança ruim que querem esquecer;
- Compartilhar as lembranças;
- Avaliar as atividades.
- Trazer para a escola um objeto de casa, seja ele qual for, que, direta ou indiretamente, traz à sua memória a presença afro-brasileira. As carteiras devem ser arrumadas em círculo. Os objetos são colocados no chão da sala, de preferência forrado com uma esteira ou tapete. Se possível, colocar um fundo musical com músicas afro-brasileiras. Todos se sentam em círculo e, um a um, colocam os objetos no centro da roda, explicando do que se tratam e porque o trouxeram. Depois de todos terem exposto, pedir que os alunos desenhem seus objetos, e que escreva ao lado porque o trouxe e qual a história do objeto. Expor os desenhos todos num mural.
- As crianças podem criar um livro em conjunto sobre liberdade/racismo, África/afro-brasileiros, um tema relacionado ao projeto. Elas mesmas, o professor ou professora escrevem frases ou fazem desenhos sobre o que é liberdade. No final, fazem uma encadernação improvisada com uma fita, como se fosse uma costura, e expõem o material.
- Pesquisar em casa, com familiares, músicas que lembrem ou se reportem à população negra/afro-brasileira. Levar para as escolas e fazer uma apresentação aos colegas.
- Seria interessante fazer um mapa da África com recortes de revista e texturas que as crianças acharem que estão relacionadas com a Áfri-

- ca. Exemplo: animais, pessoas, cores, areia, e tudo que elas acharem que lembra a África. O mapa vai ser um mosaico.
- Construir um acervo de mitos e lendas africanas e afro-brasileiras. Ilustrá-los e formar fichas de leituras com eles. Pode-se fazer um concurso entre as lendas e mitos e suas ilustrações.
 - Pedir aos alunos que pesquisem as bandeiras de alguns países da África. A partir das bandeiras, fazer fichas e cartazes sobre as capitais, os idiomas, os recursos naturais. Fazer uma espécie de viagem virtual a esses países. Preparar a exposição para a escola relatando esta “viagem”.
 - Após mostrar aos alunos um mapa completo da África, distribuir os mapas “mudos” do continente africano e pedir que os alunos pintem e escrevam os nomes dos países africanos.
 - Fazer o mapa da África emborrachado e transformá-lo num quebra-cabeça. Distribuir as partes/peças do mapa entre os alunos e pedir que o montem. Pode-se fazer uma competição para ver quem consegue montar primeiro.

Discussão de textos

A história dos povos africanos era transmitida oralmente. Por isto mesmo é importante trabalhar com os alunos o conceito de oralidade. Sugerimos a leitura do seguinte texto com os alunos:

Após a leitura do texto sobre a tradição oral africana, sugerimos solicitar a seguinte atividade aos alunos:

Peça ao membro mais antigo de sua família que lhe conte uma história referente à constituição de sua família. De onde vieram seus avós, bisavós, trisavós, quem eram, como eram, o que faziam. Não a escreva, guarde-a na memória e reconte-a, depois, a seus colegas. Descubra que tipo de memória foi preservada de seus antepassados. O que de seus antepassados foi transmitido para seus pais até chegar a você (histórias, músicas, receitas, etc.). Formem grupos e troquem seus relatos. Descubra se há algum colega com uma história parecida com a sua ou se os parentes vieram do mesmo lugar.

As Fogueiras da Memória. A Tradição Viva

Amadou Hampatê Bâ

“A história dos povos africanos era transmitida oralmente. Era pacientemente passada de boca a ouvido, de mestre a discípulo ao longo do tempo. De modo geral, a importância maior da fala sobre a escrita está presente ainda hoje na cultura de muitos povos, nos vários cantos do planeta.

A oralidade dessas sociedades desenvolve a memória e fortalece a ligação entre o homem e a palavra. A palavra é considerada divina. E a tradição oral africana não se limita às narrativas lendárias. Ela está ligada ao comportamento cotidiano das pessoas e da comunidade. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação. Por exemplo, ao fazer uma caminhada pela mata e encontrar um formigueiro, um velho mestre terá oportunidade de ensinar os mais jovens de diversas maneiras. Pode falar do próprio animal e da classe de seres a que pertence, ou pode demonstrar como a vida em comunidade depende da solidariedade. Assim, qualquer acontecimento pode ser aproveitado para desenvolver vários tipos de conhecimento.

Geralmente é o grupo dirigente que controla a posse das tradições, e sua transmissão é realizada por especialistas. São indivíduos com maior habilidade, encarregados da memorização e transmissão das tradições.

Os contadores de história geralmente são chamados de griots. Este foi o nome dado pelos franceses aos diélis. Os diélis são poetas e músicos, conhecem muitas línguas e viajam pelas aldeias. Diéli é uma palavra da língua bambara, falada pelo povo africano que habita principalmente nas regiões do Mali, Senegal e Guiné-Bissau, e quer dizer “sangue”; e a circulação do sangue é a própria vida. Como a palavra que circula.”

Recursos Didáticos:

a) Vídeos / Filmes:

- Hotel Ruanda. 2004. 121 min. Terry George.
- Temas: Conflitos/Guerras na África.
- Kiriku e a Feiticeira. 1998. 71 min. Michel Ocelot.
- Temas: A visão de uma aldeia africana, o herói negro, o preconceito a partir de características físicas. A tolerância religiosa.
- O Jardineiro Fiel. 2005. 129 min. Fernando Meirelles.
- Temas: Epidemias, exploração do continente africano.

b) Sites:

www.portalafro.com.br
www.geledes.org.br
www.historianet.com.br
www.mulheresnegras.org
www.mundonegro.com.br
www.cieaa.ueg.br
www.acordacultura.org.br
www.candidomendes.br/ceaa
www.casadasafricas.org.br
www.educafro.org.br
www.planalto.gov.br/seppir/
www.palmeres.gov.br
www.falapreta.org.br/main.htm
www.casadeculturadamulhernegra.org.br
<http://africaeaficanidades.wordpress.com/>

Referências

- ANDRADE, Manuel Correia de. **O Brasil e África**. São Paulo: Contexto, 1991.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BRAZ, Júlio Emílio (adapt.). **Sikulume e outros contos africanos**. São Paulo: Pallas, 2005.
- CARVALHO, Rui Moreira. **Compreender África – Teorias e práticas de gestão**. São Paulo: FGV, 2005.
- COSTA e SILVA, Alberto. **A enxada e a lança**. São Paulo: Nova Fronteira, 1996.
- DAVIDSON, Brasil. **Revelando a velha África**. Lisboa: Prelo, 1977.
- DEL PRIORE, Mary & VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais – Uma introdução à História da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- FAGE, J. D.; OLIVER, Roland. **Breve História de África**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.
- FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano: mitos da África**. São Paulo: Summus, 1999.
- FROBENIUS, Léo & FOX, Douglas C. **A gênese africana: contos, mitos e lendas da África**. São Paulo: Landy, 2005.
- FRY, Peter (Org.). **Moçambique. Ensaios**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.
- HAMPÂTÈ BÀ, Amadou. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Casa das Áfricas e Palas Athena, 2003.
- HEGEL, G.W.F. **Lecciones sobre la Filosofia de la Historia Universal**. Buenos Aires. Revista de Occidente, 1946. t.I.
- HERNANDEZ, Leila Leite. **África na sala de aula**. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- JAGUARIBE, Hélio. **Um estudo crítico da história**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. Tomo II.
- KI-ZERBO, J. **História da África Negra**. Portugal: Publicações Europa-América, 1999.
- KI-ZERBO, J. (Org.) **História geral da África**. São Paulo: Ática/Unesco, 1982.
- KI-ZERBO, J. **História da África Negra**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999.
- LOPES, Nei. **Kitábu: o livro do saber e do espírito negro-africanos**. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2005.
- LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África – Uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

M´BOKOLO, Elikia. **África Negra – História e Civilizações**. Lisboa: Editora Vulgata, 2003.

NIANE, D.T. (Org). **História Geral da África – a África entre os séculos XII e XVI**. São Paulo: Ática; Unesco, 1988.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança – A África antes dos portugueses**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006.

SOW, Apha I. **Introdução à cultura africana**. Luanda: Unesco/Edições 70, 1977.

ZAMPARONI, Valdemir. “A África, os africanos e a identidade brasileira”, in Selma Pantoja e Maria José Rocha (Orgs), **Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica**. Brasília, DP comunicações, 2004.

Lista de Referências

ⁱ As Diretrizes estão disponibilizadas no site www.dominiopublico.gov.br

ⁱⁱ Conforme alerta o historiador Elikia M'Bokolo, não há um consenso entre paleontólogos de que fora unicamente no continente africano teria surgido a “ordem dos primatas”. Conforme ressalta o autor “os restos paleontológicos das primeiras fases do ‘reino’ animal e da ‘ordem’ dos primatas aos quais pertence o gênero humano, encontram-se em vários continentes (em África, mas também nas Américas, na Europa e na Ásia). [...] Mas só em África se encontram os vestígios de todas as fases da hominização e podemos por consequência, reconstituirmos todas as fases muito longas da evolução”. O autor termina por concluir que “quase todos os paleontólogos concordam quanto a esse ponto: “A África – mais precisamente a África Oriental e África Meridional – representa, nesse momento, a única região do mundo a ter oferecido à paleontologia hominídeos incontestes de 2, 3, 4, 5, 6 talvez 10 milhões de anos” (M' BOKOLO, p. 20 e 21, grifos nossos).

ⁱⁱⁱ Trajeto das migrações humanas: nesse planisfério, o continente africano aparece como ponto inicial das migrações humanas, na parte superior à esquerda. A América do Sul na extrema direita. Os números representam milhares de anos antes do presente e seus períodos são dados na tabela ao lado do mapa. A linha azul representa a tundra (coberta por gelo) durante a última era glacial. As letras representam grupos que apresentam o DNA mitocondrial (gens), ou seja, características herdadas da mãe, pois raramente a herança mitocondrial pode ser herdada do pai. Os marcadores do DNA mitocondrial são muito eficazes para se definir populações genéticas comuns, o que pode ser observado pela seguinte organização sequencial:

África: L, L1, L2, L3

Médio Oriente: J, N

Sul da Europa: J, K

Europa Geral: H, V

Norte da Europa: T, U, X

Ásia: A, B, F e M (onde M é composto também por C, D, E e G)

Nativos Americanos: A, B, C, D e, às vezes, X

Para saber mais sobre esse tema, ver: <http://www.mitomap.org/worldmigrations.pdf> e também M´Bokolo, Elikia - África Negra, História e Civilizações, Vulgata, Lisboa, 2003.

^{iv} O Projeto Genográfico utilizou amostras de DNA de centenas de milhares de pessoas em todo o mundo para mapear o povoamento da Terra. A liderança desse projeto é do PhD Spencer Wells, da National Geographic em colaboração com cientistas internacionais e pesquisadores da IBM, que irão organizar o Banco de Dados que abrigará os resultados coletados. O projeto envolveu dez centros de pesquisas em todo o mundo, sendo um deles no Brasil, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no Instituto de Ciências Biológicas. Para saber mais: www.natgheo.com.br

^v HEGEL, G.W.F. Lecciones sobre la Filosofia de la Historia Universal. Buenos Aires: Revista de Occidente, 1946. t. I. 181 p. Essa obra de Hegel foi publicada postumamente.

^{vi} idem

^{vii} BURKE apud HERNANDEZ, Leila Leite, 2005, 19 p.

^{viii} Dependendo dos critérios de classificação adotados. SILVA, 1996, 193 p.

^{ix} LOPES, 1997, p. 269-77 apud MOREIRA, 2006, 40 p.

^x MOREIRA, 2006, p. 42-43

Lista de Referência de Ilustrações

Pg. 9 SCARAMAL, Eliesse. Fluxograma : quadro explicativo de modelos teóricos sobre origem da humanidade. Baseado em M´BOKOLO, Elikia. África Negra: História e Civilizações. Rio de Janeiro: Ed. Casa das Áfricas, 2009

Pg. 11 SCARAMAL, Eliesse. Destaque de representação cartográfica da região oriental do continente africano. Baseado em PACHECO, Felipe J. Kopanakis e SCARAMAL, Eliesse. Projeto ABÁ, Uniafro, MEC/SECAD/UEG, 2006.

Pg. 12 – Fotografia do casal Leakey com exemplares dos fósseis encontrados na região oriental do continente africano.

p. 13 Australopithecus Africanus – representação digitalizada - Africa, australopithecines discovery sites.png|thumb – Commons

pg. 14 <http://www.mitomap.org/worldmigrations.pdf> - mapa mitocondrial - Trajetos das migrações humanas: nesse planisfério, o continente africano aparece como ponto inicial das migrações humanas, na parte superior à esquerda e a América do Sul na extrema direita. Os números representam milhares de anos antes do presente e seus períodos são dados na tabela ao lado do mapa. A linha azul representa a tundra (coberta por gelo) durante a última era glacial. As letras representam grupos que apresentam o D.N.A mitocondrial (gens), ou seja, características herdadas da mãe, pois raramente a herança mitocondrial pode ser herdada do pai. Os marcadores do D.N.A mitocondrial é muito eficaz para se definir populações genéticas comuns, o que pode ser observado pela seguinte organização seqüencial:

África: L, L1, L2, L3

Médio Oriente: J, N

Sul da Europa: J, K

Europa Geral: H, V

Norte da Europa: T, U, X

Ásia: A, B, F e M (onde M é composto também por C, D, E e G)

Nativos Americanos: A, B, C D e às vezes X

Pg. 15 SCARAMAL, Eliesse. Representação cartográfica da região oriental do continente africano, com destaque para sítios arqueológicos da Tanzânia, vale Olduvai Gorge Baseado em PACHECO, Felipe J. Kopanakis e SCARAMAL, Eliesse. Projeto ABÁ, Uniafro, MEC/SECAD/UEG, 2006.

Pg. 16. SCARAMAL, Eliesse. Quadro explicativo simplificado do gênero Homo. Projeto Para estudar história da África – UFG/UEG /FAPEG-CAPES, 2008-2011.

Pg. 17 Idem pg. 14

Pg. 18 Xilogravura de Debret – disponível na Biblioteca Nacional

Pg. 25 – Fotografia do monte Kilimanjaro – norte da Tanzânia – África oriental. Pico com neves eternas.

Pg. 29 – SCARAMAL, Eliesse. Representação cartográfica política por regiões do continente africano. Baseado em PACHECO, Felipe J. Kopanakis; Pena, Rodolfo Alves; SCARAMAL, Eliesse. Projeto ABÁ, Uniafro, MEC/SECAD/UEG, 2006.

Pg. 30 - SCARAMAL, Eliesse. Representação cartográfica política do continente africano. Baseado em PACHECO, Felipe J. Kopanakis; Pena, Rodolfo Alves; SCARAMAL, Eliesse. Projeto ABÁ, Uniafro, MEC/SECAD/UEG, 2006.

Pg. 31 – Anônimo. Responsável pela pesquisa e digitalização cartográfica: Felipe J. Kopanakis; Projeto ABÁ, Uniafro, MEC/SECAD/UEG, 2006.

Pg. 32 – SCARAMAL, Eliesse; Silva, Mary Anne Vieira; PENA, Rodolfo Alves. Representação cartográfica do continente africano – organizações políticas antes de 1885. CieAA/UEG/FAPEG/UFG, 2008-2011.

Pg. 33 – Baseado em PACHECO, Felipe J. Kopanakis; Responsável pela pesquisa e digitalização. Baseado em Anônimo e SCARAMAL, Eliesse. Projeto ABÁ, Uniafro, MEC/SECAD/UEG e Projeto Para estudar história da África – CieAA/UFG/UEG/FAPEG/CAPES, 2008-2011.

Pg. 34 idem

Pg. 35 ibidem

Pg. 36 ibidem

Pg. 38 ibidem

Pg. 39 ibidem

Pg. 40 ibidem

Pg. 43 SCARAMAL, Eliesse. Regiões Políticas do Continente africano. Baseado em PACHECO, Felipe J. Kopanakis e SCARAMAL, Eliesse. Projeto ABÁ, Uniafro, MEC/SECAD/UEG, 2006.

Pg. 44 idem

Pg. 43 SCARAMAL, Eliesse. Representação cartográfica com destaque para topônimos e etnônimos da região nordeste da África. Projeto ABÁ, Uniafro, MEC/SECAD/UEG e Projeto Para estudar história da África – CieAA/UFG/UEG/FAPEG/CAPES, 2008-2011.

Pg. 50 SCARAMAL, Eliesse. Representação cartográfica da África Oriental, com destaque para Egito, Núbia e Abissínia. Baseado em PACHECO, Felipe J. Kopanakis e SCARAMAL, Eliesse. Projeto ABÁ, Uniafro, MEC/SECAD/UEG, 2006.

Pg. 51 SCARAMAL, Eliesse. Regiões Políticas do Continente africano. Baseado em PACHECO, Felipe J. Kopanakis e SCARAMAL, Eliesse. Projeto ABÁ, Uniafro, MEC/SECAD/UEG, 2006.

Pg. 53 SCARAMAL, Eliesse. Representação cartográfica com destaque para topônimos e etnônimos da região do Delta do Níger – África Ocidental. Baseado em PACHECO, Felipe J. Kopanakis e SCARAMAL, Eliesse. Projeto ABÁ, Uniafro, MEC/SECAD/UEG e Projeto Para estudar história da África – CieAA/UFG/UEG/FAPEG/CAPES, 2008-2011.

Pg. 57 Xilogravura do Castelo de El Mina – África Ocidental. Anônimo.

Pg. 60 SCARAMAL, Eliesse. Regiões Políticas do Continente africano. Baseado em PACHECO, Felipe J. Kopanakis e SCARAMAL, Eliesse. Projeto ABÁ, Uniafro, MEC/SECAD/UEG, 2006.

Pg. 63 PACHECO, Felipe J. Kopanakis, África lingüístico. Baseado em Baseado em PACHECO, Felipe J. Kopanakis e SCARAMAL, Eliesse. Projeto ABÁ, Uniafro, MEC/SECAD/UEG, 2006.

Pg. 65 SCARAMAL, Eliesse. Regiões Políticas do Continente africano. Baseado em PACHECO, Felipe J. Kopanakis e SCARAMAL, Eliesse. Projeto ABÁ, Uniafro, MEC/SECAD/UEG, 2006.

Pg. 70 SCARAMAL, Eliesse. Representação cartográfica da presença muçulmana pelo norte da África, Europa e Ásia. Projeto Para estudar história da África – CieAA/UFG/UEG/FAPEG/CAPES, 2008-2011.

Pg. 71 - SCARAMAL, Eliesse. Representação cartográfica da expansão árabe pelo norte da África, Europa e Ásia. Projeto Para estudar história da África – CieAA/UFG/UEG/FAPEG/CAPES, 2008-2011.

2

A LEI 10.639 E A DIVERSIDADE NA ESCOLA BRASILEIRA

Edmilson Siqueira de Sá¹

¹Mestre em História Cultural pela UnB, professor no curso de História da Universidade Estadual de Goiás.

Introdução

A Lei nº. 10.639/03 “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, obriga a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências”.

Uma análise mais aprofundada feita pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, consubstanciada no Parecer CNE/CP 03/2004, informou a Resolução Nº. 1, de 17 de junho de 2004, do CNE,0020 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Porém, o que nos incomoda é sabermos do desconhecimento dos professores em relação aos conteúdos exigidos pela lei.

Dessa forma, propomos para este módulo o pensar a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, já que, pensar essa temática é pensar o país em que vivemos com sua formação histórica e sua marca africana deixada em todas as instâncias da vida nacional. Conhecer nossas origens e nossas raízes é buscar sedimentar nossa identidade ainda inconclusa.

Estudar e refletir sobre a África de ontem e de hoje, a história do Brasil contada na perspectiva do negro, com exemplos na política, na economia, na sociedade em geral é um dos objetivos que precisamos alcançar. Queremos aqui reafirmar a constante presença da marca africana dos nossos ancestrais na literatura, na música, na criatividade, na forma de viver e de pensar, de dançar, de falar, de rezar e festejar.

Queremos apresentar aos professores mecanismos indispensáveis para o conhecimento de um Brasil fortemente marcado pela cultura africana na perspectiva de mudança da mentalidade preconceituosa.

Estudar e aplicar a legislação tem a finalidade de fazer cumprir e garantir a plena eficácia do Art. 5º da Carta Magna “*Todos são iguais perante a lei*”, na certeza de que não há desiguais, mas diferentes. O respeito à diferença deve ser um dos sustentáculos de uma sociedade democrática, sonho de um país justo, e de uma sociedade marcada pela cidadania e pela inclusão.

E é a escola uma das instituições responsáveis pela instauração desse processo. Ela forma gerações e poderá contribuir para a mudança do quadro de injustiças vigente. É ainda de sua competência respeitar matrizes culturais e construir identidades, visando a dignidade do indivíduo, respeitando as especificidades da herança cultural inclusa na infinita diversidade que constitui a riqueza humana.

O professor consciente de seu papel tem responsabilidade no processo de transformação de seus alunos, fazendo-os seres pensantes e capazes de responder por suas atitudes, levando-os a contribuir para que ocorram mudanças necessárias. Segundo o professor Paulo Freire é preciso *descolonizar as mentes*, a fim de que o nosso jeito de ser e a nossa cultura possam ser valorizados.

Com essas considerações apresentamos este módulo na certeza de contribuir para a capacitação de alunos e professores conhecedores de sua história e de seu papel na sociedade, para que mestiços, brancos, indígenas e negros formem uma sociedade de homens livres e com uma visão de mundo aberta ao novo, numa tendência a superar as violências implantadas em nossa sociedade.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS

Quando ocorreu a abolição dos escravos no Brasil, os libertos e seus descendentes precisaram, e precisam até hoje, continuar lutando por outra liberdade: livrar-se da discriminação racial e das consequências desta, dentre as quais podemos citar a exclusão social e a miséria.

O preconceito racial, que estava velado na escravidão, emerge após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros.

Ele passa, então, a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros (HASENBALG, 1979; SANTOS, 1997; apud SANTOS, 2005, p.21).

Em 1975, quando tinha 14 anos e estava no pátio da escola. Qual não foi minha surpresa quando ouvi daquela menina doce e educada declarar seu amor por mim. Surpreso e com vergonha de ser visto em público naquela situação, recusei seu pedido. Ao ouvir a recusa ela fixou seus olhos grandes e belos em mim e perguntou: “Você não quer namorar comigo porque sou preta, não é?” (FRENETTE, 2002, p. 24. apud. DIAS, 2005, p.49)

Hoje, ao fazermos uma análise da constituição do povo brasileiro constatamos que 66 milhões de pessoas (44% do total de 150 milhões) fazem do Brasil o segundo maior país de negros ou descendentes de negros do mundo. Santos (1997), ao citar Florestan Fernandes, nos alerta para o fato de que: *Os negros foram deixados à própria sorte* (FERNANDES, 1978).

Dessa forma, segundo Santos:

Sem o conjunto de relacionamentos sociais influentes que uma família ou um indivíduo tem para a sua manutenção e reprodução, logo os escravos perceberam que a luta pela liberdade fôra apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade ou, se quiser, para a igualdade racial, pois o racismo orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição. Tornou-se necessário lutar pela “segunda abolição” (BASTIDE e FERNANDES, 1955; FERNANDES, 1978 apud SANTOS, 2005, p.21).

Florestan Fernandes (1978) afirma ainda que os negros buscaram valorizar a educação formal como sendo uma das várias técnicas sociais empregadas para ascender de status. Passou-se então a valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um “bem supremo” da sociedade moderna. A escola começa a ser definida socialmente pelos negros como um veículo de ascensão social, conforme pesquisa realizada pelo sociólogo Florestan Fernandes em 1951².

Segundo Sales Augusto dos Santos (2005),

o jornal *Quilombo*, dirigido pelo intelectual e militante negro Abdias do Nascimento, já indicava a necessidade de

Saiba Mais

²O sociólogo Clóvis Moura, já falecido, também afirmou que no início do século XX, para os negros, “a preocupação com a educação é uma constante. O negro deve educar-se para subir socialmente” (MOURA, 2002 apud SANTOS, 1997).

educação formal para os negros como uma condição necessária à superação da exclusão sócio-racial a que estavam submetidos. Afirmava o *Quilombo*, em sua primeira edição, na coluna “Nosso Programa”, que era necessário “lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares” (QUILOMBO, 2003 apud SANTOS, 1997, p.22).

Pesquisas educacionais demonstraram que o racismo contra os alunos considerados negros interfere no desempenho escolar. Estudo realizado pelos professores Angela Albernaz, Francisco Ferreira e Creso Franco, da Pontifícia Universidade Católica – PUC do Rio de Janeiro, utilizando-se de dados do Ministério da Educação, concluíram que:

estudantes negros estão aprendendo menos do que os brancos de mesmo nível social e que estudam na mesma escola. Analisando as notas dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB, principal exame do ministério para medir a qualidade da educação brasileira, os pesquisadores [...] mostraram que os negros tinham, na média de todas as disciplinas verificadas, desempenho inferior em 9,3 pontos ao dos brancos, mesmo quando eram comparados alunos da mesma classe social e da mesma escola. O estudo, financiado pela Fundação Ford, também aponta diferenças nas notas entre brancos e pardos. Nesse caso, a diferença a favor dos brancos é de 3,1 pontos. Para os pesquisadores, os resultados são uma forte evidência de que pode estar havendo preconceito na escola. Professores podem estar tratando de maneira desigual negros e brancos na mesma sala de aula. (Jornal Folha de São Paulo, 18/05/2003 apud PRAXEDES, 2008, p.2)

Autores como Bourdieu (1998) desenvolveram pesquisas que apresentam a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais. Essa busca de instrução (educação formal) para os negros surge como fator de integração socioeconômico e competição com os brancos; esse foi um passo correto, porém, não suficiente para a sua ascensão social.

Nossos currículos, no entanto, são eurocêtricos e a presença negra restrita a algumas lamúrias nas poucas páginas dedicadas à escravidão.

O sistema de ensino brasileiro, historicamente, pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo (MUNANGA, 1996; NASCIMENTO, 1978; SILVA, 1996 e 1988 apud SANTOS, 1997, p.22). Com a proclamação da república, buscou-se criar uma identidade nacional distinta dos vizinhos latinos/indígenas; era então preciso criar uma nova imagem de povo, já que a raça brasileira era demasiada mulata, degenerada.

Além de eurocentrista, também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer brasileiros, quer africanos ou estadunidenses.

Conforme o militante e intelectual negro Abdias do Nascimento, O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero³, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? (NASCIMENTO, 1978: 95. apud. SANTOS, 1997, p. 23.)

Ainda hoje, a história da África, suas culturas e civilizações e as características do seu povo não são efetivamente ensinadas nas escolas brasileiras. Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978, p.95. apud SANTOS, 1997, p. 23).

Ao perceberem a discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino nacional, os movimentos sociais passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado, no que se refere à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra na formação da sociedade nacional. Parte destas socitações já constavam na declaração final do *I Congresso do Negro Brasileiro*, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. Nesse congresso recomendou-se, dentre

Saiba Mais

³ A frase de Sílvio Romero é: "Nós temos a África em nossas cozinhas, América em nossas selvas, e Europa em nossas salas de visitas" (NASCIMENTO, 1978, p. 94).

outros pontos, “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país, bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (NASCIMENTO, 1968, p.293. apud SANTOS, 1997, p.23).

Contudo, os movimentos negros parecem intensificar mais sua luta na esfera educacional após o ressurgimento dos movimentos sociais negros em 1978⁴. Segundo Carlos Hasenbalg (1987), a agenda de reivindicações das entidades negras contemplava basicamente as seguintes áreas: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. Na educação a luta era, entre outras, por:

⁴ Não devemos esquecer que no período da recente ditadura militar brasileira, de 1964 a 1985, ocorreu um grande refluxo nos movimentos sociais, especialmente entre 1964 e 1977. As organizações sociais negras não desapareceram por completo (ANDREWS, 1998), uma vez que ainda havia muitas entidades negras em atividade em São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Rio Grande do Sul, entre outros estados. Mas esse período não foi dos mais propícios para a militância negra antirracista, pelo menos para aquela de orientação explicitamente mais política, como a que emergiria em 1978. Na realidade, no auge da ditadura militar, nem no campo acadêmico houve liberdade para se pesquisar e/ou discutir a questão racial no Brasil. Conforme Carlos Alfredo Hasenbalg, “o período que vai aproximadamente de 1965 até o final da década de 1970 não foi dos mais estimulados para pesquisar e escrever sobre as relações raciais no Brasil: o tema racial passou a ser definido como questão de ‘segurança nacional’. Em 1969, as aposentadorias compulsórias atingiram os mais destacados representantes da escola paulista de relações raciais. Além disso, houve falta de dados: por ‘motivos técnicos’ a pergunta sobre a cor foi eliminada do censo demográfico de 1970” (HASENBALG, 1995, 360 p. apud SANTOS, 1997, p.24).

- Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas.
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares, visando a valorização do papel do negro na história do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.

- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1987 apud. SANTOS, 1997, p. 24).

Carlos Hasenbalg (1987) publicou os pontos dessa agenda, mas a *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, realizada em Brasília-DF, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, com representantes de sessenta e três entidades do Movimento Negro, de dezesseis estados da federação brasileira, com um total de cento e oitenta e cinco inscritos, indicou “aos dirigentes do país, e, em especial deferência, a todos os membros da ‘Assembleia Nacional Constituinte-87’”, as seguintes reivindicações⁵:

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil;
- Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (CONVENÇÃO, 1986).

Reivindicações como essas na esfera educacional foram levadas ao Estado brasileiro em toda a década de noventa. Nessa mesma época, foi realizado um dos eventos mais importantes organizado pelos movimentos negros brasileiros, a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*. Esta foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília⁶, e seus organizadores foram recebidos pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. As lideranças dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Além disso, entregaram ao chefe de Estado brasileiro o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*⁷, que continha várias propostas antirracistas. Com relação à educação, podemos citar, entre outras:

- Implementação da *Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino*.

Saiba Mais

⁵ Aqui indicaremos somente alguns itens das reivindicações que dizem respeito à educação.

Saiba Mais

⁶ Essa marcha foi organizada para reafirmar a resistência dos afro-brasileiros, simbolizada no Guerreiro Zumbi dos Palmares, contra o racismo e a desigualdades raciais. Ela contou com a presença de mais de trinta mil participantes (OLIVEIRA, LIMA e SANTOS, 1998).

Saiba Mais

⁷ Estas propostas estão em EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi (1996).

- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996).

Santos (2005) afirma que, ao considerar as pressões antirracistas e legítimas dos movimentos sociais negros, políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino. Alguns municípios passaram a impedir a adoção de livros didáticos que disseminavam preconceito e discriminação raciais.

Saiba Mais

⁸ Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>,
 acesso em
 15/08/2010.

Observemos, então, algumas dessas leis que são apresentadas por Sales Augusto dos Santos (2005) em seu artigo intitulado: *A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro*⁸.

Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII

Essa lei estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio de uma “educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares” (Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro *apud* SILVA JUNIOR, 1998, 212 p.).

Inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinamentos fundamental e médio das redes estaduais e municipais, como veremos a seguir:

Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 5 de outubro de 1989

Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e a permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente:

IV- promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de Geografia, História, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Edu-

cação Artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3ª graus.

Art. 288. A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira (Constituição do Estado da Bahia apud SILVA JUNIOR, 1998, p. 106-107).

Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990

Art. 182. Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República.

Parágrafo único. O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas:

VI – a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais (Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte apud Silva Junior, 1998, 174 p.).

Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul

Art. 1º Fica incluído, nas escolas de 1º e 2º graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da raça negra na formação sociocultural brasileira.

Art. 2º Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da história afro-brasileira.

Art. 3º Para efeito de suprir a carência da bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares; debates e seminários com o corpo docente das escolas municipais, a fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula.

Art. 4º O município promoverá a interdisciplinariedade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Educação Moral e Cívica; Geografia e Educação Religiosa, adequando o estudo da raça negra em cada caso.

Art. 5º É responsabilidade da SMED e do corpo docente das escolas municipais, através de suas direções, conjuntamente com a comunidade escolar local, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 2º da presente lei, visando à superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário (Lei nº 6.889, de 05 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul apud SILVA JUNIOR, 1998, p. 237-238).

Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, Estado do Pará

Art. 1º Fica incluído no currículo das escolas da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o conteúdo relativo ao estudo da raça negra na formação sociocultural brasileira.

Art. 2º Ao lado do ensino dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro hoje, sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da história brasileira.

Art. 3º A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito ao conteúdo objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 4º A Secretaria Municipal de Educação promoverá o interdisciplinamento com o conjunto de disciplinas, adequando o estudo da raça negra em cada caso.

Art. 5º É de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da comunidade escolar, através dos Conselhos Escolares, o amplo debate do

conteúdo constante no art. 2º desta Lei, a superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação, revogando-se as disposições em contrário (Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, Estado do Pará apud SILVA JUNIOR, 1998, 184 p.).

Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracajú, Estado de Sergipe

Art. 1º Fica instituído o curso preparatório para o corpo docente e demais especialistas da rede municipal de ensino, visando prepará-los para aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro e do índio no Brasil.

Art. 2º A rede municipal de ensino deverá adotar no seu currículo disciplinas e conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e do índio no Brasil.

Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995, do município de Aracajú, Estado de Sergipe

Art. 1º Ficam incluídos no currículo das escolas da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus conteúdos programáticos relativos ao estudo da raça negra na formação *sociocultural* e política.

Art. 2º A rede municipal de ensino deverá adotar conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro no Brasil.

Art. 3º Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro hoje, bem como sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, por exemplo, a dos movimentos organizados de resistência no decorrer da história brasileira.

Art. 4º Para efeito de suprir a carência de bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares do município.

Art. 5º A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula,

no que diz respeito à matéria objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais, com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 6º A Secretaria Municipal de Educação promoverá a interdisciplinariedade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Geografia e Educação Religiosa e História, adequando o estudo da raça negra a cada caso.

Art. 7º É responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da comunidade escolar, através dos Conselhos Escolares, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 3º desta Lei, visando a superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 8º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário (Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995 do município de Aracajú, Estado de Sergipe apud SILVA JUNIOR, 1998, p. 295-296).

Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, Estado de São Paulo

Art. 1º As escolas municipais de 1º e 2º graus deverão incluir em seus currículos “estudos contra a discriminação racial”.

Parágrafo único. A inclusão referida no caput será realizada de acordo com os procedimentos estabelecidos pelas legislações federal e estadual e ficará condicionada à disponibilidade de carga horária.

Art 2º Regulamento definirá em qual disciplina os estudos contra a discriminação racial serão realizados e a respectiva carga horária.

Art.3º O Poder Executivo disporá do prazo de 90 (noventa) dias para regulamentação da presente lei, a contar da data de publicação desta.

Art. 4º As despesas com a execução desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 5º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (Lei nº 11.973, de 04 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, Estado de São Paulo apud SILVA JUNIOR, 1998, 276 p.).

Lei nº 2.639, 16 de março de 1998, do município de Teresina, Estado do Piauí

Art. 1º Fica inserido no currículo da escola pública municipal de Teresina a disciplina – Valores Teresinenses.

Parágrafo Único. São considerados valores teresinenses para efeito desta Lei:

I – a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente, a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piauiense;

II – a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas as manifestações e produções artístico-culturais locais;

III – os aspectos geográficos, históricos, paisagísticos e turísticos.

Art. 2º A Secretaria Municipal de Educação e Cultura ditará normas regulamentares para o cumprimento desta Lei.

Art. 3º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogadas as disposições em contrário.

Em Brasília, capital da República brasileira, também houve mudanças neste sentido. Em 13 de setembro de 1996, o então governador Cristovam Buarque⁹ sancionou a Lei nº 1.187, que dispõe sobre a introdução do “estudo da raça negra” como conteúdo programático dos currículos do sistema de ensino do Distrito Federal. Assim, a Lei supracitada passou a vigorar com os seguintes artigos:

Art. 1º O estudo da raça negra é conteúdo programático dos currículos das escolas de 1º e 2º graus do Distrito Federal.

§ 1º No estudo da raça negra serão valorizados os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do país.

Saiba Mais

⁹ Cristovam Buarque atualmente é senador da República e foi o primeiro ministro da educação do governo Lula.

§ 2º Cabe à Secretaria de Educação, por seus órgãos competentes, proceder a revisão dos currículos a fim de adequá-los a esta lei.

Art. 2º A qualificação dos professores e o constante aperfeiçoamento pedagógico exigidos para a implementação do disposto no art. 1º ficarão a cargo do Poder Executivo.

Parágrafo único. Para alcançar o fim a que se refere o *caput*, o Poder Executivo realizará:

I – cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil, especialmente dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira;

II – intercâmbio com organismo nacionais e internacionais voltados à valorização do negro;

III – análise do material didático, preponderantemente o bibliográfico, a fim de suprir as carências identificadas.

Esta lei foi aprovada pela Câmara Distrital e sancionada pelo então governador Cristovam Buarque. No entanto, nenhum órgão do governo do Distrito Federal procurou implementá-la até a presente data. Ou seja, embora estabelecida a obrigatoriedade do “estudo da raça negra”, bem como a qualificação de professores(as) para ministrarem as disciplinas referentes a esse assunto, até a presente data não foram tomadas as devidas providências para que efetivamente se concretizasse o ensino de disciplinas que valorizem os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do nosso país.

No início do ano de 2003, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo a importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros, e as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

A Lei nº 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

O estabelecimento destas leis foi um avanço no processo de democratização do ensino, bem como na luta antirracismo. A lei que estabelece obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira também determina, entre outros:

- a revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei;
- qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico;
- que a implementação da Lei fica a cargo do Poder Executivo. Ou seja, ao que tudo indica, a Lei considerou que era necessário não somente introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, como também qualificar os professores para ministrarem esse ensino.

Parece-nos que a legislação federal não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Já que não estabelece metas para implementação da Lei, não se refere à necessidade de

qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, também não fala sobre a necessidade das universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre o tema.

Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa Lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o seu ensino às áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados especialmente nas áreas de Ciências Sociais e de Educação, parece-nos um grande equívoco, pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras.

3.A LEI E O CURRÍCULO

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de a 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Essa lei deixa claro a obrigatoriedade do ensino de conteúdos sobre a matriz negra africana na constituição da nossa sociedade no âmbito de todo o currículo escolar e sugere as áreas de História, Literatura e Educação Artística como especiais para o tratamento desse conteúdo, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Entretanto, como já foi antes enfatizado, é preciso que estejamos convencidos da urgência e da importância de recuperar esses conteúdos na história da sociedade brasileira e nos currículos escolares. Pois, sem o pleno entendimento do por que esses conteúdos são fundamentais, corre-se o risco de cumprir a Lei burocraticamente e, com isso, reforçar situações de preconceito racial ao qual estamos submetidos.

Desta perspectiva, buscamos no site “Unidade na diversidade: tudo começa na escola”, algumas considerações, tratando de cuidados e abordagens do ponto de vista metodológico no que se refere ao ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e africana. A reflexão estará em consonância com o princípio da igualdade, traduzido na ideia de que somos todos humanos como norteadora das ações e reflexões metodológicas. Quando se estabelecem princípios antes de se pensar em objetivos, a organização dos conteúdos, das atividades, das estratégias didáticas e as sempre necessárias correções de rotas ficam mais coerentes e integradas.

Não é fundamentalmente na escolha dos temas que se pode escorregar pela via do preconceito, mas, sobretudo, na abordagem, na escolha de materiais, no cuidado com a construção dos argumentos, no grau de conhecimento sobre o assunto ensinado, na resistência às situações cotidianas em que o preconceito se expressa, tanto na sala de aula como nos outros espaços e momentos escolares. Trabalhar o mais coletivamente possível, buscar pares na escola que queiram enfrentar o desafio de visitar e reaprender a história, a cultura, a literatura brasileira sob a perspectiva da população negra como sujeito, pode ser uma maneira competente e facilitadora na construção de conteúdos e metodologias mais adequados às diferentes faixas de idade e níveis de ensino.

Um exemplo de deslize pela via do preconceito é o que vem sendo dito, de forma superficial, em alguns materiais impressos e cursos de formação para professores, sobre o processo de escravidão no Brasil. Os estudos revelam que muitos dos africanos que foram sequestrados para o Brasil já estavam escravizados por nações inimigas ou rivais no continente africano. Essa informação tem funcionado, em muitos casos, para aplacar o mal-estar sobre o processo de escravidão aqui ocorrido. Comentários como “lá eles já eram escravos; os africanos escravizavam os próprios africanos; eram os africanos que vendiam os seus irmãos” são frequentemente utilizados para justificar a escravidão como parte da lógica africana. O que assim se revela é uma profunda ignorância da diferença entre as formas de escravidão que ocorriam nas terras africanas e a escravidão mercantil, que transforma homem em peça e mercadoria, destituindo-o de sua humanidade, e que organiza uma sociedade, no caso a brasileira, tendo essa relação como base.

Dessa forma, um estudo que envolva os diferentes processos de escravidão pelos quais a humanidade já passou, considerando os povos dos continentes europeu, americano, africano e asiático, se torna imprescindível para então se compreender a especificidade do tráfico negreiro do Atlântico, que marca a inauguração de um novo sistema de relações econômicas e políticas no cenário ocidental.

Essa situação não é apenas pontual, ela revela a ação profunda do preconceito racial: ao se tomar conhecimento de uma escravidão anterior no continente africano, a primeira atitude não é investigativa, no sentido de se indagar sobre a natureza dessa escravidão, e sim compreensiva no mau sentido, pois a “interpretação” que assim é feita se acomoda ao argumento da “inferioridade natural” do negro.

É a essa perspectiva de tratamento cuidadoso e amplo dos conteúdos que não podemos deixar de estar atentos. Um outro exemplo do mesmo tipo de deslize pelo terreno do preconceito pode ser visto em uma abordagem quase oposta, traduzida em certo modismo de exagerada empolgação sobre a África. No seu avesso, ele reafirma o preconceito na medida em que admira como “essencialmente africanas” experiências também vividas por povos de outros continentes, deixando assim de reconhecer o status de igualdade dos africanos em relação aos demais povos. Assim, é frequente encontrar nesse tipo de abordagem o argumento de que é preciso valorizar a tradição oral, porque ela é característica dos povos africanos. A força da tradição oral nas sociedades africanas é incontestável. Contudo, a oralidade é da natureza dos grupos humanos. Os mitos gregos, a Odisseia, os mitos dos diversos grupos indígenas das diferentes Américas, os contos hindus, entre outros, construíram a memória e a identidade dos seus respectivos povos sob a forma da oralidade. A diferença está no tratamento historiográfico dado à “oralitura” europeia e à sua correlata africana.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a história da África parece ser algo tentador, motivador e necessário. Esperamos que o presente módulo venha contribuir na melhoria e continuidade de algumas iniciativas aqui abordadas, sempre objetivando a formação humana e o reconhecimento do continente que se conecta conosco pelas fronteiras Atlânticas. As histórias dos iorubás, dos hauças, dos umbundos ou kicongos deveriam estar tão próximas de nós quanto a história de Portugal ou da Europa. Nossa ancestralidade encontra conexões profundas em ambas as partes da fronteira Atlântica que nos toca. Além disso, a África nos reserva um poderoso campo de pesquisa e entendimento da história da humanidade.

Referências

- ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Bauru/São Paulo: Edusc, 1998.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Org.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.
- BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu: Escritos de educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 65-79
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, DF, MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003, Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004.
- BRASÍLIA. **Lei nº 1.187, de 13 de setembro de 1996**. Diário Oficial do Distrito Federal de 14 de setembro de 1996.
- PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2005. 110 p. (**Cadernos Temáticos: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares**).
- CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO PELA CONSTITUINTE. Brasília: mimeo, agosto de 1986. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: marcha zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida**. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1965-1978. 2 v.
- HASENBALG, CARLOS A. 1996. **Entre o mito e os fatos; racismo e relações raciais no Brasil**. In Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos (orgs.). Raça, Ciência e Sociedade. Rio de Janeiro, Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil. p. 235-249.
- HASENBALG, Carlos A. **O negro nas vésperas do centenário**. Estudos afro-asiáticos. n.13, p. 79-86, 1987,
- MOURA, Clóvis. **A imprensa negra em São Paulo**. In: IMPRENSA Oficial de São Paulo. Imprensa Negra. Ed. fac-sim. São Paulo, 2002.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, Dijaci David de; LIMA, Ricardo Barbosa de; SANTOS, Sales Augusto dos. **A cor do medo: o medo da cor**. In: OLIVEIRA, Dijaci David de [et al]. (Org.). **A cor do medo: homicídios e relações raciais no Brasil**. Brasília: Editora da UnB; Goiânia: Editora da UFG, 1998.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Cadernos Temáticos: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: educando para as relações étnico-raciais** Curitiba: SEED/PR, 2006.

PRAXEDES, Walter. **A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar**. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n° 89, outubro de 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/089/89praxedes.pdf>. Acesso em 25/08/2010.

QUILOMBO. Ed. fac-sim. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A formação do mercado de trabalho livre em São Paulo: tensões raciais e marginalização social**. Dissertação (Mestrado em 'Sociologia) UnB/Departamento de Sociologia, Brasília, 1997.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

CURITIBA (Estado). Secretaria da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2006. 110 p. (**Cadernos Temáticos**).

SILVA JUNIOR, Hédio. **Anti-racismo: coletânea de leis brasileiras** - federais, estaduais e municipais. São Paulo: Editora Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, Ana Célia da. **A ideologia do embranquecimento na educação brasileira e proposta de revisão**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

SOARES, Nildomar da Silveira. **Leis Básicas do Município de Teresina**. 3 ed. Teresina, 2001. Disponível em: http://www.teresina.pi.gov.br/downloads/leis_basicas.pdf. Acesso em 29/09/2010.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

3

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL: MOVIMENTO NEGRO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Cristiane Ayodele

Doutoranda em Educação com atenção à diversidade cultural – Formação de professores, pela Universidade Complutense de Madri. Contato: ensayocultural@gmail.com

Renísia Cristina Garcia Filice

Professora Adjunta da Universidade de Brasília. Coordenadora do GEPPEHRG - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, História, Relações Raciais e de Gênero; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude/GERAJU e membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/ABPN. Contato: renisiacgarcia@unb.br.

Apresentação

Caros/as professores/as, nossa intenção neste texto é evidenciar a participação do Movimento Negro na História do Brasil, com foco no processo de consolidação da resistência negra ao longo dos anos. Serão abordadas, de forma panorâmica, diferentes formas de atuação do Movimento Negro organizado, com destaque para o Movimento de Mulheres Negras. O objetivo é evidenciar aspectos da cultura afro-brasileira estreitamente relacionados à implementação de políticas afirmativas assumidas por governos brasileiros a partir da década de 1990.

Ao destacar a inter-relação nem sempre aparente entre os conteúdos da história e da cultura afro-brasileira na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, por meio de fatos históricos diretamente relacionados ao Movimento Negro, o intuito é, numa perspectiva histórico-cultural, contribuir para debates e reflexões no ambiente escolar. E, suscitar posturas mais conscientes e coerentes dos educadores/as sobre como deve ser encarado no cotidiano escolar, o respeito ao ser humano e a diversidade.

I. O BODOQUE: DO LEGAL AO REAL E VICE-VERSA

O estudo da questão racial no Brasil exige, para uma compreensão mais acurada sobre o momento histórico contemporâneo, que se instaure o que chamamos de movimento do bodoque, ou estilingue, em algumas regiões brasileiras. Em que consiste este movimento? Seria uma analogia ao empuxo para trás que se imputa à borracha que se prende a uma forquilha de madeira e sustenta, em um pedaço de couro, uma pedra que deverá ser lançada à frente. Esse movimento de voltar para que a pedra possa ser lançada - com igual força - para frente é a analogia que estabelecemos com o movimento que aqui pretendemos empreender com vocês.

É sabido que pela força das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 alterou-se o artigo 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica brasileira.

Complementarmente ao disposto nesse artigo, foi aprovada a Resolução nº 1, em 17 de junho de 2004, e o Parecer nº 03/2004, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Essas Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN apontam a inclusão “nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação [...] de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos” (BRASIL, 2004, p. 22).

Todavia, após oito anos de promulgação da Lei nº 10.639/03, uma análise sobre sua implementação nas escolas brasileiras revela que muito há por ser feito (GARCIA FILICE, 2011). Embora conste nos Parâmetros

Curriculares Nacionais/PCN de História-Geografia (MEC/SEF, 1997) a orientação para abordar e valorizar a pluralidade cultural “posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia [...]”, e a temática negra se apresente nos Temas Transversais devendo ser contemplada nos currículos; a dificuldade de implementação da lei permanece e se deve, entre outros fatores, à existência de muita confusão sobre a legitimidade desta demanda, já que muitos acreditam que vivemos em um país em que não há discriminação racial.

Isto posto, os princípios que respaldam os conteúdos elencados nas Diretrizes preenchem algumas das lacunas contidas no PCN, e visam orientar e explicar porque abordar a questão racial é uma necessidade para a consolidação de relações mais harmônicas e democráticas no Brasil.

Consta que a temática de História da África deverá ter o compromisso de mencionar as singularidades africanas e pensar o continente como berço da humanidade para além de suas mazelas, suas possibilidades, com vistas a “*democratizar o tema mediante a sua deselitização corporativista*” (WEDDERBURN, 2005). Quanto à cultura afro-brasileira, não se trata mais de fazer uma retrospectiva histórica dos problemas estruturantes presentes na historiografia brasileira em relação ao negro, mas problematizar estes registros e dialogar com produções desconhecidas do grande público, evidenciando práticas há muito em curso, tradicionais e populares, que imputaram uma dinâmica nas relações raciais e sociais, conectando-se à eminência de políticas educacionais antirracistas em vigor. Contribuir nesse sentido é um pouco do que pretendemos fazer aqui.

Com isso, estamos reafirmando inúmeros estudos que já atestaram como as disciplinas escolares, em especial a História (FONSECA, 200; FLORES, 2006; GARCIA, 2007; OLIVA, 2009; BERUTTI e MARQUES, 2011), ao invés de contribuir para a construção de sujeitos históricos conhecedores de sua história nacional e local, atuam em consonância com o preconceito e a discriminação vigentes na sociedade brasileira. O ensino da História por ter seus currículos orientados para a construção de uma nação miscigenada, como um dos símbolos da modernidade, fomentou a construção de uma democracia racial falsa, articulada com uma história de grandes líderes e basicamente mártires não-negros, e, nesse contexto, as lutas da população negra foram invisibilizadas. Em consonância com essa estratégia, abordagens eurocêntricas predominaram.

Diante desse quadro, o movimento do bodoque deve envolver a todos nós, brasileiros e brasileiras. Conforme afirma MUNANGA (2005) p. 16:

[...] O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas abaladas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social da identidade nacional. [...] Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

Estamos, pois, num momento de superar as fronteiras impostas em livros didáticos de História, entre outros, e ultrapassar limites crassos da historiografia. E, ao mesmo tempo em que enfrentamos as omissões sobre a participação negra na História, atuamos na formação de professores/as com vistas a consolidar um país menos desigual, mais humano e democrático. Deixamos visível que, diante de uma sociedade cujos indicadores revelam a desigualdade de tratamento dado à população negra em todos os âmbitos, abordar a história da luta negra torna-se essencial.

2.MEMÓRIA, HISTÓRIA E CULTURA NEGRA NO BRASIL

É comum escutarmos que o Brasil é um país sem memória. Geralmente essa afirmação ocorre quando se fala da fragmentação e silenciamento da nossa identidade coletiva e plural, fruto do desmantelamento da nossa organização social e das lacunas de nossa historiografia.

Um primeiro passo em direção às abordagens sobre a participação negra na história do Brasil decorre da compreensão que a memória dos brasileiros e brasileiras afrodescendentes, negros e não-negros, exige estabelecer outros marcos temporais de análise e outras perspectivas imagéticas.

Cabe frisar que a questão racial negra não se inicia com o tráfico negreiro. Como vimos, a presença da História da África nos currículos e nos livros escolares brasileiros, até meados dos anos 1990, pode ser considerada insignificante para contribuir com outras visões sobre o continente africano, já que esse sempre aparecia retratado de forma secundária, associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África (OLIVA, 2009). Anterior a esse recrudescimento histórico na trajetória da humanidade, em que os negros/as foram tratados sob uma perspectiva eurocêntrica que desconsidera suas raízes africanas, suas formas de viver e se organizar política e socialmente, existem séculos de construções político-sociais e culturais ressignificadas em território brasileiro que precisamos aprender, posto que são fundamentais para que nos percebamos como sujeitos e como nação que tem memória e tem saberes outros, que também compõem a nossa identidade afro-brasileira.

Estudos sobre a história do ensino de História (FONSECA, 2005; BERUTTI e MARQUES, 2009) apontam as lacunas em que a luta pela sobrevivência de negras e negros brasileiras/os se perdem, sem maiores explicações. Estes estudos revelam a gravidade dessas formas de escrita da história para a educação brasileira. E permitem afirmar que essas estratégias guardam estreita relação com as mazelas e a educação (ou a falta dela) dispensada à população negra.

A educação formal entendida como uma construção de saberes para o desenvolvimento pleno de sujeitos-cidadãos tem importância fundamental para a sustentação de políticas sociais que primam pela emancipação humana. Historicamente, sempre houve, por parte da população negra, a consciência da centralidade que o saber de educação institucionalizado deveria assumir em suas demandas por melhoria na qualidade de vida e para sua inserção no mercado de trabalho, entre outros.

O direito à educação sempre foi uma das bandeiras principais da luta negra. E uma análise, mesmo que esquemática, da trajetória do povo negro evidencia essa luta por reconhecimento na sociedade brasileira.

Antes de aprofundarmos nesta questão, vale definir que, no entendimento, **afrodescendentes são todos os brasileiros/as**, e que assumimos a terminologia negros/as para nos referirmos a somatória de pretos/as e pardos/as, em conformidade com a utilização do **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**

Um dos principais líderes da luta histórica negra no Brasil reconhecido internacionalmente, Abdias do Nascimento, sintetiza o caráter histórico da luta do povo negro:

“Esses debates [sobre políticas afirmativas] não apareceram do nada, não nasceram de um vácuo político-social, tampouco foram fruto de geração espontânea”

Com esta frase, o “mestre” Abdias remete ao empuxo ao passado histórico, à luta do Movimento Negro, com vistas a interferir na estrutura desigual brasileira.

3.0 QUE SIGNIFICA “MOVIMENTO NEGRO”?

Antes de apontarmos a trajetória das organizações negras, é preciso dizer que a terminologia Movimento Negro aciona diferentes entendimentos.

Contemporaneamente, o núcleo agregador dos esforços empreendidos contra o preconceito e a discriminação raciais recebe o nome de Movimento Negro. No Brasil, uma noção corrente faz referência ao conjunto de entidades, instituições e/ou coletivos, comprometidos na luta pelos direitos de cidadania para a população negra. Numa outra visão, a expressão diz respeito aos movimentos sociais organizados formalmente, patenteados ao longo do século XX, sob essa denominação (LOPES, 2004).

Contudo, há ainda o entendimento desse conceito elaborado pelo Movimento Negro Unificado, na década de 1970, que compreende por Movimento Negro:

[...] o conjunto de iniciativas de resistência e de produção cultural e de ação política explícita de combate ao racismo, que manifesta em diferentes instâncias de atuação, com diferentes linguagens, por via de uma multiplicidade de organizações espalhadas pelo país [...] (SANTOS, 2007, p. 64)

Terminologia cunhada pelo Movimento Negro Unificado/MNU, organizado como forma de articular, politicamente, diversas ações desenvolvidas desde a resistência contra a escravidão e por ter um compromisso com a

afirmação e resguardo da identidade e da cultura negra. Parte-se do entendimento que essas várias manifestações foram de suma importância para a consolidação da forma e conceito de Movimento Negro/MN que temos na atualidade. Então, assumiremos desde já essa terminologia, Movimento Negro/MN, como a mais apropriada ao que aqui pretendemos estabelecer.

E, por estarmos falando de um fazer plural, a evolução do MN não obedece a uma concepção linear ou estanque, tanto do ponto de vista histórico quanto do ponto de vista conceitual. A organicidade dessa dinâmica tem se desenvolvido entre revisões de estratégias e conteúdos, contradições e convergências, recuos e avanços. Ademais, as características assinaladas não são imutáveis. Elas se interpenetram entre os períodos, aparecendo em momentos diversos. E, em referência às concepções e estratégias que serão apresentadas, essas, possivelmente, não contemplarão plenamente a heterogeneidade interna do MN.

Por se tratar de um texto informativo e panorâmico, com vistas a oferecer pistas para pesquisas e aprofundamentos futuros, além de inteirar sobre os conteúdos e algumas formas de mobilização do MN ao longo dos anos; o intuito é contribuir para que se estabeleçam conexões entre o ensino de História no Brasil, Movimento Negro e a eminência de políticas afirmativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

E, dado o risco de deixarmos fatos históricos relevantes da participação negra sem serem mencionados, focamos em acontecimentos políticos que ocorreram desde o período marcado pelo advento da Lei do Ventre Livre, 1871, até o ano de 2003, quando se promulgou a Lei nº 10.639, que torna obrigatório o estudo de história da África e da cultura afro-brasileira. Nosso esforço será o de indicar elementos importantes que caracterizam a organização, a atuação política, as bases culturais e as ações concretas engendradas nesse transcurso.

É evidente que dentro do feixe de histórias pluriétnicas que constituem a história do negro no Brasil, falar dos sentidos da educação para esse grupo atravessa múltiplos significados. No entanto, podemos apontar alguns aspectos convergentes para entender essa questão:

Aspecto educacional: entender que devido ao trato cultural-político-social dispensado ao povo africano e afrodescendente negro ao longo da história brasileira, a luta por educação de qualidade para a população negra

tem o sentido de a) restituir o capital cultural extirpado pela colonização e fragmentado pelo racismo; e b) constituir-se em mecanismo de reparação sócio-histórico-cultural, assegurando a esta população igualdade de condições e de bem-estar.

Aspecto cultural e político: observar a força e a vigência dos modos culturais africanos presentes na nossa cultura, apesar dos esforços de suplantá-los para dar lugar a valores culturais eurocêntricos. A permanência de grande parte desse legado entre nós se deve à ação protetora desse capital cultural engendrada pelos primeiros insurretos, que encontraram na forma dos quilombos sua própria sobrevivência e de sua cultura, tendo essa resistência ganhado múltiplas formas com a atuação de um aguerrido Movimento Negro, que vem ao longo do tempo se renovando conforme os ditames políticos de cada período histórico específico.

Sob essa perspectiva, evidenciamos as contribuições quilombolas como forma de desmistificar, de forma resumida, porém, segura, a ideia distorcida de que a escravidão dos povos africanos se deu em tão larga escala e durante tanto tempo devido à suposta passividade e falta de engenho desses grupos. Os quilombos materializam uma das formas de resistência negra no Brasil mais perene. Certamente, essa oposição contra a escravidão, o genocídio de seu povo e a supressão de sua cultura se deu desde que o primeiro tumbeiro rasgou o Atlântico em direção ao Brasil (antes mesmo dessa partida).

Pesquisas mais recentes empenhadas em remontar a realidade vivida nesse período enumeram várias formas de resistência, desde suicídios e abortos até matanças e negociações com os detentores do poder, entre várias outras estratégias (GIACOMINI, 1988; FLORES, 2006; SOARES, 2007; OLIVA, 2009). Essas informações demandam reflexões que deslocam a imagem dos negros e negras como objeto passivo na história brasileira e devolvem sua condição inegociável de sujeitos históricos, atuantes.

4. FORMAS DE RESISTÊNCIA NEGRA NO BRASIL

Os Quilombos

Conforme acabamos de indicar, ao focalizarmos a dinâmica de organização e atuação coletiva dos negros e negras escravizados e de seus descendentes para superar os abismos provocados na sociedade pela via da escravidão e do racismo, não há como deixar de mencionarmos as formas coletivas de organização, como os quilombos, especialmente o mais conhecido, o de Palmares.

Considerando a trajetória negra em sua luta pela educação, detemos-nos em mencionar o que entendemos como o cerne da contribuição quilombola para a atuação contemporânea do coletivo negro. Nesses termos, reafirmamos a orientação de Ricardo Fernandes (2009) em ponderar que os quilombamentos representaram e representam um espaço de agregação étnico cultural que, ao remontar elementos das culturas africanas no Brasil, deram origem a uma cultura negra peculiar. Esse espírito de proteção cultural balizou a força do contínuo civilizatório africano entre nós, forjando uma identidade coletiva, cujos desdobramentos ideológicos se estendem até a atualidade (NASCIMENTO, 1985; LUZ, 2002; RATT'S, 2007).

Estudos e análises mais acuradas sobre a cultura negra e a história da população negra no Brasil têm o potencial de provocar perguntas e reflexões sobre as nossas próprias práticas como educadores/as e reprodutores/as culturais. A formação na temática racial pode exemplificar em que medida as imagens distorcidas sobre o negro habitam o imaginário coletivo, impedindo, retardando e/ou promovendo a implementação do artigo 26-A da LDB, em seu recorte pluricultural (GARCIA FILICE, 2011).

Isso exige uma postura de estranhamento às formas limitadas de referência ao povo negro e suas lutas. E, questionamentos só se tornarão possíveis pela constatação que a *práxis* do coletivo negro mobilizado nesse país tem se fundamentado na consciência que as expectativas de um futuro digno para a população negra estão relacionadas ao conhecimento necessário do enraizamento de suas bases ancestrais, ressignificadas no campo conflituoso das relações de poder (MOURA, 1999; LUZ, 2000; SANTOS, 2000; THEODORO, 2005).

E, como afirmou Abdias do Nascimento, esses debates não foram frutos de “geração espontânea”. Há uma história pregressa, que aqui procuramos remontar sinteticamente. Diante dos fatos, cabe refletir sobre essa cultura de afirmação e resistência negra. Mesmo que pareça estranho que essa luta não tenha resultado no acesso aos bens reivindicados por aqueles que se viram privados de seus direitos fundamentais, entre os quais, a educação. Segundo o entendimento do próprio Movimento Negro, essa constatação, aliás, é um indício que embasa a continuação dessa luta, reforçada a partir de 2003 com a Lei nº 10.639.

Seguindo a lógica apresentada, torna-se compreensível o frequente tom de denúncia nos diversos discursos que refletem sobre o lugar que a população negra tem ocupado na educação. Evidentemente, a evocação desse lugar-comum se explica pela maneira própria como os assuntos relativos à educação dos/as negros/as foram conduzidos ao longo da história. Podemos verificar que, entre outros fatores, o tratamento deferido aos direitos da população negra, entre eles o direito à educação, é fortemente calcado no **mito da democracia racial**. Com efeito, tanto no meio acadêmico quanto no interior dos diversos segmentos do Movimento Negro, há uma reação franca contra essa crença.

Sem dúvida, os contornos dessas críticas atuais ganham maior nitidez quando conectados com uma leitura crítica e dinâmica sobre a sua gênese. Referimos-nos à lógica de exploração da população negra, que não foi extinta com a abolição da escravatura. Ao contrário, fundamentou a estruturação da sociedade brasileira em processo de modernização, porém, sempre sustentada pela exploração dos grupos negros.

Refazer esse percurso com novos olhares possibilitará, em longo prazo, uma compreensão mais ajustada das origens e dos sentidos de problemas estruturais, raciais e econômicos em meio a outros, que envolvem a educação da população negra na atualidade.

Entre as questões a serem levantadas, cabe observar como as elites brasileiras tentaram equacionar o problema da instrução das camadas populares (GONÇALVES, 2000). Ou se preferirmos, que tipo de ações, no cunho da esfera pública, o Estado brasileiro desenvolveu para responder às demandas dos sujeitos negros/as frente ao processo de abolição da escravatura?

Educação para a População Negra

Fonseca (2000) demonstra em seu trabalho como a educação dos negros e negras que antes era uma interdição no período escravagista, passava a ser uma necessidade complementar no processo de modernização do País. O autor deixa entrever como ambas as decisões fazem parte de um único sistema no qual essas lógicas são complementares. O fato é que aos negros/as, até fins do século XIX, não estava resguardado o direito ao letramento, à educação. Mas, o advento da Lei do Ventre Livre (1871) provocou discussões sobre a necessidade de educar os nascidos livres para melhor ajustá-los ao novo modelo social, sobretudo às novas formas de trabalho.

A lei supracitada dispunha que:

Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a **obrigação de criá-los e tratá-los** até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

Art. 2.º - O Governo poderá entregar a associações, por êle autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder dêstes em virtude do Art. 1.º- § 6º.

§ 1.º - As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos, e poderão alugar êsses serviços [...]

À época, grassava entre alguns grupos da elite a ideia de que a educação era o instrumento necessário para moldar esse novo conjunto da população negra a fim de que este continuasse a ser útil dentro do novo sistema de produção, ainda que provisoriamente (lembramos da política de captação da imigração europeia que visava, entre outros fins, embranquecer a população brasileira).

Segundo foi citado, após a Lei do Ventre Livre começou-se a incluir na pauta da agenda nacional a educação dos filhos das mulheres escravizadas, nascidos “livres”. Sobre essa questão, cabe a pergunta: Quem deveria ocupar-se dessa tarefa? A quem competia assegurar-lhes a educação? Já que a lei imputava aos donos de escravos o singular dever de criá-los (mas, não de educá-los). Prevvia a responsabilidade dos senhores em criar as crianças nascidas livres, uma vez que optassem por mantê-las sob seu poder até completarem maioridade. O referido texto ainda dispunha que aos senhores caberia oferecer-lhes instrução elementar “sempre que possível”.

O conteúdo do texto legal, se por um lado outorgava aos senhores a faculdade de seguirem beneficiando-se da exploração dessas pessoas, que apesar de nascerem livres carregavam consigo a “marca da escravidão”, por outro, a formação poderia desembocar em alterações significativas na ordem social ou pelo menos favoreceria uma pressão maior sobre o poder estabelecido.

Estudos desenvolvidos em torno dessa temática ressaltam as objeções dos senhores que de início foram radicalizadas o suficiente para comprometer a aprovação da lei. Tal resistência deu lugar a negociações deste grupo com os parlamentares, o que resultou na Lei nº 2.040, de 1871, cujo texto eximia os senhores de qualquer responsabilidade em assegurar a educação das crianças nascidas “livres” (FONSECA, 2000).

É certo que o cenário que envolve esses fatos suscita inúmeros questionamentos e análises. Queremos, no entanto, evidenciar que foi nesse contexto de projetos para a modernização do país – sustentada por modos arcaicos de produção, baseados na extrema exploração humana – que se desenvolveram as primeiras articulações politicamente organizadas visando mobilidade social. Tomemos por princípio que essa forma coletiva evoluiu para o que entendemos atualmente como Movimento Negro.

Contudo, se por um lado o Estado brasileiro se omitiu, desde o princípio, em desenvolver políticas de educação adequadas à população negra para oferecer-lhe condições igualitárias de desenvolvimento, por outro, sabemos que a reação por parte das pessoas preteridas não foi de conformidade.

Pesquisas evidenciam que mesmo antes da abolição da escravatura, pessoas negras se organizaram para reivindicar direitos sociais, como aponta Adriana da Silva (2000). De acordo com sua pesquisa, documentos de 1856 permitem saber que, em plena vigência da escravidão, um grupo de pais e mães negros/as enviou um requerimento à Corte afirmando que seus filhos necessitavam “aprender as primeiras letras com perfeição”, o que não estavam conseguindo nas demais escolas em razão de práticas discriminatórias. A petição endereçada à Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte reivindicava a legalização de uma escola destinada a “meninos de cor”, sob a direção de professor negro.

Outra mostra da mobilização negra em prol do direito à educação se deu menos de um ano após a promulgação da abolição. Foi a **Carta da Comissão de Libertos do Vale do Paraíba** endereçada ao futuro ministro da Justiça, Rui Barbosa, exigindo educação para seus filhos. E há registros, nos primeiros anos de República, de várias organizações negras espalhadas pelo país, que desde o princípio tiveram funções múltiplas (associações culturais, religiosas, espaços de socialização e lazer, entre outros), representando a resistência político-cultural da população negra.

Os dados levantados em pesquisas mais recentes nos permitem afirmar a existência contínua de mobilizações e aponta a importância cumulativa dessas ações no curso da história.

5. ORGANIZAÇÕES NEGRAS NO BRASIL

Entre os coletivos formados nos anos que marcam a transição do **Brasil-Império** para República podemos listar alguns, como exemplo a **Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora** (1872/RS), a **Sociedade Progresso da Raça Africana** (1891/SC), o **Clube 13 de Maio dos Homens Pretos** (1902/SP) e a **Associação Protetora dos Brasileiros Pretos** (1917/SP).

As pesquisas realizadas por Pinto (1993) apontam a existência de outras 123 associações negras em São Paulo, entre 1907 e 1937. Por sua vez, Muller (1999) registra 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920, e Loner (1999), 53 em Pelotas/RS, entre 1888 e 1929. Esses estudos identificam que havia também associações formadas estritamente por mulheres negras, como a **Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul** (1908), em Pelotas, e a **Sociedade Brinco das Princesas** (1925), em São Paulo.

No ano de 1926, cria-se o **Centro Cívico Palmares** (SP) que desempenhou importante papel na formação de lideranças, as quais tomaram lugar posteriormente na direção da **Frente Negra Brasileira/FNB**. A FNB significou manifestamente a continuação do Centro Cívico Palmares, renovando e amadurecendo suas ideias.

A FNB, cuja fundação se deu em 1931, na cidade de São Paulo, foi liderada por Henrique Cunha e José Correia Leite, e é considerada por muitos a entidade negra mais importante do Brasil. Seu poder de agregação conferiu ao Movimento Negro a qualidade de movimento de massa. Formada por “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), estima-se que chegou a agregar mais de 20 mil associados. Tanto que, em 1936, a FNB transformou-se em partido político e pretendia participar dos próximos pleitos eleitorais, concentrando o voto dos eleitores negros. Convém lembrar que parte da dificuldade em aprovar leis que restituam à população negra seus direitos negados vem da sub-representação deste segmento nos núcleos de poder. Os *frentenegrinos* tinham proposição de reverter esse quadro.

O período que se segue a partir da atuação da Frente Negra Brasileira pode ser compreendido como um segundo momento do Movimento Negro propriamente dito. Essa renovação transcendeu as fronteiras regionais, configurando-se em uma mobilização de foro nacional e inseriu reivindicações para educação da população, adquirindo mais complexidade no transcorrer do tempo, identificando outras necessidades como o acesso ao ensino médio e à universidade.

Seguindo os desdobramentos dessas articulações, surge, sob orientação de Abdias Nascimento, o **Teatro Experimental do Negro (TEN)**, criado no Rio de Janeiro, em outubro de 1944. As ações do TEN centravam-se em montagem de peças teatrais incluindo formação de atrizes e atores

negras/os e na educação de jovens e adultos, a partir da alfabetização em moldes semelhantes ao método Paulo Freire.

Esta pode ser considerada uma das primeiras iniciativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos/EJA, no Brasil, muito embora a maioria das pesquisas não se atente para a cor majoritariamente negra do público da EJA e as implicações disso no contexto da desigualdade social brasileira. Também naquele período (década de 1940), as ações empreendidas pelo TEN tiveram um sentido de empoderamento muito além da escolarização. O trabalho de educação e expressão artística desse projeto tinha, dentre outros objetivos, a inequívoca finalidade de formar atores e atrizes negros e colocá-los em evidência. À época, o TEN desenvolveu-se sob uma perspectiva de consciência político-cultural negra capaz de revolucionar as concepções e os modos de vida dos envolvidos, provocando impactos paradigmáticos, inclusive entre os brancos.

Também a **Convenção Nacional do Negro Brasileiro – CNNB (1945/46)** foi um núcleo de concentração de militantes das diversas regiões do País que se encontraram previamente em vários estados para preparar o evento que discutiu as questões raciais sob a perspectiva nacional. Os discursos e debates promovidos no encontro possibilitaram traçar pontos de consensos em meio às várias e diferenciadas demandas sobre o quadro social do negro. Estes encontros tornaram-se celeiros de várias reflexões de intelectuais e militantes que foram, no decorrer dos anos, aprimorados e, na década de 1980, auxiliaram a consolidar propostas para a inserção da população negra por meio da atuação efetiva do Estado, implementando políticas públicas de caráter afirmativo.

As articulações entre a luta pela democracia e contra a discriminação racial foram muitas. Remonta de 1945 o *Manifesto de Defesa à Democracia*, divulgado pela **Associação dos Negros Brasileiros**, e, no mesmo ano, criou-se o **Comitê Democrático Afro-Brasileiro**, que a princípio somou forças com a União Nacional dos Estudantes (UNE). Em 1946, na cidade do Rio de Janeiro, elaborou-se o *Manifesto à Nação Brasileira*, que reiterava as reivindicações cidadãs expressas pela Associação.

As várias ações em curso possibilitaram que, no início da década de 1950, representantes da **União dos Homens de Cor/UHC**, em audiência com o então Presidente da República, Getúlio Vargas, apresentassem uma série de reivindicações em favor da população negra.

Esses são momentos marcantes da trajetória da militância negra que antecedem às ações do **Movimento Negro Unificado/MNU** (1978), que estruturou reivindicações mais amplas no âmbito da educação, em termos nacionais, e revestidas de um discurso mais complexo pautado por profundas reflexões acerca dos princípios da democracia e seus desdobramentos para a efetiva cidadania dos/as negros/as. Esse coletivo negro organizado, melhor preparado do ponto de vista formal, escolarizado em nível médio e superior, deu um formato mais técnico às suas reivindicações.

Conectada com as necessidades e realidades nacionais, ao mesmo tempo em que dialogava com as outras faces da questão racial espalhadas pelos demais países da diáspora africana, essa nova configuração favoreceu a implementação de importantes ações para a negritude brasileira. O MNU também se empenhou em reforçar na luta negra o sentido de interação entre passado e presente.

Nessa ocasião, torna-se público o *Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial*, que declara o combate ao racismo nas suas formas e espaços diversos, além de propor o dia 20 de novembro como data de afirmação da consciência negra (consolidado por meio do artigo 79-B da LDB 9394/96), exortando os valores e o espírito libertário de Zumbi dos Palmares, em oposição à reificadora celebração oficial do **13 de Maio**, posteriormente ressignificada pelo próprio MN como **Dia de Reflexão e Luta contra a Discriminação**. Tal movimentação visava problematizar a ideia de abolição a partir de fatos históricos e dados estatísticos levantados e avaliados nos encontros e reflexões articuladas pelo coletivo negro.

Baseado em profícuos debates, o MNU continha em seu interior diferentes vertentes e percepções dos coletivos negros chamados a compor essa fase mais articulada politicamente da luta negra no Brasil, em meio ao regime militar, mas sinalizando para períodos futuros de abertura democrática. Entre elas, uma vertente socialista, marxista com orientação trotskista. Esse grupo que influenciou vários ativistas na nova fase do Movimento Negro fundamentava sua ação na concepção de que a luta antirracista deveria ser articulada com a luta revolucionária anticapitalista. Segundo essa visão, o capitalismo é o sistema que alimenta e se beneficia do racismo, portanto, sua derrubada seria imprescindível para a construção de uma sociedade igualitária a partir da superação do racismo. Considerava-se, assim, a interseção entre raça e classe com o objetivo de fortalecer o poder político

do movimento. O MNU adotou a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional, além de coordenar a luta do negro com a das demais categorias sociais oprimidas, em especial operários e mulheres. Mulheres estas que deram outra roupagem para luta negra no país, como veremos a seguir.

Os esforços do MNU, no princípio da década de 1990, foram dedicados ao diagnóstico e denúncia do racismo nos diversos âmbitos do meio escolar, enquanto a segunda metade da década reuniu forças orientadas à elaboração de ações positivas concretas que fizessem frente à *práxis* tradicional discriminatória. Essa tarefa demandou novos esforços do MN na desconstrução do racismo revelado nas imagens e conteúdos veiculados em diferentes materiais didáticos e instrucionais, inclusive institucionais, produzidos e aprovados pelo próprio Ministério da Educação/MEC.

Algumas consequências desse movimento puderam ser sentidas em 1982 na **Conferência Brasileira de Educação (CBE)**, realizada em Belo Horizonte. Debateu-se a discriminação racial praticada nos sistemas de ensino, referendando a necessidade de reforma sistemática e profunda dos currículos para a desconstrução dos estereótipos gerados no seio das relações interétnicas.

Outras ações, realizadas em 1987, concentraram-se no combate ao racismo veiculado nos livros didáticos. Nesse sentido, entidades negras passaram a pressionar a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Consequentemente, a FAE, em colaboração com a Diretoria do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) /MEC, convidou representantes de organizações negras para, juntamente com técnicos/as das Secretarias Estaduais de Educação, avaliarem os livros didáticos em circulação. Mas os impactos desta avaliação no PNLD não alteraram tanto os conteúdos veiculados como se esperava (SILVA, 2007).

Cientes disso, paralelamente, houve crescente participação da militância negra intelectualizada nas instâncias deliberativas governamentais, fundamentada na convicção de que raça e os conceitos ideológicos derivados da concepção de inferioridade dos negros são elementos balizadores das relações sociais no Brasil. O MN passou a se autoafirmar como sujeito coletivo de representação política e se dedicou a se preparar para participar da elaboração da Constituição Federal de 1988. Entre 1984 e 1985 foi organizada uma série de encontros municipais e estaduais centrados na qualifica-

ção da inclusão do negro no processo constituinte. O Encontro Estadual “**O Negro e a Constituinte**”, realizado na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, foi um dos momentos de maior expressão dessa atividade, juntamente com a **Convenção Nacional**, realizada em 1986, em Brasília. Manteve-se o mesmo nome dos encontros locais, com a presença de militantes, políticos e intelectuais negros e não-negros afinizados com a discussão racial no País. A partir dessa convenção, elaborou-se um documento que reivindicava maior participação negra nas esferas de decisão política e propunha, especificamente, sua atuação junto à **Assembleia Nacional Constituinte (ANC)** para ter maior poder de diálogo e a aprovação de suas propostas nacionais voltadas para a educação e cidadania. Em resposta, a Assembleia definiu a representação do MN dentro da “**Subcomissão de negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias**”.

Por meio dessa comissão, o MN reivindicou a diluição da concepção de unidade cultural e de igualdade racial. Propôs que o texto constituinte expressasse compromisso incondicional da educação com o combate ao racismo e todas as formas de discriminação correlatas. Enfatizou a necessidade de valorização e respeito à diversidade e de resgate da identidade étnicorracial para a consolidação de uma sociedade multirracial e pluricultural horizontalizada. A Subcomissão defendeu também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura das populações negras nas escolas como forma de afirmação identitária.

Inicialmente aceitas, essas propostas foram inseridas no anteprojeto da ANC. Mas, após a avaliação da Comissão Temática da Ordem Social e da Comissão de Sistematização, a orientação de inserir estudos sobre essa temática nas escolas foi retirada sob a alegação de que essas particularidades deveriam ser tratadas em legislação complementar específica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB.

Entretanto, logo após a promulgação da Constituição de 1988, a LDB começa a ser discutida e permanece em tramitação no Congresso durante oito anos. Mas o texto da LDB/96 em nada inovou ou complementou o texto constitucional, apenas reproduziu seus princípios norteadores que não garantiram atenção à diversidade étnicorracial brasileira.

No intervalo entre a CF/88 e a LDB/96, o MN continuou atuante. E, em 1995, realizou a “Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo, pela cidadania e a vida”. Cerca de 30 mil ativistas de diversas partes do País reuni-

ram-se em frente ao Congresso Nacional. A manifestação, considerada um fenômeno de mobilização popular, garantiu que, no mesmo dia, integrantes da *Executiva Nacional da Marcha Zumbi dos Palmares* fossem recebidos pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. Nesse encontro, foi entregue ao presidente, pelas lideranças do Movimento, o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial* que reunia propostas para educação, democratização da informação, cultura e comunicação, mercado de trabalho, saúde, religião, propriedade de terra e combate à violência. O documento apresentava para cada área aludida propostas concretas de políticas públicas.

Diante do impacto dessa Marcha, a mobilização ganhou um formato ainda mais organizado estendendo-se às pré-conferências realizadas para a **III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata**, realizada em **Durban**, África do Sul, entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001 (*Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo*). Nessa Conferência, o Estado brasileiro teve o maior número de participantes. Além da presença de entidades representantes da sociedade civil, a Comissão foi composta por mais de uma dezena de organizações de mulheres negras do País e coordenada pelo ONG **Criola**, do Rio de Janeiro, pelo **Geledés/Instituto da Mulher Negra**, de São Paulo, e pelo **Maria Mulher**, do Rio Grande do Sul.

A forte influência da **Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras pró-Durban** garantiu conquistas importantes nos documentos finais, tanto da Conferência das Américas, sediada no Chile em 2000, como na própria Conferência de Durban (**CARNEIRO**, 2002).

6. MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS

Diversos estudos sob variados enfoques atestam a singularidade da participação das mulheres negras no processo de resistência e afirmação dessa população (GIACOMINI, 1988; DOMINGUES, 2007; SOARES, 2007). Sem olvidar as atuações pioneiras, gostaríamos de indicar já na década de 1940 a atuação substancial das mulheres na experiência do **Teatro Experimental do Negro/TEN**. Em sua maioria trabalhadoras domésticas e diaristas, várias mulheres atuavam no TEN como atrizes nas peças de teatro, como debatedoras nos encontros pela causa negra e na organização da própria entidade. Resultando dessa experiência duas organizações de gran-

Em face de importância histórica destas opções, faz-se necessário sublinhar algumas das inúmeras contribuições do Movimento de Mulheres Negras para o desenvolvimento de políticas públicas mais condizentes com a realidade brasileira, sobretudo em relação à oferta educativa, e como parte indissociável da luta negra e no diálogo com o poder público.

de importância: a **Associação de Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional das Mulheres Negras**. Esses coletivos sinalizaram importantes elaborações que seriam retomadas pelo movimento de mulheres negras nos anos de 1980.

Lembremos que nessa década as aspirações de democratização do país, representadas pela elaboração da Constituição Federal/88, dão forma a novos sujeitos sociais de direito. Esses sujeitos coletivos emergem na cena social no processo de reivindicação do reconhecimento e efetivação dos seus direitos específicos. A organização das mulheres negras na qualidade de sujeitos políticos está diretamente vinculada à emergência de sua emancipação e à consolidação da sua condição de sujeito dotado de poder de pressão e negociação.

A razão de existir um movimento específico de mulheres negras se explica, grosso modo, pela constatação delas próprias de que tanto o Movimento de Mulheres como o Movimento Negro não alcançam determinadas especificidades desse coletivo feminino. A consciência da necessidade de reconstruções específicas do que é ser mulher negra na sociedade brasileira – atendendo a um ideário coletivo livre da tripla marginalização (racial, de gênero e de classe) a que grande parte desse contingente tem sido submetido – tem desencadeado uma postura de combatividade (SILVA, 2007) que se opõe aos modelos de relações sociais vigentes. A partir dessa postura, elaboram-se alternativas de transformação dessas relações por meio da atuação política.

Além das reivindicações tradicionais tecidas no conjunto do Movimento Negro, o movimento de mulheres lançou seus olhares sobre aspectos da questão educacional e outros até então descartados. Entre suas contribuições diretas para a redefinição de políticas governamentais assinalamos a atenção à primeira infância, acompanhadas de reivindicações de creches com uma oferta de serviço adequada às necessidades das crianças e compatível com a realidade das mães, em sua maioria de baixa renda e arrimo de família (OLIVEIRA, 1995).

Outra contribuição importante da postura reivindicativa dessas mulheres, no âmbito dos esforços tomados pelo movimento negro organizado, tem sido uma redefinição das percepções sobre as figuras das intelectuais e das professoras negras. Nota-se que suas presenças em espaços antes ocupados apenas por homens brancos e, posteriormente, por mulheres brancas,

embora sinalize alterações em nossa sociedade, estudos mais aprofundados revelam que as formas de tratamento e funções ocupadas ainda permanecem hierarquicamente inferiores em relação aos outros segmentos.

Outro ponto a ser considerado é que um dos aspectos transformadores dessa concepção da identidade negra sob a perspectiva de gênero dentro da sala de aula, concentrada na figura da professora, revela uma tomada de consciência sobre si mesma como mulher negra. E essas educadoras tornam-se fontes de conhecimento sobre o sentido do feminino no ideário brasileiro de matriz africana, que envolve entre outros fatores uma forte valorização do feminino sagrado sob formas de matriarcado (GOMES, 1995; 2002; 2003; SANTOS, 2000; OLIVEIRA 2006. Essa concepção de valorização da mulher negra em suas diversas dimensões tem favorecido que estudos sobre a temática de raça e gênero (inclusive na educação) adotem o ponto de vista das próprias, como protagonistas, principal objeto de análise.

Além das questões mais diretamente ligadas às mulheres negras no espaço escolar (escritoras, estudantes, educadoras, etc.), a luta para consolidar uma agenda específica dentro dos planos de políticas públicas visa melhorar outro núcleo fundamental para a educação: a família. Os esforços empreendidos vêm ajudando muitas mulheres a fortalecer ou mesmo reconstruir suas trajetórias de vida, revitalizando e redimensionando as relações familiares a partir do empoderamento feminino.

Dentre várias intelectuais negras atuantes nesta luta citaremos algumas, ainda que nos exija um grande esforço não citar outras igualmente importantes.

Ao falar em Movimento de Mulheres Negras no Brasil, destacamos Lélia Gonzáles (1935-1994), historiadora e filósofa, com formação em Comunicação, Antropologia, Sociologia e Psicanálise, ativista e uma das fundadoras do MNU. Segundo Luiza Bairos (umas das fundadoras do MNU e atual ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial:

“Quando a maioria das militantes do MNU ainda não tinha uma elaboração mais aprofundada sobre a mulher negra, era Lélia que servia como nossa porta voz contra o sexismo que ameaçava subordinar a participação de mulheres no interior do MNU, e o racismo que impedia nossa inserção plena no movimento de mulheres.” (BAIROS, 1999, p.2)

Fato é que tanto na qualidade de membro da **Comissão Executiva Nacional** do MNU quanto na sua produção autônoma de mulher intelectual negra, a atuação e o discurso dessa antropóloga e professora mineira fundamentaram o posicionamento de muitas mulheres negras e não-negras no País, especialmente na década de 1980. Entre suas inúmeras atuações, ela foi membro do **Conselho Nacional dos Direitos da Mulher/CNDM** (1985-1989), lugar a partir do qual combateu amplamente a violência contra a mulher negra nas suas múltiplas dimensões. (RATTS e RIOS, 2010)

Com efeito, o trabalho de mulheres como Lélia Gonzales, Luiza Bairros, socióloga e atualmente (2011) ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR; Nilma Lino Gomes, antropóloga e ex-presidente da **Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as/ABPN**, entre outras, orientado para a afirmação de identidade e de reconhecimento social, representa para o conjunto das mulheres negras a possibilidade de romper com as barreiras da exclusão composta por elementos ligados à raça, classe e/ou gênero.

Como podemos observar o protagonismo crescente das mulheres negras, voltado num primeiro momento para libertação não apenas física, mas também simbólica, visando resgatar a humanidade negada pela escravidão, abre espaço a um segundo momento em que organizações articuladas sob uma agenda nacional permitiram o surgimento de novos cenários e perspectivas para essas mulheres. (BAIRROS, 1995; CARNEIRO, 2003)

Como resultado da crescente mobilização das mulheres negras, presenciemos também o surgimento de novas formas de organização, lideradas em sua maioria pelas próprias mulheres: as ONGs.

Nesta esteira, outra intelectual com larga contribuição para o Movimento de Mulheres Negras é Sueli Carneiro, filósofa e intelectual, foi convidada para integrar o **Conselho Nacional da Condição Feminina**, em Brasília (1988). Fundou no mesmo ano o **Geledés - Instituto da Mulher Negra**, que foi a primeira organização negra e feminista independente de São Paulo. Consoante com o trabalho de Carneiro, podemos citar Jurema Werneck, médica, intelectual e ativista negra, fundadora da **ONG Criola** (1992). Estas são algumas referências que condensam parte importante da produção e atuação negra feminina na atualidade.

As ONGs lideradas por mulheres negras têm propiciado maior publicidade ao discurso elaborado no interior desse coletivo e ajudado a construir bases nacionais de atuação. Outro aspecto importante tem sido a possibilidade de maior comunicabilidade entre os grupos de mesma base e entre outros coletivos e entidades. Essas ONGs também têm sido fonte de consulta para diversos segmentos da sociedade e têm oferecido serviços especializados pertinentes a diversas demandas, não só das mulheres, mas da população negra em geral. Articulação esta bem diferente de leituras de outros intelectuais que não têm em suas análises preocupação com o estudo da movimentação negra, como por exemplo, Ghon (1992). Onde ela analisa recuo dos movimentos sociais na década de 1990, nós identificamos uma estruturação política e orientada do Movimento de Mulheres Negras, jamais visto na História do país.

Também é importante sublinhar nesse período das décadas de 1980 e 1990 que tanto o surgimento das ONGs como de outras entidades de promoção da igualdade racial permitiram certa renovação nas discussões do Movimento Negro, cujas reivindicações deslocaram-se do campo da denúncia para o das negociações, objetivando concretizar as conquistas definidas nas leis e diretrizes estabelecidas.

CONTINUANDO O DEBATE: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ALTERAÇÃO DA LDB/96

Em resumo, um olhar sobre as articulações políticas, em especial nos anos 1990, evidencia que, sob a perspectiva de reorganização mundial, a tônica da política internacional vem se constituindo a partir de fóruns de elaboração de novas diretrizes para políticas públicas que sejam capazes de conferir maior equilíbrio social, por meio da diminuição das brechas socioeconômicas existentes entre os diversos grupos de uma mesma sociedade.

Nesse contexto, a Conferência de Durban deu visibilidade a temas vitais vinculados aos direitos humanos, segundo as especificidades de cada grupo em situação de desvantagem e/ou vulnerabilidade. A “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas” foi geradora de grandes expectativas para o conjunto

das minorias discriminadas mulheres, homossexuais, ciganos, judeus, e, em destaque, a população negra, tendo em vista a natureza dos compromissos assumidos, mundialmente, pelo Estado brasileiro.

Um dos resultados mais imediatos dessas mobilizações em nível nacional e internacional foi o reconhecimento oficial por parte do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), da existência da discriminação racial e do racismo, acompanhado do comprometimento do Estado e da sociedade brasileira em adotar medidas governamentais e privadas no sentido de instituir políticas de ações afirmativas. Entretanto, muito pouco foi concretizado durante a gestão desse presidente, mesmo tendo sido instituído, por meio de decreto, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com objetivo de levantar dados sobre a situação da população negra no Brasil, estimular e formular políticas de valorização dessa população.

É fato que, pela primeira vez, em âmbito federal, se deu visibilidade à luta entre diferentes grupos por um projeto de educação e sociedade, com isso tornou-se pública a existência do racismo. E um número maior de brasileiros/as passou a ter noção da necessidade de políticas públicas de educação, que atuem contra preconceitos que disseminam valores depreciativos em relação aos povos e culturas que não se encaixam no cânone estabelecido pelo grupo hegemônico.

Outro ponto de destaque foi a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR, com *staff* de ministério, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). As discussões e assunções emergentes trouxeram à tona, no plano governamental de 2003, programas e propostas para enfrentar as mazelas que atingem os grupos excluídos da sociedade brasileira, em especial no seu primeiro mandato (2003-2006). A implementação da Lei nº 10.639/2003 resulta, portanto, de situações históricas, políticas e culturais protagonizadas por um Movimento Negro múltiplo e ativo.

Diante do exposto e pela comprovação dos fatos, atualmente a temática racial ganhou maior visibilidade. A iniciativa de formar grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação, em especial de educação, visando investigar os diversos elementos que configuram o preconceito e a prática racista nos meios escolares, tem levado à produção de materiais didáticos e instrucionais sobre o tema a partir de critérios ancorados em pesquisas com rigor acadêmico. Como uma das consequências dessa movimentação, temos visto a reformulação de posturas e conceitos, ou seja, a educação das relações étnico-raciais. A criação de linhas de pesquisa atreladas a programas de pós-graduação em educação permite o aumento do número de produções teóricas (dissertações e teses) não só sobre o tema do racismo em si, mas também de outros temas vinculados à identidade negra e às ações afirmativas. Mas, ainda tem sido característica de vários desses estudos, discussões desarticuladas: ora centrada no conceito racial, ora de gênero, ora de classe, mas com um movimento crescente para a necessária interface entre raça e classe, raça e gênero e, finalmente, a interseção raça, classe e gênero.

A natureza das ações realizadas e forjadas pelo Movimento Negro vai de encontro a várias visões e convicções até então desconhecidas e pouco estudadas acerca das diversas formas de propagação do preconceito e da discriminação racial impregnados nas práticas culturais no País, mas pouco problematizados. Nesse contexto, na contramão desses esforços de superação do racismo e de seus derivados, apesar do interesse de parte das educadoras e educadores pelo tema, em sua maioria o quadro docente ainda é fortemente afetado pelo mito da democracia racial, que, entre outros males, invisibiliza a prática racista enquanto tal e perpetua a segregação.

Se o intuito é educar para igualdade, com foco no respeito à pessoa humana, é preciso propor reflexões que desloquem visões cristalizadas no imaginário coletivo e nas relações sociais, a partir de outras referências positivas, que caminhem para a efetivação de sociedades mais democráticas, possibilitando outras formas de escrever a nossa história.

Referências

APPLE, Michael W. **Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

BAIROS, Luíza. **“Nossos Feminismos Revisitados”**. In: RIBEIRO, Matilde. (org.) **Dossiê Mulheres Negras**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis Universidade Federal de Santa Catarina, v.3 n. 3, p.458-463, 1995.

_____. “Lembrando Lélia Gonzalez”. In: **Afro-Ásia**, nº 23, Salvador, 1999.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender história**. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de novembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.639. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC /SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas**. Brasília: Secad/MEC, 2004.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. VII – **Comissão da Ordem Social: anteprojeto da comissão**. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987.

_____. **Comissão de Sistematização: anteprojeto das comissões temáticas**. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987.

CARDOSO, Hamilton B. Limites do confronto racial e aspectos da experiência negra do Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1987

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, n. 17, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008> Acesso em: 26 out. 2011.

_____. A mulher negra na década – a busca da autonomia. **Cadernos Geledés**, São Paulo, n. 5, outono 1995.

_____. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 10, n. 1, 2002.

_____. “Mulheres em Movimento”. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 49, n. 17, p. 117-132, 2003.

DOMINGUES, Petrônio. “Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil”. **Cadernos Pagu**, n° 28, Campinas, 2007.

_____. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>> Acesso em: 4 jul. 2011

FERNANDES, Antônio S. A. Políticas públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. **Introdução à Política Brasileira**, São Paulo: Paulus 2007. Disponível em: <http://serv01.informacao.andi.org.br/b6d71ce_114f59a64cd_-7fcc.pdf> Acesso em: 20 out. 2011.

FERNANDES, Ricardo L. S. Movimento negro no Brasil: mobilização social e educativa afro-brasileira. **Revista África e Africanidades**, Belford Roxo, RJ, ano 2, n. 6, ago. 2009. ISSN 1983-2354. Disponível em: <www.africaeaficanidades.com>. Acesso em: 24 out. 2011.

FLORES, Elio Chaves. “Etnicidade e Ensino de História: a matriz cultural africana”. In: **Tempo**. n° 21. Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, p. 75-91, 2006.

FONSECA, Marcus V. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2005. Disponível em: <www.rhbn.com.br/escoladiferente>. Acesso em: 22 out. 2011.

FONSECA, M. V. **Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)**. Dissertação de Mestrado—Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

GARCIA FILICE, Renísia C. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GARCIA FILICE, Renísia C. **Raça e classe na gestão da educação básica: A cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GHON, Maria Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GIACOMINI, S. M. **Mulher e escrava** – Uma introdução ao estudo da mulher negra no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. SILVA, Petronilha B. G. (org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Educação e identidade negra**. Aletria, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 9, p. 38-47, 2003.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. In: **CAVALLEIRO**, Eliane; **SANTOS**, Sales Augusto dos (Orgs.).

Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Brasília, DF: MEC/Secad, 2005. p. 83-96. (Coleção Educação para Todos).

_____. **Educação, raça e gênero**: relações imersas na alteridade. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/pagu06.05.pdf>> Acesso em: 27 out. 2011.

GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ Lélia; HASENBALG, Carlos (Orgs.). **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marcozero, 1982. p. 9-66.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder**: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. ISBN 857511002.

KANE, Cheikh Hamidou. **Aventura ambígua**. Tradução: Wamberto Hudson Ferreira. São Paulo: Ática, 1984. [A 1ª edição foi publicada em 1928].

LAMOUNIER, Bolívar. **Análise de políticas públicas**: quadro teórico-metodológico de referência. São Paulo, s.d. Mimeo.

LONER, Ana Beatriz. Negros: organização e luta em Pelotas. **História em Revista**, Pelotas, RS, n. 5, p. 7-28, 1999.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro edições, 2004. ISBN 85-87478-21-4.

LUZ, Narcimária. “Descolonizando a educação”. In: **Sementes** – caderno de pesquisa. Salvador, Universidade do Estado da Bahia, nº 1. p. 8-12. 2000.

_____. “Opa aiyê orun: urge uma ética de futuro para a educação contemporânea”. In: **Sementes** – caderno de pesquisa. Salvador, Universidade do Estado da Bahia, nº 2. 2002.

MONTEIRO, Helene. **O ressurgimento do movimento negro no Rio de Janeiro na década de 1970**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

MOURA, Glória. “Os quilombos contemporâneos e a educação”. In: **Revista Humanidades: Consciência Negra**. nº 47. Universidade de Brasília, 1999.

MULLER, Liane S. **As contas do meu rosário são balas de artilharia**: irmandade, jornal e associações negras em Porto Alegre (1889-1920). 1999. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed., Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, MEC/BID/UNESCO, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural**

negra. Afrodíaspóra N^os. 6-7. 1985.

NASCIMENTO, Maria E. **A estratégia da desigualdade:** o movimento negro dos anos 70. 1989. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

OLIVA, Anderson Ribeiro. “O que as lições de história ensinam sobre a África? Reflexões acerca das representações da história da África e dos africanos nos manuais escolares brasileiros e portugueses.” **Revista Solta a Voz**, v. 20, p. 214-231, 2009.

OLIVEIRA, Fátima. “A mulher negra na década – a busca de autonomia.” *Geledés* – Instituto da Mulher Negra. **Caderno Geledés** n^o5, 1995.

OLIVEIRA, Eliane. **Mulher negra professora universitária** – Trajetória, conflitos e identidade. Brasília: Liber Livro, 2006.

PINTO, Regina P. **O movimento negro em São Paulo:** luta e identidade. 1993. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília, DF: SECAD/MEC, 2005. (Coleção Educação para Todos, 6). ISBN - 85-296-0038-X.

SANTOS, Lea A. F. Ancestralidade e Educação. In: **Sementes** – caderno de pesquisa. Salvador, Universidade do Estado da Bahia, n^o 1. 2000.

SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas.** 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SEPPPIR/PR-Cadara/MEC. PNE - **Propostas Maio 2011**. Disponível em: <www.seppir.gov.br/noticias/ultimas.../Propostas_PNE_Seppir_Cadara.pdf> Acesso em: 2 jul. 2011

RATTS, Alex. J. P. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.** São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza. 2007

RATTS, Alex & RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

SILVA, Adriana M. P. **Aprender com perfeição e sem coação.** Uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília, DF: Plano Editora, 2000.

SILVA, Paulo Vinícius B. Racismo discursivo e avaliações do Programa Nacional de Livros Didáticos. **Revista Intermeio**, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, v. 24, p. 6-29, 2007.

SOARES, Cecília C. M. **Mulher negra na Bahia do séc. XIX.** Bahia: Eduneb, 2007.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros** - identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

THEODORO, Helena. “Buscando caminhos nas tradições”. In: **Superando o racismo na escola.** MUNANGA, K. (org.) – Brasília, DF: SECAD/MEC, 2005.

WEDDERBURN, Carlos M. Do marco histórico das políticas públicas das ações afirmativas - perspectivas e considerações. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília, DF: SECAD/MEC, 2005. (Coleção Educação para Todos, 6). ISBN - 85-296-0038-X.

4

INTRODUÇÃO CONCEITUAL PARA A ERER

Prof. Ms. Allysson Fernandes

I. DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITO RACIAL E COMPORTAMENTO SOCIAL

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial/ A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras/ Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros/ A cada quatro horas um jovem negro morre violentamente em São Paulo/ Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente.

Racionais MCs

O processo de racialização da diferença, concretizado durante o século XIX, perdurou mesmo com a negação de raça como categoria sociológica para se estudar a história do Brasil. Os atributos negativos incorporados aos afrodescendentes, bem como as comunidades indígenas, e a inferiorização de todas suas manifestações, sejam políticas ou culturais, éticas ou estéticas, demonstram como a diferença, sobretudo baseada na cor da pele, “veicula um tipo de código moral e estético determinado, sobretudo, por seus traços externos” (FONSECA, 2000, p. 90). Este código, nascido dentro dos processos de colonização e expansão do capital prevaleceu nas sociedades pós-coloniais.

Mesmo no Brasil atual, as desigualdades sociais que poderiam ser explicadas por um ponto de vista econômico são justificadas como características de uma inferioridade racial. A visão de que os negros têm condições de vida piores porque carregam o peso da escravidão é voz corrente, e esse dado histórico transforma-se em estigma, em marca indelével que transforma cor em maldição. Negro e negrura delineiam-se por traços diferenciadores construídos por um discurso legitimado como verdadeiro (Idem, *ibidem*, p. 102).

Os discursos legitimadores da diferença são enunciados a partir de um lugar de prestígio, o lugar da norma, e produzidos pelo grupo hegemônico. Esse processo se dá no dia a dia, nas relações sociais mais simples e mesmo naquelas em que não se acredita estar discriminando ou emitindo uma opinião preconceituosa. Vejamos conceitualmente o que vem a ser o preconceito, a discriminação racial e o racismo para melhor entendermos a problemática das relações desiguais entre negros(as) e brancos(as) no sistema escolar. É Maria Aparecida da Silva quem convidamos para defini-los para nós:

O preconceito é basicamente uma atitude negativa (é necessário que haja algum referente positivo para comparação) com relação a um grupo ou pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo da pessoa preconceituosa é considerado um ponto positivo de referência. É uma posição psicológica que acentua sentimentos e atitudes endereçadas a um grupo como um todo, ou a um indivíduo por ser membro dele (SILVA, 2001, p. 75).

É importante salientar que o preconceito nem sempre é racial. A atitude negativa se baseia em atributos positivos que um determinado grupo acredita possuir em comparação a outro. Neste sentido, o preconceito poderá ser cultural quando os moradores de uma cidade tratam pejorativamente um grupo de ciganos, atribuindo a eles características negativas, seja em relação ao trabalho ou na dúvida sobre sua índole, já que, não estando dentro dos padrões da sociedade 'normal', teriam tendência ao crime, sobretudo ao roubo. Outro exemplo muito presente em nossa sociedade é o preconceito também cultural, porém, de cunho religioso, onde indivíduos e grupos são estigmatizados por professarem uma fé que destoaria da norma.

O preconceito está arraigado em nossa sociedade e presente dentro das escolas. Ele não ocorre apenas entre os alunos, mas também nas relações entre professores e alunos, professores e seus pares. Porém, nem todas as escolas têm no seu corpo docente ou administrativo profissionais que podem interferir nos projetos políticos pedagógicos e nos planos de trabalho para que a questão seja tratada no dia a dia. Infelizmente, em geral, quando se depara com as atitudes preconceituosas, tende-se a ignorar, ou o que é pior, revitimizar aquele que sofreu o preconceito atribuindo a ele a culpa pelo ato de violência simbólica ou física.

Quanto à discriminação, Maria Aparecida da Silva atesta que:

(...) é a manifestação comportamental do preconceito, ou seja, é a materialização da crença racista em atitudes que efetivamente limitam ou impedem o desenvolvimento humano pleno das pessoas pertencentes ao grupo discriminado e mantêm os privilégios dos membros do grupo discriminador à custa do prejuízo dos participantes do grupo discriminado. (SILVA, 2001, p. 75)

Este comportamento cria a desigualdade racial. Na escola eles se efetivam na crença de que as crianças brancas tendem a ser mais inteligentes e mais bonitas do que as crianças negras. É importante perceber se o comportamento de professores e gestores indistintamente tende a favorecer aos alunos brancos, assim, recebem mais atenção durante as aulas, manifestações de carinho e afeto, por serem percebidas como mais belas, mas também como mais limpas e sadias. A discriminação racial mantém, portanto, o status de privilégios para um certo grupo ao reproduzir atitudes e comportamentos discriminatórios. As crianças socialmente brancas são ensinadas desde cedo a levarem vantagem nos momentos de competição, enquanto as crianças negras aprendem a se calarem ante ao clima desfavorável enfrentado no ambiente escolar e que será reproduzido ao longo da vida, caso não tenha um suporte para reagir contra a discriminação.

É válido lembrar que a criança vai introjetando valores que irão orientar as atitudes e comportamentos preconceituosos e discriminatórios já no seio da família, antes mesmo de ir para a escola. O que ocorre é que há um despreparo das escolas para enfrentar os valores que constroem um mundo de privilégios assentados na inferiorização e estigmatização da diferença. No caso do racismo, por exemplo, o processo é ainda mais complicado, já que a primeira dificuldade seria assumir sua existência e assim

¹Dados da pesquisa
FOLHA DE S. PAU-
LO/DATAFOLHA.
Racismo Cordial.
São Paulo: Editora
Ática, 1995.

defini-lo. Pesquisas realizadas no Brasil demonstraram como o brasileiro se acha uma ilha de democracia racial cercado por racistas de todos os lados, na expressão de Lilia Moritz Schwarcz (ano), 82% não se acha racista, porém, 87% conhece um racista.¹

Para Silva, essa dificuldade advém do fato do racismo se constituir em uma “prática social negativa, cruel, humanamente repreensível” (Idem, p. 76), com a qual ninguém quer se identificar, pelo menos publicamente, caso não seja um racista declarado. A complexidade do racismo brasileiro, que o torna invisível, é um dos principais fatores a dificultar o seu combate. Talvez seja interessante compreendermos o racismo como opressão social a partir dos tipos de carisma e estigma de grupo, como define Antônio Sérgio Alfredo Guimarães. A opressão social “subsume a racionalidade de diversas formas – gênero, raça, cor, etnia, classe, casta –, pelas quais os grupos sociais são sistematicamente dominados, sujeitados, explorados, abusados ou desprezados” (2001, p. 223).

A análise de Guimarães (2001), baseada na especificidade e complexidade do racismo no Brasil, busca refleti-la em relação à experiência de opressão social nos Estados Unidos e na África do Sul. Tal relação tem como referência a perspectiva que prevalece no discurso acadêmico, bem como no senso comum, de que não existiria racismo no Brasil. Os dois casos são acionados para confirmar tal assertiva. Antonio Guimarães tenta apresentar as similaridades e diferenças entre os tipos de carisma ou estigma diferenciados por raça, cor, etnia e classe presentes nestas sociedades. Sigamos sua reflexão:

“Raça” é uma forma de carisma ou estigma grupal baseada na crença de uma herança genética que define o valor moral, intelectual e psicológico de um indivíduo ou de um grupo. Tal tipo de carisma parece dominante na situação social dos negros americanos e sul-africanos, ainda hoje em dia, sendo uma “categoria nativa” de uso amplo e generalizado. (...) “Cor” é um tipo de carisma baseado na aparência física de um indivíduo, e dá a medida, em geral, da sua distância ou proximidade dos grupos raciais. Não se trata, apenas, de uma escala de valores estéticos, mas também uma escala de valores intelectual e moral. Nos Estados Unidos e na África do Sul, opera mais no plano individual que grupal (...) No Brasil, opera no plano individual e coletivo (o censo brasileiro coleta a cor das pessoas para formar

“grupos de cor”) e é a forma dominante para demarcar fronteiras, tanto entre grupos, quanto no interior destes. O carisma de “raça”, no Brasil, raramente é evocado de modo direto pelos brancos, que preferem utilizar a cor ou a etnia, sendo evocado, via de regra, pelos negros. “Etnia” é um tipo de carisma ou estigma baseado na identidade cultural, regional ou nacional de grupos. Parece predominante na África do Sul, dada a herança do apartheid, que pretendeu encobrir suas motivações raciais pelas subdivisões étnicas e nacionais dos negros. No Brasil, as etnias não são, em geral, importantes (no que se referem à situação dos negros) e aparecem de forma modificada, por meio de identidades regionais estigmatizadas, tais como “baiano”, “paraíba” ou “nordestino”, e carismáticas, como “sulistas” ou “paulistas”. Nos Estados Unidos, as etnias são importantes, tanto no interior da população negra (os afro-americanos, por exemplo), como entre os não-negros (Asians e latinos). “Classe”, tal como a emprego aqui, não é um fenômeno de ordem econômica, como conceituado por Weber, mas um carisma baseado na posse e no domínio de bens materiais e culturais. Neste sentido, “classe” define uma qualidade moral e intelectual dos indivíduos e grupos. Ständ talvez fosse o conceito mais adequado para designar o agrupamento formado por este carisma, mas encontra-se em desuso na prática social cotidiana, substituído pelo termo “classe”, como nas expressões “uma pessoa de classe” ou “um produto de classe”. O carisma de classe, no Brasil, é predominante sobre todos os outros, posto que a ele estão associadas atitudes e condutas discriminatórias aceitas e legitimadas socialmente. Ademais, dadas as grandes desigualdades sociais entre brancos e não-brancos, é possível discriminar, sem rodeios, negros, mulatos ou nordestinos, sem evocar os estigmas de raça, cor ou etnia. Nos Estados Unidos, onde as liberdades civis estão mais fundamentadas nas práticas sociais, discriminações de classe só podem operar por meio de mecanismos de mercado, como o preço. Mas este não é o caso do Brasil, onde existem certos privilégios de conduta e de sociabilidade associados à situação de classe. Por isso, nos Estados Unidos, ao contrário do Brasil, é óbvio para alguém que for discriminado socialmente relacionar a discriminação ao estigma raça, cor, ou etnia (GUIMARÃES, 2005, p. 224-225).

A longa citação se faz necessária para entender a especificidade do racismo brasileiro, com o qual nós educadores precisamos lidar no dia a dia do

trabalho nas escolas. Como já apresentado acima, o racismo brasileiro tende eminentemente a se tornar invisível através de reiterada negação e mesmo da confusão com formas de discriminação de classe. Por isso, uma ideia de que o dinheiro branqueia as pessoas está presente no imaginário brasileiro. Milton Santos, eminente geógrafo brasileiro, professor em diversas universidades na Europa e nos Estados Unidos, afirmou certa vez como os mecanismos do racismo brasileiro agiam sobre sua pessoa. Santos relatou em entrevista para o jornal Folha de São Paulo (1995), que em um voo internacional, foi interpelado pelo comissário em inglês, fruto da crença de que um negro brasileiro não teria condições de estar ali. Em outro caso, afirmou que se sentia constrangido em fazer compras no Brasil, uma vez que além de se tornar invisível para os vendedores, era vigiado pelos seguranças.

Podemos notar como o racismo brasileiro opera. Segundo Antônio Sérgio Guimarães, no pós-abolição o mecanismo do empobrecimento, destituindo os negros cultural e economicamente, e o mecanismo do abuso verbal que enunciam uma “inferioridade cultural dos povos africanos e o baixo nível cultural das suas tradições e de seus descendentes” (Idem, p. 225-226) são as principais manifestações do racismo brasileiro. Para este sociólogo, esse racismo específico brasileiro atravessou duas grandes fases:

(...) a da discriminação racial aberta, mas informal e secundada pela discriminação de classe e sexo, que gerava segregação, de fato, em espaços públicos e privados (praças e ruas, clubes sociais, bares e restaurantes, etc.); e a fase atual, em que, com a discriminação e a segregação raciais sob mira, apenas os mecanismos estritos de mercado (discriminação de indivíduos e não de grupos) ou psicológicos, de inferiorização de características individuais (autodiscriminação), permitem a reprodução das desigualdades raciais (Idem, p. 226).

Baseando-se em diversos estudos antropológicos e sociológicos, o autor demonstra que mesmo sem os mecanismos legais que segregaram os negros nos Estados Unidos o *Jim Crow*, e na África do Sul o *apartheid*, no Brasil o código social tratou de realizar a discriminação criando barreiras para a população negra acessar os níveis mais altos de estudo e ascensão social, reproduzindo assim desigualdades que não estão apenas ancoradas em questões de classe, mas que, de maneira enviesada e complexa, diz respeito à questão racial. E é neste sentido que os brasileiros podem negar serem racistas, mesmo que tenhamos uma sociedade extremamente desigual em termos raciais.

Os dados da pesquisa Retratos da Desigualdade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) para o ano de 2004, ajudam a perceber a desigualdade entre brancos e negros em várias áreas. Segundo a pesquisa o Brasil possuía em 2004, 51,4% de brancos e 48% de negros (pretos e pardos). A média de analfabetismo entre brancos com 15 anos ou mais é 7,2% enquanto dos negros na mesma faixa etária seria de 16,2%. O tempo de estudo dos brancos em média seria de 7,2% e dos negros 5,8 anos de estudos. Quanto ao mercado de trabalho e renda mensal, o desemprego atingiria 7,9% dos brancos e 10% dos negros e a média da renda seria de R\$ 760,90 e R\$ 385,90 respectivamente, demonstra ainda a pesquisa que 19,5% dos brancos estariam abaixo da linha de pobreza, enquanto para os negros a pobreza atinge 41,7%. Dados sobre saúde, habitação e consumo ainda fazem parte dos resultados da pesquisa que podem ser acessados na página do IPEA na internet (<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/estudospesq/RD2006.pdf>).

E ao que parece apesar da melhoria no acesso aos direitos básicos no Brasil, os dados da mesma pesquisa Retratos da Desigualdade, referentes ao ano de 2008, demonstram que a disparidade entre brancos e negros persiste:



(Fonte: Revista Isto É, edição: 2042, 24 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.istoe.com.br/assuntos/semana/detalhe/565_O+RETRATO+DA+DESIGUALDADE. Acesso em 13 de outubro de 2010.)

Notamos na comparação que mesmo com o avanço na escolaridade dos brasileiros, no aumento da renda média e na diminuição das taxas de desemprego, persistem as desigualdades raciais e de gênero. A frieza dos dados talvez não expressem as dores sentidas pelos brasileiros que são tratados como cidadãos de segunda classe. Porém, servem para que percebamos a necessidade do combate ao racismo e o papel importante da escola na transformação desta realidade. Mas é preciso ficar claro que não é a escola sozinha que resolverá o problema da desigualdade racial e de gênero, mas a parceria com as famílias, a comunidade e os movimentos sociais. Ao mesmo tempo, precisamos entender a escola como um espaço privilegiado para refletir e avançar na luta por uma sociedade mais justa e menos opressora. Pois não é aceitável que a oitava economia do mundo ainda trate uma grande parcela de seus cidadãos como estrangeiros em sua própria terra, constituindo um contingente considerável de miseráveis e analfabetos que não podem exercer plenamente sua cidadania.

Por tudo o que foi exposto até aqui, reafirmamos a importância de uma educação voltada para a valorização da história da África e dos afrodescendentes no Brasil. O conteúdo antirracista deverá atravessar as diversas disciplinas, em especial nas áreas de História, Geografia, Artes e Literatura, conforme propõe o parecer 03/2004 e as “Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Na sala de aula, o papel do professor é orientar na construção de outros olhares sobre a tradição cultural africana e a história do negro no Brasil, contribuindo sobretudo para que brancos e negros se posicionem contra a desigualdade racial, aprendendo a viver relações que não tenham no cinismo e na vergonha suas características principais.

Ao levar para a sala de aula imagens e narrativas que apresentem um contraponto ao estigma e ao racismo, nós educadores estaremos contribuindo para reconhecer os afrodescendentes como agentes importantes na efetiva liberação da opressão e do racismo que têm persistido em nossa realidade. Esta liberação que pode interferir para a construção de novas relações de uns com os outros, pois conforme Deleuze e Guattari, do ponto de vista do racismo,

(...) não existe exterior, não existe pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem. A cisão não passa mais entre um dentro e um fora, mas no interior das cadeias significantes simultâneas e das

escolhas subjetivas sucessivas. O racismo jamais detecta partículas do outro, ele propaga ondas do mesmo até a extinção daquilo que não se deixa identificar (ou que só se deixa identificar a partir de tal ou qual desvio). Sua crueldade só se iguala à sua incompetência ou à sua ingenuidade (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 45-46).

Para saber mais:

Café com leite (água e azeite?), 30 min., 2007. Documentário produzido e dirigido por Guiomar Ramos que visa refletir o “Mito da Democracia Racial no Brasil” através de depoimentos de intelectuais, militantes, artistas e estudantes universitários.

1ª parte

<http://www.youtube.com/watch?v=375sSI3XAT0&feature=related>

2ª parte

http://www.youtube.com/watch?v=uWLGA_joVnw&feature=related

3ª parte

<http://www.youtube.com/watch?v=IhX26f2cSUc&feature=related>

4ª parte

http://www.youtube.com/watch?v=yqk_bF76Bhl&feature=related

5ª parte

http://www.youtube.com/watch?v=uWLGA_joVnw&feature=related

6ª parte

http://www.youtube.com/watch?v=k53iMb_tvkw&feature=related

2. HISTÓRICO DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos.

Isabel Aparecida dos Santos

A história do Brasil, após a abolição da escravidão, foi marcada por uma longa luta para a efetivação de uma verdadeira liberdade à população negra. Apesar do pequeno contingente de escravos libertos em 13 de maio de 1888, a grande parcela da população brasileira definida étnica e racialmente como negra foi tomada pelas autoridades como um problema para o desenvolvimento e modernização da nação.

Segundo George Reid Andrews, com a proclamação da república a situação ficou ainda pior para a população negra, uma vez que a oligarquia agrária se instalou no poder. Os governos oligárquicos que se instalaram na América Latina entre 1889 e 1930 foram extremamente refratários em relação às populações negras. No caso do Brasil, os cafeicultores aliados às autoridades militares derrubaram a monarquia e estabeleceram um regime republicano “totalmente dominado pelos interesses dos proprietários de terra” (2007, p. 152). Andrews demonstra como o domínio oligárquico contribuiu para uma guinada racialista, onde a elite política e intelectual se preocupou em superar a herança racial negativa latino-americana:

Financiados pela riqueza da exportação, esses regimes oligárquicos não precisavam mais fazer concessões a ex-escravos e negros livres que exigiam liberdade, terra e direitos de cidadania. Eles não rescindiram os decretos de emancipação e da igualdade racial do período de independência, e alguns até continuaram a invocar a igualdade racial como uma das virtudes cardeais da vida republicana. Porém, quando o equilíbrio de poder deslocou-se dos movimentos “populares” de meados do século, com base nas massas, para as elites fundamentadas na exportação, os compromissos oficiais com o igualitarismo racial corroeram-se na mesma proporção, solapados pela terceira mudança importante dos anos de exportação: a chegada na América Latina de novos corpos de pensamento racial revestidos no prestígio e no poder da ciência europeia e norte-americana. (Idem)

Nos primeiros anos da república no Brasil instalou-se uma guerra à negritude, e um afastamento e encobrimento das relações existentes entre a América Latina e a África. No Brasil, a reflexão sobre o país e as possíveis soluções para transformá-lo em moderno se baseou nas teorias raciais europeias, escolhidas a dedo pela intelectualidade brasileira. Essas teorias definiam uma hierarquia das raças baseadas em critérios biológicos, que remetiam e definiam o caráter dos indivíduos. O estímulo à migração de europeus e o estabelecimento de barreiras para migrantes indesejados asiáticos e africanos reafirmava o compromisso das elites com o branqueamento da população brasileira.

De outro lado, a população negra não mediu esforços para encontrar saídas ante ao quadro de exclusão e opressão mantido no pós-abolição. Nas grandes cidades, principalmente nas capitais (São Paulo, Rio de Janeiro,

Porto Alegre, Salvador, Belo Horizonte), surgiram mobilizações, definidas como ‘protesto negro’. Desde a ‘imprensa negra’, passando pela Frente Negra Brasileira, pelo Teatro Experimental do Negro, até chegar ao Movimento Negro Unificado, o século XX no Brasil foi marcado pelo ‘protesto negro’, que reivindicou a transformação do lugar do negro no país. E em geral a questão da educação esteve entre as principais reivindicações do movimento.

O primeiro elemento a salientar é quanto a uma ideia recorrente no imaginário brasileiro da convivência pacífica e harmônica entre os diversos grupos que compuseram a formação da sociedade, a “democracia racial”. Não será necessário entrar no debate estéril sobre a formulação ou paternidade de tal noção, o certo é que na realidade cotidiana, e mesmo no debate intelectual, esta ideia está presente e de tempos em tempos é chamada para explicar nossa sociabilidade marcada pela amenidade e ausência da discriminação racial.

Talvez como um ideal utópico, o mito da “democracia racial” possa servir-nos como objetivo para a construção de um outro imaginário social e sobretudo de outras atitudes e gestos na relação com a diferença racial e cultural. Por ora, o importante é problematizar a ideia e não apenas utilizá-la como explicação de nossa particular formação social marcada pela diversidade pluri-étnica, multirracial e multicultural.

São vários os estudos que demonstram como os livros didáticos e apostilas usadas nos processos educativos no Brasil, muitas vezes sendo o único material didático, reafirmam o mito da “democracia racial”, mas, mais do que isso, fizeram ou fazem circular imagens e narrativas etnocêntricas, racistas, preconceituosas, conjugada ao silêncio quanto à história dos afro-descendentes, da África e das culturas negras².

Em um estudo com livros didáticos de história, Renilson Ribeiro (2003) notou a prevalência de duas visões historiográficas nos manuais. A primeira baseada na interpretação de Gilberto Freyre para a formação da família e da sociedade brasileira, para a qual a escravidão teria sido menos violenta, as relações raciais foram amenas e consensuais. A segunda visão tinha na Escola Sociológica de São Paulo sua fundamentação ao afirmar o caráter cruel da escravidão que acabou por idiotizar o negro, tornando-o submisso e incapaz de transformar o lugar definido na estrutura social. Nesta perspectiva a história acaba sendo resumida em uma sucessão de estágios de

²Cf.: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Raça Negra e Educação. nº 63, novembro de 1987: http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp_caderno=0&order=0&tp_busca=2&detalhe=63do?tp_=0&tp_usca=2&detalhe=63

desenvolvimento econômico-social. A interpretação da Escola Sociológica de São Paulo afirmou que o processo de modernização, principalmente com a industrialização do país e o desenvolvimento do capitalismo contribuiria para a transformação das desigualdades raciais. Ou seja, tanto com uma ou outra noção presentes nos livros didáticos para tratar da questão da história do negro é o silêncio ou a inferioridade do negro que prevalece na narrativa histórica estudada nos bancos escolares.

O protesto negro brasileiro, ao longo do século XX, não só realizou uma denúncia sistemática da discriminação racial e seus nefastos efeitos para a população negra, mas principalmente elaborou uma série de propostas no sentido de materializar as ideias de igualdade e liberdade, inscritas em nossa legislação e presentes no discurso oficial e intelectual. Paulino Cardoso (2007) salienta que houve uma mudança no sentido do antirracismo levado à cabo pelas associações e organizações negras. Esta mudança seria a transformação de uma perspectiva universalista que entendia que a luta antirracista deveria ter como objetivo a assimilação pelo negro dos valores ocidentais, que contribuiriam para sua integração na sociedade nacional para uma perspectiva diferencialista que afirmaria a especificidade do grupo negro a partir da valorização da cultura africana e afro-brasileira e da afirmação positiva de uma identidade racial negra.

No espectro do antirracismo universalista, poderíamos afirmar através de Antônio Sérgio Guimarães (2005) os casos das “sociedades recreativas”, da imprensa negra, Frente Negra Brasileira (1931-1937), do Teatro Experimental do Negro (1930-1940) e da União dos Homens de Cor.

A imprensa negra pode ser considerada como uma presença centenária na história brasileira. Mesmo e apesar das diferentes perspectivas adotadas pelos editores desde a primeira metade do século XIX, a questão racial foi posta em circulação por diversas publicações. No Rio de Janeiro, entre 1833 e 1867, foram publicados os jornais *O Homem de Cor*, *O Mulato*, *O Brasileiro Pardo*, *O Cabrito* e *O Meia Cara*. Para José Antônio dos Santos (2005), esses primeiros jornais talvez não podem ser considerados como o início da chamada imprensa negra, mas sim como uma imprensa ‘mulata’, onde se reivindicava privilégios para os homens de cor – que assim se identificavam com a finalidade de se distinguirem dos escravos e negros. Ao mesmo tempo, Santos considera que esses jornais contribuíram para trazer à esfera pública a questão da discriminação. Através daquelas publicações afirmava-se a necessidade de que independente da cor todos pudessem ser

tratados com igualdade, e ao mesmo tempo possibilitaram a construção de laços de identificação entre negros e mulatos através da reivindicação de inserção social, prestígio e distinção, enquanto avanços possíveis naquele período. E ainda, segundo o historiador, ajudaram a levantar a “defesa ou despertaram para a questão da raça”.

No período após a abolição da escravidão, a imprensa negra se fez presente, sobretudo, em São Paulo (O Menelike, O Kosmos, A Liberdade, Auriverde, O Patrocínio, O Getulino, O Clarim d’Alvorada, O Alfinete) mas também no Rio Grande do Sul (A Cruzada, A Navalha, A Revolta, A Hora e A Alvorada), Minas Gerais (A Raça) e mais tarde, na década de 1940, no Rio de Janeiro (O Quilombo). Alguns jornais tiveram uma vida curta, outros porém foram publicados por um maior período. O que vale ressaltar é que procuraram dentro das possibilidades da época lutar pela integração da população negra no ambiente social urbano daquele período. Neste sentido, propunham que através da educação e da moralização dos hábitos e condutas, a população de cor deveria ser reconhecida como parte integrante da sociedade brasileira, devendo ser aceita em lugares públicos e privados que lhes barravam acesso, sejam no mercado de trabalho ou nos espaços de lazer e sociabilidade. A questão educacional era uma das principais reivindicações presentes na imprensa negra, vista como possibilidade de libertar os homens de cor, como a abolição não havia feito realmente:

Aos leitores

[...] o combate ao analfabetismo, essa praga que nos fazemos mais escravos do que quando o Brasil era uma feitoria; [...]. Vamos, meus amigos, um pouco de boa vontade, porque combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro. Nós, homens de cor, conscientes dos nossos deveres para com a nossa muito amada pátria, desejamos que os homens, mulheres e crianças da nossa raça aprendam a ler para obterem um lugar digno no seio da sociedade brasileira. (O Alfinete, 1919, p. 1 apud SANTOS, 2006, p. 2)

George Reid Andrews (2007) destaca que o discurso da imprensa negra negou a África e as tradições culturais de origem africana, e procurou afirmar o negro brasileiro puramente brasileiro, abraçando muitas vezes os ideais do branqueamento ao propor à população negra a transformação de seus hábitos para serem aceitos na sociedade civilizada branca e de valores ocidentais. A contradição nesse processo foi justamente que, mesmo

virando as costas para a África e incorporando os valores da elite branca, não houve em contrapartida uma retribuição da sociedade dominante:

(...) os afrodescendentes enfrentavam barreiras sociais que assumiam muitas formas: recusa à admissão em restaurantes, teatros, barbearias, hotéis e outros estabelecimentos públicos; recusa das escolas particulares (e às vezes de prestigiadas escolas públicas) em matricular seus filhos; recusa dos clubes sociais em admiti-los; e, mais prejudicial que tudo, a discriminação aberta ou velada no emprego. (ANDREWS, 2007, p. 160)

Saiba mais sobre a imprensa negra acessando os links abaixo:

<http://www.almanaquebrasil.com.br/o-brasil-em/um-seculo-de-imprensa-negra/>

<http://www.ifch.unicamp.br/mundosdotrabalho/tex/josesantos.pdf>

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/770/77003007.pdf>

As barreiras sociais impostas à população negra e a discriminação fomentaram o florescimento de instituições culturais e sociais da classe média negra. Os clubes sociais de elite, os clubes de dança, as associações atléticas e organizações cívicas foram construídos com o intuito de demonstrar as qualidades da gente de cor que não perdiam em inteligência e bons modos para os brancos. Essas organizações serviram como prelúdio para a fundação da Frente Negra Brasileira - FNB - (1931-1937) em São Paulo, considerada a primeira mobilização coletiva dos negros contra a segregação espacial e social decorrentes da discriminação racial.

³Para conferir a questão da educação na Frente Negra, acesse o artigo de Petrônio Domingues: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27503908.pdf>

Com uma estrutura organizacional complexa, a FNB atuou principalmente no desenvolvimento educacional dos negros visando a qualificação para o trabalho. Realizavam um trabalho de instrução, que significava alfabetização, e de educação que seria o desenvolvimento cultural e moral dos membros. Existem vestígios de que as escolas de alfabetização passaram a contar com alunos de outros grupos étnico-raciais, além de receber negros que não eram membros da Frente.³

O fundamento ideológico dessa organização era nacionalista de integração e assimilação e, segundo Antônio Sérgio Guimarães (2005), não havia uma defesa das formas culturais africanas, como o candomblé e a

umbanda. Para alguns, a FNB foi uma entidade conservadora, uma vez que seu presidente, Arlindo Veiga dos Santos, era um militante monarquista⁴ que nutria simpatias pelo fascismo e prezava com determinação as regras de disciplina e autoridade, talvez um dos motivos que levou a formação de um grupo paramilitar no seio da organização. É válido lembrar, como dito acima, que a república oligárquica não contribuiu para a melhoria de vida da população afrodescendente, e da mesma forma, dentro da FNB havia divergências entre seus membros quanto aos princípios ideológicos que deveriam prevalecer.

⁴Sobre o monarquismo na FNB confira: <http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/487.pdf>

Na atuação política da Frente, uma das principais campanhas foi pressionar o governo federal para proibir a entrada de imigrantes estrangeiros, e assim dar oportunidade para que os negros se recuperassem dos prejuízos causados pela imigração europeia. A FNB ainda ofereceu assistência na área social e de saúde para seus membros. Enfim, atuou de forma a responder as demandas da população negra urbana nas áreas em que o estado falhava por falta de políticas públicas, principalmente nas questões de saúde, educação e acesso ao mercado de trabalho. A FNB tomou grandes proporções e se espalhou por outras cidades no interior do Estado de São Paulo, além de ter fundado núcleos nos Estados do Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo e Rio Grande do Sul.

“A Frente Negra foi um movimento social que ajudou muito nas lutas pelas posições do negro aqui em São Paulo. Existiam diversas entidades negras. Todas essas entidades cuidavam da parte recreativa e social, mas a Frente veio com um programa de luta para conquistar posições para o negro em todos os setores da vida brasileira. Um dos seus departamentos, inclusive, enveredou pela questão política, porque nós chegamos à conclusão de que, para conquistar o que desejávamos, teríamos de lutar no campo político, teríamos de ter um partido que verdadeiramente nos representasse. A consciência que existia na época eu acho que era muito mais forte que a que existe agora. Quando o negro sente uma pressão, quando qualquer agrupamento humano sente uma pressão, procura um meio de defesa. A pressão era tão forte que muitos jornais publicavam: “Precisa-se de empregado, mas não queremos de cor”. Havia alguns movimentos também no interior, principalmente nos lugares em que os negros não passeavam nos jardins, mas na calçada. Muitas famílias não aceitavam, inclusive, empregadas domésticas negras; começaram a aceitar quando se criou a Frente Negra

Brasileira. Chegou-se ao ponto de exigir que essas negras tivessem as carteirinhas da Frente.

Então, essa consciência era muito mais acentuada do que nos dias atuais. Porque hoje os jovens negros, a meu ver, estão muito acomodados, não sei se por receio ou não.

A Frente Negra funcionava perfeitamente. Lá havia o departamento esportivo, o musical, o feminino, o educacional, o de instrução moral e cívica. Todos os departamentos tinham a sua diretoria, e o Grande Conselho supervisionava todos eles. Trabalhavam muito bem. Dessa forma, muitas entidades de negros que cuidavam de recreação filiaram-se à Frente Negra. E existiam diversas sociedades em São Paulo e pelo interior afora. Por isso a Frente cresceu muito, cresceu de uma tal maneira que tinha delegação no Rio de Janeiro, na Bahia, no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais etc.”

Trecho extraído do depoimento de Francisco Lucrecio para o livro Frente Negra Brasileira. Disponível em: < <http://www.quilombhoje.com.br/frentenegra/franciscolucrecio.htm>>. Acesso 12 de outubro de 2010.

Em 1937, com o golpe do Estado Novo de Getúlio Vargas, a Frente Negra Brasileira foi fechada e proibida de funcionar. Essa interdição não encerrou, portanto, o protesto negro. Em 1944, no Rio de Janeiro, surge o Teatro Experimental do Negro - TEN, criado por Abdias do Nascimento (2000) para contestar a discriminação racial através da formação de atores e dramaturgos afro-brasileiros. A ideia surgiu após uma viagem ao Peru quando Abdias assiste a peça O Imperador Jones, de Eugene O’Neill, cujo protagonista era um ator branco pintado de preto. Abdias relaciona o que viu com a realidade do teatro brasileiro onde, segundo ele, os negros só entravam para realizar a limpeza. Assim, o TEN iria desempenhar um papel importantíssimo na história do teatro brasileiro ao formar vários atores, assim como dramaturgos, dando suporte para o desenvolvimento de uma tradição negra nas artes cênicas.



*Abdias do Nascimento e Léa Garcia encenando Sortilégio: Mistério Negro, em 1957.
Foto: José Medeiros, disponível em: http://www.abdias.com.br/teatro_experimental/foto1.htm.
Acesso em 13 de outubro.*

O TEN recrutou pessoas comuns, operários, empregadas domésticas, favelados sem profissão definida e modestos funcionários públicos na formação de seus quadros. Nesse sentido, a atuação social do TEN implicou em um empreendimento de caráter pedagógico, para além de uma relação com a escolarização, pois conforme Jeruse Romão:

A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro) (ROMÃO, 2005, p. 119).



*Ironides Rodrigues ministra aula de alfabetização para jovens e adultos inscritos no TEN, em 1945.
Foto: José Medeiros, disponível em: http://www.abdias.com.br/teatro_experimental/foto11.htm
Acesso em 13 de outubro.*

Ainda segundo Romão, estima-se que o TEN atendeu mais de 600 pessoas em seu curso de alfabetização. Com aulas na sede da União Nacional dos Estudantes, espaço emprestado por falta de condições de realizar o trabalho em outro local. O professor Ironides Rodrigues cumpriu a tarefa de preparar os candidatos ao Teatro no ingresso ao mundo das letras mesmo com todas as dificuldades materiais e estruturais. A principal delas foi a conclusão de seu curso superior. Ingressando na Faculdade Nacional de Direito em 1944, conseguiu concluir o curso de Direito no ano de 1974 quando colocou grau depois de 30 anos de estudo, fato que demonstra as dificuldades enfrentadas por um indivíduo negro que aspirou o diploma de bacharel e as barreiras quase intransponíveis para conquistar uma formação superior. Abaixo Ironides Rodrigues fala de sua experiência no TEN:

O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade, operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio um extenso curso de alfabetização em que, além de rudimentos de Português, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções de História e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeado com lições sobre o folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos da nossa raça. Uma vez por semana um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da noite, vencendo um indisfarçável cansaço físico, ali iam aprendendo tudo o que uma pessoa num curso de cultura teórica e, ao mesmo, prática. Com o aprendizado das matérias mais prementes para um alfabetizado, havia leitura, os ensaios e os debates de peças (...) de forte conteúdo racial. (Depoimento de Ironides Rodrigues apud ROMÃO, op. cit., p. 125)

O TEN ainda atuou em outras frentes político-culturais promovendo concursos de artes plásticas, como o “Cristo Negro” (1955), concursos de beleza negra. Patrocinou a organização de eventos sociopolíticos como a Convenção Nacional do Negro (1948-1949) e o 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950). Ainda publicou o jornal Quilombo, que em todos os números apresentava partes da declaração do “Nosso Programa” reivindicando que se criasse uma lei prevendo e definindo o crime de discriminação racial e de cor; pleiteava o ensino gratuito para todas as crianças brasileiras; a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário; o combate ao racismo e a valorização da imagem do negro na história do país (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000).

Somente com a Lei nº. 10.639, de janeiro de 2003, se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio. Assim incorporou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação uma antiga reivindicação dos movimentos negros, conquistada por suas ações constantes e irredutíveis ao longo do século XX. No Programa de Ação do Movimento Negro Unificado - MNU, aprovado em seu IX Congresso Nacional em março de 1990, salientava-se uma educação voltada aos “interesses do povo negro e de todos os oprimidos”.

⁵Retirado do Programa de Ação do MNU, Aprovado no IX Congresso Nacional em Belo Horizonte, 13 a 15/04/1990. In: Documentos Básicos do MNU, Salvador, BA, 1992, p. 04-24

A finalidade dessa educação estava em demonstrar que o negro era e é “gente na história”, a fim de que se pudesse percebê-lo como “agente da história”. Estabelecia assim a necessidade de

- Desenvolver projetos autônomos de alfabetização, tendo como base a questão racial. – Mobilizar o povo negro para, junto com o MNU, criar escolas alternativas onde o ensino formal esteja associado à história e à cultura do negro brasileiro. – Elaborar um currículo afro-brasileiro para as escolas alternativas e como subsídio para as escolas formais. Estimular a produção de material didático antirracista, em especial para os cursos de Magistério e Pedagogia. – Desenvolver projetos para crianças e adolescentes onde a educação e a cultura sejam enfocadas como forma de resistência, organização e resgate da negritude. – Desenvolver, orientar e ministrar cursos, palestras, seminários dirigidos à comunidade escolar⁵.

Além do mais, uma agenda de luta foi estabelecida: “contra a discriminação racial nas escolas e por melhores condições de ensino”, pela “inclusão da disciplina História da África e do Povo Negro no Brasil nos currículos escolares”, “por um ensino voltado para os valores e interesses do povo negro e de todos os oprimidos” e “por um ensino público e gratuito em todos os níveis”⁶.

⁶ Idem.

O Movimento Negro Unificado surgiu nos fins da década de 1970. Segundo Sérgio Costa, foi “uma espécie de denominação coletiva dos muitos grupos antirracistas, (...) difundidos pelo país”, que coincidiu com “o fortalecimento da ampla frente social por democracia que incluía setores tão diversos da sociedade quanto as correntes progressistas da Igreja Católica, o movimento sindical de esquerda” e os vários atores que se autodenominaram sociedade civil na transição do governo militar ditatorial para uma “democracia”. O MNU, para Sérgio Costa, diferenciou-se das outras organizações antirracistas negras surgidas durante o século XX no Brasil, como a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro⁷, ao se constituir como um movimento popular e democrático (2006, p. 144).

⁷ Para um maior aprofundamento sobre a história das organizações negras no Brasil durante o século XX, cf. por exemplo NASCIMENTO, 2002 e NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000. Em especial no caso do MNU ver JESUS, 1999 e CARDOSO, 2002..

Em Goiás, até o início dos anos 1990, os meios de comunicação pouco ou quase nada noticiaram sobre a organização e a luta do povo negro. Os artigos e ensaios de Martiniano Silva (ano), advogado, historiador e ativista do movimento negro, são quase as únicas aparições do discurso da

política contracultural negra na esfera pública. Em geral, os artigos e imagens se restringiram a momentos, como o 13 de maio e o 20 de novembro.

O jornal O Popular, de 13 de maio de 1988, traz em destaque na capa um quadro expondo o protesto do MNU no Rio e sua pregação sobre a reflexão do papel do negro em nossa sociedade. Dada a repercussão e o tamanho da aglutinação alavancada pelo movimento negro no país, o silêncio é quebrado.

⁸Caderno 2. In: Jornal O Popular, Goiânia, 13 de maio de 1988, capa.

3. PROTESTO DO MNU



Fonte: Jornal O Popular, Goiânia, 13 de maio de 1988, capa.

A ampliação da esfera pública negra, mesmo lenta e gradual, acaba sendo contestada pela dissimulação. A legenda da foto do protesto põe em dúvida a existência de racismo no Brasil: “O protesto público do MNU contra o racismo que diz ainda existir no País”. O discurso do jornal coloca o MNU numa posição de inventor de uma prática não existente no país. Para a linha editorial do jornal, o racismo seria algo inconcebível e sua existência se daria principalmente pelos negros se sentirem inferiores e se autodiscriminarem.

¹⁰Caderno 2. In: Jornal O Popular, Goiânia, 13 de maio de 1988, capa.

Nessa mesma edição, o jornal publica na capa do Caderno 2 matéria “Comemoração de mentiras” que informava sobre a sessão especial da

Câmara dos Deputados de Goiás: “100 anos de abolição da escravidão no Brasil”. A reportagem apresentava o contraponto representado pelo MNU, que afirmava a persistência do racismo e a consequente “marginalização social” da população negra no Brasil e em Goiás⁸.

Em um quadro destacado da matéria, intitulado “Reflexões divergentes”, apresentavam a visão “divergente” de cinco negros presentes à sessão - quatro mulheres e um homem⁹. Na ordem que seguem foram publicados e analisados os depoimentos e avaliações dos entrevistados.

Dona Maria Raimunda de Jesus, de 54 anos, abre o texto dizendo acreditar na “liberdade” advinda com a Abolição. Dona Maria ressalta que a discriminação existe, mas era mais no tempo do cativo, atualmente, segundo ela, havia diminuído e a própria sessão demonstrava essa mudança de comportamento em relação aos negros¹⁰.

Silvani Silva, integrante do MNU, 22 anos, “diverge” de Dona Maria ao afirmar que só sessões e comemorações não adiantam se não houver reflexão “sobre a falta de oportunidade dada ao negro de legislar em causa própria”. Silvani aponta que na mesa da sessão não havia nenhum representante do Movimento Negro. A garota Patrícia Alves de Sal, oito anos, conta ao jornal uma história de discriminação ocorrida em sua escola. Ela foi insultada como preta, e diz à reportagem que quando crescer quer ser professora para ensinar aos alunos a não xingar uns aos outros¹¹.

Outra voz que surge mediada é a de Ana Maria Souza, que critica o reduzido número de parlamentares que dos 41, apenas 15 compareceram à sessão, e aponta que ao analisar os discursos realizados na sessão “nos mínimos detalhes”, os “resquícios de racismo” podem ser notados. Por fim, a reportagem apresenta as impressões do mensageiro Valdivino Monteiro Camargo, conhecido como “pelezinho”, que segundo a matéria responde “com humor” as “brincadeiras” que fazem como a pergunta: “tá gostando da comemoração do seu dia? (...) O que é isso todo dia é o meu dia”. Valdivino confessa ao jornal que nunca sofreu “discriminação pelo fato de ser negro e que acha que é o próprio negro que discrimina”. Para Valdivino, o negro deve lutar para conquistar seu espaço e não ficar parado e “com vergonha da cor”¹².

Fechava-se a matéria reafirmando a não existência de racismo. O depoimento de Valdivino Monteiro confirma um discurso recorrente, de

que o negro é racista contra ele mesmo, e reafirma o primeiro depoimento de Dona Maria de que a discriminação já não haveria como antes¹³. A introjeção de atributos inferiorizantes seria uma consequência do “racismo cordial” brasileiro? Conforme Hélio Santos, “o trabalho é o primeiro e grande parâmetro de todos os negros que vieram ou nasceram aqui” e “só se trabalhou, pouco viveu”, e ainda assim são a maioria dos desempregados e mesmo o estudo não pode ser tratado como um “passaporte seguro para o sucesso” da população negra (2001, p. 159-160). Ser “o maior inimigo de si mesmo” acaba por ser um argumento falso, já que, segundo Hélio Santos, seria “impossível o negro ser o maior adversário dos demais negros até porque não tem poder” (Ibidem, p. 163). Nesse sentido, é necessário empreender uma perspectiva que leve em conta e perceba a questão do “racismo” e do “antirracismo”.

Segundo Larkin Nascimento, ainda hoje “é comum lançar contra os movimentos negros e as políticas antidiscriminatórias a acusação de racismo às avessas”, da mesma forma com que a assunção da “identidade da negritude”¹⁴ foi considerada como “racismo antirracista” e posteriormente como “racialismo antirracista” (2003, p. 52). A discussão renovada faz ressurgir o conceito de “racialismo”, derivado de uma linha de pensamento sociológico inglês e retomado por Anthony Appiah. Segundo o autor, “racialismo” é uma das doutrinas que têm competido pelo termo “racismo” e cuja visão seria a

(...) de que existem características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membro de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, segundo a visão racialista, uma espécie de essência racial; e faz parte do teor do racialismo que as características hereditárias essenciais das “Raças do Homem” respondam por mais do que as características morfológicas visíveis – cor da pele, tipo de cabelo, feições do rosto – com base nas quais formulamos nossas classificações informais (APPIAH, 1997, p. 32).

¹⁴Segundo Larkin Nascimento (2003, p. 51-52), negritude foi um “movimento anticolonialista de intelectuais africanos e antilhanos de língua francesa liderado pelo então futuro governador de Martinique, Aimé Césaire, pelo poeta Leon Damas e pelo futuro presidente de Senegal, Léopold Sédar Senghor”. Cf. também MUNAN-GA, 1988 e NASCIMENTO, 2002.

Essa linha de raciocínio, segundo Larkin Nascimento, tende a distinguir o “racialismo” do racismo. Para ela o racismo é um “conjunto de mecanismos discriminatórios institucionais que perpetuam as desigualdades raciais” (2003, p. 52). Sendo assim, a distinção não se sustenta

(...) porque as teses racistas de cunho biológico são apenas a expressão de uma etapa do processo ideológico do supremacismo branco, que se desenvolve bem antes da formulação científica do critério biológico e mantém sua coerência por vários tempos de mutação. (...) Este se sustenta por meio de uma trama mais ampla de representações que envolvem, sim, o legado das noções biológicas de raça. Esse legado mantém seu impacto, de forma inconsciente, mesmo após a desmoralização do racismo biológico como conceito científico (Ibidem, p. 53).

Ao reconhecermos a presença do racismo como um problema em nossa sociedade, podemos compreender os processos históricos da luta anti-racista no Brasil. O que contribui para trazer a tona uma história coletiva dos negros ao longo do século XX, possibilitando uma quebra do silêncio e das imagens de inferiorização presentes nos livros didáticos. Ainda é necessário destacar as histórias individuais, as biografias de negros e negros que tiveram papel importante na luta ao combate à discriminação racial e na alteração do lugar subalterno destinado aos negros na sociedade brasileira.

Indicações para aprofundamento nos estudos sobre a luta antirracista no Brasil e material para reflexão:

O perigo de uma única história: Nossas vidas, nossas culturas são compostas de muitas histórias sobrepostas. A escritora nigeriana Chimamanda Adichie conta a história de como ela encontrou sua autêntica voz cultural - e advertimos que se ouvimos somente uma única história sobre outra pessoa ou país corremos o risco de gerar grandes mal-entendidos, perpetuando estigmas, estereótipos que alimentam preconceitos e discriminações.

http://www.ted.com/talks/lang/por_br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

Biografia de mulheres negras:

http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/mn_mn_t_biografia_a.htm

Livro digital sobre a trajetória da historiadora Beatriz do Nascimento de Alex Ratts, Eu Sou Atlântica:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>

Biografias de afrobrasileiros:

<http://www.geledes.org.br/afrobrasileiros/abdias-do-nascimento/abdias-do-nascimento-biografia-07/04/2009.html>

Movimento negro e educação: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE15/RBDE15_10_LUIZ_ALBERTO_E_PETRONILHA_BEATRIZ.pdf

Democracia racial e movimento negro: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1504.pdf

Notas sobre o movimento negro: <http://multiculturalismoepopulacoesafricanas.blogspot.com/2008/07/notas-sobre-o-movimento-negro-no-brasil.html>

Documento entregue a Fernando Henrique Cardoso em 20 de novembro de 1995 pelas entidades participantes da Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida realizada em Brasília:

http://www.leliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacaoU-NEGRO-RS.pdf

Dia da Consciência Negra, comercial criado pela Nova S/B em 2009 para a Caixa Econômica Federal: <http://www.youtube.com/watch?v=Sh7HKL6oSGM&feature=related>

A construção da igualdade – História da Resistência Negra no Brasil (Parte 1), vídeo produzido pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (<http://www.portalceap.org.br>): <http://www.youtube.com/watch?v=yBcajWhOis8&feature=related>

A construção da igualdade (Parte 2): <http://www.youtube.com/watch?v=F5XaRwBjj48&feature=related>

4.A DÍVIDA SOCIAL DO BRASIL PARA COM O NEGRO APÓS O 13 DE MAIO

Eu tenho um sonho!
Que minhas pequenas crianças vão um dia viver em uma
nação onde elas não serão julgadas pela cor da pele, mas
pelo conteúdo do seu caráter.

(...)

Imagine que não exista juiz ou réu,
Apenas imagine, Imagine vivendo o presente;
Sem cidade, sem mendigos, sem indigentes;
Imagine que não exista guerras,
Não é difícil pensar, Comece a imaginar;
Imagine que não exista religião,
Que não há fanatismos, nem divisões;
Imagine vivendo a vida em paz;
A felicidade sempre estampada no rosto do rapaz.

(...)

Sou cidadão do universo, não somente brasileiro;
Você pode até dizer que eu sou um sonhador,
Igual a mim tem uma pá, O mundo querendo mudar;
Espero que um dia você se junte a nós,
E o mundo será um só, E o mundo será melhor;
Sem guerras, só paz, Transforme o mundo, você é capaz.

(...)

Eu tenho um sonho!
Que as pessoas viverão em um mundo, onde não serão
julgadas, pela raça, cor, religião, opção sexual, ou convicção
política, essa é minha esperança. Que um dia todos possam
trabalhar juntos, estar juntos, viver juntos, defender a liber-
dade juntos. E com certeza seremos livres. E este será o dia
em que todas as pessoas cantarão o mesmo hino.
DJ Fox

Na interpretação dominante, a sociedade brasileira é tida como democrática racialmente. Através da “elite intelectual” e dos meios de comunicação, nomeia-se nossa sociedade como “mestiça”¹⁵.

¹⁵Cf. entre outros
NASCIMENTO, 2003;
MUNANGA, 2004;
D'ADESKY, 2005.

Apesar da expressividade estatística daqueles que se dizem negros (pretos e pardos para o IBGE), e das afirmações de que há racismo no Brasil, iludimo-nos, ainda, em lustrar o mito. Afirma-se a “morenidade” e uma pretensa democracia racial. Confunde-se a mistura biológica com a mistura sociológica, em que as relações no plano político e socioeconômico se dão de forma diferente:

Como uma mágica, passa-se a ver o plano das interações raciais como idêntico ao plano biológico, mais aceito e celebrado. Como este último é visto como democrático, diante do alto grau de miscigenação, pensa-se que no plano político e socioeconômico também há uma democracia racial. Todas as cores/raças estariam presentes em todos os campos ou esferas sociais, o que é falso empiricamente. (OLIVEIRA, 1998, p. 55)

Mesmo havendo uma nova agenda de pesquisas aberta a partir do começo dos anos 1980 “sobre o tema das desigualdades sociorraciais brasileiras” (PAIXÃO, 2003), a historiografia brasileira e regional em muito se eximiu em acessar o debate. Salvo exceções, procurou-se reafirmar a “miscigenação”, e a desigualdade social tem sido explicada através da exploração capitalista, ampliada pela persistência de relações de trabalho pré-modernas.¹⁶

O caso brasileiro serviu como exemplo de boa convivência entre populações e culturas dispares. O racismo, portanto, não seria um fator que contribuiu para nossa formação, ou deformação social, já que por aqui não haveria como distinguir brancos e negros, e o racismo ser coisa dos Estados Unidos e da África do Sul.

No entanto, o campo de pesquisas tem sido invadido a duras penas por estudos cada vez mais importantes, contribuindo para transformação dessa invisibilidade dos grupos subalternizados e deixados à margem da história, e principalmente dos avanços da estrutura social. Segundo Abdias do Nascimento, as pesquisas quantitativas vêm permitindo “determinar com precisão o papel desempenhado por negros e brancos nesta sociedade” (NASCIMENTO, 1988, p. 11). Elas têm revelado uma “realidade marcada pela desigualdade fundamentada na discriminação racial”, propiciando um verdadeiro “salto qualitativo nessa área de estudo”, “assinalando a existência de uma distância entre negros e brancos no Brasil”. Distância “ampla,

¹⁶Cf. AZEVEDO, 1987, em sua análise a respeito da historiografia brasileira do pós-abolição, demonstra como o negro sai de cena, sendo substituído pelo imigrante europeu. Os novos temas acessados por essa historiografia – desenvolvimento econômico industrial, urbanização e formação da classe operária brasileira – negaram ao negro o estatuto de sujeito histórico.

difundida e persistente para que se possa explicá-la exclusivamente como fruto da escravidão ou da desigualdade social” (MEDEIROS, 2004, p. 23).

Marcelo Paixão demonstra em seu trabalho um aumento do contingente dos afrodescendentes a partir dos anos 1980, passando a representar entre “45% a 47% da população brasileira”. Ao perceber “pretos” e “pardos” enquanto afrodescendentes, Paixão apresenta-nos a importância de seu grande contingente no Brasil. Este contingente acabou projetando nossa especificidade no cenário internacional, uma vez que com uma população negra composta por mais de “77,2 milhões de pessoas” somos a segunda maior nação negra do mundo, “ficando atrás, somente, da Nigéria” (PAIXÃO, op. cit., p. 71).

Tabela 1: Distribuição da população brasileira de acordo com cor/raça (%) (*)

Pop./Ano	1872	1890	1940	1950	1960	1980	1991	2000
Branca	38,1	44,0	63,5	61,7	61,0	54,8	51,7	53,8
Parda	42,2	41,4	19,4	26,5	29,5	38,4	42,6	39,2
Preta	19,7	14,6	14,6	11,0	8,7	5,9	5,0	6,2

¹⁷Realizado pela Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, em colaboração com outras 27 organizações e lançado no início de 2002.

* Nos censos de 1900, 1920 e 1970 não foi levantada a cor/raça da população e não estão incluídas as outras categorias (amarelos, caboclos e indígenas).
Fonte: Recenseamento Geral da População Brasileira, IBGE (a partir do censo de 1940) apud PAIXÃO, 2003, p. 71.

Ao desagregar a composição étnica da população brasileira no plano regional, através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 1999, a análise de Marcelo Paixão traz um dado relevante para nós: o da majoritariedade da população afrodescendente no Centro-Oeste, sendo 53% contra 46,2% dos brancos (2003, p. 72). Outros dados são importantes para compormos uma melhor análise. Levando-se em conta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em comparação ao ranking do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (IDH- PNUD), nós teríamos em 1999 os brancos da região Centro-Oeste ocupando a 41ª posição, enquanto os afrodescendentes, a 73ª posição. Conforme o Relatório de Direitos Humanos no Brasil 2001¹⁷, cerca de 34% da população negra vive abaixo do nível de pobreza. A taxa de analfabetismo beira os 22% e apenas 2,3% dos negros concluem o curso superior. Por outro lado, são aqueles que “mais intensamente” participam do mercado de trabalho; começando “mais cedo” e permanecendo “mais tempo, com uma intensa inserção da mão de obra feminina” (SANTOS, 2001, p. 97). Para Hélio Santos, a soma da “discriminação ocupacional” e da “discriminação

¹⁸Censurada durante a ditadura militar só veio a público em 1983. Cf. SANTOS, 2001.

salarial” relegam aos negros as “piores vagas”. No caso da mulher negra, a diferença com os recebimentos dos homens brancos é estarrecedora, como já demonstrado em sessão anterior.

Pesquisas recentes vêm apresentando essa grande disparidade. A pesquisa do IBGE - O lugar do negro na força de trabalho -, usando dados do PNAD (mão de obra) de 1976¹⁸, ou a Pesquisa de Empregos e Desemprego (PED), realizado desde 1980, pelo Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) em conjunto com o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese), que vêm medindo as diferenças salariais entre negros e brancos, demonstram taxas de maior desemprego entre a população negra (Ibidem, p. 94-95).

Não nos resta dúvida que os afrodescendentes, mesmo depois de mais de cem anos da abolição da escravidão, continuam destituídos de cidadania plena. O que aponta também para uma desmistificação da harmonia racial existente no Brasil¹⁹. Esse imaginário de harmonia deixou soterrado o racismo e o preconceito para com os negros, constituindo uma forma mais brutal de exclusão e segregação, pois, não sendo reconhecido pelos que o sofrem, as articulações para resistir e contrapor ficam dificultadas (NASCIMENTO, 2002; SANTOS, 2001).

Se o critério étnico-racial serve como elemento determinante nos processos de exclusão e estratificação social, pode servir para estabelecer uma perspectiva de estudo que valorize o negro enquanto sujeito histórico, na medida em que possibilita um olhar sincero para o silêncio e a invisibilidade de nosso racismo que persiste implicitamente. Sem dúvida a interpretação apresentada por Hélio Santos (2001), e nomeada como Trilha do Círculo Vicioso, simboliza o caminho que vem sendo percorrido pelos negros no Brasil. Esse “círculo vicioso” é impregnado de racismo e se inicia com a abolição, uma vez que após a escravidão os negros não se tornaram cidadãos, pois não houve ações que corrigissem os efeitos danosos dos trezentos anos de escravismo. Eles foram transformados de “escravos-trabalhadores” em “trabalhadores-escravos”, o que ocasionou dificuldades econômicas reforçadas pela “escolaridade inferior” advinda das “modestas condições” de investimento em educação com efeitos geradores de “desmotivação” para população afrodescendente (SANTOS, 2001, p. 61-177).

²⁰Mas já com a Lei de Terras de 1850 e a não realização de uma reforma agrária é alimentada a espoliação dos negros ao acesso a um bem precioso em nosso país, a “terra”, ampliada com a imigração europeia.

Esse primeiro aspecto da trilha é alimentado ainda pela “visão da sociedade” de que “não-brancos são incapazes por natureza”. Essa “visão” é

²¹“Em grande parte assistidos financeiramente pelo Estado”, conferir por exemplo SEYFERTH, 1996; RAMOS, 1996; NASCIMENTO, 2002.

reforçada pelos meios de comunicação e pela repressão policial. “Visão” que produz a “introjeção do racismo e dos preconceitos” pelos próprios pretos e pardos, alimentando ainda mais a “desmotivação” que tende a gerar uma “não-identidade racial” e finalmente aumentando a “dificuldade para alterar a situação”. Assim a sub-cidadania tende a persistir.

Lugares sociais destinados aos negros brasileiros, o subemprego, a informalidade, a favela e a periferia seriam fruto da não reparação pelos anos de trabalho escravo²⁰ e da não integração ao mercado de trabalho. Prevaleceu a ideia de que “quanto mais branco o trabalhador, melhor”. A esta ideia se acrescenta a concepção racista dos nossos latifundiários modernos de que os de cor “não eram capazes de acompanhar o novo trabalho, inteligente e responsável” (SANTOS, 1984, p. 83). A outra parte da história conhecemos bem: o estímulo à emigração europeia²¹ com a desculpa da especialização, que visava medonhamente o branqueamento da população. No caminho progressivo rumo à civilização, à modernidade, “exige-se que o povo brasileiro se torne branco” (INOCENCIO, 1999, p. 22).

²²Para uma discussão sobre a seleção e difusão das teorias raciais europeias baseadas nos modelos evolucionistas e em especial social-darwinistas na nascente academia brasileira, e a contribuição para transformar “em estrangeiros aqueles que há muito habitavam o Brasil”, ver SCHWARCZ, 1993.

Se pensarmos na importância dos estudos históricos e sociológicos na construção e afirmação de uma identidade nacional, qual a influência destes estudos para a sustentação do “círculo vicioso”? Kabengele Munanga, ao analisar a mestiçagem no Brasil, acaba por reafirmar as conclusões de Hélio Santos apontadas acima. Conforme seus estudos, a raça sempre esteve presente no debate da construção da nação brasileira e da identidade do seu povo²². Momento paradigmático teria sido com Gilberto Freyre, que durante o Estado Novo “desloca o eixo da discussão, operando a passagem do conceito de ‘raça’ ao conceito de cultura”. A “grande contribuição de Freyre é ter mostrado que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira”. Através dos estudos de Freyre foi permitido “completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada” (MUNANGA, 2004, p. 88). Por outro lado, o legado freyreano deixou à posteridade nacional o mito da “democracia racial”. Este mito obscureceu o caminho dos afrodescendentes jogando-os numa “zona vaga e flutuante”, pois, não havendo aqui uma linha de cor que separa brancos de não-brancos, como nos casos estadunidense e sul-africano, os mestiços no Brasil com traços negroides disfarçáveis puderam “ser incorporados no grupo branco”. Este processo gera uma “alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidades coletivas do negro” (Ibidem, p. 96).

Para Elisa Larkin do Nascimento, a construção dessa imagem de “democracia racial” se deu por meio do que ela chama de sortilégio da cor. Característica que teria fundado e demarcado as relações raciais no Brasil. Para Larkin, a identidade no Brasil passa a ser reconstituída por meio desse mecanismo que a transforma numa busca pelo simulacro da brancura (2003, p. 20-24). Na “impossibilidade de se atingir a brancura de fato, a sociedade brasileira se contenta com a meta da identidade do mestiço desafricanizado, o branco virtual”. Há uma rejeição deliberada do “critério biológico” na construção da noção de uma “identidade nacional”, favorecendo a “categoria cor divorciada da origem racial” fundamentando o ideário do sortilégio da cor (Ibidem, p. 152). O sortilégio da cor, para Larkin Nascimento, é justamente o “processo de desracialização ideológica” que tem esvaziado “de conteúdo racial hierarquias baseadas no supremacismo branco” e no “etnocentrismo ocidental”. Esse caráter hierárquico acaba por unir as “diversas formas da categoria ‘raça’” (Ibidem, p. 47).

Desta forma, a mestiçagem como foi articulada no pensamento brasileiro, tanto na “sua forma biológica (miscigenação)”, quanto “na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural”, pois “em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural” (MUNANGA, 2004, p. 96).

A cidade de Goiânia está encravada no centro do Brasil. Planejada, foi construída dentro do processo de interiorização e integração da população brasileira, incentivada pela política do governo Getúlio Vargas, chamada de Marcha para o Oeste. A revolução ou golpe de 1930 abriu caminho para a efetivação da mudança da capital do Estado de Goiás. Com sua construção cria-se também um mito, o de Goiânia como metáfora ou emblema de um novo tempo, o tempo da modernidade, que se instaura no centro do país (CHAUL, 1997; UNES, 1998).

Pólo receptor de grandes levas de migrantes, Goiânia recebeu e continua recebendo gente de vários estados do país. Mesmo nascendo sob o signo da modernidade, passou a ter uma cara realmente moderna a partir da década de 1970 com um aumento considerável de sua população, que ultrapassará os 700 mil habitantes em 1980, de uma cidade planejada, para 50 mil (CAMPOS; BERNARDES, 1991). Levando, portanto, a transformação dos hábitos bucólicos de cidade do interior para hábitos modernos de consumo, lazer e socialização (OLIVEIRA, 1999). A juventude do interior do estado acaba se transferindo para as cidades grandes, principalmente Goiânia e Anápolis²³.

²³No trabalho de Carlos Brandão, Peões, Pretos e Congos, ao tratar do trabalhador negro na cidade de Goiás durante a década de 1970, afirma que (...) Membros de várias famílias vivem e trabalham atualmente em Goiânia. São quase sempre jovens, filhos e filhas dos casais investigados. Os homens exercem, na capital, atividades sempre consideradas como melhores (mais qualificadas e melhor remuneradas) do que as que tinham em Goiás. As mulheres, ou se transferiram através de casamento com pessoas de Goiânia, ou são quase sempre empregadas domésticas. Jovens negros repetem, ao tomarem o caminho das maiores cidades do estado, a mesma trajetória de tendência geral em Goiás. Migram em busca de mais estudo ou de um “trabalho melhor” e raramente voltam à cidade e ao trabalho de origem. (1976, p.50)

No que tange às relações raciais, Goiânia fora “tida e havida como cidade sem racismo, democrática, onde qualquer pessoa nela ‘chega, enrica e sobe na vida’, seja negro ou branco” (BAIOCCHI, 1983, p. 12-13). Imagem diferente encontra a pesquisa realizada na década de 1970 por Mari Baiocchi. Ao estudar o bairro rural negro de Cedro, em Mineiros, cidade do sudoeste goiano, seu olhar se volta para Goiânia, “centro urbano com maior densidade populacional”. Através de um questionário que visava perceber através dos discursos como o negro é visto em Goiás, chega à conclusão da existência de dois mundos, o dos pretos e o dos brancos,

(...) onde as relações associativo-profissionais se caracterizam por relações assimétricas, de dominação e sujeição, onde o negro participa ativamente do processo produtivo, sofrendo discriminação, que lhe dificulta inserir-se na sociedade local e usufruir os seus bens, levando-o à marginalização como indivíduo e como grupo de cor (Ibidem, p. 12).

Através de um questionário respondido por intelectuais goianos, em geral professores acadêmicos, Mari Baiocchi demonstrou o racismo e a discriminação que contribuíram para o apagamento da memória do povo negro em nosso estado. Para o Intelectual A: “O negro não influenciou na cultura goiana.” Para o B, “A influência do negro na cultura goiana é mínima, porque após o ciclo da mineração, onde existia grande número de negros, estes foram se dissolvendo.” Para o B1, “O negro não influenciou na cultura goiana. Ele, como escravo, não teve condições” (Ibidem, p. 14).

Ao que parece, reflete por aqui a ideia da miscigenação que acaba por negar o negro e sua cultura em Goiás. Menos por sua obscurecida contribuição do que pela discriminação e racismo, aspectos fundamentais da uni-cultura cristã-europeia, símbolos do caminho a ser seguido pela civilização brasileira. Demonstrado pelos depoimentos colhidos por Baiocchi (ano?): Intelectual C, “A mistura racial que existe em Goiás é vista como vergonha para a sociedade. Tolerar-se. Tenho preconceito e não me casaria com uma preta. O negro foi escravo porque é inferior até hoje.” Ou ainda, o Intelectual D: “Não me casaria nem permitiria o casamento de filhos com negros. De maneira alguma, o casamento com negro traz muitos problemas” (Idem).

Por outro lado podemos deduzir que a continuidade da exclusão e a manutenção da subalternização negra, tanto material como psicologicamente, também contribuiu grandemente para sua desapareição, reafirmando a ideia de que diante de relações racistas e de dominação o negro tendeu a se “autobranquear” como forma de ter reconhecida sua cidadania e dignidade.

Em Peões, Pretos e Congos, Carlos Brandão chega a uma conclusão próxima a de Baiocchi, percebendo uma sociedade dividida ao pesquisar as relações de trabalho e um terno de Congo, analisando como se dariam as relações “interétnicas” na cidade de Goiás. Brandão demonstrou em seu trabalho as formas como negros e brancos se autodefinem e definem uns aos outros:

(...) O negro de Goiás não se descobre descendente de um “povo” ou sequer de grupos étnicos definidos, como no caso das sociedades tribais. Ele se considera originado de “uma gente” para cuja explicação só há significados a partir do momento em que aparece associado à sociedade “dos brancos”. Consequentemente, “ser preto” não equivale a ser ou ter sido um outro povo de uma outra raça ou de uma outra sociedade em algum tempo distante da “dos brancos”. Significa, ao contrário, ter sido escravo, logo “uma gente” desvalorizada (“a negra”) desde o começo de sua história vivida na memória, já em Goiás, e a serviço de senhores brancos. (...) Os brancos são aqueles que possuem os direitos da sociedade, ao passo que o negro tem que ultrapassá-lo quanto aos seus deveres, para alcançar direitos e privilégios aproximados. (BRANDÃO, 1976, p. 123-125)

²⁴Rapper do grupo paulista Facção Central, um dos grupos de rap mais ouvidos do Hip-Hop atual.

O que prevalece são os negros nos trabalhos menos valorizados, sem qualificação e estigmatizados. Mesmo nas artes, como no caso dos “potes de barro de Goiás”, atração turística da cidade, os negros e pobres são considerados “artesãos”, as “poteiras” não tiveram sua vida de pobreza e marginalidade modificadas. Enquanto isso, os brancos são considerados “artistas” e têm sua arte valorizada e reconhecida pelo estado e até mesmo fora dele. Ao comentar o caso de um médico negro que existiu na cidade, Brandão conclui que “quando um negro chega aos limites do trabalho dos melhores brancos aproximam-se também da lenda” (Idem, p.62-63). Um trecho de uma poesia de Eduardo Dum-Dum²⁴ parece transformar em crônica as conclusões do estudo de Brandão:

Outro dia um tiozinho com a lata de cimento, decepcionado com a vida, dividia seus lamentos. Envés de ta na cadeira de balanço com charuto, ta com o carrinho de pedreiro, cheio de entulho. Foi o chamado pião que o patrão escraviza, sem férias, registro, aposentadoria. (In: FERRÉZ (org.), p. 26)

Faz-se necessário perceber ainda a característica do racismo “lusobrasileiro” enquanto “polivalente e alternativo”, “paradoxal e ambíguo”, como a própria tradição religiosa brasileira. Ancorando-se em Abdias do Nascimento, Martiniano Silva demonstra o caráter “dinâmico-existencial” de nosso racismo – “um dos mais ativos do mundo” – que tomando “as cores do camaleão” mudaria “constantemente de tática e estratégia” (SILVA, 1995, p. 24).

Estamos vendo que o racismo no Brasil é mesmo vacilante e paliado – uma de suas maiores características é o de ser exercido em um ambiente social onde “poucos falam e decidem e muitos ouvem” – exatamente por ser filho legítimo da “ideologia do tato”, de onde emerge a sua modalidade mais singular e original de todas: o “jeitinho brasileiro” das elites dominadoras harmonizarem as misérias do povo, adiando sempre as suas já inadiáveis soluções. (Ibidem, p. 25)

Transplantado, o mito das três raças prevalece na interpretação histórica de Goiás. Desafiando o mito, abre-se caminho para outras histórias que contestam o padrão hegemônico branco – cultural, estético, econômico e político. Os poucos estudos que atentam para a dinâmica racial, publicados em Goiás, e mesmo a pequena produção destes estudos, acabam por demonstrar o caráter ambíguo de nossas relações sociais. O silêncio quanto às questões raciais, por parte da intelectualidade brasileira e goiana, não consegue esconder a permanente racialização que ajuda a tecer as hierarquias sociais. Há no Brasil um imaginário marcado pela subalternização do negro através de imagens mentais que foram e continuam sendo reafirmadas através principalmente dos meios de comunicação, uma vez que estão avalizadas pelo silêncio e invisibilidade proporcionada pela produção acadêmica.

²⁵Na edição de 1961 todo o texto do prefácio aparece em itálico, porém deixamos em itálico as partes que gostaríamos de ressaltar.

Este sentido pode ser percebido no Quase um prefácio à terceira edição de Casa Grande & Senzala, onde Gilberto Freyre justifica o seu campo de estudo:

(...) o assunto de especialização do Autor é menos o estudo do que sobrevive entre nós da raça e das culturas africanas, portuguesas ou indígenas no seu estado mais puro, do que o da mistura dessas raças e dessas culturas umas com as outras; do que o estudo do processo de formação de uma sociedade e de uma cultura caracteristicamente brasileiras. O mulato, o cafuzo, o mestiço, o quadrum, o octorum, o sarará, o ítalo-brasileiro, o teuto-brasileiro, as formas de cultura híbrida, compósita. Em outros termos: os problemas antropológicos, sociológicos e históricos de hibridação e da aculturação. Ou ainda: de abasileiramento. De modo que, fechados e até exterminados os xangôs do Recife e os candomblés da Bahia e do Rio, esmagadas outras sobrevivências de cultura negra quase pura noutras partes do Brasil, continuará o Autor – graças a Deus – a ter assuntos e ótimos, para seus modestos estudos (1961, p. LXXVII-LXXVIII)²⁵

²⁶A Integração do Negro na Sociedade de Classes. 2 vols., São Paulo, Ática, 1978.

²⁷ Lugar de negro. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982. E o importante estudo de Hasenbalg, Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

A perspectiva freyreana tomada como paradigma das relações raciais no Brasil, dificultou, portanto, o reconhecimento da diferença, em especial das culturas negras e de suas contribuições para a formação cultural brasileira, transformadas em “campo interdito” nos estudos históricos principalmente (SILVA, 2005). Mesmo com as críticas “acadêmicas” estabelecidas na década de 1950 por Florestan Fernandes²⁶, e a partir dos anos 1970 com Lélia Gonzáles, Carlos Hasenbalg²⁷, entre outros, o mito prevalece e a invisibilidade do negro também.

Ao pensar nas questões raciais no Brasil, Elisa Larkin Nascimento observa que é necessário superar “dois tabus” que são frutos do sortilégio da cor. O primeiro se constitui no “recalque” e no “silêncio”, pois se não temos atitudes explícitas de racismo, poderíamos afirmar que se trata da inexistência do mesmo entre nós, o que seria segundo Elisa Nascimento uma das formas mais eficazes de operação do próprio racismo no Brasil. O complemento é a invisibilidade acerca da “presença do afrodescendente na qualidade de ator, criador, e transformador da história e da cultura nacionais”. Fato que se comprova pelo alijamento da figura do “afrodescendente” de livros didáticos e dos currículos escolares (2003, p. 23).

O segundo tabu é o pressuposto de que no Brasil o negro vive uma situação *sui generis*, determinada pela “resistência à ideia do racismo como experiência comum às populações de origem africana subjugadas em diferentes partes do mundo” (Ibidem, p. 23). É claro, para nós, que o conceito

de raça perdeu seu caráter de realidade biológica, mas por outro lado não se pode negar sua influência sobre a vida real. Nesse sentido é preciso enfatizar o “fenômeno da raça socialmente construída” (Ibidem, p. 47). Conforme Larkin Nascimento, mesmo com a eliminação do vocábulo raça no imaginário social, “as diferenças físicas visíveis continuariam a ser tipificadas e interpretadas pelo senso comum que constrói as ‘raças simbólicas’” (Ibidem, p. 48). A própria distinção entre preconceito de marca e de origem acaba por ser contestada, pois “a marca é simplesmente signo da origem; é através da marca que a origem é discriminada”, o verdadeiro alvo da discriminação não é o fenótipo em si, mas sim a origem africana (Ibidem, p. 47).

É importante dizer ainda que o conceito de raça tem um sentido social mais amplo, simples e corrente enquanto “um grupo de indivíduos interligados por uma origem comum” ou “uma identidade social, caracterizada por parentesco metafórico ou fictício”, evocando, portanto, a ancestralidade. Estes fatores implicam na “comunalidade de trajetória histórica e sociocultural”, sublinhada no neologismo cunhado pelo movimento negro de “afrodescendente”, que abrange a dimensão cultural e histórica mais ampla dos africanos no mundo sem remeter à essência biológica (Ibidem, p. 49-50).

Portanto, “negro” deverá ser compreendido como uma categoria social, histórica, política e geográfica. Não como uma raça biológica, mas como um produto das relações e interações étnico-raciais estabelecidas no processo histórico de formação da sociedade brasileira dentro do “sistema mundial moderno” (MIGNOLO, 2003). Ou seja, ao se falar na escola em negro ou afrodescendente deveremos levar em consideração essa noção histórica e sociocultural que implica não em um purismo biológico ou essencialismo étnico-racial, mas sim na sua superação. Mas sobretudo, trata de reconhecer a “agência africana”, que indica o protagonismo da população negra da diáspora através do “exercício da capacidade de pensar, criar, agir, participar e transformar a sociedade por força própria” (LARKIN NASCIMENTO, 2003, p. 98).

**Indicações para aprofundamento e reflexão
sobre o lugar do negro em nossa sociedade:**

Carolina Maria de Jesus – O diário de Bitita:

<http://www.youtube.com/watch?v=yg0XT6-rnQs&feature=related>

Pnad – Educação juventude raça/cor: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/Comunicado_%20da_%20presidencia12.pdf

Pnad – Desigualdades raciais nos sistemas de ensino: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13406:pesquisas-registram-a-desigualdade-racial-nos-sistemas-de-ensino&catid=202&Itemid=86
Realeza portuguesa e escravidão negra no Brasil: <http://www.irohin.org.br/imp/template.php?edition=22&id=167>

O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/162/16201007.pdf>

A trajetória do negro na literatura brasileira:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100017&script=sci_arttext

**Raça e gênero sob uma perspectiva
geográfica: espaço e representação:**

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/viewFile/4907/4112>

**Relações de Poder, Mídia e Discriminação: Os Espaços Não
Ocupados pela Mulher Negra nas Revistas Femininas:**

http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/L/Lorena_Francisco_de_Souza_18.pdf

A “questão negra” na trajetória teórica do geógrafo Milton Santos:

www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=796

5. RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: CURRÍCULO E RESPONSABILIDADES

Sabemos que a escola privilegia um padrão de ensino, de aluno/a e professor/a a ser seguido. Um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social. Que paradigma impera na escola brasileira? Um olhar mais atento sobre a realidade escolar nos mostrará que a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem.

Nilma Lino Gomes

Nos dias atuais o debate sobre a violência na escola é uma constante e tem sido pautado, sobretudo, pelas queixas quanto a falta de limites no comportamento de crianças e jovens alunos. Uma panaceia de propostas para transformar essa realidade passam, por exemplo, pela defesa da inserção de policiamento no interior das escolas. Um elemento, que aflorou nos últimos anos, é o debate sobre o bullying. Vejamos nossa realidade. A importação desse debate muitas vezes contribui para silenciar a questão do preconceito e da discriminação racial que se faz presente no seio das escolas públicas e privadas do país. Será que a discussão sobre o bullying pode contribuir na transformação das relações raciais dentro do ambiente escolar?

A resposta é sim, desde que os educadores e a comunidade escolar como um todo tenham claro que não deve se ausentar do debate sobre as relações étnico-raciais. Porém, mais do que isso, como indicam as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, a escola deve educar no sentido de construir relações étnico-raciais de respeito e convivência fraterna, combatendo o racismo em suas diversas dimensões.

Quantas vezes a escola não consegue lidar com o racismo, acabando por reforçar certos estereótipos e estigmas presentes no senso comum. Não é raro ainda um tratamento desigual para com alunos, professores, pais, equipe administrativa, que têm como critério os atributos étnico-raciais. Ser branco ou negro influenciará na forma com que as pessoas serão tratadas, e principalmente definirá as expectativas quanto ao desempenho no desenvolvimento escolar, na realização do trabalho e na condução de uma família.

Como destacado na epígrafe, há um padrão privilegiado na condução do processo educativo. Se não, vejamos os conteúdos que constam nos currículos, cujo padrão eurocêntrico prevalece. Por exemplo, sabemos mais da história europeia do que a nossa própria história, e mesmo a do Brasil ou de Goiás segue um padrão eurocêntrico. Estudamos a história feita pelos portugueses e depois pelos imigrantes europeus que se tornaram os trabalhadores do mercado livre e que puderam se ascender, com algumas famílias se tornando os industriais da nascente indústria nacional. Falar em história da África, então, além de não estar presente nos livros didáticos, ainda é visto de forma equivocada pelos educadores, que, quero acreditar, por falta de uma formação adequada.

O longo processo de manutenção de um padrão de poder baseado no chamado imaginário eurocêntrico não poderá ser transformado da noite para o dia. Uma lei que obriga a escola a lidar com a questão étnico-racial e ensinar conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana também não poderá fazer a transformação das relações discriminatórias e do silêncio ante ao patrimônio cultural produzido pelos africanos e seus descendentes na diáspora. Como chamam a atenção Hebe de Mattos e Martha Abreu (2008) tudo dependerá de como os professores e a escola irão agir diante do desafio posto pela Lei 10.639/2003.

A ação educativa deverá se pautar em princípios éticos e estéticos na condução de uma educação verdadeiramente democrática. O princípio ético básico é tratar todos com igualdade apesar das diferenças raciais, de gênero, de classe, de crença, etc. As diferenças na verdade deverão ser problematizadas para que se possa viver a diversidade e aprender com ela na escola. Assim, o professor precisará ir além dos conteúdos fixados nos currículos e sobretudo nos livros didáticos, incorporando temas que possibilitem a problematização dos silêncios e estigmas que prevalecem no senso comum e são reforçados pelos materiais didáticos desatentos para o trato da diversidade. Não há dúvida que mesmo para o professor essa mudança contribuirá para dar sentido e significado ao seu trabalho, muitas vezes tornado mecânico pela falta de reconhecimento dos próprios conteúdos. Mais uma vez volto ao exemplo na área da História. Sabemos que a maioria dos educadores são mulheres, enfim, professoras. Qual sentido tem a história para estas mulheres que ministram aulas sobre conteúdos em que 95% dos sujeitos históricos são homens? Agora imagine que sentido faz para os alunos negros estudarem uma história em que 99% dos sujeitos são brancos? Mas é que devemos concordar que aqui

no Brasil todos fogem da possibilidade de identificação com os negros e, por isso, talvez existam mil e uma cores para a etnia de quem, certamente, possui descendência africana: mulato, crioulo, moreno e jambo, mas nunca negro. Essa palavra está impregnada de tom pejorativo. E quem nunca ouviu esse tipo de insulto: “Você é um índio!”. Afirmar o contrário seria o mesmo que assinar o atestado de derrotado, de inferior, de menos capaz, de passar para o lado de lá da história, quando gostaríamos, de fato, de ser os conquistadores. (FERNANDES; MORAIS, 2007, p. 160)

Esse sentimento de inferioridade, de derrota, é a marca deixada pelo imaginário eurocêntrico, que faz com que olhemos para nosso passado e para o presente sem conseguir almejar um futuro diferente. Pois os óculos do eurocentrismo nos turva a visão, fazendo com que tenhamos vergonha, e principalmente nos torna frustrados perante grandiosos feitos realizados pelo povo branco europeu e estadunidense, construtores de grandes impérios, inventores de tecnologias maravilhosas, a ciência a serviço da vida. Mas vida de quem?

Para refletir, assista ao depoimento do jovem Bill, da periferia de Teresina, falando sobre os traumas deixados pela escola:

<http://www.youtube.com/watch?v=ElFnDI7bOA>

É nesse sentido que uma perspectiva multicultural deve ser vista como um importante passo para a transformação dos dilemas enfrentados todos os dias dentro e fora das escolas. Mas é preciso salientar que essa perspectiva não se trata apenas de incorporar uma atitude “politicamente correta” de aceitação e tolerância para com o diferente, pois,

(...) uma política de reconhecimento da diferença não pode se limitar à política de classificação, controle e fiscalização de referência cultural, uma política de tolerância e conservação. Mas um esforço de satisfação de demandas sociais e políticas que mobilizaram os indivíduos nos termos de uma identidade étnica. O que implica em trazer para o debate um novo termo: Hegemonia. Ou seja, queremos lembrar que as relações de dominação atravessam todas as dimensões do viver social. Portanto, em uma política multicultural, em especial no campo da educação institucional, não se trata apenas em

reconhecer o “outro”, mas, igualmente, desbancar a pretensão etnocêntrica das culturas das elites brancas brasileiras, de se constituir numa referência normativa, a partir do qual todos os outros valores culturais possam ser julgados. (CARDOSO, 2007)

Por isso que outro princípio, a estética, deve ser problematizado e diversificado no âmbito educacional. Vivemos sobre o signo do ideal estético branco. Esta é a norma de nossa sociedade mestiça. A mestiçagem no sentido biológico e cultural tem uma finalidade, o branqueamento. Prevalece ainda uma lógica assimilacionista que emerge no discurso que procura reafirmar o mito da democracia racial. É assim que podemos afirmar que no Brasil “ninguém é branco” e dormirmos tranquilos, apesar da intensa desigualdade entre brancos e negros no país. Enfim, o problema não é racial, mas econômico, e mais do que isso, um problema dos negros incapazes. Lembram-se? Nem nos livros de História aparecem.

²⁸Jornal da Organização Jaime Câmara, afiliada à Rede Globo em Goiás.

Enfrentar a hegemonia e supremacia branca é questionar no espaço educacional os privilégios de ser branco no Brasil. É questionar a desvalorização do negro e o racismo que o atinge, na sua forma camaleônica. Para isso, precisamos ter claro que a branquitude – a identidade branca – no Brasil não é uma questão de genética, mas uma questão de imagem, como salienta Liv Sovik (2009). O poder branco em nossa sociedade é exercido através da hegemonia da imagem que reafirma o ideal estético. Façamos o seguinte exercício: folheie os livros didáticos que você trabalha, preste atenção nas imagens presentes, elas correspondem com a nossa diversidade étnico-racial? Não é isso que diversas pesquisas vêm demonstrando (SILVA, 2005; RIBEIRO, 2003). Preste atenção na televisão, qual a identidade racial dos apresentadores de telejornais e programas de auditório, dos protagonistas das novelas, dos figurantes de comerciais? Nossa TV, como demonstrado por Joel Zito Araújo (2000) é mais realista que o rei, pois transmite todos os dias para os lares dos brasileiros uma estética nórdica, com uma porcentagem de loiros nem mesmo vista na Dinamarca ou Suécia.

Segundo Liv Sovik (2009), a branquitude é um problema na cultura dos meios de comunicação. Então vamos aproximar a questão de nossa realidade. Uma publicidade do Departamento Estadual de Trânsito, no jornal *O Popular*²⁸ de 01 de janeiro de 1986, trazia em destaque a seguinte frase: “O negro mais amado de Goiás”. A propaganda divulgava a pavimentação asfáltica que o governo do estado havia realizado em 1985. Por outro lado, publicisava o “negro” que era amado aqui. Não o ser humano

de pele mais escura, mas sim o asfalto, símbolo da modernidade urbanística, do “bem estar” e do “progresso”. Porém, a publicidade afirma que os atributos de progresso não se identificam com o negro. Esta é uma característica do discurso racista para com os negros em nosso país. O lugar do negro é baseado na construção do mundo social e da nação, que lhe impõe um lugar desprestigiado, e os clichês visuais, segundo Nelson Inocêncio (1999) servem para julgar, qualificar e posteriormente nomear, tornando-se clichês verbais de negativização.

O negro mais amado de Goiás²⁹



Não nos resta dúvida dos efeitos traumáticos produzidos por aquilo que Nelson Inocêncio chama de “via de mão única”:

Primeiro porque a violência racial exerce duas maneiras distintas de coerção. Uma física e irrefutável, outra simbólica e questionável. No plano da estética esta coerção simbólica produz uma crise esquizofrênica na mente negra, que anula qualquer resquício de auto-imagem positiva que nela possa haver (INOCENCIO, 1999, p. 30).

A outra peça publicitária, veiculada no dia 13 de maio de 1988³¹, após cem anos da abolição da escravidão, relacionou três temas: o dia das mães, a abolição da escravidão e a questão dos meninos de rua. Nela se reforça o estigma do negro. Alimenta-se uma imagem negativa ao apresentar uma criança negra sem mãe. Segundo Ana Valente e Neusa Gusmão, o problema de todo grupo discriminado seria a modificação de sua auto-imagem (1988, p. 139).

Conforme Nelson Inocêncio, os clichês visuais são uma das extensões mais eficazes do “poder branco”, cujo padrão estético nega o caráter multirracial do país. Consequência destes discursos visuais acabam sendo os clichês verbais. “Antes a diferença é vista e julgada, posteriormente ela é qualificada e, em última instância, ela é nomeada. Neste caso, as falas coloquiais são resultantes das leituras visuais” (1999, p. 28-30). Daí a profusão e incorporação no imaginário de adágios depreciativos como: “A coisa tá preta!”, “Preto quando não caga na entrada, caga na saída” ou ainda, “Serviço de preto”.

Essa situação vem contribuindo para a pauperização dos afrodescendentes. A continuidade da exploração econômica e o desrespeito aos afrodescendentes, enquanto pessoas dotadas de capacidade e beleza, são os traços da “colonialidade do poder” ainda presentes no mundo contemporâneo. Processos eugênicos, mesmo não sendo manipulações diretas no sentido biológico, são disseminados simbolicamente. Banais e corriqueiras, sutis ou muitas vezes nem tanto, prevalece uma visão que trata a diferença e a diversidade, índios, negros, orientais, mulheres, homossexuais, entre outros, como deformação, imperfeição, fealdade, inferioridade. O exemplo concreto é o caso da manipulação das imagens dos negros na grande mídia que, à revelia da mistura afirmada pela nossa “democracia racial”, propaga a higienização e eugenia simbólicas, onde os negros não seriam sinônimos de beleza:

6. PADRÃO DE BELEZA



A educação das relações étnico-raciais compreende, portanto, enfrentar os dilemas do “racismo à brasileira” que, conforme Roberto Da Matta “paradoxalmente, torna a injustiça algo tolerável, e a diferença, uma questão de tempo e amor” (2001, p. 47). Tarefa extremamente complicada, mas que com esforço e a aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação poderá contribuir para a construção de relações mais justas e sinceras entre indivíduos e grupos diversos que compõem nossa sociedade. E o primeiro passo é questionar as imagens hegemônicas presentes nos livros didáticos e nos murais da escola. Em seguida, basta desenvolver um trabalho consequente e significativo para que todos possam se sentir cidadãos de primeira classe, brasileiros dignos e orgulhosos de si mesmos e de seu país.

Para saber mais:

Novelas Brasileiras: vivendo a vida por intermédio das lentes do racismo (Diony Maria Soares): <http://www.irohin.org.br/onl/new.php?sec=news&id=8056>

Aqui indico uma série de materiais que podem ser encontrados na internet e que contribuirão para o planejamento de trabalho para a educação das relações étnico-raciais:

- Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais - MEC/SECAD: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004810.pdf>

- Diversidade étnico-racial – publicações MEC/SECAD: <http://portal.mec.gov.br/>

gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13788:diversidade-etnico-racial&catid=194:secad-educacao-continuada

- Coleção Educação Para Todos - MEC/SECAD: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529:colecão-educacao-para-todos&catid=194:secad-educacao-continuada

Discriminação racial nas escolas: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129721por.pdf>

Cadernos de pesquisa Fundação Carlos Chagas: educação infantil, classe, raça e gênero: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/333.pdf>

Raça negra e educação.nº 63, novembro de 1987: http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp_caderno=0&order=0&tp_busca=2&detalhe=63

Eugenia: quando a biologia faz falta ao cidadão: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/694.pdf>

Proposta metodológica de combate ao racismo na escola: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/650.pdf>

Por uma pedagogia e política da branquidade: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/127.pdf>

Diversidade cultural e políticas educacionais: <http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/69.pdf>

Ipeafro: <http://ipeafro.org.br/home/>

Educação e antirracismo: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a14.pdf>

Identidade negra e espaço educacional: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a10v34123.pdf>

Materiais pedagógicos: http://www.youtube.com/watch?v=uqdu_fObOWA

Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico e Racial do RS: <http://>

www.youtube.com/watch?v=FnNeH4Kulfo

Racismo: <http://www.youtube.com/watch?v=dergWtUItneE&feature=related>

Onde você guarda o seu racismo? <http://www.youtube.com/watch?v=ojg07xOt8CY&feature=related>

Diálogos contra o racismo: <http://dialogoscontraoracismo.org.br>

Estranhamento: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/comportamento/racismocordial.html>

Alô, alô mestiçagem: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/cidadania/0029.html>

Referências

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. 'Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores'. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.
- ANDREWS, George Reid. **América afro-latina – 1800-2000**. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2007.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Editora Senac, 2000.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BAIOCCHI, Mari de N. **Negros de cedro: estudo antropológico de um bairro rural de negros em Goiás**. São Paulo: Ática; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Peões, pretos e congos: trabalho e identidade étnica em Goiás**. Goiânia: UFG/ICHL/DCH, 1976.
- CAMPOS, Francisco. I.; BERNARDES, Gilda. D. '**Goiânia: sociabilidade na periferia**'. Ciências Humanas em Revista. Goiânia: Cegraf/UFG. v. 2(1/2), p. 13-46, jan/dez. 1991.
- CARDOSO, Marco Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.
- CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Políticas Culturais na Educação**. Florianópolis: 2007. Disponível em: < <http://multiculturalismoepopulacoesafricanas.blogspot.com/2007/07/politicas-culturais-na-educao.html>>. Acesso em 10 de outubro de 2010.
- CHAUL, Nasr F. **Caminhos de Goiás: da construção da "decadência" aos limites da "modernidade"**. Goiânia: Ed. da UFG/Ed. da UCG, 1997.
- COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
- DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** 12. ed. Rio de Janeiro: Rocco, (1984) 2001.
- DELEUZE, Gilles; GUARRARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 3.

FERNANDES, Luis Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius. 'Renovação da História da América'. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 143-162.

FONSECA, Maria N. S. '**Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira**'. In: Brasil afro-brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 88-115.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime de Economia Patriarcal**. 1 Tomo. 10. ed. brasileira. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1961.

JESUS, Wânia Cristina Correia. **História de lutas negras: o surgimento do movimento negro unificado no Brasil e sua atuação política (1978-1982)**. Monografia de conclusão de curso- UFG/FCHF/Departamento de História, Goiânia, 1999.

GOMES, Nilma Lino. '**Educação cidadã: etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**'. In: In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, p. 83-96.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2005.

INOCENCIO, Nelson. '**Relações raciais e implicações estéticas**'. In: OLIVEIRA, D. D. de; et al. (Org.). **50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados**. Brasília: Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1999.

LARKIN NASCIMENTO, Elisa. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

MEDEIROS, Carlos A. **Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil - Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. '**Reflexões sobre o movimento negro no Brasil**'. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio A.; HUNTLEY, Lynn. Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor, 2002.

OLIVEIRA, Dijaci David de; LIMA, Ricardo Barbosa de; SANTOS, Sales Augusto dos. '**A cor do medo: o medo da cor**'. In: OLIVEIRA, Dijaci David de; et al. (Orgs.). **A cor do medo: homicídios e relações raciais no Brasil**. Brasília: Editora da UNB; Goiânia: Editora da UFG, 1998, p. 37-59.

OLIVEIRA, Eliezer C. de. **Imagens e mudança cultural em Goiânia**. Dissertação – Mestrado em História-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

RAMOS, Jair de Souza. **‘Dos males que vêm com o sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre imigração da década de 20’**. In.: MAIO, M. C.; SANTOS, R.V.(Orgs.). Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **‘As letras que segregam: racismo, historiografia e livro didático’**. In: (Org.). Cadernos da graduação: o negro em folhas brancas. n° 2. Instituto de Filosofia Ciências Humanas/UNICAMP. Campinas, 2003, p. 35-66.

ROMÃO, Jeruse. **‘Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro’**. In: ROMÃO, Jeruse. **História do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 117-137.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: Editora Senac, 2001.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. **‘A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos’**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, p. 97-114.

SANTOS, José Antônio dos. **‘Imprensa negra: a voz e a vez da raça na história dos trabalhadores brasileiros’**. In: GT Mundos do Trabalho. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/mundosdotrabalho/tex/josesantos.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2010.

SANTOS, Pedro de Souza. **A imprensa negra em São Paulo no início do século XX**. Londrina: ANPUH, 2006. Disponível em: <http://www.historica.arquivo-estado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao14/materia03/texto03.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2010.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. **Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização**. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R.V.(Orgs.). Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SILVA, Martiniano J. **Sombra dos quilombos**. Goiânia: Ed. Barão de Itararé/Ed. Cultura Goiana, 1974.

_____. **Racismo à brasileira: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Anita, 1995.

SILVA, Maria Aparecida da. **‘Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial’**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, p. 65-82.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em ...) – Programa de Pós Graduação em Psicologia Social/PUC-SP, São Paulo, 2005.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009. p. 33-54.

UNES, Wolney. **O esforço de interiorização do país e a construção de Goiânia**. História Revista, Goiânia: Ed. UFG, 3(1/2), p. 111-126, jan./dez. 1998.

VALENTE, Ana Lúcia E. Farah; GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Movimentos Sociais: os negros, cultura e resistência**. In: CONSORTE, Josildeth Gomes; COSTA, Márcia Regina da (Orgs.). Religião, política, identidade. São Paulo: EDUC, 1988, p. 133-141.

5

IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO PLURALIDADE CULTURAL, O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL, DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva
Prof^a Dr.^a Renisia Cristina Garcia Filice

I. O DEBATE SOBRE AS IDENTIDADES E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: EM BUSCA DE UM REFERENCIAL

Um dos debates mais frutíferos sobre a questão da Identidade Nacional, ou acerca dos princípios e componentes identitários que permitem nos pensarmos como um povo, foi vivenciado nos últimos dez anos. Tendo sido provocado pela implementação da política de cotas raciais/sociais em algumas Universidades públicas brasileiras - herdeira de fundamentos maiores e da mobilização social na luta por direitos civis, reparatórios ou afirmativos - é certo afirmar que um dos seus efeitos positivos foi forçar uma parte significativa da sociedade brasileira, até então alheia ou desinteressada em relação ao tema, a se posicionar ou a refletir sobre os mitos fundadores da identidade nacional e sobre nossas múltiplas identidades.

Observamos de fato o continuar das experiências de fabricação da Identidade Nacional, talvez tão impactantes quanto aquelas iniciadas na segunda década do século XIX (marcada pela negação da pluralidade étnica, pela valorização de nossa suposta euro-descendência e pelos referenciais teóricos do Determinismo Racial) e na década de 1930 (com a defesa de uma suposta cultural nacional homogeneizadora e embebida na ideia da miscigenação e da “democracia racial”). O atual momento foi, na realidade, iniciado há mais tempo, cerca de quarenta anos, e refunda algumas de nossas velhas crenças redefinindo a identidade nacional a partir da combinação

ou co-existência de outras identidades. Esse “novo” diálogo de imagens e reflexos identitários, que é muito mais revelador para os teóricos/educadores, e muito mais significativo para aqueles que se vêem forçados a assumir ou a negar o pertencimento a alguma dessas “outras identidades”, parece ser muito mais funcional e crível do que o suposto manto de uma identidade comum que recobriria a todos.

A cultura e a identidade nacionais (ditas no singular) foram substituídas, neste caso, por um conjunto multifacetado e plural de práticas, ideias, padrões de comportamento, características psicológicas, estéticas, definições sobre identidade e alteridade que criam um mosaico de percepções de pertencimento e de estranhamento que abalaram fundações/mitos que pareciam indestrutíveis. Não somos apenas “brasileiros”. Somos afro-brasileiros, nipo-brasileiros, luso-brasileiros, teuto-brasileiros, ítalo-brasileiros (fiquem tranqüilos, também somos brasileiros, mas reparem, “também”...). Mais do que isso, somos também homens e mulheres; nortistas ou nortistas; brancos e negros, moradores de bairros diferentes; portadores de crenças e estilos distintos. É claro que essas múltiplas identidades sempre nos pertenceram, mas elas ficavam esquecidas quando as relações inter-identitárias nos forçavam a uma definição homogênea ou exclusiva: ser brasileiro.

Não gostaria de avançar especificamente sobre a forma, ou formas, dessa identidade. Nossa intenção inicial é provocar no leitor a atenção sobre o tema. Isso é fundamental para que passemos ao ponto que deve introduzir qualquer debate sistemático sobre nosso assunto. Não me parece absurdo lembrar que, há alguns anos, vários teóricos têm se dedicado à questão. Dentre esses, um grupo tem chamado a atenção pelo seu formato híbrido: são teóricos/cientistas, mas são também integrantes de experiências diaspóricas ou pós-coloniais, que procuram explicar, entender e vivenciar. Acredito que nenhum outro conjunto de especialistas avançou tanto sobre esse debate como aqueles vinculados aos “Estudos Culturais” (*Cultural Studies*) ou aos Estudos Pós-Coloniais.

Entre os debates tentados por esses teóricos, a fundação e o emprego de algumas categorias e de determinados conceitos, como o multiculturalismo, as culturas híbridas e as identidades, foram/são visitados com frequência e servem, aos observadores e especialistas, como potenciais ferramentas de análise e compreensão de várias experiências histórico-culturais ocorridas em sociedades cunhadas pelas diásporas e pelas migrações

recentes ou não. Neste caso, façamos nossa primeira intervenção formativa. Para discutirmos ou refletirmos com nossos estudantes a relevância de conteúdos vinculados à história africana, afro-brasileira e a educação étnico-racial existe um obrigatório eixo ou elemento de articulação: a **identidade**. Fundamentalmente é sobre isso que estamos a falar. Como nos identificamos? Como identificamos aos Outros? Sejam eles, ou sejamos nós, o que formos, falamos sobre os critérios de descrição, atribuição, reconhecimento ou negação de uma ou várias identidades.

Tentaremos nas páginas seguintes apresentar algumas das ideias da citada escola teórica que consideramos reveladoras para nossos estudos. As relações identitárias, o multiculturalismo e os mecanismos relacionais que tencionam a escola a assumir uma nova postura perante a pluralidade cultural brasileira serão tangenciados em nossos diálogos, sendo essa, nossa primeira intenção para o desenvolvimento do presente módulo.

Nossa segunda tarefa é estabelecer um outro diálogo, fruto do mapeamento da legislação escolar e das considerações teóricas que iremos realizar. Ou seja, nos esforçamos por identificar em alguns dos principais textos normativos/prescritivos da Educação brasileira – LDB, PCNs, Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* - as questões relativas ao debate sobre as identidades e o ensino de história da África. Vejamos como é possível combinar esses dois esforços?

Fique alerta

Os debates sobre a importância do estudo das histórias da África, dos afro-brasileiros e da inclusão da Educação Étnico-Racial passam obrigatoriamente pelos debates teóricos sobre as “identidades”.

Identidade Nacional, Identidades Culturais, Identidades Plurais... Em busca de definições

Um dos objetivos principais da Educação Básica brasileira sinaliza para a necessidade de que estudantes e professores devam reconhecer e valorizar a “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro”, e, ao mesmo

¹Ver: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a, p. 55.

²Como é de conhecimento geral, a LDB, no que diz respeito ao ensino da história africana, foi alterada pelas Leis nº 10639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008. Logo a seguir nos debruçaremos sobre o texto das leis e suas diretrizes, posteriormente formuladas.

O trecho citado refere-se à seguinte indicação: (LDB, 1996: art. 25 § 4º).

tempo, conhecer também os “aspectos socioculturais de outros povos (...) posicionando-se contra qualquer discriminação”¹. Neste caso, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/1996, ou LDB, já determinava que a abordagem da história do Brasil nas escolas deveria “levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro,” entendidas nos termos empregados pela lei como as “matrizes indígena, africana e europeia”². Esses elementos foram sintetizados em um dos pressupostos centrais para o ensino brasileiro pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a partir de um de seus temas transversais: a Pluralidade Cultural.

Pluralidade Cultural

“Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como também por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. (...) O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.” (Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, 1998 a, p. 117).

Os textos dos PCNs já incorporavam, no final dos anos 1990, as mudanças teóricas de definição das identidades que circulavam nos meios acadêmicos e movimentos sociais há algumas décadas, criticando abertamente a percepção de que a Identidade Nacional seria percebida a partir da adesão de um conjunto comum de valores ou características culturais por um grupo homogêneo de pessoas. Pluralidade cultural, diversidade étnica, identidades plurais (cultural, local, individual, coletiva...), trajetórias históricas distintas passaram a ser tratados como formadores daquilo que se entendia por “povo brasileiro”. Ou seja, melhor dizendo, dissolvia-se a ideia de que existia “um povo brasileiro”, revelando-se que uma única Identidade Nacional só existia quando construíamos e compartilhávamos de uma falsa imagem. No lugar dessa imagem deveria entrar outra: a do mosaico identitário, ou melhor, das Identidades Plurais e das Identidades Parciais.

Nenhuma sociedade pode se pensar como homogênea ou como possuidora de uma única inscrição cultural/identitária. As diferenças das mais

diversas ordens – de origem, social, gênero, profissão, cor, idioma, idade, região, escolaridade, território, religião... – criam sulcos e formatos distintos dentro das sociedades e entre diferentes sociedades. Antes de sermos brasileiros, talvez, sejamos homens ou mulheres, brancos ou negros, empregados ou desempregados, católicos ou espíritas, cariocas ou baianos, etc. Nossa “brasilidade” apenas reflete-se no jogo de espelhos identitários quando provocada; quando, em determinadas épocas ou situações, somos forçadas a revelar, defender ou negar o pertencimento a essa inscrição. De outra forma, poderíamos voltar a perguntar ao leitor o que forma ou o que define o pertencimento a esta identidade? O que é ser brasileiro?

Para alguns tal resposta seria dada a partir da descrição/inscrição de um elemento essencial ou a partir da combinação de certos ingredientes: “nasceu no Brasil (território)”; “fala português”; “é filho de brasileiros”; “é filho de pai ou mãe brasileiros”; “sabe sambar, jogar futebol e gosta de carnaval”; “é cordial e simpático”; “tem o jeitinho brasileiro”, etc. Se, em algumas situações, parece claro que somos (“brasileiros”), em outras, parece ser fruto de um grande improviso nos classificarmos como iguais. Estar diante do outro - estrangeiro (espanhol, estadunidense, japonês, mexicano, nigeriano) -, ser identificado pelo outro – quando na condição de imigrante ou em viagem ao exterior-, participar de certos momentos “comuns” – eleições, competições esportivas –, talvez sinalizem para um pertencimento identitário também comum, mas obviamente pouco operacional, ou funcional em poucas situações. Cotidianamente nos observamos e identificamos a partir de outras inscrições, mais usuais e proximais do que a “brasilidade”.

Entendam, não estamos afirmando com isso que não temos “uma identidade nacional”. “Ela” ou “elas” existem. Inscrevemo-nos na “brasilidade” ou a refletimos em algumas situações, como já afirmamos acima. Porém, mesmo nesses momentos, “ela” ou “elas”, não nos igualam. Enfim, somos brasileiros (para aqueles que se consideram ou se inscrevem nesta identidade), mas possuímos outras inscrições identitárias, mais reveladoras, marcantes e co-participantes em relação a primeira quando operamos as categorias de definição e identificação. Percebam, portanto, que não defendemos um revirar de faces ou identidades, apenas reforçamos o argumento que a definição “brasileiro(a)” só pode ser entendida quando vista como um mosaico, composto por outras múltiplas faces, por diversas culturas, com a presença de maiorias e minorias. Identidades Plurais que se articulam, se atraem ou se rejeitam embaixo de um “guarda-chuva” identitário maior, a Identidade nacional.

Para concentrarmos nossas reflexões na questão dessa identidade nacional, poderíamos perguntar ao leitor: Temos uma única história? Temos uma única origem e trajetória? No dia-a-dia, nos olhamos como iguais? Acreditamos que as respostas a tais questões não serão fáceis, resumidamente, por que não temos uma única história, possuímos múltiplas trajetórias e ancestrais, e, por fim, não somos iguais.

Vejam bem, temos que ter os mesmos direitos, as mesmas condições de acessibilidade, as mesmas condições de participação política, econômica, social. Devemos respeitar e valorizar as diferenças, mas repudiar as desigualdades de oportunidade e de condições geradas a partir de qualquer ação discriminatória marcada ou dirigida pelas inscrições culturais, sociais ou identitárias. Não há problemas em ser diferente. O problema existe quando a intolerância, a discriminação, o desrespeito, a interdição e a violência marcam as relações entre os “diferentes”. Enfim, para termos direitos iguais não precisamos “ser iguais”. Para isto a sociedade civil, as instituições, os movimentos sociais e o Estado devem criar instrumentos e estratégias – inclusive legais - para corrigir distorções e desigualdades geradas em qualquer momento da história brasileira baseadas em princípios de exploração, discriminação e violência de certos setores, categorias ou grupos sobre os outros. Esperamos ter usado argumentos claros e diretos. Vamos adiante!

Para descrever sociedades como a nossa, alguns teóricos têm formulado definições ou categorias que procuram revelar e explicar os resultados dos encontros e desencontros de agentes, culturas e identidades plurais em determinadas sociedades: culturas *híbridas* ; sociedades *Pluriculturais*; sociedades *Multiculturais*, sociedades *Interculturais*, entre outras. No caso brasileiro, uma das definições mais freqüentadas por intelectuais, analistas sociais, integrantes de movimentos sociais e políticos têm sido a do *Multiculturalismo*.

A pesquisadora Neusa Maria Mendes de Gusmão esclarece que o termo “Multiculturalismo” pode ser entendido a partir de duas componentes. A primeira refere-se a um “fenômeno” vivenciado em muitas sociedades nas quais o pluralismo cultural se manifestou pelo encontro de vários agentes formadores, oriundos de espaços distintos e que se deslocaram em correntes migratórias pelos mais diversos motivos e tempos. A segunda confunde-se com uma série de políticas públicas contemporâneas – como na educação ou na formação profissional – com o objetivo de atender demandas de sociedades plurais (Gusmão, 2004, p. 61). Seja como for, o em-

prego do termo é/foi marcado por algumas polêmicas (ver quadro abaixo) e limitações. No entanto, entre outras “equações teóricas” possíveis, ele representa uma forma de interpretar e, ao mesmo tempo, solucionar questões inerentes as sociedades marcadas profundamente pela diversidade de seus entes componentes.

“O termo ‘multiculturalismo’ ganhou, no entanto, muitos críticos, entre outras razões, porque se limitaria ‘a constatar o estado das entidades sociais onde coabitam os grupos ou os indivíduos de culturas diferentes’. Na mesma direção alguns autores afirmam que ‘multicultural é entendido como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades’. O multiculturalismo coloca, sem sombra de dúvida, a heterogeneidade de formação de diferentes sociedades e torna evidente a questão das diferenças. As críticas decorrem do fato de que, na prática, todas as sociedades são multiculturais” (Gusmão, 2004, p. 61, com adaptações).

Para além de suas limitações, um dado incontestável vincula-se ao fato de que, ao ser manipulado por diversos sujeitos, o “multiculturalismo”, apresentou-se nas últimas décadas como uma forma de invenção social e de inscrição identitária. Ao mesmo tempo, revelou-se também como instrumento de intervenção pública, no esforço de certos agentes em (re)significar e modificar práticas que levaram/levam a construção de sociedades marcadas por profundas desigualdades e práticas discriminatórias.

Gusmão, ao analisar a situação vivenciada por jovens estudantes africanos ou luso-africanos (descendentes de imigrantes africanos) em escolas portuguesas nos anos 1980 e 1990 nos informa uma importante maneira de pensar as relações societárias, raciais e culturais em uma sociedade que se julgava monocultural, mas que na prática não era. Creio que suas palavras sejam esclarecedoras:

“A escola marcada pela multiplicidade étnico-cultural faz da educação um desafio como prática e como teoria, posto que envolve diferentes sujeitos, agentes, agências e instituições. (...) A chamada educação multicultural passa então a ser concebida na Europa e também em Portugal como condição de dar nota de uma realidade social formada por imigrantes e seus descendentes e, junto dela e em seu nome, reorientar as reivindicações que tais grupos elaboram perante os desmandos de uma ordem social injusta e excludente, perante os processos xenofóbicos e racistas do mundo europeu. O objetivo central é o de buscar uma sociedade baseada na igualdade e na tolerância” (Gusmão, 2004, p. 63).

Portanto, ao partimos do princípio de que somos membros de uma sociedade multicultural avançamos no esforço de identificar nossas várias ancestralidades e agentes formadores. Implodimos com mitos de origem que insistiam a nos tratar como membros de uma única cultura – primeiro a europeia e depois a cultura nacional (única e fruto da miscigenação). De forma parecida, assumimos a necessária urgência de elaborarmos políticas e estratégias que combatam as desigualdades geradas por essências discriminatórias e que permitam aos diversos grupos ou componentes desse mosaico que é a Identidade Nacional (plural e diversa) se auto-afirmarem, sendo valorizados e reconhecidos por todos.

Dessa forma, mesmo assumindo as limitações do uso dessa categoria, defendemos seu emprego em nossas análises e nos estudos escolares. Isso se deve não só pelo fato de que ela permite refundar nossas percepções identitárias, mas, principalmente, por revelar que qualquer diálogo sobre o que devemos ensinar em nossas escolas deva passar pelas trajetórias históricas plurais e pelas diversas contribuições ao patrimônio cultural “brasileiro” oriundas das mais diferentes sociedades, populações e agentes que participaram(am) de nossa formação. Vejamos como melhor fundamentar nossas intervenções e debates sobre tal assunto em sala de aula.

Os “entre-lugares” da Identidade e da Educação

“Toda reflexão sobre o Outro e a possibilidade de interpretar suas interpretações não é senão o avesso de uma indagação sobre o que funda a categoria de si mesmo” (Gusmão, 2004, p. 51).

Ao analisar a obra – principalmente o livro intitulado *Pele Negra, Máscaras Brancas* - de Frantz Fanon (um psiquiatra afro-americano/martinicano engajado na luta de libertação da Argélia nos anos 1960), o teórico indo-britânico Homi Bhabha elaborou uma das mais reveladoras tentativas de explicar, interpretar e vivenciar o fenômeno da construção das identidades. As trajetórias desses dois indivíduos, forjadas pelas diásporas e pelos espaços criados em meio às relações coloniais e pós-coloniais, permitem que em suas expressões e apreensões de mundo encontremos claras aproximações com as realidades vividas por milhares de homens e mulheres que compartilham histórias de vida correlatas. A sensação de pertencimento e estranhamento nas relações de identificação, a fabricação de culturas híbri-

das e as novas formas de inscrição cultural resultam do esforço de imaginar como tão complexas e diversas situações de contatos interculturais/multiculturais criaram o que Bhabha chamou de “entre-lugares” (veja o quadro abaixo) ou seja, os processos de elaboração das novas identidades culturais.

Os “entre-lugares” da identidade: “O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação que dão início a novos signos de identidade...”. (Bhabha, 1998, p. 20).

Homens “hifenados” (afro-americano e indo-britânico) ambos os teóricos citados interpretam ou representam situações que podem espelhar os encontros e desencontros que acontecem nos espaços escolares dentro de sociedades multiculturais. Não podemos negligenciar o fato de que a Escola é um espaço marcado por discursos e práticas, tensões e debates. Os movimentos de idas e vindas formativas e discursivas, a disciplinarização em conflito com a contestação, a educação formal esbarrando nas práticas pessoais, são dinâmicas comuns nessas instituições. Representantes de uma percepção de mundo, de interesses dos agentes que operam o sistema educacional e de seus integrantes (docentes, estudantes, técnicos, família e sociedade) as Escolas devem ser pensadas como fronteiras, entendidas como Bhabha nos lembra: “lugar onde algo começa se fazer presente” (1998: 26-27).

Ou seja, apesar de apresentar conteúdos formais e pré-estabelecidos aos estudantes - prescritos por normas ou leis - a apropriação das “lições”, a construção de novas leituras de mundo e de entendimentos sobre as realidades coletivas e individuais apresentam-se justamente como parte de um movimento de elaboração de novas identidades. Identidades que não são aquelas apresentadas pelas abordagens do conteúdo pré-estabelecido ou as informadas pelos estudantes. Formas distintas de inscrição cultural se articulam nessa fronteira, tornando a Escola um espaço de grande relevância na formação de algumas de nossas múltiplas identidades.

O mais interessante é que na Escola ensina-se um tipo específico de memória, de História e de pertencimento. As experiências relativas à trajetória de vida pessoal de cada um de seus integrantes é inicialmente negada ou ignorada. Seus sujeitos são vistos como subalternos ou dominados. Como em uma micro-esfera das experiências coloniais, a sala de aula torna-se um lugar de dominação cultural, de colonização imaginária. Nela uma

suposta *identidade* comum ou pré-concebida (brasileiro, homem, mulher, negro, branco) desloca-se e conflita com uma alteridade complexa.

A imagem esperada do que definiria uma determinada entidade (“brasileiro”) fragmenta-se e se torna insólita diante de tantos *outros*. Se durante grande parte dos séculos XIX e XX a escola reproduziu uma imagem homogênea de *brasilidade* - de franca ascendência europeia, branca, cristã, ocidental, masculina e elitista – ao confrontar-se com outras expressões e inscrições culturais e identitárias – como a *africanidade*, *latinidade*, as leituras feministas, as múltiplas filiações religiosas e não-elitistas – criou-se um espaço de conflito e recriação do que somos e de que como nos percebemos e aceitamos.

Gusmão lembra que “a escola não consegue captar as expressões culturais presentes na modernidade e as relações de identidade” servindo a determinados objetivos nas sociedades modernas: formar o cidadão e o profissional. Neste caso os debates sobre a memória cultural ou as diferentes formas de reconhecimento cultural estariam fora de suas intenções ou ações prioritárias, marcadas por claras distorções de origem. A única memória que deveria ser apreendida nas salas de aulas deveria ter base científica e se confundir com as ideias de nação e memória nacional, produzidas ou aceitas pelos agentes que simpatizam ou defendem com os discursos oficiais e homogeneizadores da identidade nacional (GUSMÃO, 2004, p. 51-52).

Mais do que isso, os saberes individuais, locais e das minorias seriam confrontados com o “saber do professor” entendido como uma prática “pedagógica que universaliza”, como representantes de um “modelo único e uniforme de sociedade” que deveria ser ensinado e aprendido. Dessa forma a escola se transforma em um espaço de rupturas com a realidade e com as experiências anteriores, no qual o diferente/heterogêneo deve ser igualado/homogeneizado. As múltiplas experiências progressas acabam ignoradas e o entendimento de que a identidade só pode ser construída em um fluxo constante na relação com a alteridade parece não ser reconhecida (Gusmão, 2004: 51-54).

Um dos caminhos teóricos possíveis para o entendimento e para a resolução dos problemas gerados por essa percepção de escola poderia ser exemplificado – como já o fizemos no último tópico - pelas novas realidades geracionais e perfis identitários de alguns países europeus no período pós-colonial. Tocados por um processo intenso de imigração originária dos

países africanos e asiáticos (ditos por eles como ex-colônias), as sociedades europeias – como em Portugal, Inglaterra e França – se viram forçadas a redefinir suas fronteiras identitárias, já que o *Outro*, agora, não se encontrava mais no espaço do “além-mar”, portanto, lá nas “colônias”. O *Outro*, agora, ocupava espaços próximos demais, como as ruas, os centros comerciais, as escolas, as áreas de lazer e os locais de trabalho das próprias cidades europeias. Mais do que isso, esse *Outro* – “africano”, “negro”, “colonizado” – se identificava como igual, pelo menos na atribuição de uma identidade nacional, ou na reivindicação de igualdade jurídica, econômica e social, quando se tratava das gerações descendentes dos primeiros imigrantes, que chegaram em larga escala na Europa nos anos 50, 60 e 70 do último século.

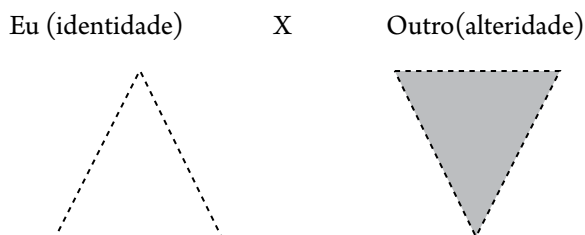
Guardadas as devidas proporções e diferenciados os contextos, o quadro vivenciado em alguns desses países no período colonial e pós-colonial nos incentiva a construir referências sobre como empregar o conceito de “identidade” no caso brasileiro. No caso daqueles países pelo encontro desconcertante do Eu (europeu, branco, ex-colonizador) e do *Outro* (africano, negro, ex-colonizado) no tempo presente. Identidade e Alteridade se apresentam em pleno potencial de conflitos e tensões. No caso brasileiro, a situação ganha um novo fator: a “aliedade”, que alguns teóricos definem como a alteridade experimentada no tempo, o encontro do Eu (no presente) com o *outro* (deslocado no tempo, para o passado), que ocorre em uma combinação imaginária (GUSMÃO, 2004, p. 55-57). Ou seja, em uma das faces de nosso mosaico identitário, as relações ocorrem entre o “brasileiro” de hoje e o “africano” de ontem. É certo que, de alguma forma, essa relação diacrônica (em dois tempos diferentes) se faz presente ou dialoga com outras faces de nossas identidades, como aquelas estabelecidas pelas dinâmicas relacionais que se encontram submersas no passado e deitam raízes no presente, quando o antigo *Eu* (branco, senhor) se relaciona com o antigo *outro* (negro, escravo). Obviamente, por fim, não podemos esquecer as relações que ocorrem no hoje, entre brancos (euro-descendentes) e negros (afro-descendentes), “brasileiros” que compartilham um espaço ou processo de identificação complexos. Portanto, essas relações aparecem tingidas pelas questões raciais do hoje e do ontem.

Para entendermos melhor como empregar as referências teóricas sobre a Identidade em nosso cotidiano escolar exemplificaremos alguns dos modelos explicativos aqui discutidos. Sigamos as ideias nos quadros a seguir.

No **modelo 1**, que denominamos de “*Binário*”, a uma relação marcada pelo franco antagonismo. É na verdade uma relação de absoluta negação e de não reconhecimento. Como forças da “física” que se repelem, que não se comunicam, o *Eu* e o *Outro* são definidos de forma essencialista, autônoma. Como se, em uma inexplicável inversão, a *identidade* e a *alteridade* se rejeitassem plenamente para existir. Esse modelo, mais matemático do que antropológico, cria um obstáculo e não uma ponte entre essas duas entidades. Um tipo de vidro que permite que ambos se vejam, mas não se aproximem. Que se estranhem, mas não se misturem, como em um falso jogo de espelhos.

Modelo 1 - “As identidades Binárias”

“O *Eu* é antagônico e totalmente do *Outro*. Identidade não relacional. Comum na autodefinição monocultural” (*branco x negro / colonizador x colonizado / europeu x africano*)



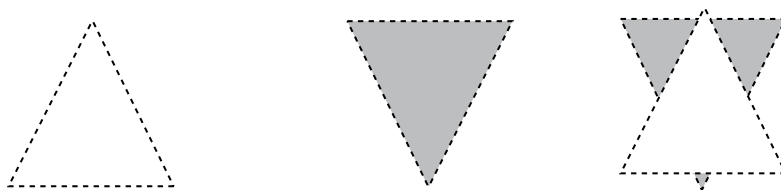
No **modelo 2**, que denominamos de “*as identidades colonizadas*” existiriam algumas condições subjacentes para a compreensão do “processo de identificação”. Lembramos que esse processo seria vivido nas relações estabelecidas entre os indivíduos que se encontravam na condição de “colonizado” e de “colonizador”, de “africano” e de “europeu”, de “negro” e de “branco”. Segundo Fanon, tal situação relacional, marcada por um fluxo invertido de “demandas” e “desejos”, estaria condicionada ou seria cunhada em uma moeda única de dupla face, com duas imagens que projetariam duas identidades antagônicas, mas dependentes. O *Eu* (branco, europeu, colonizador) desejando preservar sua condição de dominador, cuja demanda só existia pela presença e a situação do *Outro* (negro, africano, colonizado). E o *Outro* desejando ocupar o lugar do *Eu*, condição demandada pela sua situação de subjugado. Fanon afirmava que tal condição poderia ser sintetizada da seguinte forma: “O preto escravizado por sua inferioridade, o branco escla-

vizado por sua superioridade, ambos de acordo com uma orientação neurótica” (...) “o que é freqüentemente chamado de alma negra é um artefato do homem branco (Fanon, *apud* Bhabha, 1998, p. 74-75).

Modelo 2 - “As identidades colonizadas”

“O Outro se confunde com o Eu, deseja ocupar seu lugar”. De forma sumária, “colonizador” e “colonizado” se fundem em uma mesma moeda identitária, em um tipo de simbiose perversa e parasitária. A demanda e o desejo hibridizam a Identidade e a Alteridade. Porém a identidade construída é de fato fantasmagórica, o que seria ‘o artifício do homem branco inscrito no corpo do homem negro’. Fanon preserva o binarismo, porém estabelece um olhar marcado pelo desejo da inversão dos papéis - dominador x dominado - pela fusão das entidades. O resultado é a implosão psíquica do Outro, fantasiado de EU.”

Eu (identidade) + Outro(alteridade) = Imagem da Identidade



Por fim, há o esquema que acreditamos ser o mais explicativo para o nosso caso. No **modelo 3**, que chamaremos de “*identidades híbridas*”, nos apoiamos nas interpretações de Homi Bhabha sobre as relações de identidade. Nesta operação “o lugar do outro não deve ser representado (...) como um ponto fenomenológico fixo oposto ao *eu*”. Sua definição seria mais complexa e norteadora da realidade de uma sociedade multicultural, já que o “*outro* deve ser visto como a negação necessária de uma identidade primordial – cultural ou psíquica” -, como é, por exemplo, a falsa ideia de UMA identidade nacional, definida por UMA cultura nacional, ou por UMA única ideia de pertencimento. Dessa forma o *outro* “introduz o sistema de diferenciação que permite ao cultural ser significado como realidade lingüística, simbólica, histórica”. Mais do que isso, “como princípio de identificação, o *outro* outorga uma medida de objetividade, mas sua representação é sempre ambivalente”, ou seja, ele composto por princípios conflitantes, retirados das substâncias formativas do *eu* e do *outro*. “A iden-

tificação é sempre uma questão de interpretação, pois ela é um encontro furtivo entre mim e um si-próprio, a elisão da pessoa e do lugar” (Bhabha, 1998, p. 86-87, com adaptações).

O que parece ser diferenciado nesse modelo é que ele introduz uma nova dimensão de representação na relação entre o Eu e o Outro. Se antes a observação fixava-se nas imagens que refletiam nos espelhos vítreos que serviam como fronteira nessa relação, agora, seria preciso acrescentar uma perspectiva de profundidade e substituir o espelho ou janela por uma fronteira articular, que funde, ao invés de separar. Essa nova representação permite construir um esquema no qual uma forma elíptica (ver o esquema a seguir), em movimento, substitui a forma binária (da soma ou da subtração) no esforço de decifrar as dinâmicas da construção da identidade e da alteridade. Sendo assim as inscrições de pertencimento dos indivíduos são forçadas não mais no duelo de imagens, da rejeição ou na adesão a certas características. Tanto o *eu* como o *outro* não passam de projeções que se articulam no fenômeno da identificação quando suas sombras se encontram no centro da elipse, ou no intervalo (o entre-lugar) elíptico, ou seja, no espaço onde se fabrica uma identidade da alteridade ou uma alteridade da identidade.

“À medida que uma série de grupos cultural e racialmente marginalizados assume prontamente a máscara do negro, ou a posição da minoria, não para negar sua diversidade, mas para, com audácia, anunciar o importante artifício da identidade cultural e de sua diferença, a obra de Fanon torna-se imprescindível. À medida que grupos políticos de origens diversas se recusam a homogeneizar sua opressão, mas fazem dela causa comum, uma imagem pública da identidade da alteridade, a obra de Fanon torna-se imprescindível – imprescindível para nos lembrar daquele embate crucial entre máscara e identidade, imagem e identificação, do qual vem a tensão duradoura de nossa liberdade e a impressão duradoura de nós mesmos como outros”. (Bhabha, 1998, p. 102)

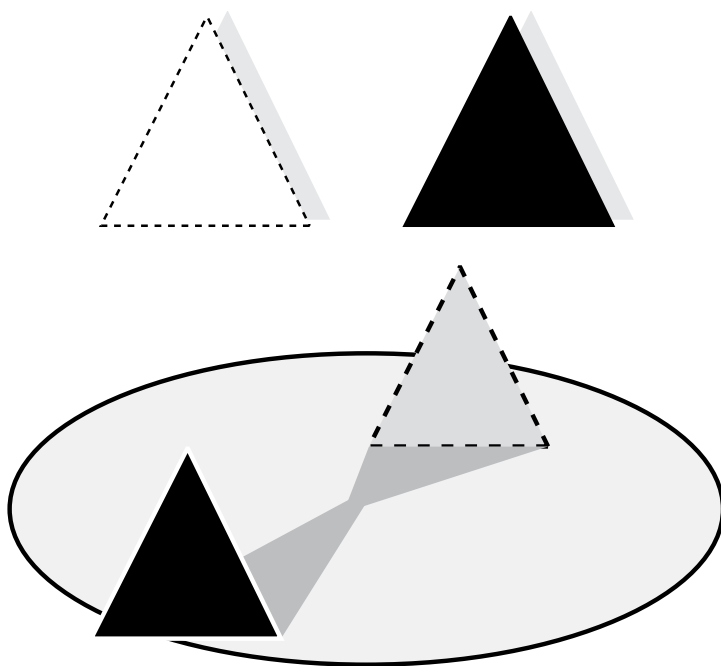
Modelo 3 - “As identidades híbridas”

Temos com esse modelo uma exemplificação da ideia do “entre-lugar” na constituição do fenômeno identitário, da identificação como um processo construído na relação de projeção de imagens entre o Eu e o OUTRO. A elipse serve como uma representação na qual as identidades se fomentam em dinâmicas relacionais, em um processo que informa movimento contínuo e não estagnação.

EU

OUTRO

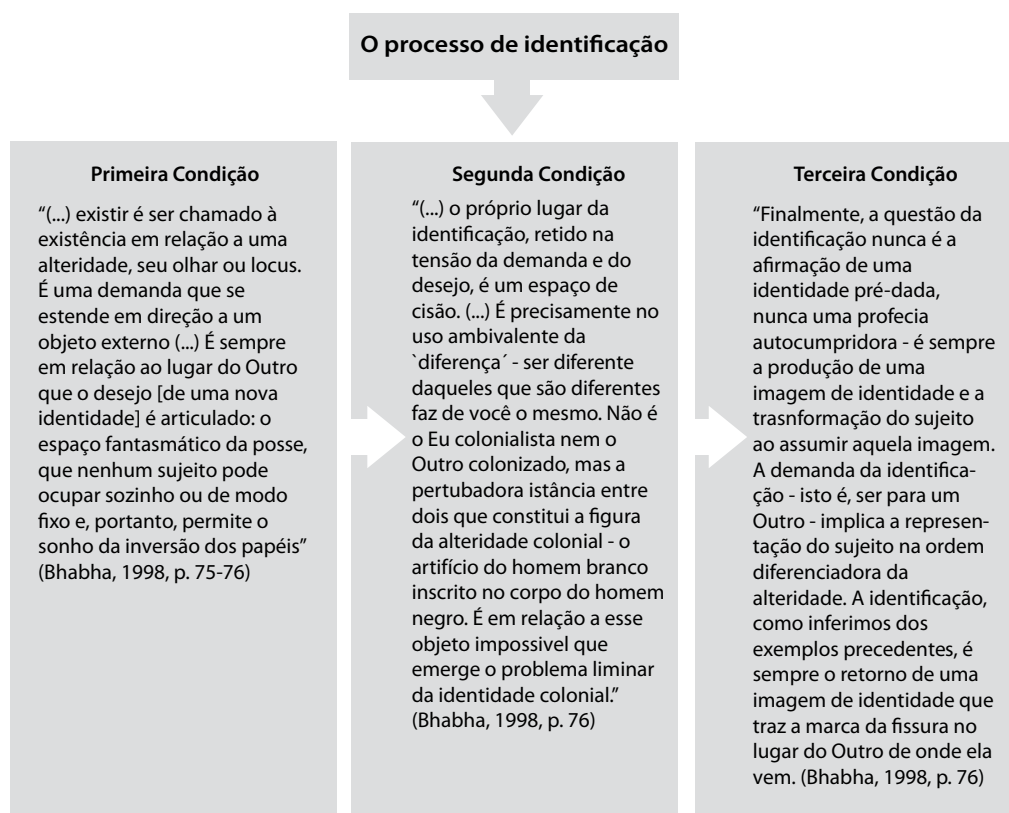
O processo de IDENTIFICAÇÃO “ocorre no intervalo onde a sombra do Eu cai sobre a sombra do Outro”



Para além da conhecida tese das zonas ou áreas de contato inter-étnico e intercultural - espaços nos quais semelhanças e diferenças são postas à prova - a perspectiva de se pensar as fronteiras identitárias e culturais como os “entre-lugares” (releia o quadro explicativo, na página 10), que informam os “momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”, torna o **modelo 3** mais adequado ao nosso debate. De forma clara ele revela que não existem identidades essenciais, puras ou absolutas.

As identidades não passam de representações ou projeções do que acreditamos ser, do que acreditamos ser o *outro*, e do que esse *outro* acredita que sejamos. Nesse jogo de projeções, o processo de identificação só pode ocorrer justamente na fronteira (entendida como espaço relacional ou como o “lugar onde algo começa se fazer presente”) entre essas projeções. Imagens, representações e projeções de identidades se encontram nesse espaço relacional e, será nele, que as identidades serão construídas.

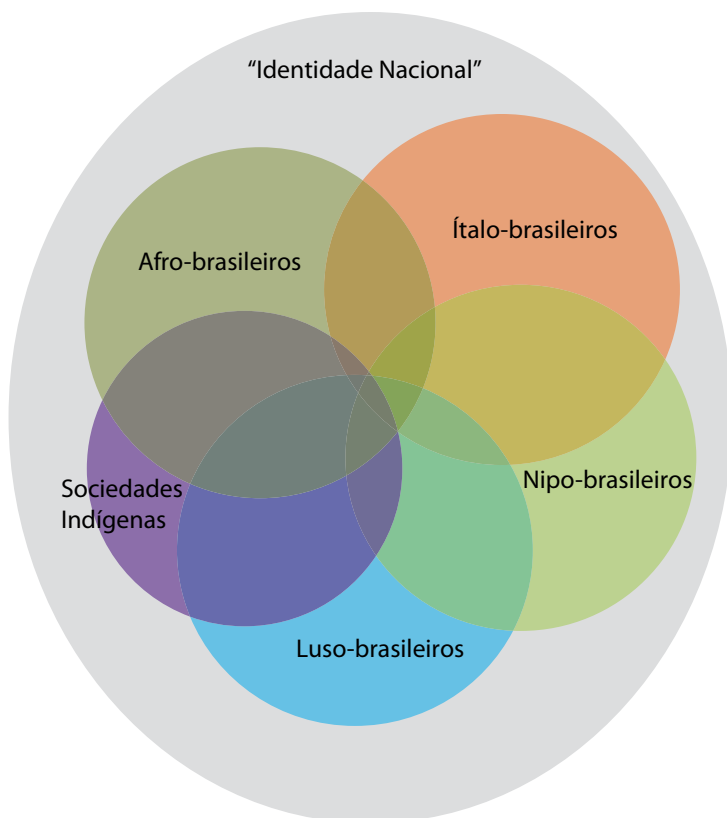
As **três** condições subjacentes para a compreensão desses “processos de identificação” estão esquematizadas a seguir. De certa forma elas exemplificam, com definições mais contundentes, o percurso que realizamos até o momento.



No caso brasileiro torna-se evidente que a elipse poderia ser pensada como a representação dos “processos de identificação” que envolvem obviamente a própria Identidade Nacional. No entanto, isoladamente, ela – a Identidade Nacional - não representa nada, não se sustenta. São seus com-

ponentes, os *mesmos* e os *outros*, que em seus movimentos projetam suas sombras identitárias para o centro da elipse, permitindo tanto o reconhecimento dessas múltiplas identidades, a revelação das pluralidades culturais como também um entendimento mais adequado do significado da Identidade Nacional. Portanto, como já afirmamos anteriormente, essas múltiplas identidades não são excludentes e não estão isoladas. Elas são relacionais e, na relação com o todo, complementares.

Talvez, o modelo apresentado a seguir nos auxilie a pensar essas relações, nas quais a “identidade nacional” aparece em uma condição englobante, mas não homogênea, autônoma, única ou monocultural. Ela reúne outras formas de inscrição – que dialogam entre si, que se atraem ou que se conflitam -; ela revela uma pluralidade de culturas; ela, por fim, estabelece um tipo de mosaico formativo que permite a compreensão das dinâmicas entre entidades diversas, as idas e vindas, as relações e tensões, as fronteiras e os espaços de presença e projeção dessas várias identidades e padrões culturais.



Neste caso devemos frisar que não existe, ou não deveria existir uma hierarquia entre essas identidades. Afro-brasileiros, luso-brasileiros, ítalo-brasileiros, nipo-brasileiros, teuto-brasileiros, sociedades indígenas e aqueles que não se identificam pelas representações “hifenadas”, portanto, apenas “brasileiros”, além de todos os seus descendentes, compõem o mosaico identitário que poderíamos chamar de Identidade Nacional. Complexa, diversa, heterogênea, plural. Justamente quando uma condição de desigualdade é criada entre esses grupos ou categorias de identificação – e este parece ser o caso de várias sociedades contemporâneas – se torna necessário a intervenção da sociedade civil, das instituições, dos movimentos sociais e do Estado para equacionar as tensões e distorções criadas.

E agora? Deve estar se perguntando o leitor. Como articular ou aproximar essa discussão toda de nossas experiências ou cotidianos nas salas de aula? Essa é uma das demandas da Educação das Relações Étnico-raciais. Se voltarmos às primeiras páginas desse módulo iremos (re)encontrar uma afirmação chave: “os debates sobre a importância do estudo das histórias da África, dos afro-brasileiros e da inclusão da Educação Étnico-Racial passam obrigatoriamente pelos debates teóricos sobre as ‘identidades’”. Isso se deve a um fator relacional, ou seja, a uma condição que aproxima obrigatoriamente o debate teórico de nossas práticas escolares, os conhecimentos produzidos nas universidades e os conhecimentos produzidos nas escolas, os saberes escolares e os saberes individuais.

Ao partimos da constatação de que as escolas, no sistema educacional contemporâneo, desempenham um relevante papel na construção de percepções de mundo e na divulgação de informações e conteúdos, que deveriam compor aquilo que chamamos de “memórias compartilhadas”, parece inquestionável a necessidade de ampliarmos nossos recortes temáticos, conteúdos programáticos e abordagens reflexivas nas salas de aulas. Herdeiros de uma escola que privilegiou, em grande parte de sua trajetória, conteúdos eurocêntricos, vivemos, hoje, a urgência de rever conteúdos e temas formativos em nossos bancos escolares. Se adotarmos o paradigma identitário anteriormente apresentado – o das Identidades e Culturais Plurais que compõem a Identidade Nacional – torna-se óbvio o fato de que no trabalho com a História, Geografia, Artes, Literatura, Filosofia, Música, entre outras áreas, não podemos valorizar, ensinar e aprender padrões de conhecimento relativos a apenas uma matriz formativa, no caso a europeia (ou europeias, no plural). Precisamos conhecer, reconhecer, valorizar e respeitar as outras

matrizes que participaram dessa formação como, por exemplo: as africanas, as asiáticas e as indígenas.

A questão é, de fato, relacional. É preciso que estejamos convencidos da relevância de debater a questão das identidades nas escolas para que possamos convencer nossos alunos sobre seu papel formativo e funcional em nosso cotidiano. Mais do que isso, ao redefinirmos nossos princípios de identidade fica claro, ou melhor, torna-se insustentável a manutenção da matriz curricular que grande parte das escolas reproduzia até o início deste século. É certo que importantes mudanças começaram a ocorrer no campo legal ou prescritivo vinculados à educação a partir da última década do século XX, resultados de demandas de movimentos sociais e do convencimento por parte dos intelectuais e políticos de que o debate sobre as nossas múltiplas identidades e a Identidade Nacional deveria ser reinaugurado.

Como já informamos, naqueles anos, tornou-se consensual que não mais poderíamos pensar a sociedade brasileira como portadora de um único signo identitário, como portadora de um único padrão cultural. O multiculturalismo entrava em cena oficialmente na LDB de 1996, nos PCNs, produzidos nos anos seguintes, e na promulgação das Leis federais 10.639/03 e 11.645/08, além das Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas ao ensino de História da África, dos afro-brasileiros e à Educação Étnico-Racial. Desde então, para além das matrizes europeias as outras matrizes de formação de nossa sociedade – as africanas, a afro-brasileira e as das sociedades indígenas – deveriam obrigatoriamente aparecer nos currículos, livros didáticos, cursos de formação de professores, e, por fim, nas salas de aula.

Chegamos ao ponto. Ensinar, aprender, refletir e debater sobre as “identidades” é um exercício fundamental para o combate à intolerância, à discriminação, à xenofobia, ao racismo e ao sexismo. É uma ferramenta obrigatória no esforço de construir uma sociedade mais justa e, efetivamente, plural. O respeito ao *outro*, seja ele quem for, tornar-se-ia ato rotineiro. Essa é uma das obrigatórias articulações que devemos fazer.

Em complemento a esse primeiro ponto, *outro* se torna correlato. Princípios como do auto-reconhecimento, da alta auto-estima identitária, do reconhecimento pelo *outro*, do respeito e da valorização das diferentes sociedades e culturas só se tornam possíveis com os aprendizados/conhecimentos que temos sobre essas sociedades e culturas. Competindo com

a comunicação social, a televisão, a internet e o cinema, a Escola transforma-se em um espaço também de fabricação de imaginários e de conhecimentos sobre o *Eu* e os *Outros*. Portanto, o estudo da história e das culturas indígenas, africanas, asiáticas, europeias e afro-brasileiras não é importante apenas para aqueles que se identificam como membros dessas identidades, mas para TODOS. Valorizar e respeitar são importantes práticas que devemos trabalhar em nossas salas de aulas. Conhecer as contribuições para a construção do patrimônio histórico-cultural da humanidade e do Brasil dessas sociedades permite que tenhamos uma visão mais panorâmica da nossa condição humana, de nossas múltiplas identidades e de nossa pluralidade cultural.

Percorridas as trilhas que desbravam as questões e os usos das identidades nos dediquemos agora a conhecer os caminhos seguidos pela legislação educacional brasileira que referencia, em parte, nossas abordagens.

³Versões anteriores e modificadas desse tópico do texto foram publicadas nos seguintes trabalhos:
OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei 10639/03 e os especialistas. In: MACEDO, José Rivair (Org.). Desvendando a História da África. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009, p. 195-210; e,
OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995- 2006). In: História (UNESP), v. 28, p. 143-172, 2009.

2. ENTRE AS IDENTIDADES, OS ESTUDOS AFRICANOS E AS PRESCRIÇÕES LEGAIS

Vimos anteriormente que a construção das identidades (nacionais, regionais, de gênero, de cor, profissionais, etc) manipulam e articulam múltiplos ingredientes, apresentados ou lançados ao caldeirão identitário por diversos agentes. Para os teóricos, que se esforçam em entender e explicar esse fenômeno, alguns desses ingredientes ou agentes podem parecer, em certos momentos, mais relevantes do que outros. Para os indivíduos que vivenciam o processo, talvez, sejam outros os elementos mais importantes. Não é nossa tarefa medir ou pesar tais percepções. O papel do cientista social e do educador é produzir reflexões polifônicas e plurais acerca da questão, permitindo aos seus interlocutores um diálogo produtivo³.

Neste caso nosso esforço irá, agora, se concentrar em uma espécie de varredura da legislação que trata dos conteúdos selecionados ou indicados para abordagem nas escolas brasileiras. Sendo assim, começando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996; passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, (destinados ao Ensino Fundamental, pois é este o único segmento obrigatório da educação brasi-

leira), pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08; e, chegando às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de 2004, iremos mapear as principais referências listadas pela legislação, currículos e diretrizes encontradas sobre dois temas centrais para o nosso trabalho como educadores: a questão das identidades, e, o tratamento concedido a História Africana no espaço escolar brasileiro. Se a escolha do primeiro objeto parece-nos óbvia, o recorte específico sobre a História da África justifica-se pela sua condição fundamental de legitimidade da identidade afro-brasileira e, principalmente, pelas relevantes contribuições daquele continente e de suas sociedades ao patrimônio histórico-cultural da humanidade.

A questão das identidades

Por ser uma Lei que estabelece princípios gerais para todos os níveis do sistema educacional brasileiro, a LDB, acaba por não se deter em listar ou elencar os conteúdos específicos por áreas ou segmentos de ensino. De qualquer forma, ela estabelecia, no parágrafo quarto de seu artigo 26 a seguinte redação: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. Não podemos também ignorar o fato de que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 acrescentam e modificam elementos justamente neste artigo da LDB, incluindo o artigo 26-A. Dessa forma, para além do caráter generalista dessa Lei basilar, suas complementações revelam uma atenção necessária a algumas das questões aqui tratadas.

No entanto, antecedendo as leis de 2003 e 2008 iremos encontrar no final dos anos 1990, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs figuram como representantes de uma política pública voltada para educação marcada por uma clara ação normativa e fiscalizadora. Mais do que isso, seguindo os novos princípios listados na LDB, era preciso redigir um novo currículo nacional, marcado tanto pela valorização de conteúdos gerais como da atenção aos aspectos regionais e locais. Neste caso este será um dos primeiros documentos oficiais voltados para a indicação de conteúdos escolares onde os estudos africanos começam a figurar e no qual o debate sobre a identidade nacional é (re)significado.

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História (...) “destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações” (SEF, 1998, p. 60).

Outro aspecto relevante da questão é de ordem estrutural/conceitual. É evidente que a justificativa para o estudo das histórias africanas, afro-brasileira e indígena não se encontra no reconhecimento da autonomia e relevância histórica associadas a essas sociedades pela historiografia produzida nas últimas décadas. O tema encontra-se vinculado a um dos aspectos que mais debates geraram sobre o documental oficial: o tratamento da chamada diversidade social e cultural brasileiras. Na realidade, na tentativa de refutar as influências das teses da “democracia racial”⁴, na escola, os elaboradores do texto se concentraram em uma outra perspectiva para a explicação da formação da sociedade nacional: a pluralidade e a diversidade, e não mais a miscigenação enfatizada anteriormente. De acordo com a historiadora Rebeca Gontijo:

“Que segundo os PCNs pode ser entendida a partir do seguinte trecho: “Legitimando o discurso da democracia racial, o ensino de História representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do bom selvagem, sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação europeia. E projetava os portugueses como aqueles que descobriram e ocuparam um território vazio, silenciando sobre as ações de extermínio dos povos que aqui viviam” (BRASIL, 1998, p. 22-23).

A posição dos PCNs, portanto é bastante clara no que diz respeito a reconhecer e valorizar os grupos minoritários que compõem o Brasil, recuperando suas contribuições e especificidades (“reconhecer” e “valorizar” as diferenças são palavras de ordem), posicionando-se contra a diluição da cultura – favorecida pelas idéias de miscigenação e pelo “mito da democracia racial” – e, ao mesmo tempo, afirmando a diversidade como “traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente (...)” (Gontijo, 2003, p. 65).

Em relação aos conteúdos selecionados pelos Parâmetros Curriculares pode-se perceber um evidente auto-reflexo do próprio espírito pedagógico que alimentou sua construção. Neste caso, vamos encontrar para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental uma organização de assuntos estruturada obrigatoriamente em articulação com “os temas transversais, privilegiando: as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico”. A intenção dos elaboradores do texto

concentrava-se na “perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as conseqüências históricas das atitudes de discriminação e segregação” no Brasil (SEF, 1998, p. 48).

Tal perspectiva parece ser contemplada também pelas indicações de que o estudo sobre as relações estabelecidas entre sociedades e grupos – localizados em dimensões temporais e espaciais sincrônicas ou diacrônicas – deve ser caracterizado pelo respeito e reconhecimento das “semelhanças e diferenças, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais” (SEF, 1998, p. 43). Talvez envolvendo esta iniciativa esteja outro princípio formativo: o do entendimento sobre a alteridade.

“Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade — ou as identidades, seria melhor dizer — é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser.” (SEF, 1998 a, p. 123).

Apesar de se encontrarem cadenciados por um discurso defensor da flexibilidade em relação aos objetos a serem estudados e sinalizarem para a inclusão equilibrada⁵ dos recortes associados ao tratamento das histórias do Brasil, Europa, América e África, os PCNs, em vários trechos, ficam caracterizados por indicações de abordagens superficiais e insuficientes sobre os assuntos que poderiam envolver o estudo da história africana e da temática étnico-racial. Identificamos apenas referências mais assertivas sobre assuntos possivelmente vinculados ao ensino fundamental no tópico destinado ao entendimento sobre o tema transversal da “Pluralidade Cultural”, que é tratado pelo texto como uma iniciativa “que irá valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira” (Secretaria de Educação Fundamental, 1998 a, p. 143).

Ao introduzir o texto referente ao bloco temático intitulado “pluralidade cultural e a vida dos adolescentes no Brasil”, o texto dos PCNs esclarecem que a intenção dessa temática seria a de “tratar da singularidade do Brasil, na forma como aqui se apresenta uma população de origem diversificada, portadora de culturas que se preservaram em suas especificidades, ao mesmo tempo que se amalgamaram em novas configurações. Tratar de estruturas comuns a todos, dos entrelaçamentos socioculturais que permitem valorizar aquilo que é próprio da identidade de cada grupo, e aquilo que permite uma construção comum, em que cabe pronunciar o pronome “nós”. O objetivo didático, assim, é oferecer conteúdos que possibilitem aproximações da noção de igualdade quanto aos direitos, quanto à dignidade e que embasem a valorização da diversidade cultural”. (SEF, 1998 a, p. 148-149)

⁵De acordo com os PCNs,“(…) devem ser selecionados conteúdos da História brasileira, da História da América, da Europa, da África e do Oriente e articulados em uma organização que permita ao aluno questionar, aprofundar, confrontar e refletir sobre as amplitudes históricas da realidade atual, como são construídos os processos dinâmicos e contraditórios das relações entre as culturas e os povos (BRASIL, 1998, p. 55).

O importante avanço observado sobre a abordagem da questão das identidades nos PCNs recebe significativa complementação no texto de fundamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs), que é explícito ao afirmar que o reconhecimento de nossas múltiplas identidades “implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros”, e obviamente todos os outros grupos que “compõem a população brasileira”. Concordamos com os elaboradores do texto quando afirmam que “isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras”, e incluímos neste mesmo padrão as pessoas brancas, indígenas, asiáticas e seus descendentes. Por fim, o texto alerta que para a necessidade de se conhecer as diferentes histórias e culturas “apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira” (CNE, 2004, p. 11-12).

O parecer técnico, que resulta nas diretrizes, informa também a necessidade e a “relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana”, e voltamos a incluir, também das outras matrizes culturais, por todos os brasileiros, e não apenas para parte das populações negra, branca, indígena, etc, uma vez que TODOS “devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (Conselho Nacional de Educação, 2004, p. 17)

“É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia”. (CNE, 2004, p. 17)

Por fim, destacamos a ideia, também apresentada nas Diretrizes, de que:

“Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis” (Conselho Nacional de Educação, 2004, p. 18).

Os estudos africanos e os textos legais

Sincronizando nossas leituras sobre as prescrições legais com os debates acerca das identidades avancemos sobre o segundo tópico em destaque: a abordagem dos estudos africanos. Voltamos a frisar que sua relevância se sustenta em dois princípios anteriormente tratados. O primeiro refere-se à questão do “modelo de identidades” por nos adotado, ou seja, o espaço fronteiro das projeções das sombras das *identidades* e *alteridades*, do *eu* e do *outro*. É preciso que nos dediquemos aos estudos das trajetórias históricas africanas para que seja possível (re)significar os sentidos emprestados às histórias europeias, asiáticas e indígenas. Conhecer as *outras* histórias permite que de fato reinterpretemos a “nossa”. O segundo princípio foi enunciado algumas vezes ao longo desse módulo. O exercício de reconhecer, respeitar e valorizar passa, obrigatoriamente, pela iniciativa de conhecer, ensinar e aprender os conteúdos relacionados às histórias e culturas africanas. Retomemos, portanto, as nossas trilhas prescritivas para localizar nos documentos já citados o lugar ocupado pelos estudos africanos.

No texto norteador de introdução ao tema transversal dos PCNs, “Pluralidade Cultural”, intitulado “Contribuições para o estudo da pluralidade cultural no âmbito da escola”, sob o tópico “conhecimentos históricos e geográficos” iremos encontrar uma das primeiras referências explícitas acerca da abordagem da história africana na documentação destinada a montagem dos currículos nacionais. O destaque é realizado justamente sobre um dos recortes da história africana menos prestigiado nos cursos de formação de professores: a África, do surgimento da humanidade até o século XV.

“O estudo histórico do continente africano compreende enorme complexidade de temas do período pré-colonial, como arqueologia; grupos humanos; civilizações antigas do Sudão, do sul e do norte da África; o Egito como processo de civilização africana a partir das migrações internas. Essa complexidade milenar é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos (SEF, 1998a, p. 130-131).

Como dado positivo não podemos deixar de apontar o acerto dos PCNs quando sinalizam para o cuidado em desvincular a abordagem da história africana do estudo da história da escravidão e do tráfico.

Significa resgatar a história mais ampla, na qual os processos de mercantilização da escravidão foram um momento que não pode ser amplificado a ponto que se perca a rica construção histórica da África. O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético, da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso” (SEF, 1998 b, p. 131).

No entanto, nesse mesmo tópico do documento, seus redatores evidenciam a grande dificuldade em definir, nominalmente, os possíveis conjuntos civilizatórios ou as sociedades africanas a serem abordados ou diretamente vinculados à história do Brasil. Os elaboradores listam sociedades que seriam denominadas de “daomeanos, iorubás, gegês, kêtus, bantos, congoleses, angolanos e moçambicanos”, causando uma confusão que não é

apenas de identificação dessas sociedades, mas também da sua própria distribuição temporal-contextual (SEF, 1998 b, p. 125). Algumas dessas denominações identitárias são estruturadas em África e na Diáspora americana em tempos distintos; algumas existiram de forma precária naquele continente ou apenas, muito recentemente, se articularam. Por exemplo, entre os povos que conhecemos como iorubás – inscrição de identidade fundada nos séculos XIX e XX na África Ocidental - estão as sociedades que se denominam de *Ketu*. Bantos, refere-se a uma classificação histórico-linguística que reuni uma quantidade expressiva de sociedades da África Central. Por fim, congolezes, angolanos e moçambicanos são identidades que só podem ser reconhecidas a partir do século XX.

Se no texto destinado a “Pluralidade Cultural” encontramos essas referências sobre as temáticas, sociedades ou alguns recortes envolvendo o estudo da história da África, no texto específico dos “PCNs-História”, observamos um movimento contrário, ou seja, a total ausência de sugestões sobre quais objetos específicos os professores e alunos deveriam eleger para estudo – ausência que não ocorre no caso das sociedades indígenas americanas, restando apenas as indicações envolvendo grandes temáticas que poderiam ser trabalhadas.

As prescrições para o estudo da História destinado ao 3º ciclo do ensino fundamental, ou seja, as 5ª e 6ª séries (6º e 7º anos), informam que os conteúdos deverão ser organizados a partir de um eixo temático central - “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” - e de dois subtemas - “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”. Dentro destes tópicos o recorte temporal eleito para estudo corresponde ao período que se estende da origem da humanidade até o século XVII. Apesar da extensa temporalidade indicada encontramos poucas passagens, nas quais, a história da África é lembrada. E, quando isso ocorre, é sempre de forma superficial e pouco consistente (SEF, 1998, p. 55).

A primeira indicação objetiva de conteúdos ligados à história africana aparece associada à questão das origens da humanidade e das primeiras civilizações humanas, assuntos quase sempre, mesmo que não de forma obrigatória, tratados na 5ª série/6º ano. Da mesma forma que não são encontradas indicações de conteúdos específicos, estão ausentes os elementos conceituais que deveriam conduzir a abordagem dos assuntos, como, por exemplo, os debates científicos acerca da anterioridade das civilizações africanas, um dos grandes paradigmas levantados por parte da historiografia especializada⁶.

⁶Veremos, a seguir, que essa iniciativa se concretiza apenas no parecer do Conselho Nacional de Educação que procurou normatizar a Lei nº 10639/03.

“A origem do homem na África, povos coletores e caçadores, os rios e a revolução agrícola na África e no Oriente, criação de animais; alimentação, seu armazenamento e comercialização (...)” (SEF, 1998, p. 59).

Na sequência dos conteúdos históricos elencados para o terceiro ciclo do Ensino Fundamental, percebe-se um salto das primeiras civilizações para o processo de Expansão Marítima Europeia dos séculos XV e XVI, ponto, no qual, ocorre a inserção da África como um tema secundário.

“(...) Expansão marítima e comercial europeia e oriental; exploração e comercialização das riquezas naturais da África; desenvolvimento da agricultura e a tecnologia agrícola” (SEF, 1998, p. 59).

Encerrando esse primeiro eixo temático da área de História, os Parâmetros Curriculares sugerem um importante recorte acerca dos assuntos relacionados ao campo da percepção artística e da história cultural, ao indicar a necessidade de se estudar “(...) a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos dos povos africanos e europeus (...) e a natureza nas manifestações artísticas africanas e europeias” (SEF, 1998, p. 59). Apesar de ignorar o importante debate ligado ao imaginário africano do início da era moderna, o texto aponta um fértil objeto a ser tratado nas salas de aula, que seria a produção de um imaginário europeu sobre a África naquele período.

Identificamos também algumas claras contradições ou ambiguidades na indicação dos conteúdos a serem estudados. No campo do discurso ou da teoria, o documento defende uma abordagem sem preferências de uma temática sobre outra, sendo apenas recomendado que “os conteúdos da História do Brasil, da América e do mundo” sejam “agrupados separadamente”, com o intuito “de permitir a especificação de acontecimentos históricos pertinentes” (SEF, 1998, p. 57). Sendo assim, o documento deixa explícito que não deveria existir nenhum tipo de seleção hierárquica ou diacrônica no tratamento das diferentes sociedades humanas. A intenção principal dessa proposta, no entanto, acabou ficando esquecida ao longo do texto, já que observamos uma clara concentração dos temas voltados para

o estudo da história do Brasil, da Europa e da América, ficando a África e o Oriente em um plano secundário.

Outro aspecto incômodo mapeado refere-se à associação dos conteúdos da história da África às “antigas” abordagens da História do Brasil, criticadas pelos próprios PCNs. É o caso, por exemplo, do sub-tema, “as relações de trabalho”, que enfatiza o estudo da presença africana na história do Brasil a partir da “escravidão”.

“(…) tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; trabalho livre no campo e na cidade após a abolição (...); comerciantes e mercadores de escravos; escravidão indígena e africana na América colonial (...)” (SEF, 1998, p. 60-1).

Parece-nos certo a necessidade de dar vazão ao grande número de inovadoras investigações tuteladas pela história social/cultural da escravidão no Brasil nas últimas três ou quatro décadas, mas a história da África não se confunde com a História da escravidão. Como aspecto positivo do tópico destaca-se que a história dos ofícios e das práticas de trabalho nas sociedades africanas não passa de todo despercebida nas indicações de possíveis abordagens, sendo que a ênfase acaba por se estender das sociedades caçadoras e coletoras às atividades agrícolas, artesanais, sacerdotais, militares, administrativas e mercantis, realizadas ao longo de várias temporalidades. No entanto, ao abordar o universo do trabalho no continente em um extenso recorte temporal, parece-nos que os autores negligenciam os diversos contextos e suas especificidades (SEF, 1998, p. 60-61).

O texto oficial também chama a atenção acerca das diferentes formas de escravidão praticadas, inclusive no próprio continente africano, ao indicar a necessidade de “(...) caracterizar e analisar diferentes tipos de escravidão, servidão e trabalho livre”, o que permite que estudantes e docentes construam outras imagens dos africanos, contrárias àquelas figuras que os confundem com os escravos nas Américas (SEF, 1998, p. 62).

Para o quarto ciclo do Ensino Fundamental, 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos), o eixo temático proposto foi o da “História das representações e das relações de poder”, que também se subdivide em dois sub-temas, “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”, e, “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo” (SEF, 1998, p. 67). Neste caso, o recorte cronológico estende-se do século XVII ao dias atuais, com algumas nuances temáticas que levam a abordagens a incursões pelo mundo moderno e contemporâneo, ocidental e oriental. Assim como no resto dos PCNs, os autores do texto alertam que os conteúdos apresentados servem “apenas como sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhados na sua integridade” (SEF, 1998, p. 68).

As primeiras referências à história africana aparecem no tópico os “Processos de constituição dos Estados Nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções na Europa, na África e no Oriente”, vinculados ao sub-tema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”. De forma muito semelhante ao terceiro ciclo, onde as inconsistências e imprecisões em relação à África são muito significativas, os conteúdos sugeridos para o quarto ciclo revelam também inquietantes esquecimentos acerca da abordagem da história dos africanos.

Enquanto o continente é apresentado apenas a partir das experiências históricas das chamadas “culturas tradicionais dos povos africanos”, outros conjuntos civilizatórios têm suas contribuições localizadas em um recorte temático-cronológico muito mais amplo. É o caso, por exemplo, da temática que trata de algumas organizações ou temáticas políticas consideradas relevantes pela historiografia ocidental como o “Império Persa, Império Macedônio, Império Romano”, ou ainda, das “cidades-estado gregas, a República Romana e a descentralização política na Idade Média” (SEF, 1998, p. 71). Podemos encontrar para esses modelos políticos, elementos similares ou convergentes na trajetória histórica das sociedades africanas, mas nenhum deles é citado. Não citá-los é um dado que revela o “olhar míope” lançado sobre elas. Segundo a lógica indicada pelos PCNs, mesmo que o texto não explicita essa perspectiva, a África deve ser estudada a partir de suas sociedades tradicionais⁷ e não por suas formações estatais e civilizações ou, simplesmente, por suas sociedades (sem adjetivos!). Outra abordagem sugerida é a que envolve seus espectros contemporâneos, assim selecionados:

⁷A mesma ênfase é concedida ao estudo do mundo islâmico e das sociedades orientais. Ver: BRASIL, 1998, p.71-72.

“(…) colonialismo e imperialismo na África, descolonização das nações africanas, Estados Nacionais africanos, experiên-

cias socialistas na África (Angola, Moçambique etc.); apartheid e África do Sul, fome e guerras civis na África, guerras entre as nações africanas, povos, culturas e nações africanas hoje” (SEF, 1998, p. 71).

São temas, de fato, de extrema relevância. Mas é explícito que as indicações acima transcritas sinalizam para uma trilha envolvida pelas sombras da supervalorização dos temas ligados à história europeia ou aos problemas vivenciados pelo continente nos últimos anos. Neste caso, o estudo das “culturas e nações africanas” se perde em um formato abstrato e disperso. Por exemplo, no sub-tema, “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, a única referência feita à África ocorre em relação aos movimentos migratórios dos africanos para a União Européia. Fica de fora uma quantidade significativa de possíveis abordagens positivas acerca das realidades atuais relacionadas à história africana, como no campo da produção artística, do pensamento filosófico, da produção nas mais diversas áreas do conhecimento, na música, nas ciências, nas estéticas, entre outros possíveis tópicos (SEF, 1998, p. 68).

Esse quadro, marcado por um recorte superficial ou pouco indicativo sobre os conteúdos associados aos estudos africanos, tendeu a sofrer uma clara confrontação com a promulgação da Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (que alterou a lei 9394/1996), e com o posterior parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 03-2004, de 10.03.2004), transformado na resolução 1, de 17 de junho de 2004, e que, por fim, transformou-se no texto das *Diretrizes Curriculares*. Esses documentos, frutos de uma série de inquietações e ações originadas dos movimentos negros organizados, dos interesses e apontamentos de pesquisadores e intelectuais, da análise de técnicos em educação e do comprometimento de alguns parlamentares, traçaram linhas mais claras, porém não menos insuficientes, sobre a questão. Apesar de apontarem de forma mais substanciada para possíveis temas e objetos a serem tratados nas salas de aula, e, conseqüentemente, nos manuais escolares, os textos citados dedicam pouca atenção à África, concentrando suas propostas nas questões relacionadas aos estudos da história e cultura afro-brasileiras.

A redação da Lei 10.639/03 é sintética e direta - como de fato deveria ser - em relação as suas determinações, ficando a tarefa de especificar ou regulamentar a temática a cargo de outras instâncias, como o Conselho Nacional de Educação. No parágrafo primeiro do artigo 26-A, ela determina o seguinte:

“§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Lei 10639/03 de 9 de janeiro de 2011).

Lembramos que, em março de 2008, a Lei 10.639/03 recebeu a adesão da Lei 11.645/08 que modificou o artigo 26-A, incluído também a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígenas.

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Lei 11.645 de 10 de março de 2008).

⁸A lei foi sancionada pelo governo federal apenas no mês de março de 2003.

⁹Doutora em Educação e professora titular da Universidade Federal de São Carlos.

Transcorridos mais de um ano da promulgação da lei 10.639/03, em março de 2004⁸, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, órgão ligado ao Ministério da Educação, aprovou o parecer elaborado pela conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁹ acerca das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, transformado em Resolução em junho daquele mesmo ano. Posteriormente, em outubro de 2004, uma publicação conjunta entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), acabou por normatizar e divulgar os elementos de regulamentação e aplicação

da lei 10.639/03 (MEC/SEPPPIR, 2004). Vejamos o tratamento concedido à história africana nesse documento.

Um primeiro aspecto a destacar refere-se a um importante alerta realizado pelas *Determinações* das Diretrizes, no que nos pareceu ser um diálogo direto com as visões elaboradas por alguns intelectuais e teóricos africanos e afro-descendentes, associados ao movimento que o historiador guineense Carlos Lopes denominou como *Corrente da Superioridade Africana* (Lopes, 1995, p. 21-29). Grande parte das leituras daqueles intelectuais defendia a inversão do foco histórico de matriz eurocêntrica, para um foco conduzido por uma matriz afrocêntrica. Os redatores do documento, parecendo conhecer as críticas e especificidades desse postulado teórico, alertam para os cuidados e os caminhos que as diretrizes curriculares deveriam seguir nas escolas, afirmando que a proposta apresentada não seria uma inversão de focos mas sim um esforço para “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (MEC; SEPPPIR, 2004, p. 17).

Dessa forma, como explicita a resolução, o “conhecimento e a valorização da história dos povos africanos” deveriam ocorrer em todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro “como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais” (MEC; SEPPPIR, 2004, p. 18 e 21). Outro importante elemento a destacar associa-se a um aspecto até então inédito nos documentos analisados: a descrição pontual de objetos e temas que deveriam ser tratados na abordagem da história africana nas salas de aulas brasileiras.

No caso específico da disciplina História é apresentada uma extensa lista de assuntos e recortes que deveriam ser trabalhados, passando por temáticas como a tradição oral e a ancestralidade e recobrando uma larga seleção temporal e societária, que se estende do Egito e da Núbia antigas até a África dos dias contemporâneos. Outra ênfase encontrada nas indicações de conteúdos é a tentativa de quebrar as tendências em ler as sociedades africanas apenas pelas faces negativas do continente ou pelo grande conjunto de estereótipos que recaem sobre elas.

“Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a

história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora” (MEC; SEPPPIR, 2004, p. 21-22).

Apesar de essa iniciativa possuir ingredientes elogiáveis, percebe-se também uma clara tendência em vincular o estudo da história africana ao estudo da história dos afro-descendentes. Entendam, a princípio não somos contra esse tipo de aproximação relacional. No entanto defendemos a ideia que eles deveriam aparecer em um outro tópico, referente, por exemplo, à história Atlântica ou a história da Diáspora, cabendo o estudo da história da África uma abordagem específica da trajetória histórica do continente, em seu próprio eixo espaço-temporal. É claro que esse recorte também incluiria as múltiplas relações mantidas com outros conjuntos civilizatórios ou sociedades, mas sempre com o foco principal em África.

Já os conteúdos voltados para o estudo da cultura africana recebem um tópico próprio para sua abordagem. Novamente a indicação de assuntos se caracteriza pela tendência de deixar escapar o foco do continente africano para colocá-lo sobre os afro-descendentes. Apesar disso devemos reconhecer que essas indicações representam um importante avanço para a adequada abordagem escolar da história africana.

“O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade” (MEC; SEPPPIR, 2004, p. 22).

Para além das referências aos conteúdos a serem apresentados aos alunos, as Diretrizes sinalizam ainda para a necessidade de inclusão, nos cursos de formação de professores e profissionais da educação, de “materiais e de textos didáticos, na perspectiva (...)” de estimular o “ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos” (MEC; SEPPPIR, 2004, p. 23). A mesma indicação é feita a outros cursos superiores no país, mesmo que não relacionados à formação de docentes ou ligados à área das Ciências Humanas, demonstrando a preocupação em ampliar, ao máximo, a abordagem da questão pelos bancos escolares e universitários brasileiros.

“Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade” (MEC; SEPPPIR, 2004, p. 24).

E, por fim, uma última e importante passagem das diretrizes deve ser citada, justamente por versar sobre um aspecto central do trabalho docente nas escolas: os materiais didáticos. Atentos a relevância que os livros didáticos recebem em nossas escolas, os autores do documento também alertam para a necessidade de elaboração de textos escolares que atendam os elementos apresentados pelo novo texto da LDB de 1996.

“Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, (...) sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE)” (MEC; SEPPIR, 2004, p. 25).

Encontramos, dessa forma, um quadro que aponta para um panorama de mudanças no Brasil. Ao mesmo tempo em que a legislação específica sobre a inclusão da história da África nas escolas brasileiras tem que ser considerada um avanço no campo da prescrição, ela sinaliza para a evidente constatação de que até o final dos anos 1990, com raríssimas exceções, o continente africano se encontrava a uma distância oceânica dos estudantes brasileiros e os debates identitários ainda eram tributários do mito da “democracia racial”. Ao mesmo tempo, presenciamos, nos últimos oito anos, a realização de uma série de iniciativas para minimizar as ausentes abordagens sobre o tema nos cursos de formação de professores, envolvendo palestras, seminários e congressos - apresentados e organizados em todo o país. Cursos de especialização e capacitação também foram ofertados em um número quase que incalculável e no geral envolvendo projetos financiados por órgãos públicos. Também, não esqueçamos que, entre a prescrição legal e a vivência no campo do real, a trajetória a ser percorrida é longa e cheia de obstáculos.

Vejamos agora como é importante estarmos bem formados e informados sobre os temas aqui abordados para podermos contribuir para a construção de leituras de mundo adequadas e críticas por parte de nossos estudantes.

3.A MENSAGEM OCULTA DO RACISMO. OLHARES SOBRE A TV, O CINEMA E O LIVRO DIDÁTICO

As *representações*, pensadas como elementos integrantes e indissociáveis dos mecanismos mentais que empregamos para estabelecer as relações e elaborações identitárias, se apresentam como um importante objeto de reflexão e explicação para as *percepções de mundo* fabricadas nos bancos escolares.

Mais do que isso, se deslocarmos nossos olhares para alguns dos meios de comunicação e divulgação de informação que possuem as mais impactantes e potenciais participações na fabricação de imagens, estereótipos e conceitos entre os jovens na atualidade – o cinema, a televisão e os livros didáticos – poderemos afirmar que seus conteúdos, textuais e imagéticos, devam ser entendidos como percepções de mundo, pois eles guardam uma larga possibilidade de entendimento sobre o contexto no qual foram fabricados, das diversas demandas e influências que se apresentaram em sua elaboração e de ideologias, mentalidades circulantes, preconceitos e estereótipos¹⁰.

O historiador Marc Ferro, ao analisar as possíveis relações entre os *mass media* e o ensino na construção de imagens que tecem as referências e valores das sociedades modernas, defende a tese de que os significados que nos são emprestados/apresentados na infância acerca dos mais diversos assuntos acabam por nos acompanhar por quase toda nossa vida. Sendo assim, as leituras fabricadas sobre as outras sociedades e sobre as nossas identidades são, em parte, estruturadas e internalizadas nessa fase da vida. Neste caso, as imagens produzidas sobre os *outros* na escola ou àquelas que chegam até as “retinas” da interpretação ou apropriação mental dos jovens por meio das imagens e mensagens da televisão e do cinema os marcam para “o resto da vida”.

“Sobre esta representação, que é também para cada um de nós uma descoberta do mundo, do passado das sociedades, enxertam-se em seguida opiniões, idéias fugazes ou duradouras (...) ao passo que subsistem, indelévels, os traços das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções. São estes traços que importa conhecer e reencontrar, os nossos, os dos outros (...). Semelhante viagem no espaço é também, naturalmente, uma viagem no tempo. Ela tem a particularidade de refractar imagens movediças do passado. (...) tais imagens mudam à medida que se vão transformando os saberes, as ideologias, à medida que se altera, (...), a função da história” (Ferro, 1981, p. 15).

Em nossa percepção, a ideia de Ferro é válida parcialmente, pois não podemos deixar de acreditar que o sujeito histórico, alvo do bombardeio dessas imagens e representações, se apresenta também na condição ativa de rejeitá-las, modificá-las ou simplesmente “absorvê-las” de uma outra forma, ou seja, de se apropriar delas. Apesar disso a perspectiva que

¹⁰Uma versão anterior da parte introdutória desse tópico foi publicada no seguinte texto: OLIVA, Anderson Ribeiro. Histórias de África: o lugar dos estudos africanos no ensino de História em Portugal (1995-2006). In: O ensino de História da África em debate. Saberes, práticas e perspectivas. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás, 2011. p. 89-128.

tenciona revelar as influências das leituras realizadas nos bancos escolares ou pelos meios de informação e entretenimento é um instrumento extremamente válido na identificação das ideias que fabricamos e internalizamos sobre outras sociedades.

Para a historiadora Katia Abud, em uma reflexão que busca dimensionar o uso do cinema pelo ensino de história, “as imagens merecem estar em sala de aula porque sua leitura nunca é passiva”, provocando “uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações entre elementos da mesma obra, mas também com outras imagens” e com outras representações. Neste caso, a “imagem fílmica situa-se em relação à outra, ausente, que se relaciona com a realidade que se supõe representada”. Ou seja, as produções cinematográficas não passam de (re)leituras, perspectivas sobre os cenários em enfoque. Filmes dos mais diversos gêneros – e, no caso específico do ensino de História, os filmes de época, históricos ou os documentários – são *representações* ou percepções dirigidas sobre seus objetos. No entanto, para muitos docentes a exibição de documentários ou “filmes de época ou históricos têm (...), o mesmo valor didático de um texto de um livro de História”. Dessa forma, o “filme é mais utilizado como um substituto do texto didático ou da aula expositiva, ou é ainda considerado uma ilustração que dá credibilidade ao tema que se está estudando” (Abud, 2003, p.188-9).

Com suas linguagens específicas, a televisão, aparece também como um importante veículo de divulgação de um certo tipo de “informação” e de interpretação/visão dos fatos. Segundo Carlos Napolitano, para os professores de História “uma diferença entre o cinema e a televisão deve ser bem demarcada”: “a indústria cinematográfica produz uma mercadoria cultural” de significativa longevidade; enquanto, “a indústria televisa”, produz programas que são consumidos quase que no mesmo instante de sua exibição (Napolitano, 2002, p. 152). No entanto, talvez, cinema e televisão, possuam uma mesma característica, atribuída por Rene Berger e lembrada por Napolitano: “a TV faz coincidir o verdadeiro, o imaginário e o real, no ponto indivisível do presente” (Apud Napolitano, 2002, p. 155).

Por fim, acerca dos manuais utilizados nas escolas, a também historiadora Circe Bittencourt lembra que, de certa forma, seu texto é o resultado de olhares direcionados e cheios de significados e interpretações, resultando, portanto, em um tipo de representação da história.

“O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca (...)” (Bittencourt, 2002, p. 72).

Já a construção de representações em sala de aula (e fora dela) não se limita, obviamente, às palavras ou textos escritos. Os recursos imagéticos presentes em um livro didático – mapas, figuras, fotografias, pinturas ou desenhos – ou a exibição de filmes e programas de televisão são também representantes das intenções de seus autores/produtores em reproduzir, inventar ou (re)significar certas realidades, fatos ou cenários. As imagens, além de contribuírem para o processo de ensino-aprendizagem em História, também informam uma maneira dos alunos passarem a olhar os indivíduos ou grupos sociais que convivem com eles, concreta e imaginariamente (Bittencourt, 2002, p.75). Assim, de acordo com Ernesta Zamboni, a partir das palavras e imagens – classificados como significantes – presentes nos livros, filmes ou na televisão, os professores e alunos irão se apropriar das representações elaboradas pelos autores ou irão construir seus próprios significados – representações – para os assuntos e objetos tratados.

“Com relação à produção do conhecimento em sala de aula, lidamos diretamente com a construção e elaboração de imagens e palavras. Neste aspecto, a compreensão dos sentidos das palavras é de fundamental importância (...). Quando uma palavra adquire determinado significado, pode ser aplicada a outras situações: é a aplicação de um conceito a novas situações concretas, é um tipo de transferência” (Zamboni, 1998, p. 94-5).

O historiador português Luis Vidigal parece comungar de uma leitura muito parecida acerca da questão. Em um revelador estudo realizado sobre as construções dos *Outros* (africanos e americanos) em manuais escolares utilizados em Portugal durante o período que se estende de 1890 a 1945, ele chama a atenção justamente para os efeitos, quase sempre negativos, das imagens e ideias transmitidas sobre as sociedades americanas e africanas para aqueles que frequentaram os bancos escolares portugueses

naqueles anos. Preocupado com o aumento da xenofobia e da discriminação na União Europeia, e disposto a identificar o lugar concedido ao debate da *alteridade* nos livros e manuais escolares utilizados nas escolas, seus apontamentos revelam uma percepção bastante esclarecedora dos objetos produtores de imagens aqui visitados.

“Os livros para crianças surgem como uma das principais fontes de informação, dando-nos imagens (...) do meio social. Os textos e as ilustrações expõem atitudes, vivências codificadas que evoluem e traduzem, por certo, a alteração das condutas sociais dominantes. Encontramo-nos perante textos que, na sua aparente “inocência”, se afirmam como instrumentos de organização social. (...) privilegiando as representações (...) do Outro nos livros para crianças, centramo-nos nesses artifícios que, aparentemente, ambicionam, na sua maior parte, copiar, duplicar a vida, mas que acabam, necessariamente, por purgá-la, simplificá-la e moralizá-la” (Vidigal, 1996, p. 383).

Seria plausível então pensar que, se uma criança africana, afro-descendente, portuguesa, brasileira ou de qualquer outra inscrição identitária, for acostumada a estudar, visualizar e valorizar apenas ou majoritariamente elementos, valores ou imagens da tradição histórica europeia/branca elas irão construir interpretações ou representações sobre o “mundo” influenciadas por eles. Da mesma forma, se as imagens reproduzidas nos livros didáticos e nas produções cinematográficas e televisivas sempre mostrarem os africanos em condições negativas existe uma tendência de uma criança não africana em desvalorizá-los e da criança africana/afro-descendente em sentir-se humilhada ou rejeitar sua identidade.

Ainda sobre o trabalho em sala de aula – e a lógica serve para qualquer outro espaço das relações humanas e para os outros espaços/veículos de comunicação – é certo que as representações podem ser construídas tanto de forma ativa e consciente, como a partir de um comportamento passivo e semi-inconsciente. Ou seja, podemos incorporar/elaborar definições e conceitos sobre um tema a partir de determinada lógica ou visão de mundo, espontaneamente ativadas e alimentadas, ou como resultado de uma postura mais irrefletida. Ao mesmo tempo, não podemos ignorar que tal leitura pode ser alterada a qualquer momento, dependendo dos reflexos que nos chegam e de nossas intenções.

Por fim, mesmo que os autores dos manuais escolares e os produtores de cinema e de televisão se apoiem ou usem a consultoria de historiadores profissionais para elaborarem seus textos e imagens, devemos levar em consideração duas realidades: a primeira, é a de que, os professores, alunos e demais expectadores já possuem uma série de imagens e conceitos associados à África e aos africanos; e, segundo, eles vão se apropriar das novas informações ou conteúdos em exercícios mentais que podem levar tanto a potencialização dos estereótipos ou preconceitos, como a desconstrução dos mesmos.

Após esse longo intervalo explicativo deixem-nos apresentar os objetivos desse tópico. Ao partir do princípio que os jovens chegam às escolas assediados cotidianamente por imagens e informações dos mais diversos tipos e divulgadas pelos mais diferentes veículos – TV, internet e cinema, como exemplos –, é fundamental que os docentes desempenhem um papel relevante na construção – por parte dos estudantes – de “lentes” que permitam uma leitura crítica desses dados. A elaboração de estratégias e instrumentos que habilitem esses jovens a interpretar, filtrar ou se apropriarem dessas imagens e mensagens de forma consciente e crítica é uma tarefa fundamental da escola. Ainda mais quando tratamos do ensino de história africana e da educação étnico-racial. Construtoras de signos, estereótipos e representações sobre os mais diversos agentes históricos e culturais com os quais convivem (ou que se encontram em seu em torno), as sociedades acabam por interferir nas produções de imagens desses meios de comunicação. Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que essas imagens circulantes são “contaminadas” pelas perspectivas desses meios de comunicação. Neste caso, a produção de imagens e os reflexos projetados nos espelhos identitários acabam por se confundir e se auto-alimentar.

Sendo assim, parece ser mais que necessário mapear, diagnosticar e refletir sobre a forma como programas de televisão, produções cinematográficas e livros didáticos abordaram ou construíram representações sobre a África e os africanos. Observar se construíram ou se constroem imagens negativas ou positivas sobre as sociedades daquele continente, que permitiriam aos afro-descendentes e aos africanos ainda tocados pelas diásporas afirmar, valorizar ou rejeitar suas identificações. Da mesma forma, entender como aqueles que não se classificam como africanos e afro-descendentes reconhecem e tipificam esses outros. Parece-nos óbvio que, se as ideias ou práticas racistas e discriminatórias ainda podem se encontradas em abundância em grande parte das sociedades, elas também estarão refletidas em suas formas de produção cultural.

Chamamos a atenção para o fato de que os estudos de caso são descritivos. As análises e ponderações serão realizadas logo após incursionarmos pelas imagens selecionadas.

Selecionamos aqui dois estudos de caso que permitirão aos docentes elaborar um modelo para suas possíveis intervenções nas salas de aula. A intenção é analisar como os africanos são representados em produções do cinema, televisão e de livros didáticos e identificar se elas estão a contribuir para reforçar ou para desconstruir uma série de estereótipos negativos e leituras distorcidas dessas sociedades. O primeiro “caso” eleito foi extraído das produções cinematográficas. Na realidade é um objeto híbrido. Escolhemos um episódio da série de *cartoons* de curta-metragem, *Tom & Jerry*, produzida inicialmente para o cinema, mas que teve vida longa nas telas de televisão. Em nosso segundo estudo de caso analisamos algumas imagens veiculadas em Livros Didáticos que retratam os africanos. Nestes estudos de caso, nossa intenção foi clara e objetiva: saber se tais imagens reforçam ou auxiliam na desconstrução das ideias negativas produzidas sobre os africanos.

Alertamos, é claro, para o fato de que os estudos aqui reproduzidos não possuem qualquer poder empírico para sentenciarmos produtores e autores como “racistas” ou “preconceituosos”. A intenção não é essa. Nosso esforço é produzir reflexões que permitam que identifiquemos práticas ou ideias racistas ou discriminatórias, leituras equivocadas e marcadas por estereótipos, para que estas possam ser desconstruídas, e, em seus lugares, possamos apresentar leituras adequadas sobre os temas em análise.

Caso I. Tom e Jerry em “O rato sexta-feira” (His mouse Friday)

A série de *cartoons* ou de curta-metragens conhecida pelo nome de seus dois protagonistas, *Tom e Jerry*, retrata a saga de um gato doméstico (Tom) que busca incessantemente capturar um pequeno rato (Jerry), tarefa sempre mal sucedida. A trama central envolve uma ideia repetitiva: a inteligência do rato para escapar das tentativas de ataque do ágil, porém nada esperto gato. Criada nos anos 1940 por William Hanna e Joseph Barbera e produzida inicialmente por Fred Quimby, a seqüência de curtas foi proje-

tada para exibição nos cinemas pela *Metro-Goldwyn-Mayer*. No entanto, a partir de 1965 a série ganhou versões para exibição na televisão.

Na primeira geração da série (1940-1958), considerada a original, foram produzidos 114 episódios, sendo que sete deles receberam o Oscar de melhor curta de animação. Nas décadas seguintes outras duas gerações de episódios do desenho foram produzidas e a sua propriedade foi transferida entre várias empresas, como a *MGM Cartoon Studio*, a *WTBS* e *Turner Entertainment*. Na televisão, a série foi exibida nos EUA em canais como *ABC*, a *CBS*, a *Fox*, o *Nickelodeon*. No Brasil, atualmente, os episódios são transmitidos pelo canal de televisão aberta *SBT*, e, pelo *Cartoon Network*, na televisão paga.

Entre outros episódios polêmicos – a série, como outras, não poderia ser classificada por aquilo que hoje descrevemos como “politicamente correta” – selecionamos para análise o de número 59 da série original, intitulado de *His mouse Friday* (que em português poderia ser traduzido por “O rato sexta-feira”). A referência do título parece ser óbvia para aqueles que apreciam minimamente a literatura: o personagem do “selvagem” Sexta-Feira da obra *Robison Crusoe*, escrita por Daniel Defoe no início do século XVIII. Sexta-Feira é um habitante da ilha em que Crusoe desembarca após seu naufrágio, sendo salvo por este de antropófagos que o perseguiram. Como forma de agradecimento ele se submete aos hábitos civilizados do europeu. Produzido em 1951, o episódio foi lançado nos cinemas em julho daquele ano.

Para consulta e visualização o episódio pode ser assistido no seguinte link:

http://www.youtube.com/watch?v=_w6rAIR-xAo

Na primeira cena do *cartoon* o gato é exibido em uma jangada improvisada de madeira na condição de naufrago, faminto e sedento. Após desembarcar em uma ilha ele começa a procurar desesperadamente algo para comer, até avistar o pequeno rato – habitante da ilha – que se dirigia a praia como um turista convencional. Começam aí as conhecidas perseguições e peripécias de ambos. Em suas correrias pela “selva” eles acabam por entrar em uma aldeia, aparentemente desabitada. As imagens reproduzidas a seguir revelavam ao espectador o seguinte cenário: casas/habitações de palha, adornos – máscaras -, armamentos – escudos e lanças-, tambores, vasilhames de barro e caldeirões espalhados nas laterais ou entre as habitações.

Em sua fuga, o pequeno rato se encanta com uma espécie de atabaque/tambor e começa a tocá-lo, esquecendo-se da perseguição. Ao escutar os sons do tambor o gato fica aterrorizado. Percebendo o quanto *Tom* ficou assustado, *Jerry* articula uma farsa para provocar mais medo no gato. Enquanto este se amedrontava com as máscaras e se alfinetava nas lanças da aldeia, *Jerry* se aproxima de um dos caldeirões e se pinta de negro com a fuligem. Para completar o cenário assustador o rato se veste com uma pequena saia, se arma com uma pequena lança e amarra um pequeno osso na cabeça – como tipicamente são representados em caricaturas os “canibais”. Quando *Tom* procura fugir da aldeia, *Jerry* o surpreende e emitindo sons guturais força o gato a retornar e entrar em um caldeirão.

Repetem-se então as cenas comumente reproduzidas em desenhos ou filmes que buscam reproduzir a forma como os “antropófagos” preparam seu prato principal: a carne humana (mesmo que aqui seja a de um gato). O rato obriga então o gato a cortar os alimentos e temperos que irão compor o prato, enquanto fica a dançar.

Jerry continua com sua encenação até que distraidamente sua pequena saia cai e o gato percebe que era uma farsa. Quando *Jerry* se põem em retirada de uma nova investida de *Tom*, este é surpreendido pelos verdadeiros habitantes da aldeia. As imagens são desconcertantes: figuras humanas animalizadas de cor negra vestidas com saias, colares de dentes e penachos e armados com lanças e escudos. O líder do grupo saliva ao falar que queria “comer um gatinho assado”. Óbvio é que esta ação, aparentemente, não incorre em um ato antropofágico. Porém, a mensagem transmitida pelo desenho é justamente outra, como se o gato representasse uma figura humanizada.

Como este não é o último episódio da série, deduzimos que os habitantes da aldeia não conseguem capturar *Tom*. Na cena derradeira, *Jerry*, que ria da situação vivida pelo gato é surpreendido por um pequeno habitante da aldeia, também negro, vestido com saia, armado com uma lança e um osso amarrado na cabeça. O pequeno “canibal” também saliva e se põe a correr atrás do rato.

Refletindo sobre os conceitos

De uma forma geral, tanto no caso do *cartoon* “Tom & Jerry”, como no caso das imagens utilizadas em manuais escolares, entre outros debates e focos reflexivos possíveis, identificamos duas questões recorrentes e emblemáticas que revelam parte dos olhares lançados sobre as sociedades africanas.

A primeira refere-se à percepção de que os africanos se encontram em pólo antagônico ao desenvolvimento civilizatório ocidental. Ou seja, enquanto o Ocidente (representado muitas vezes pelos postulados políticos, econômicos, tecnológicos, culturais e educacionais europeus) seria o modelo “ideal” de civilização, estando no ápice de uma escala de classificação, os africanos estariam na ponta contrária, marcados pelo sub-desenvolvimento contemporâneo ou pelas sociedades tribais e selvagens, em um passado recente ou longínquo. Enfim, a Europa representaria o mundo “moderno”, e, a África, um mundo “tradicional”. É claro que há décadas os especialistas já desconstruíram essas hipóteses – fabricadas em diversos espaços temporais, mas que adquiriram maior ímpeto a partir do século XIX. No entanto, elas persistem em se adaptar e reaparecer nas leituras que os meios de comunicação e materiais escolares realizam sobre aquele continente. Essa perspectiva fica evidenciada no *cartoon* pelos seguintes cenários: a selva, a aldeia, os instrumentos e utensílios utilizados e a tipificação dos africanos como selvagens. Nas imagens dos manuais tal perspectiva fica evidente nas figuras de 1 a 5.

A segunda questão, de certa forma tributária da primeira, envolve a criação de uma das imagens mentais mais comumente associadas aos africanos, frequentemente encontrada em produções cinematográficas e no imaginário geral: a antropofagia. A ideia difundida de que nos “rincões” ou “selvas” africanos habitariam populações de canibais alimentou a produção (ao mesmo tempo em que esta era alimentada pelas ideias circulantes) de fraudes científicas ou interpretações generalizantes sobre essa prática entre algumas sociedades em África.

O nosso objetivo com este exercício é justamente contextualizar e desconstruir as referências equivocadas sobre esses dois temas. Vejamos, agora, como realizar uma discussão melhor fundamentada sobre o assunto.

Entre o Moderno e o Tradicional, entre o Civilizado e o Selvagem. Como ler a África?¹¹

¹¹Parte do texto apresentado nesse tópico pertence à minha tese de doutorado: OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África. Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007, p. 66-74. O texto também foi publicado parcialmente no seguinte livro: OLIVA, Anderson Ribeiro. *Reflexos da África*. Goiânia: Editora da PUC-Goiás, 2010.

Como nos lembra o historiador português Alexandre Valentim, nas relações estabelecidas entre os europeus e os africanos, a partir de meados do século XVIII, os europeus apoiaram-se em uma série de conceitos acerca do lugar na humanidade e das características culturais das populações africanas para justificar sua atuação naquele continente. De acordo com Valentim, negava-se aos grupos que se encontravam no interior de África a existência de “qualquer vida cultural”, e, nas posturas mais ortodoxas, de “qualquer traço de humanidade”. Enfim, as sociedades africanas estariam sepultadas na barbárie e longe da civilização, desprovidas de religião, submetidas aos “desmandos de chefes tirânicos, selvagens e embrutecidos, boçais, indolentes, dados a embriagues e ao roubo” (Alexandre, 1995: 233).

Assim, especificar e desvendar os mecanismos que regulavam as instituições sociais ou as estruturas organizacionais africanas seriam tarefas que serviriam, também, evidentemente, como espaço de mediação e hierarquização dos universos humanos. Neste momento, categorias como *primitivos*, *indígenas*, *selvagens* e *tribais* foram empregadas em larga escala para servir como referência explicativa e de classificação para os africanos e encontravam seus antônimos nas categorias aplicadas aos europeus - *complexos*, *civilizados* e *cosmopolitas* -, em um jogo de inversões maniqueísta e dicotômico.

Neste momento, ocorreu uma nítida migração da imagem do africano, marcada anteriormente pela escravidão, para um conjunto de representações que deveria justificar a ação das potências capitalistas em África, legitimando o desenvolvimento do campo das ciências e do pensamento racional-científico europeu. De acordo com o antropólogo Wilson Trajano Filho, o contorno dado pelas pesquisas antropológicas realizadas em África aos traços que construía as imagens dos africanos no imaginário circulante desse período deveria ser marcado pela perspectiva de evidenciar a condição de primitivo que caberia aos povos do continente.

Em larga medida, o modelo da “tribo” é um produto da ação classificatória do pensamento europeu, cuja origem pode ser encontrada nos processos históricos de construção nacional na Europa do século XIX, e que foi apropriado pelas ciências

sociais como um modelo eficiente para realizar duas operações classificatórias: (a) para demarcar a diferença entre os civilizados europeus e os “povos primitivos” e (b) para estabelecer diferenças entre os diversos “povos primitivos”. Como um modelo que, no extremo, implicitamente propõe uma equação do tipo “uma cultura = uma sociedade = uma língua = uma unidade política = uma raça”, o conceito “tribo” tem sido criticado duramente no seio da própria disciplina que tão bem o adotou (TRAJANO Filho, 2003, p. 7).

Todos esses elementos serviriam como selos antagônicos às imagens divulgadas sobre os europeus, associadas ao progresso tecnológico, à crença de que as bases de sua civilização seriam superiores, ou ainda, à divulgada teoria de que as estruturas biológicas, culturais, políticas, religiosas e econômicas europeias seriam as mais complexas do orbe. Tachados de “preguiçosos e inábeis” ao trabalho sofisticado, os africanos deveriam ser disciplinados e educados pelos serviços braçais, mesmo que compulsórios. Nas interpretações racistas europeias, as sociedades africanas apareciam classificadas como “primitivas”, cabendo aos europeus apresentar às “tribos” africanas o progresso e o desenvolvimento, em um esforço para arrancá-los de um estado infantil que tendia a eternizar-se e de eliminar as marcas de seu estado de selvajeria e animalidade.

Ao longo do século XX, uma série de produções no campo da literatura e do cinema contribuiu decisivamente para a perpetuação e divulgação das imagens dos africanos associados a seres primitivos, submissos, dominados, selvagens, animalizados, canibais, lascivos, inferiores. De acordo com a historiadora Catherine Coquery-Vidrovitch, com poucas exceções, os africanos aparecem no cinema a partir dessas imagens, independente do período retratado, ao mesmo tempo em que, as ações europeias no continente, também com poucas exceções, se revestem de glória, seja pelo domínio exercido, seja pela missão civilizadora ou pelo combate à escravidão (Coquery-Vidrovitch, 2004: 781-783). Já Alfredo Margarido, historiador português, destaca que produções clássicas como *Tarzan*, se revestem de um inquietante conjunto de desinformações sobre a África e sobre suas realidades, associados aos estereótipos e preconceitos do mais diversos matizes (Margarido, 2003, p 105-121).

Independentemente da forma como os europeus leram ou interpretaram as sociedades africanas algumas questões nos parecem claras. Primei-

ro, não podemos perpetuar as interpretações fabricadas, principalmente a partir do século XIX, de que existiriam hierarquias ou padrões de classificação entre os povos ou sociedades, fossem eles de ordem “racial”, “cultural” ou civilizatória. Essa perspectiva, cunhada em meio ao processo colonialista em África, é marcada pela convicção de que todos têm que passar por certos estágios de desenvolvimento ou seguir certas formas/estruturas políticas, tecnológicas ou econômicas a partir dos marcos de algumas sociedades. Isso é etnocentrismo, ou melhor, neste caso, isto é um claro exemplo de eurocentrismo. Se as sociedades “optam” por seguir ou se apropriar de certos mecanismos é um princípio de autodeterminação. Mas, não podemos partir do princípio de que exista “um modelo”, único, obrigatório e indispensável para as sociedades. O respeito e o reconhecimento sobre o Outro, partem da ideia de que não existem sociedades superiores e inferiores em termos civilizatórios, mas apenas sociedades “diferentes”.

Segundo, como nos mostram as cenas do episódio de “Tom & Jerry”, quando os personagens correm pela selva e ingressam na aldeia, é possível que em algumas sociedades africanas encontremos um quadro de produção de uma cultura material parecido no que se refere ao padrão de construção de casas ou confecção de materiais e instrumentos, ou na localização geográfica, a floresta, mas, não da forma estilizada como o *cartoon* retrata. Mais do que isso, as florestas tropicais ou equatoriais recobrem apenas uma parte do continente, sendo as savanas e os desertos predominantes em África. Ao mesmo tempo as cidades africanas, anteriores ou posteriores ao período colonial, são claros exemplos das formas cosmopolitas que diversas sociedades africanas adotaram. Mesmo se levarmos em conta o fato de que o episódio foi produzido na década de 1950, o conhecimento acessível já há décadas sobre outros cenários africanos não nos autoriza a tecer esse tipo de “imagem exclusiva” descritiva sobre suas sociedades, muito menos afirmar que os africanos devam assim ser representados. A intenção revelada pelo desenho é clara: associar a imagem de “primitivos” aos africanos contemporâneos.

Já as mensagens transmitidas pelas figuras selecionadas dos livros didáticos brasileiros e portugueses, nos revelam tanto olhares enviesados, como também percepções acertadas sobre as sociedades africanas.

No primeiro caso, o dos olhares enviesados, identificamos nas figuras 1, 2, 3, 4 e 5 a mesma tendência observada no *cartoon*. Ou seja, ao buscar ilustrar possíveis situações que caracterizariam as sociedades humanas em

outros períodos históricos – do paleolítico ao século XVIII - com fotografias de africanos contemporâneos (descritos em aspectos ditos “cotidianos”), a perspectiva dos autores se enquadra perfeitamente na situação que descrevemos acima: a imposição de uma modelo de desenvolvimento. E, mais óbvio do que isso, registra-se o fato de que essas sociedades – as do presente e as do passado – não podem ser entendidas como idênticas. Em História chamamos isso de anacronismo, considerado um dos equívocos mais graves do ofício do historiador. Portanto, essas sociedades não são iguais, como não são iguais suas práticas e comportamentos.

Outro aspecto impactante nas imagens refere-se ao fato de tratarem os africanos como membros de sociedades primitivas e tribais, lançando suas sociedades para o “degrau” mais baixo da “escala da evolução humana” divulgada pelas teses racistas do século XIX. Os estereótipos e as ilustrações caricaturais informam todo o desprestígio que recobre as leituras sobre os africanos.

Já nas figuras 8, 9, 10 e 11, percebemos outra perspectiva. Nestes casos, a África é tratada de forma mais acertada ou adequada. Seja na fotografia do exército zulu (contextualizado no século XIX), seja na imagem de uma africana adornada, a tentativa é de reeducar os olhares lançados sobre a África por nossos estudantes. Além de revelar, por um lado, a resistência africana à invasão colonial europeia, as imagens permitem aos estudantes terem contato com padrões estéticos africanos, revelando uma forma alternativa de construção de valores. Ao entender que o continente comporta uma grande diversidade de características, ao visualizar, por exemplo, os grandes centros urbanos africanos, estamos permitindo que nossos estudantes desconstruam pré-conceitos e reinventem suas formas de observar à África.

Africanos canibais?

Uma das imagens mais impactantes acerca do encontro com o *Outro* na África subsaariana, e que iria transcender algumas fronteiras imaginárias no esforço de criar os signos demarcatórios da africanidade ou da alteridade, foi a da antropofagia. Aparecendo em alguns poucos relatos e iconografias dos séculos XV ao XX, a prática recebeu um destaque significativo no imaginário europeu e acabou por agregar mais estigmas negativos às representações elaboradas sobre os africanos. Frutos de uma fusão dos relatos que chegavam das populações antropófagas das Américas com aqueles confec-

cionados acerca dos elementos oriundos da mitologia ou dos textos históricos greco-romanos, a antropofagia em África, tratada como uma prática generalizada, só pode ser entendida como uma invenção ou como resultado dos empréstimos entre os imaginários fomentados sobre as “novas humanidades”. Entendam, há relatos de sacrifícios humanos e da antropofagia ritual, mas para poucas sociedades, em escassas temporalidades e reduzidas regiões.

No entanto, em alguns textos europeus esse fenômeno aparece como uma prática cultural cotidiana aos africanos, plenamente justificada pela condição de desumanidade em que seriam lançados os homens e mulheres do continente. Os relatos sobre os supostos sacrifícios humanos e infanticídios praticados, por exemplo, pelos *imbangalas* na África Central, ou da existência de açougues com carne humana na mesma região tornaram-se eventos dramáticos aos leitores e ouvintes europeus que tiveram contato com as narrativas de alguns religiosos e viajantes que passaram pela região, como foi o caso do italiano Cavazzi da Montecuccolo, ou do já citado texto de Pigafetta (Lopez e Pigafetta, 1951, p. 41-42).

De acordo com a historiadora Isabel Castro Henriques, parece ter existido um esforço ou perspectiva deturpadora nos relatos registrados por Pigafetta e por outros cronistas do período. Tal iniciativa talvez se explique pela ótica europeia em desvalorizar a imagem do *Outro*, desumanizando e lançando seu corpo, suas práticas e seus comportamentos para a esfera do impensável, em um mundo dito civilizado.

No processo de desvalorização dos Outros, em particular dos africanos, a antropofagia foi considerada pelos europeus como um mero sistema alimentar, despojado de qualquer carga simbólica, “expulso” das práticas sociais africanas naturalmente dependentes de protocolos de comportamento. A Europa define a antropofagia, em África, como uma prática alimentar comum e corrente, que se transformou, no mundo ocidental, em sinônimo da selvajeria africana (Henriques, 2004, p. 225)

Uma das representações iconográficas mais conhecidas acerca da existência de práticas antropofágicas em África é encontrada na obra de Pigafetta, como vimos anteriormente, e informa justamente a existência de mercados onde se vendia carne humana (ver figura 6). Os homens que passavam

pela África construam verdadeiras miríades fantásticas, que encontram nessa e em outras imagens alguns dos principais reflexos imaginários elaborados sobre os africanos em parte da Europa. Para além das especificidades dos relatos acerca da antropofagia africana elaborados entre os séculos XV e XIX, são conhecidos, em algumas sociedades africanas, vários espaços simbólicos ou representativos da esfera do político, do religioso, da relação com a morte, da guerra ou de “purificação social”, nos quais a “antropofagia ritual” pode ser localizada, mesmo que em “situações pouco numerosas”. Isso, no entanto, não justificaria, em dimensão alguma, os sentidos e significados emprestados a tais momentos ritualísticos africanos pelos europeus.

Por outras palavras, a antropofagia africana é deformada pelas interpretações que dela fazem os europeus: longe de a considerarem como uma prática integrada nas esferas social, religiosa, política, “enselvajam-na”, banalizando-a e tornando-a a marca cultural dos africanos. Quão útil se revelou esta acusação inventada a partir dos finais do século XVI, e constantemente reiterada, independentemente das provas e das probabilidades! (Henriques, 2004, p. 239).

Os impactos desses relatos antropofágicos podem ser visualizados por meio de sua longa permanência no imaginário europeu, que se estendeu pelos últimos quinhentos anos. Entre os séculos XV e XVIII, eles estavam associados ao imaginário cristão, que diabolizava os africanos. Já nos séculos XIX e XX eles persistem, só que agora relacionados aos olhares colonialistas e racistas europeus, reforçando o “caráter primitivo e selvagem” dos povos a serem civilizados. Em meados do último século, já parecia claro para grande da historiografia que os poucos relatos existentes acerca da antropofagia em África tinham sido construídos a partir de um jogo de espelhos falsificador, ou se preferiram, em um diálogo de apropriações indevidas, com os relatos acerca da antropofagia em terras americanas, surgidos ao longo do século XVI. Mesmo assim, e apesar da divulgação de estudos que vinculavam a antropofagia aos momentos litúrgicos ou ritualísticos e a apenas algumas regiões africanas -, permanecia viva no imaginário geral a imagem dos grupos devoradores de carne humana nos recônditos do continente.

Até meados do século XX circulavam em Portugal imagens que associavam os africanos às práticas de feitiçaria ou do canibalismo. Tanto em

livros escritos pelos ex-administradores, como em histórias em quadrinho, publicadas nos jornais, esse imaginário era perpetuado.

Esses cenários são reconstruídos no episódio de “Tom & Jerry”, aqui trabalhado, e nas imagens 6 e 7 selecionadas nos livros escolares. Esclarecer, identificar e desconstruir falsas ideias ou estereótipos são funções da escola. Sendo assim é preciso discutir com nossos estudantes o fato de que a atribuição da antropofagia como característica africana não é apenas indevida, como incorreta.

Palavras finais

Ao assumirmos o papel/função de educadores nos vemos cotidianamente cercados por questões que necessitam de um tratamento diferenciado para que possamos contribuir na formação de indivíduos lúcidos, críticos e de uma sociedade mais justa e democrática. Entre temas de grande relevância, a educação étnico-racial tem recebido uma atenção especial a partir da última década.

Gostaríamos que, ao concluir a leitura desse módulo, os professores e as professoras estivessem convencidos(as) de que para além do peso legal que a questão recebeu, sua maior relevância se fundamenta em outros princípios: o do respeito e o da igualdade. A reinvenção de nossas bases ou paradigmas identitários é tarefa urgente. Apenas assim, ao compreendermos nossas múltiplas ancestralidades estaremos aptos a não mais julgar, discriminar ou menosprezar as pessoas pelas suas inscrições identitárias. Se a questão dos direitos existe e é necessária no esforço de construirmos uma sociedade plural e justa, a questão dos olhares é essencial para que avancemos nesse sentido. Olhar o outro sem empregar grelhas classificatórias e discriminatórias é um exercício que devemos praticar desde a infância. Talvez assim, as futuras gerações desfrutem uma sociedade multicultural, plural e diversa, mas unida pela justiça social e pela igualdade de oportunidades.

Recursos Didáticos:

b) Sites:

<http://www.posafro.ufba.br/>

<http://africaeafricanidades.wordpress.com/>

<http://www.casadasafricas.org.br>

<http://www.cea.iscte.pt/>

<http://www.africanos.eu/ceaup/>

<http://www.codesria.org/?lang=fr>

<http://www.maliba.8m.com/Musee/>

<http://hitchcock.itc.virginia.edu/Slavery/index.php>

Referências

ABUD, Katia Maria. A construção de uma didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **História** [online], v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.

ALEXANDRE, Valentim. A África no imaginário político português (séculos XIX-XX). In **Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África**. Lisboa: Linopazas, 1995. p. 231-244.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 69-90.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Parecer nº 003 de 2004, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: CNE/CP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998 (a).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998 (b).

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. As alternativas do olhar: para uma tipologia do Encontro. In: **Actas do Simpósio Dimensões da Alteridade nas culturas de Língua Portuguesa, o Outro.** Lisboa: UNL, 1985.

CAMPOS, Flavio de; AGUILAR, Lidia; CLARO, Regina e MIRANDA, Renan Garcia. **O jogo da História:** de corpo na América e de alma na África. São Paulo: Moderna, 2002.

CHABAL, Patrick. Nós e a África: a questão do olhar. In: **Africana Studia**, n. 1. Porto, Portugal: CEA, Porto, Portugal, 1999. p. 67-84.

COQUERY-VIDROVITCH, Catherine. O postulado da superioridade branca e da inferioridade negra. In: FERRO, Marc (Org.). **O livro negro do colonialismo.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. p. 748-792.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação.** Lisboa: Publicações Europa-América, 1981.

FERRO, Marc. O conhecimento histórico, os filmes, as mídias. In: **Revista Eletrônica O Olho da História**, Salvador, UFBA, ano 10, n. 6, 2004.

GILROY, Paul. **Entre campos.** Nações, culturas e o fascínio da raça. São Paulo: Anablume, 2007.

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência.** Rio de Janeiro: UCAM, Editora 34, 2001.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; FAPERJ, 2003. p. 55-79.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Os filhos da África em Portugal:** antropologia, multiculturalidade e educação. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora.** Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

HALL, Stuart. Old and new identities, old and new ethnicities. In: BACK, Les; SOLOMOS, John (Orgs.). **Theories of race and racism.** London: Routledge, 2000. p. 144-153.

HENRIQUES, Isabel Castro. **Os pilares da diferença:** relações Portugal-África, sé-

culos XV-XIX. Lisboa: Caleidoscópio, 2004.

HORTA, José da Silva. Entre história europeia e história africana, um objecto de charneira: as representações. In: **Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África**. Lisboa: Linopazas, 1995. p. 189-199.

LOPES, Carlos. A pirâmide invertida - historiografia africana feita por africanos. In: **Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África**. Lisboa: Linopazas, 1995. p. 21-29.

LOPEZ, Duarte e PIGAFETTA, Filippo. **Relação do reino do Congo e das terras circunvizinhas** (1591). Lisboa: AGU, 1951.

MARGARIDO, Alfredo. Tarzan: paradigma da branquização da África. In: HENRIQUES, Isabel Castro (Org.). **Novas relações com África: que perspectivas?** **Actas do III Congresso de Estudos Africanos do Mundo Ibérico**. Lisboa: Vulgata, 2003. p. 105-121.

MARINHO, António; CARDOSO, Fernando; ROTHES, Luís Areal. **História 8**. Porto: Areal, 1999.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. In: **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 149-162.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Notícias sobre a África: representações do continente africano na revista VEJA (1991-2006). In: **Afro-Ásia**, Salvador, (UFBA), v. 38, p. 141-177, 2008.

_____. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). In: **História**, Assis, UNESP, v. 28, p. 143 - 172, 2009.

_____. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei 10639/03 e os especialistas. In: MACEDO, José Rivair (Org.). **Desvendando a História da África**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008. p. 195-210.

_____. **Lições sobre a África**: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. In: **Revista de História**, São Paulo, USP, v. 161, p. 213-244, 2009.

_____. **Reflexos da África**. Ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos de caso no Brasil e em Portugal. v. I. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. 324 p.

OLIVA, Anderson Ribeiro; COELHO, Maria Filomena P. da Costa (Orgs.). **O ensino de História da África em debate**. Saberes, práticas e perspectivas. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás, 2011.

PANTOJA, Selma. O ensino da História africana. Metodologias e mitos - o estudo de caso da rainha Nzinga Mbandi. In: **Cerrados**, Brasília, v. 19, n. 30. p. 315-328.

TRAJANO FILHO, Wilson. Uma experiência singular de criouliização. In: **Série Antropologia**, n. 343, Brasília, 2003.

VIDIGAL, Luís. Entre o exótico e o colonizado: imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal Imperial (1890-1945). In: NÓVOA, António, et al. **Por uma história da educação colonial**. Lisboa: Educa: SPCE, 1996. p. 379-420.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de História. In: **Revista Brasileira de História**, 18 (36), São Paulo, p. 89-101, 1998.

6

DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITOS E INTOLERÂNCIA

Dr. Wagner de Campos Sanz

I. RESUMO

Há uma forte tendência a tratar dos temas do racismo, da tolerância, da discriminação e do preconceito, de modo estereotipado. Se a discriminação e o preconceito devem ser combatidos, não menos combatido deve ser a visão simplista das coisas. A pior pobreza é a pobreza de espírito. Nesse sentido, propomos a seguir um esboço de elucidação para alguns conceitos, adotamos uma abordagem que por vezes discrepa um pouco das linhas do discurso engajado que toma conta da questão racial no País na atualidade, concentramos esforços em destacar elementos da legislação em prol do combate à discriminação e ao preconceito, assim como adicionamos algum material informativo acerca do mundo contemporâneo e da história recente relacionado a esses temas.

2. INTRODUÇÃO

Clareza é fundamental. Ter claro para si e fazer claro para os outros o uso das palavras e dos conceitos é a primeira tarefa daquele que se propõe a combater os preconceitos, evitar a discriminação, promover a tolerância, quaisquer que eles sejam.

Certa feita um amigo contava-me que a forma mais simples de mostrar as mazelas do capitalismo a pequenos agricultores cooperados era ensinar-lhes matemática: a matemática dos custos de produção e financiamento e do faturamento com essa mesma produção. De modo paralelo, acredito, a melhor forma de combater a discriminação e o preconceito con-

siste em disponibilizar informação histórica, estatística, etc., e fazer conhecidos os instrumentos legais disponíveis para esse fim.

Os discursos de natureza política envolvendo temas de gênero, raça, etnia, orientação sexual, têm ganhado espaços amplos em nossa sociedade. Organizações Não Governamentais (ONGs), comissões, congressos, palestras e uma série de outras mobilizações, algumas de caráter mais intelectual, outras de caráter mais prático, têm sido desenvolvidas como forma não só de criar novos comportamentos que diminuam e evitem práticas discriminatórias, o preconceito e a intolerância, mas também forneçam um discurso para alicerçar o combate de natureza política em torno a esses temas.

A população brasileira, de todas as classes sociais e de todas as regiões geográficas do País, acredita que política é uma atividade desempenhada de modo profissional por um grupo restrito de pessoas. Existe um sistema representacional e um sistema executivo para dar vazão à vontade da população e gerenciar nossa vida comum e nossa relação com outros povos. A vontade é expressada pelo voto e dá legitimidade a estruturação de um sistema representacional responsável pela preparação dos mais diferentes tipos de lei e de controle dos poderes executivos dos níveis municipal, estadual e federal. A vontade expressada pelo voto dá também legitimidade à constituição dos poderes executivos. Todavia, reduzir a política a esse âmbito restrito e pobre da votação efetuada a cada quatro anos é desconhecer o significado mais importante da palavra *política*.

Política é uma atividade a qual devem estar dedicados todos os cidadãos de um país. Ela diz respeito à forma como vivemos em comum e quais princípios seguimos nessa vida comum. A política é também uma arena de debates, e arena fica infantilizada quando a discussão reduz-se a debater se esse candidato é mais ladrão, aquele outro é menos, etc. A política envolve propostas de como guiar nossa ação pública e do que fazer para ter uma vida mais satisfatória. Uma vida mais satisfatória depende por certo de ter um trabalho, um emprego, uma fonte de renda, mas isso não é suficiente. Depende de ter segurança, de saber que o patrimônio duramente adquirido não está ao sabor da vontade ou arbítrio de outros. Depende de estabelecer um sistema que seja justo para com seus cidadãos, de que todos recebam aquilo que lhes é devido por mérito ou por segurança social na medida apropriada.

Estamos profundamente desacostumados a discutir política no verdadeiro sentido da palavra. Ter opiniões, defendê-las de modo racional e razoável, saber distinguir o interesse próprio do interesse geral, o bem próprio do bem coletivo, etc. “Cada cabeça uma sentença” costumamos dizer. Isso não impede que possamos em conjunto chegar a certos acordos mínimos sobre questões de relevância para a maioria.

Nossa proposta é abordar os temas presentes no título a partir de uma atividade prática inicial. Essa atividade constitui um passo prévio para a ação e o debate político, a discussão de princípios e a compreensão da estrutura jurídica e social do nosso estado.

3. QUESTÃO DE CONCEITOS

3.1 Tolerância

Considere o texto abaixo extraído da página web do Centro de Referência de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos para a Diversidade Religiosa (CRDHDR), ele faz referência a um acontecimento no ano de 2003, em Goiânia, e envolve a população da cidade e do Estado de Goiás sobre um tema importante para a gente da terra:

CRDHDR em Goiânia:

Promoção dos Direitos Humanos e da Cultura de Paz
Publicada em: 14/04/2010

...

TEXTO RELATANDO ACONTECIMENTOS NO PARQUE VACA BRAVA EM 2003

Autoria: Genivalda Cravo (URI Goiás/Doutoranda em Ciências da Religião PUC/GO)

Não faz muito tempo na capital de Goiânia, em novembro de 2003, aconteceu um fato histórico que para mim simboliza a intolerância religiosa e a cultura de violência ainda em nosso meio. Infelizmente muita coisa ainda não mudou de lá para cá, referente ao desrespeito e intolerância religiosa em nossa capital e

<http://www.dhdiversidadereligiosa.com.br/noticias/not039.htm>

em outras localidades. O ocorrido na época foi a exposição de esculturas dos Orixás, no lago do Parque Vaca Brava, do artista baiano Tatti Moreno, inaugurada no Dia Nacional da Consciência Negra. Para algumas instituições cristãs foi uma afronta tal exposição e para eles aquilo era a manifestação do demônio em nosso meio. O fato de a exposição homenagear as divindades mais antigas que o próprio cristianismo e estar fazendo memória à cultura, à arte, à religião e à sociedade africana não comoveram os adeptos e lideranças dessas igrejas cristãs. Goiânia virou um reboliço, um burburinho com programa de rádio, com exorcismos e orações para espantar o mal simbolizado naquelas imagens, fora as ameaças diretas e indiretas ao poder Executivo e ao Legislativo caso aquelas estatuas não saíssem daquele espaço.

Esse mesmo fato de intolerância religiosa nos presenteou com outros atos, gestos, moções e símbolos da necessidade da tolerância, do diálogo inter-religioso e da cultura da paz em nosso meio. Outras instituições e lideranças cristãs, outras pessoas de diferentes crenças, religiões, organismos e entidades se manifestaram, promovendo a mediação do conflito, apoio para que a exposição permanecesse em Goiânia conforme o programado, apoio ao artista que estava expondo pela primeira vez em nossa cidade, apoio ao prefeito que estava sendo alvo de críticas e a promoção de debates sobre o sentimento da outra parte dos goianos que é a favor do inter-religioso e da cultura da paz. Como símbolo desse ato de cultura da paz e de diálogo inter-religioso, a sociedade goiana foi convidada a manifestar esses sentimentos num ato em frente ao lago. Uma camiseta foi confeccionada em formato de uma espiral, simbolizando que Deus é um só e se manifesta com diferentes nomes, formas e nas diferentes religiões, religiosidades, espiritualidades, tradições e culturas.

Esse fato histórico de intolerância e de tolerância religiosa em 2003 foi lembrado num evento ocorrido no dia 11 de março de 2010, na Assembleia Legislativa sobre a Diversidade Religiosa e Direitos Humanos, com o propósito de coletar contribuições para o Centro de Referência de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos para a Diversidade Religiosa e para a elaboração de um Plano Nacional de cumprimento da legislação nacional e internacional sobre a tolerância e o respeito à diversidade religiosa.

Os vocábulos *tolerância* e *intolerância* são usados várias vezes no texto. O que significa *tolerância*? A tolerância tem limites ou tudo deve ser tolerado sem limites, sob pena de incorrerem em intolerância?

Muito mais que ensinar os alunos, os próprios professores devem se perguntar como eles mesmos concebem o par *tolerância/intolerância*. O exercício conceitual é sempre árduo. Além disso, dificilmente podemos estar seguros de que o resultado desse exercício é correto. Em questões envolvendo conceitos de natureza política, a arena do debate público é o melhor teste que podemos dar ao exercício conceitual prévio. Mas esse exercício só faz sentido se adotamos alguns princípios e fazemos claros a nós mesmos alguns conceitos.

O tema da tolerância sempre estará presente onde houver grupos humanos. Pelas dimensões que a comunicação entre as mais variadas áreas geográficas do planeta vêm alcançando, mais e mais far-se-á necessário pensar o assunto. Por exemplo, durante séculos as diferentes populações dos Balcãs conviveram em relativa paz. Nessa região da Europa misturavam-se três etnias identificadas pela sua filiação religiosa: cristãos católicos; cristãos ortodoxos; muçulmanos. O link ao lado contém um breve texto sobre o massacre de Srebrenica durante a guerra da Bósnia nos anos 90 do século XX, portanto recentemente ocorridos¹.

http://www.publico.pt/Mundo/srebrenica-ainda-enterra-os-seus-mortos_1446213

Hoje o conceito de tolerância vem pintado com as cores do multiculturalismo – a palavra comporta variações e equívocos semânticos, mas significa basicamente convivência e inclusão entre raças, etnias e culturas diferentes. Como os nossos próximos temas são o preconceito e a discriminação, queremos oferecer algumas ideias genéricas acerca do conceito de tolerância. *Tolerância* significa convivência com **comportamentos, ideias e discursos diferentes** e requer, pelo menos, que alguns princípios de convivência sejam respeitados.

¹Para mais informações ver também o seguinte blog: <http://desigualdade-direitos.blogspot.com/2010/07/in-memorium-15-anos-depois-foram.html>

Primeiro, se quisermos combater o preconceito e a discriminação, fica claro que em algum nível deve haver intolerância para com a discriminação. É preciso deixar claro, **combater a discriminação não é uma questão de avivar a tolerância para com aqueles que são diferentes apenas pelas suas características físicas**. Características físicas não são comportamentos, ideias ou discursos. Só faz sentido ser tolerante ou intolerante com compor-

tamentos, ideias e discursos. Assim, é antes a discriminação por características físicas que pode ser objeto de intolerância. Como esse tipo de discriminação é absurdo, ele deve ser objeto de intolerância, inclusive porque é daninho à dignidade humana e à paz social.

Segundo, como decorre da observação anterior, a tolerância não pode ser total. A tolerância só faz sentido com respeito a comportamentos, discursos e ideias. Esses podem ser culturais, étnicos, mas também podem derivar de concepções e formas de vida estranhas às nossas, assim como de diferenças religiosas. Já vimos que nem todos os comportamentos podem ser tolerados, mesmo adotando uma perspectiva multiculturalista. Outro exemplo nesse sentido é o da intolerância para com a defesa de ideias em favor da supressão da democracia. **O direito de expressar sua opinião livremente é uma conquista da democracia. Cale-se aquele que quer usá-la para matá-la.**

Terceiro, o próprio discurso sobre a tolerância surgiu na Europa moderna em consequência do morticínio das guerras religiosas entre católicos e protestantes. A solução encontrada foi a de criar um espaço de convivência em que as religiões não tivessem proeminência. As práticas religiosas ficariam reservadas para um âmbito de escolha e de liberdade individual no caso inglês, desde que todos tivessem sua liberdade de escolha garantida. Em outros termos, a separação da igreja e do estado é consequência do discurso sobre a tolerância religiosa e surge como forma de evitar mortes estúpidas provocadas pelas guerras religiosas entre cristãos.

Quarto, a palavra *tolerância* recebe novos significados na pós-modernidade, mas esses nem sempre correspondem adequadamente ao conceito original. Por certo que em um mundo multicultural as pessoas precisam aprender a conviver melhor com a diversidade étnica. Diversidade étnica significa não só diferença de caracteres físicos, mas também diferença de práticas, costumes e visão de mundo. Em lugar da homogeneidade étnica vemos aumentar a heterogeneidade em um mesmo espaço geográfico.

Por mais que os discursos contra o racismo no Brasil queiram apontar o fato da assimilação como um construto discursivo que encobre esse mesmo racismo, o Brasil é e será um molde de convivência e mescla de diferentes etnias, e isso apesar das grandes tragédias que historicamente afetaram essas diversas etnias.

A facilidade de deslocamentos pelo planeta e o refluxo migratório consequência do colonialismo do século XIX são alguns dos responsáveis pelo aumento da heterogeneidade, quase sempre motivados pela busca por melhores condições de vida. Levando-se em conta essa heterogeneidade, o discurso da tolerância só é válido a partir de certo nível: aquele que visa permitir a convivência de comportamentos, ideias e discursos diferentes em um mesmo espaço geográfico. Nem sempre isso será possível, embora seja desejável que isso se dê na maior parte dos casos.

Um exemplo de dificuldade de assimilação e tolerância de comportamentos é o caso do uso do véu islâmico na França, e as repetidas discussões e votações sobre o assunto no parlamento da França. Para muitos, a obrigatoriedade de portar o véu afeta as condições de igualdade das mulheres de religião islâmica. É preciso lembrar que, politicamente, a França está fundada numa revolução que apelava não só a liberdade, mas também a igualdade. O caso inglês é um pouco distinto, pois a forma de solucionar os conflitos de ordem religiosa consistiu em desenvolver um liberalismo de ordem individual. Respeitam-se as escolhas religiosas dos indivíduos, mas o estado deve ser laico.

Sobre o tema das guerras religiosas na França, sugerimos o filme

A Rainha Margot.

3.2 Preconceito e Discriminação

O vocábulo *preconceito* poderia ter sido utilizado em relação à situação delineada no caso dos orixás do parque Vaca Brava. Mas e o vocábulo *discriminação* poderia ter sido utilizado naquele contexto? E a expressão *ação política* também poderia ter sido utilizado nesse contexto? Podemos dizer que a manifestação contrária à exposição das figuras dos orixás era uma manifestação política? Se assim for, a manifestação em apoio à exibição dos orixás também é uma ação política?

Com efeito, ambas as manifestações têm caráter político, pois envolvem uma ação pública de demonstração de princípios. Para além disso, o fato gerou também inúmeras reuniões entre o gabinete do então prefeito e vários representantes de grupos da sociedade civil, em particular das diversas denominações evangélicas. Assim, o ato público é político. Também os princípios que levam à realização do ato público, geram movimentação na esfera mais estreita da política, aquela envolvendo políticos de carreira.

Os que se manifestaram contrariamente à exposição dos orixás agem porque a exposição das figuras contraria princípios que consideram válidos. A exposição pura e simples das esculturas dos orixás não afronta princípios, é preciso uma interpretação que venha dar significado ao ato de exibição pública das peças. É contra as intenções e os princípios percebidos pela interpretação da exibição que se fizeram o ato de repúdio. O texto sugere qual a interpretação subjacente ao ato público de repúdio à exibição. O próximo ato, o ato de sustentação à exibição das esculturas e de rejeição à intolerância religiosa é reativo ao primeiro e, obviamente, interpreta a exibição das esculturas de modo diferente.

Conhecendo a população de Goiás, percebe-se a profundidade das raízes religiosas. Sejam católicos ou evangélicos, a organização da vida dos cidadãos, o julgamento que eles mesmos fazem da sua realidade social, está estreitamente conectada a um conjunto de princípios e ideias de natureza religiosa. Infelizmente, os goianos, e de modo geral muitos brasileiros, recusam-se à discussão, ao debate, sobre os princípios que norteiam um ou outro tipo de religiosidade. Todavia, como o exemplo dos orixás mostra, ou achamos formas de discutir uma escala de valores e de princípios, que possa orientar a atuação política das pessoas, ou podemos chegar a uma situação de impasse que só não foi pior naquele caso por causa da índole do povo, o qual de modo geral busca ativamente evitar que o conflito ganhe proporções violentas. Mas estará isso garantido para sempre?

O problema da exibição dos orixás ganha contornos ainda mais complexos se levarmos em conta que os orixás pertencem a uma religião estreitamente identificada ao público afro-descendente. Não é verdade que todos os afro-brasileiros tenham interesse no candomblé ou na umbanda, como também não é verdade que todos os adeptos do candomblé e da umbanda sejam afro-brasileiros. Porém, a identificação existe.

Compreender a religiosidade de origem afro é também conhecer a história do Brasil e o contexto no qual os africanos foram trazidos ao país, as duas coisas estão conectadas.

O preconceito de cor, de raça e de etnia assim como a discriminação dele oriunda existe e existiu historicamente em nosso país. Uma sociedade mais sadia requer que ganhemos clareza sobre alguns conceitos e, a partir daí, conheçamos melhor a nossa história, a história do mundo, a sociedade brasileira contemporânea e os instrumentos que a legislação oferece para o

combate à discriminação e para a ação contra o preconceito. Começemos com algumas distinções conceituais.

Conceitualmente, o *preconceito* é um **juízo de valor** negativo que uma ou mais pessoas fazem acerca de outra pessoa ou de um grupo de outras pessoas. Além disso, o preconceito é concebido como sendo um julgamento que não possui fundamentos teóricos e racionais adequados, que não pode ser defendido racionalmente. A *discriminação* é diferente do preconceito, a discriminação é uma **conduta**, uma atitude de pessoas ou instituições para com outras pessoas. Discriminar significa o mesmo que distinguir, em si é um ato neutro. Ela será negativa quando os critérios de distinção não forem critérios racionalmente justificáveis. Quando isso sucede e a distinção é feita sobre pessoas ou grupos de pessoas, a discriminação trata como diferentes aqueles que são sujeitos de direitos iguais. Exemplos são a discriminação racial e discriminação de gênero. A palavra discriminação, no sentido que nos interessa aqui, designa aqueles atos baseados em preconceito, baseados em critérios que não são racionalmente justificáveis. Todavia, é preciso lembrar que o preconceito nem sempre dá origem a um comportamento discriminatório e que nem todo comportamento discriminatório está baseado em preconceitos. Por exemplo, o sistema de seguridade social costuma dar aposentadoria às mulheres exigindo um tempo de contribuição menor que o dos homens.

A distinção entre preconceito e discriminação pode parecer uma mera questão técnica a vocês. Todavia, a compreensão dessa distinção permite entender como funciona o aparato normativo e legal do estado. Um estado é constituído por um emaranhado de leis, a começar pela mais básica de todas: a constituição. Do ponto de vista legal, os estados quando democráticos e orientados por princípios universais devem conter uma legislação que proíba e sancione a discriminação. Já o preconceito é mais difícil de ser sancionado, pelo fato de que o preconceito é da ordem dos julgamentos e sua expressão é a expressão de uma opinião. Muitos estados democráticos preveem a livre expressão das ideias, em alguns casos inclusive ideias que podem ser consideradas preconceituosas. O Brasil não se encontra nesse rol, pois a legislação também pune a exposição de ideias preconceituosas.

Com o estabelecimento das Nações Unidas, vimos surgir no século XX uma legislação que trata dos direitos do homem e é chamada *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. A maioria dos países pelo mundo comprometeu-se com essa declaração. O mais bonito do seu conteúdo

http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_intern_universal.htm

é que ela não está restrita a grupos de indivíduos particulares, ela não é restrita dentro de um estado aos cidadãos daquele estado, ela aplica-se a qualquer ser humano que esteja localizado no espaço geográfico de um estado signatário da declaração, mas também serve de fonte para o direito internacional. Isso não significa que os direitos reconhecidos nessa declaração sejam respeitados em todos os cantos do mundo, menos ainda que os países signatários consigam fazer valer esses direitos para todos seus cidadãos. Mas foi um grande passo.

²Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

O Brasil é signatário da declaração² de direitos universais e, por isso, as instituições do estado brasileiro se veem obrigadas a respeitar esses direitos para todos os seres humanos que se encontram em território brasileiro, não importa se são americanos, coreanos, chineses, etc. A China dos nossos dias, para tomar outro exemplo, não reconhece vários dos direitos presentes nessa declaração ao próprio povo, aos próprios chineses. A China tem vários presos políticos e um deles acaba de receber o Nobel da Paz. Se um chinês vem ao Brasil, o Estado Brasileiro está comprometido a reconhecer a ele todos os direitos contidos na declaração. Apresentamos abaixo alguns dos artigos da Declaração que serão úteis na discussão do tema da intolerância, do preconceito e da discriminação:

Artigo I - Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II - Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

...

Artigo IV - Ninguém será mantido em escravidão ou servidão, a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

...

Artigo XVIII - Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Artigo XIX - Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar,

receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

...

Além da *Declaração dos Direitos Universais*, o Brasil também é signatário da *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. É desta convenção que podemos retirar uma definição do conceito de discriminação racial na Parte I, Artigo I:

I. Nesta Convenção, a expressão “discriminação racial” significará qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de sua vida.

http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/conv_int_eliminao_disc_racial.htm

É patente que a discriminação, diferentemente do preconceito, envolve condutas e ações. Por seu turno, as ações que um estado pode desenvolver com respeito à discriminação são da ordem da coerção dos comportamentos discriminatório e/ou sua respectiva sanção. Mais difícil é coibir ou evitar o preconceito. Primeiro porque o preconceito é também uma opinião, e a própria declaração universal prevê o direito de opinião. Segundo porque leis não são o meio mais eficaz de mudar o coração dos homens. Veremos, todavia, que há exceções. A atuação sobre o preconceito exige medidas de outra esfera pública diferente da esfera jurídica legal. Por essa razão, nos últimos anos, os sucessivos governos brasileiros têm dispendido um grande esforço para introduzir práticas de ensino que procurem formar um cidadão sem preconceitos. Essa é a tarefa mais árdua.

Suponhamos que em certa região ou país a obesidade fosse valorada negativamente (essa não é uma suposição difícil de fazer) ou, ainda, que a magreza fosse valorada negativamente por certos grupos sociais. O objeto de normas e sanções legais será de modo geral o comportamento discriminatório oriundo desses preconceitos. Isso é bastante importante. O funcionamento adequado das instituições do estado representa um obstáculo importante ao desenvolvimento e à propagação das ações discriminatórias, inclusive pelo efeito demonstrativo das sanções. Neste sentido, é pri-

mordial conhecer pelo menos algumas das normas e leis que versam sobre o tema da discriminação. Sujeitos conscientes de seus direitos têm menor probabilidade de serem afetados pela discriminação e sentem que o espírito democrático da nação os apoia.

3.3 Um Pouco de Legislação: Conhecendo Direitos

O remédio à discriminação requer a constituição de instituições complexas dentro do Estado, mas os fundamentos legais desta construção já estão dados na legislação. A discriminação é passível de prisão segundo a mesma:

LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989.

Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

~~Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor.~~

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Art. 2º (Vetado).

Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos. (Vide Lei nº 12.288, de 2010) (Vigência)

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

Art. 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada. (Vide Lei nº 12.288, de 2010) (Vigência)

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

Art. 5º Recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, negando-se a servir, atender ou receber cliente ou comprador.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 6º Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau.

Pena: reclusão de três a cinco anos.

Parágrafo único. Se o crime for praticado contra menor de dezoito anos a pena é agravada de 1/3 (um terço).

Art. 7º Impedir o acesso ou recusar hospedagem em hotel, pensão, estalagem, ou qualquer estabelecimento similar.

Pena: reclusão de três a cinco anos.

Art. 8º Impedir o acesso ou recusar atendimento em restaurantes, bares, confeitarias, ou locais semelhantes abertos ao público.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 9º Impedir o acesso ou recusar atendimento em estabelecimentos esportivos, casas de diversões, ou clubes sociais abertos ao público.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 10. Impedir o acesso ou recusar atendimento em salões de cabeleiros, barbearias, termas ou casas de massagem ou estabelecimento com as mesmas finalidades.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 11. Impedir o acesso às entradas sociais em edifícios públicos ou residenciais e elevadores ou escada de acesso aos mesmos:

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 12. Impedir o acesso ou uso de transportes públicos, como aviões, navios, barcas, barcos, ônibus, trens, metrô ou qualquer outro meio de transporte concedido.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 13. Impedir ou obstar o acesso de alguém ao serviço em qualquer ramo das Forças Armadas.

Pena: reclusão de dois a quatro anos.

Art. 14. Impedir ou obstar, por qualquer meio ou forma, o casamento ou convivência familiar e social.

Pena: reclusão de dois a quatro anos.

Art. 15. (Vetado).

Art. 16. Constitui efeito da condenação a perda do cargo ou função pública, para o servidor público, e a suspensão do funcionamento do estabelecimento particular por prazo não superior a três meses.

Art. 17. (Vetado).

Art. 18. Os efeitos de que tratam os arts. 16 e 17 desta Lei não são automáticos, devendo ser motivadamente declarados na sentença.

Art. 19. (Vetado).

~~Art. 20. Praticar, induzir ou incitar, pelos meios de comunicação social ou por publicação de qualquer natureza, a discriminação ou~~

~~preconceito de raça, por religião, etnia ou procedência nacional. (Artigo incluído pela Lei nº 8.081, de 21.9.1990)~~

~~Pena: reclusão de dois a cinco anos~~

~~§ 1º Incorre na mesma pena quem fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo. (Parágrafo incluído pela Lei nº 8.882, de 3.6.1994)~~

~~§ 2º Poderá o juiz determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência: (Parágrafo renumerado pela Lei nº 8.882, de 3.6.1994)~~

~~I - o recolhimento imediato ou a busca e apreensão dos exemplares do material respectivo;~~

~~II - a cessação das respectivas transmissões radiofônicas ou televisivas.~~

~~§ 3º Constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido. (Parágrafo renumerado pela Lei nº 8.882, de 3.6.1994) —~~

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Pena: reclusão de um a três anos e multa.

§ 1º Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa.

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos no caput é cometido por intermédio dos meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza: (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa.

§ 3º No caso do parágrafo anterior, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência: (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97) (Vide Lei nº 12.288, de 2010) (Vigência)

I - o recolhimento imediato ou a busca e apreensão dos exemplares do material respectivo;

II - a cessação das respectivas transmissões radiofônicas ou televisivas.

§ 4º Na hipótese do § 2º, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido. (Parágrafo incluído pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Renumerado pela

Lei nº 8.081, de 21.9.1990)

Art. 22. Revogam-se as disposições em contrário. (Renumerado pela Lei nº 8.081, de 21.9.1990)

Brasília, 5 de janeiro de 1989; 168º da Independência e 101º da República.

Entre dever e direito existe uma relação recíproca. Toda vez que estabelecemos qual é o dever de uma pessoa, grupo de pessoas ou instituições, automaticamente fica configurado um direito de um terceiro. Assim, para que alguém seja réu em um processo por discriminação racial, além das instituições da justiça, deve haver um terceiro, normalmente um indivíduo ou grupo de indivíduos que foram afetados pelo comportamento discriminatório. É direito deles ver sua demanda de punição ser considerada pelos tribunais do país. O direito, no caso da lei de discriminação apresentada acima, não prevê ressarcimento por danos materiais e/ou morais. No entanto, a possibilidade não está excluída e um processo por discriminação pode ensejar, dependendo da habilidade do advogado, demandas visando esse fim.

A seguir fazemos algumas considerações sobre o texto da lei acima.

O artigo 2 foi vetado porque incluía, na minuta de lei enviada para sanção presidencial, a proibição de sursis para caso de crimes de racismo. O sursis é um dispositivo legal que permite a suspensão de penas de prisão de pequena extensão temporal e a razão do veto deriva-se do fato de que a previsão de sursis estende-se a todos os criminosos julgados e apenados, é igual para todos. Uma exceção para o caso do racismo seria tratar com medidas diferentes os criminosos, causando desse modo uma discriminação legal injustificável.

O artigo 14 prevê prisão para atos de discriminação envolvendo a proibição de casar com pessoa de outra raça ou etnia. Desse modo, os pais que obstem o casamento de sua filha ou filho por razões de raça ou etnia podem ser condenados criminalmente e aprisionados por um período de até três anos.

O artigo 15 foi vetado, pois incluía no rol dos crimes de discriminação aquelas efetuadas por razões econômicas, sociais, políticas ou religiosas. A razão para o veto deve-se ao fato de que o título da lei abarca os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Desse modo, es-

sas questões não podem ser objeto dessa lei, não ao menos na amplitude pretendida. Mas é claro que podem haver condutas de discriminação política, religiosa e econômica.

A lei acima prevê ainda a possibilidade de apreensão do material contendo preconceito, independente de haver sido terminado o julgamento do(s) réu(s). É por essa razão que o material de propaganda nazista na internet busca hospedagem em sites nos Estados Unidos (EUA), fora do Brasil. Todavia, existem mecanismos legais que permitiram bloquear o acesso aos mesmos de dentro do Brasil. Em minha opinião isso não é desejável, pois a Polícia Federal precisa de informações sobre a organização dos grupos neonazis e esse meio pode ser utilizado.

Chama a atenção o nível de detalhe da lei acima. Toda legislação é sempre uma resultante de práticas políticas dentro de uma sociedade e, por sua vez, as práticas políticas que deram origem a essa legislação encontram seu fundamento na história do Brasil. Em particular, sabemos do passado escravagista da organização socioeconômica do Brasil e o papel que o elemento humano africano desempenhou. A legislação não contém detalhes de mesma amplitude para outros tipos de discriminação, com exceção da discriminação trabalhista. Finalmente, queremos notar que embora o racismo dirigido aos afro-descendentes seja o tema mais sensível no contexto nacional, não estão excluídos do âmbito da lei outras formas de racismo como aquelas dirigidas a judeus, ciganos, índios, etc. Com efeito, é a partir dos acontecimentos na Europa do século XX que uma ojeriza generalizada por ideias de supremacia racial encontra acolhida entre nós e também na legislação, como foi possível observar.

Dizíamos mais que o preconceito é da ordem do julgamento ao passo que a discriminação é da ordem da ação. Todavia, entende nossa legislação, que o preconceito expresso em meios de comunicação também é crime. Nesse caso, o crime é identificável pela existência de prova material. É preciso notar que, segundo a lei penal apresentada, a ação discriminatória é crime punível com pena de reclusão. A lei identifica somente as ações discriminatórias resultantes de preconceito e no processo de julgamento de um réu será preciso oferecer provas materiais da intenção preconceituosa que deu origem ao ato de discriminação.

O Código Penal Brasileiro é lei de menor hierarquia comparada à Constituição Brasileira (lei de hierarquia máxima). Isso significa que a existência de conflitos é em princípio solucionada respeitando a lei de hierarquia maior. Além disso, o tribunal que trata de questões envolvendo temas expressamente regulados pela constituição são os tribunais de mais alta hierarquia dentro do País. Nossa legislação trata o crime de racismo como inafiançável a nível constitucional. A legislação que acabamos de examinar não menciona este fato e nenhuma outra legislação pode se opor a essa determinação constitucional. A constituição federal faz referências ao preconceito e a discriminação nas seguintes passagens:

Preâmbulo

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e **sem preconceitos**³, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Dos Princípios Fundamentais, Art. 3º: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

...

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

...

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;

...

TÍTULO II

Dos Direitos e Garantias Fundamentais

Capítulo I

Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

...

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

³Destaque nosso.

...

XLII - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLIII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

...

TÍTULO VIII

Da Ordem Social

Capítulo VII

Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso

...

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

O artigo 5º do Título II, Capítulo I, inciso XLII, estabelece que o crime de racismo é inafiançável e imprescritível. Inafiançável significa que em caso de prisão por prática de racismo o réu deverá aguardar preso a conclusão do seu julgamento. Imprescritibilidade significa que o crime pode ser julgado a qualquer tempo, um século depois, por exemplo. Este inciso traz uma nítida separação entre os atos discriminatórios resultantes de preconceito racial dos outros resultantes de outras espécies de preconceito, como o preconceito de gênero, por exemplo. Assim, o réu acusado de discriminação de homossexuais pode ser beneficiado com fiança ao passo que o réu acusado de racismo não pode. O crime de discriminação por gênero prescreve, mas o crime por racismo não.

O preâmbulo da constituição não contém nenhuma norma constitucional, ele apenas estabelece princípios gerais que são considerados básicos para a sociedade brasileira, esses princípios nortearam a elaboração da própria constituição. De modo geral, racismo, discriminação e preconceito são repudiáveis segundo os termos da nossa constituição.

Nossa constituição é muito jovem, o Brasil já teve várias e a atual já foi modificada várias vezes, em 22 anos de existência. No extrato acima, percebe-se que o inciso II do artigo 227 foi reescrito. A substituição do termo *preconceito* pelo termo discriminação indica que os próprios constituintes não tinham bem claramente formulada a distinção entre esses dois conceitos. Com efeito, não faz sentido falar de *preconceito arquitetônico(!)*. Concreto não tem preconceito, pessoas têm preconceitos, porque são as pessoas que fazem julgamentos de valor. A ampliação semântica dos termos é bem comum em nossa sociedade. Essa ampliação origina-se às vezes de um discurso e de uma ação política inflamada. Teremos ocasião de voltar ao tema.

A discriminação pode ser mais facilmente coibida. Como vimos, existem legislação e instituições para esse fim. Basta que os sujeitos sociais conheçam os quadros legais aplicáveis. O remédio ao preconceito requer uma mudança mais profunda, uma mudança de mentalidade, a educação em valores universalistas e a aprendizagem de uma habilidade crítica e desconstrutora dos mitos que envolvem a ereção de um preconceito. Isso não pode ser simplesmente resolvido com uma pena legal. Todavia, os sucessivos governos brasileiros têm empregado esforços para atuar nesse campo, criando marcos legais para essa atuação. Veremos alguns desses elementos a seguir.

3.4 De Outros Preconceitos e Discriminações Além do Racismo

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9029.htm

Outro ponto fortemente focado pela legislação brasileira é o das atitudes discriminatórias nas relações de trabalho, segundo a Lei 9.029, da qual destacamos:

Art. 1º Fica proibida a adoção de qualquer prática discriminatória e limitativa para efeito de acesso a relação de emprego, ou sua manutenção, por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar ou idade, ressalvadas, neste caso, as hipóteses de proteção ao menor previstas no inciso XXXIII do art. 7º da Constituição Federal

...

Art. 4º O rompimento da relação de trabalho por ato discriminatório, nos moldes desta lei, faculta ao empregado optar entre: (Vide Lei nº 12.288, de 2010) (Vigência)

I - a readmissão com ressarcimento integral de todo o período de afastamento, mediante pagamento das remunerações devidas, corrigidas monetariamente, acrescidas dos juros legais;

II - a percepção, em dobro, da remuneração do período de afastamento, corrigida monetariamente e acrescida dos juros legais.

A exigência de qualquer tipo de teste de gravidez e a indução/realização de esterilização são tratadas como crime por essa lei. Destacamos também o artigo 4º que permite ao empregado discriminado ser ou readmitido com os proventos do período em que esteve afastado ou receber em dobro a remuneração desse período acompanhado dos juros correspondentes. Afinal quem gostaria de continuar trabalhando em um lugar onde as pessoas são discriminadas? A legislação de proteção existe, embora nem sempre as pessoas possuam em suas comunidades os órgãos encarregados de dar prosseguimento a uma queixa, um inquérito ou um processo. É preciso sempre estar alerta para o fato de que a justiça do País necessita de provas e de testemunhos, que permitam configurar a ocorrência do crime. Há certos abusos que requerem a tomada de atitude e providência, e o primeiro passo consiste em coletar as provas disponíveis. A sensação de impunidade traz uma estranha sensação de poder a quem o pratica, o abuso não enfrentado tende a se tornar constante e grave.

Em se tratando de discriminação e preconceito, os casos particulares de violência contra a mulher podem eventualmente não encaixar nessas categorias, mas um certo número deles deriva de discriminação e preconceito sexista, ou de gênero. Também, nem sempre a violência contra a mulher será aquela do marido, companheiro ou namorado. Considerando a gravidade do problema, notamos que existe legislação específica para tratar da violência contra a mulher, a Lei 10.778 e, sobretudo, a Lei 11.340 também chamada de Lei Maria da Penha, da qual destacamos as medidas de urgência que constituem valioso direito:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/L10.778.htm>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm

CAPÍTULO II DAS MEDIDAS PROTETIVAS DE URGÊNCIA

Seção I

Disposições Gerais

Art. 18. Recebido o expediente com o pedido da ofendida, caberá ao juiz, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas:

- I - conhecer do expediente e do pedido e decidir sobre as medidas protetivas de urgência;
- II - determinar o encaminhamento da ofendida ao órgão de assistência judiciária, quando for o caso;
- III - comunicar ao Ministério Público para que adote as providências cabíveis.

Art. 19. As medidas protetivas de urgência poderão ser concedidas pelo juiz, a requerimento do Ministério Público ou a pedido da ofendida.

§ 1º As medidas protetivas de urgência poderão ser concedidas de imediato, independentemente de audiência das partes e de manifestação do Ministério Público, devendo este ser prontamente comunicado.

§ 2º As medidas protetivas de urgência serão aplicadas isolada ou cumulativamente, e poderão ser substituídas a qualquer tempo por outras de maior eficácia, sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados.

§ 3º Poderá o juiz, a requerimento do Ministério Público ou a pedido da ofendida, conceder novas medidas protetivas de urgência ou rever aquelas já concedidas, se entender necessário à proteção da ofendida, de seus familiares e de seu patrimônio, ouvido o Ministério Público.

Art. 20. Em qualquer fase do inquérito policial ou da instrução criminal, caberá a prisão preventiva do agressor, decretada pelo juiz, de ofício, a requerimento do Ministério Público ou mediante representação da autoridade policial.

Parágrafo único. O juiz poderá revogar a prisão preventiva se, no curso do processo, verificar a falta de motivo para que subsista, bem como de novo decretá-la, se sobrevierem razões que a justifiquem.

Art. 21. A ofendida deverá ser notificada dos atos processuais relativos ao agressor, especialmente dos pertinentes ao ingresso e à saída da prisão, sem prejuízo da intimação do advogado constituído ou do defensor público.

Parágrafo único. A ofendida não poderá entregar intimação ou notificação ao agressor.

Seção II

Das Medidas Protetivas de Urgência que Obrigam o Agressor

Art. 22. Constatada a prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos desta Lei, o juiz poderá aplicar, de imediato, ao agressor, em conjunto ou separadamente, as seguintes medidas protetivas de urgência, entre outras:

I - suspensão da posse ou restrição do porte de armas, com comunicação ao órgão competente, nos termos da Lei no 10.826, de 22 de dezembro de 2003;

II - afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida;

III - proibição de determinadas condutas, entre as quais:

a) aproximação da ofendida, de seus familiares e das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância entre estes e o agressor;

b) contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação;

c) frequência de determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida;

IV - restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores, ouvida a equipe de atendimento multidisciplinar ou serviço similar;

V - prestação de alimentos provisionais ou provisórios.

§ 1º As medidas referidas neste artigo não impedem a aplicação de outras previstas na legislação em vigor, sempre que a segurança da ofendida ou as circunstâncias o exigirem, devendo a providência ser comunicada ao Ministério Público.

§ 2º Na hipótese de aplicação do inciso I, encontrando-se o agressor nas condições mencionadas no caput e incisos do art. 6º da Lei no 10.826, de 22 de dezembro de 2003, o juiz comunicará ao respectivo órgão, corporação ou instituição as medidas protetivas de urgência concedidas e determinará a restrição do porte de armas, ficando o superior imediato do agressor responsável pelo cumprimento da determinação judicial, sob pena de incorrer nos crimes de prevaricação ou de desobediência, conforme o caso.

§ 3º Para garantir a efetividade das medidas protetivas de urgência, poderá o juiz requisitar, a qualquer momento, auxílio da força policial.

§ 4º Aplica-se às hipóteses previstas neste artigo, no que couber, o disposto no caput e nos §§ 5o e 6º do art. 461 da Lei no 5.869, de 11 de janeiro de 1973 (Código de Processo Civil).

Seção III

Das Medidas Protetivas de Urgência à Ofendida

Art. 23. Poderá o juiz, quando necessário, sem prejuízo de outras medidas:

- I - encaminhar à ofendida e seus dependentes a programa oficial ou comunitário de proteção ou de atendimento;
- II - determinar a recondução da ofendida e a de seus dependentes ao respectivo domicílio, após afastamento do agressor;
- III - determinar o afastamento da ofendida do lar, sem prejuízo dos direitos relativos a bens, guarda dos filhos e alimentos;
- IV - determinar a separação de corpos.

Art. 24. Para a proteção patrimonial dos bens da sociedade conjugal ou daqueles de propriedade particular da mulher, o juiz poderá determinar, liminarmente, as seguintes medidas, entre outras:

- I - restituição de bens indevidamente subtraídos pelo agressor à ofendida;
- II - proibição temporária para a celebração de atos e contratos de compra, venda e locação de propriedade em comum, salvo expressa autorização judicial;
- III - suspensão das procurações conferidas pela ofendida ao agressor;
- IV - prestação de caução provisória, mediante depósito judicial, por perdas e danos materiais decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a ofendida.

Parágrafo único. Deverá o juiz oficiar ao cartório competente para os fins previstos nos incisos II e III deste artigo.

A mulher agredida, identificada no corpo da lei como *ofendida*, tem direito a receber medidas de proteção por despacho do juiz, sendo desnecessário, para tal, ouvir as partes, o acusado ou o Ministério Público, antes, conforme o parágrafo 1º do artigo 19.

A lei permite qualificar como agressores outras pessoas, além do marido. Por exemplo, um pai ou um irmão. O agressor poderá ser preso a qualquer momento, mesmo durante a fase de inquérito, por mandato do juiz,

desde que solicitado pelo Ministério Público ou, mais simples, a representação de uma autoridade policial (!). Em outros termos, por solicitação da (o) delegada (o) de uma delegacia da mulher (ou qualquer outra na sua falta), o juiz pode expedir mandato de prisão ao agressor. Em casos extremados essa medida pode salvar vidas. Além disso, a lei obriga no seu artigo 20 a comunicação à ofendida da prisão ou soltura do agressor. Caso ele não seja preso, outras medidas são cabíveis, como: suspensão do porte de arma; manter distância da ofendida e de suas testemunhas; manter-se ausente do domicílio ao qual a ofendida e seus dependentes terão direito a regressar com o auxílio de força policial; prestar ajuda alimentícia provisória à ofendida.

Nesse e em outros casos vemos a dificuldade que está envolvida em fazer valer seus direitos. A grande maioria das cidades do interior do País não conta com o atendimento especializado, por exemplo, de delegacias da mulher.

Finalmente, discriminação por orientação sexual está incluída em parte da legislação, mas não há muita legislação específica para o caso.

Uma das reivindicações diz respeito à união civil para homossexuais, já concedida em outros países, inclusive na América do Sul, como a Argentina. Frequentemente, com vistas a provocar a rejeição ao tema na população, padres, pastores e membros da população em geral designam a proposta como *casamento homossexual*. O casamento é, tradicionalmente, uma instituição religiosa, por isso, compreende-se facilmente a rejeição que a reivindicação acaba por suscitar. Na verdade, a proposta de união homossexual visa, de forma mais importante, estabelecer direito de pensão e proteção social ao companheiro homossexual. Após uma vida construída em conjunto, a morte de um dos cônjuges pode resultar em dificuldades materiais importantes ao cônjuge sobrevivente. As mulheres, sobretudo, compreendem a natureza dessa dificuldade e, portanto, deveriam potencialmente ser mais simpáticas a causa.

3.5. Discriminação Positiva

Em nosso país fizemos a importação de ideias e práticas nascidas nos EUA e que foram resultantes do movimento dos direitos civis nos anos 60 do século XX. Lá como aqui houve e há discriminação étnico-racial com relação ao africano e ao índio. A ação política adotada foi então a de procu-

rar efetuar uma **discriminação de sentido contrário**, ou **ação afirmativa**, visando favorecer as etnias e raças que haviam sido historicamente discriminadas. Uma das consequências dessa ação é, por exemplo, a adoção de cotas de ingresso na universidade para os afro-descendentes. Embora todas as formas de discriminação e preconceito racial tenham sido solapadas em sua base teórica em fins do século XX, pelo próprio fato social dos termos raça e etnia terem sido usados historicamente, passa-se a efetuar uma discriminação agora não fundada em preconceito, mas em fatos históricos, procurando desse modo restabelecer alguma espécie de equilíbrio entre as populações convivendo em um mesmo espaço geográfico.

Queremos notar que as distinções conceituais apresentadas acima revelam nesse momento sua importância. O combate a discriminação deve ser o combate a discriminação oriunda de preconceito. Como a discriminação positiva, ou ação afirmativa, é oriunda de uma constatação histórica de desigualdade, esse tipo de discriminação tem fundamento racional e sua aplicação esgota-se quando a desigualdade que ela objetiva tenha sido mitigada ou tenha desaparecido. Todavia, a discriminação positiva não pode e não deve ser origem de preconceitos ou justificar retroativamente preconceitos em sentido inverso, de outro modo a ação discriminatória passa a ser tão criticável quando as demais.

A legislação de implementação de igualdade racial recentemente em vigor no Brasil é uma consequência da adoção da perspectiva de discriminação positiva. Abaixo apresentamos partes dessa lei:

LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010.

(Vigência)

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à

população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - **discriminação racial ou étnico-racial**: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica **que tenha por objeto anular ou restringir** o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - **desigualdade racial**: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - **desigualdade de gênero e raça**: assimetria existente no âmbito da sociedade que **acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais**;

IV - **população negra**: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - **políticas públicas**: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - **ações afirmativas**: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Art. 3º Além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, **o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial**, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Art. 4º **A participação da população negra**, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País **será promovida**, prioritariamente, **por meio de**:

- I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;
- II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;
- III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;
- IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;
- V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;
- VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, **inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;**
- VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos desta Lei, é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), conforme estabelecido no Título III.

TÍTULO II

DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I

DO DIREITO À SAÚDE

...

Art. 8º Constituem objetivos da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra:

- I - a promoção da saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnicas e o combate à discriminação nas instituições e serviços do SUS;
- II - a melhoria da qualidade dos sistemas de informação do SUS no que tange à coleta, ao processamento e à análise dos dados desagregados por cor, etnia e gênero;

III - o fomento à realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra;

IV - a inclusão do conteúdo da saúde da população negra nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde;

V - a inclusão da temática saúde da população negra nos processos de formação política das lideranças de movimentos sociais para o exercício da participação e controle social no SUS.

Parágrafo único. Os moradores das comunidades de remanescentes de quilombos serão beneficiários de incentivos específicos para a garantia do direito à saúde, incluindo melhorias nas condições ambientais, no saneamento básico, na segurança alimentar e nutricional e na atenção integral à saúde.

CAPÍTULO II

DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

...

Seção II

Da Educação

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo.

...

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

...

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

...

Art. 15. O poder público adotará programas de ação afirmativa.

...

Seção III

Da Cultura

Art. 17. O poder público garantirá o reconhecimento das sociedades negras, clubes e outras formas de manifestação coletiva da população negra, com trajetória histórica comprovada, como patrimônio histórico e cultural, nos termos dos arts. 215 e 216 da Constituição Federal.

Art. 18. É assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado.

Parágrafo único. A preservação dos documentos e dos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, tombados nos termos do § 5º do art. 216 da Constituição Federal, receberá especial atenção do poder público.

Art. 19. O poder público incentivará a celebração das personalidades e das datas comemorativas relacionadas à trajetória do samba e de outras manifestações culturais de matriz africana, bem como sua comemoração nas instituições de ensino públicas e privadas.

Art. 20. O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Parágrafo único. O poder público buscará garantir, por meio dos atos normativos necessários, a preservação dos elementos formadores tradicionais da capoeira nas suas relações internacionais.

Seção IV

Do Esporte e Lazer

...

Art. 22. A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal.

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional.

...

CAPÍTULO III

DO DIREITO À LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E DE CRENÇA E AO LIVRE EXERCÍCIO DOS CULTOS RELIGIOSOS

Art. 23. É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegu-

rado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias.

Art. 24. O direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana compreende:

I - a prática de cultos, a celebração de reuniões relacionadas à religiosidade e a fundação e manutenção, por iniciativa privada, de lugares reservados para tais fins;

II - a celebração de festividades e cerimônias de acordo com preceitos das respectivas religiões;

III - a fundação e a manutenção, por iniciativa privada, de instituições beneficentes ligadas às respectivas convicções religiosas;

IV - a produção, a comercialização, a aquisição e o uso de artigos e materiais religiosos adequados aos costumes e às práticas fundadas na respectiva religiosidade, ressalvadas as condutas vedadas por legislação específica;

V - a produção e a divulgação de publicações relacionadas ao exercício e à difusão das religiões de matriz africana;

VI - a coleta de contribuições financeiras de pessoas naturais e jurídicas de natureza privada para a manutenção das atividades religiosas e sociais das respectivas religiões;

VIII - a comunicação ao Ministério Público para abertura de ação penal em face de atitudes e práticas de intolerância religiosa nos meios de comunicação e em quaisquer outros locais.

Art. 25. É assegurada a assistência religiosa aos praticantes de religiões de matrizes africanas internados em hospitais ou em outras instituições de internação coletiva, inclusive àqueles submetidos a pena privativa de liberdade.

Art. 26. O poder público adotará as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores, especialmente com o objetivo de:

I - coibir a utilização dos meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas;

...

III - assegurar a participação proporcional de representantes das religiões de matrizes africanas, ao lado da representação das demais religiões, em comissões, conselhos, órgãos e outras instâncias de deliberação vinculadas ao poder público.

CAPÍTULO IV DO ACESSO À TERRA E À MORADIA ADEQUADA

Seção I

Do Acesso à Terra

...

Art. 31. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Art. 32. O Poder Executivo federal elaborará e desenvolverá políticas públicas especiais voltadas para o desenvolvimento sustentável dos remanescentes das comunidades dos quilombos, respeitando as tradições de proteção ambiental das comunidades.

Art. 33. Para fins de política agrícola, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento especial diferenciado, assistência técnica e linhas especiais de financiamento público, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infraestrutura.

Art. 34. Os remanescentes das comunidades dos quilombos se beneficiarão de todas as iniciativas previstas nesta e em outras leis para a promoção da igualdade étnica.

...

CAPÍTULO V DO TRABALHO

...

Art. 39. O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.

§ 1º A igualdade de oportunidades será lograda mediante a adoção de políticas e programas de formação profissional, de emprego e de geração de renda voltados para a população negra.

§ 2º As ações visando a promover a igualdade de oportunidades na esfera da administração pública far-se-ão por meio de normas estabelecidas ou a serem estabelecidas em legislação específica e em seus regulamentos.

§ 3º O poder público estimulará, por meio de incentivos, a adoção de iguais medidas pelo setor privado.

§ 4º As ações de que trata o caput deste artigo assegurarão o princípio da

proporcionalidade de gênero entre os beneficiários.

§ 5º Será assegurado o acesso ao crédito para a pequena produção, nos meios rural e urbano, com ações afirmativas para mulheres negras.

...

Art. 41. As ações de emprego e renda, promovidas por meio de financiamento para constituição e ampliação de pequenas e médias empresas e de programas de geração de renda, contemplarão o estímulo à promoção de empresários negros. Parágrafo único. O poder público estimulará as atividades voltadas ao turismo étnico com enfoque nos locais, monumentos e cidades que retratem a cultura, os usos e os costumes da população negra.

Art. 42. O Poder Executivo federal poderá implementar critérios para provimento de cargos em comissão e funções de confiança destinados à ampliar a participação de negros, buscando reproduzir a estrutura da distribuição étnica nacional ou, quando for o caso, estadual, observados os dados demográficos oficiais.

CAPÍTULO VI DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Art. 43. A produção veiculada pelos órgãos de comunicação valorizará a herança cultural e a participação da população negra na história do País.

Art. 44. Na produção de filmes e programas destinados à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas, deverá ser adotada a prática de conferir oportunidades de emprego para atores, figurantes e técnicos negros, sendo vedada toda e qualquer discriminação de natureza política, ideológica, étnica ou artística.

Parágrafo único. A exigência disposta no caput não se aplica aos filmes e programas que abordem especificidades de grupos étnicos determinados.

Art. 45. Aplica-se à produção de peças publicitárias destinadas à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas o disposto no art. 44.

Art. 46. Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica ou fundacional, as empresas públicas e as sociedades de economia mista federais deverão incluir cláusulas de participação de artistas negros nos contratos de realização de filmes, programas ou quaisquer outras peças de caráter publicitário.

...

TÍTULO III Do Sistema NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SINAPIR)

...

CAPÍTULO IV

Das Ouvidorias Permanentes E DO ACESSO À JUSTIÇA E À SEGURANÇA

Art. 51. O poder público federal instituirá, na forma da lei e no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo, Ouvidorias Permanentes em Defesa da Igualdade Racial, para receber e encaminhar denúncias de preconceito e discriminação com base em etnia ou cor e acompanhar a implementação de medidas para a promoção da igualdade.

Art. 52. É assegurado às vítimas de discriminação étnica o acesso aos órgãos de Ouvidoria Permanente, à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, em todas as suas instâncias, para a garantia do cumprimento de seus direitos.

Parágrafo único. O Estado assegurará atenção às mulheres negras em situação de violência, garantida a assistência física, psíquica, social e jurídica.

Art. 53. O Estado adotará medidas especiais para coibir a violência policial incidente sobre a população negra.

...

TÍTULO IV

DISPOSIÇÕES FINAIS

...

Art. 65. Esta Lei entra em vigor 90 (noventa) dias após a data de sua publicação. Brasília, 20 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

No seu artigo 1º fica explícito que a legislação em questão destina-se à população negra, embora mais adiante sejam usadas expressões mais amplas que englobam também populações indígenas, por exemplo. Dentro do texto destacamos em negrito algumas passagens contendo definições das expressões empregadas. Destacamos também as passagens que confirmam o que havíamos dito antes sobre a ação afirmativa.

Notamos que o Capítulo IV visa instaurar as práticas religiosas da população negra em práticas em pé de igualdade com as práticas católicas e protestantes.

O Capítulo VI sobre os meios de comunicação reforça a ideia de participação em condições de igualdade da população negra em produções audiovisuais. Curiosamente, não estabelece cotas, tampouco estabelece sanções ao descumprimento da legislação.

As sanções e mudanças na legislação relativas ao descumprimento de lei vêm contidas nas disposições transitórias (omitidas acima, pois dizem respeito

à reformulação de artigos das leis mencionadas no título da legislação, parte dela já apresentada anteriormente).

<http://www.ipeadata.gov.br>

⁴ É obtido pela média aritmética simples de três sub-índices, referentes às dimensões Longevidade (IDH-Longevidade), Educação (IDH-Educação) e Renda (IDH-Renda).

Evidencia-se a importância da discriminação positiva através dos seguintes dados. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁴ de Goiás, auferido nos anos de 1991 e 2000, são, respectivamente, 0,700 e 0,776. Portanto, houve um aumento de qualidade de vida da ordem de 10,85%. Contudo os IDHs da população branca, auferidos nas respectivas datas, eram: 0,740 e 0,809. Os da população negra: 0,662 e 0,74. Ou seja, o da população branca melhorou 9,32% e o da população negra melhorou 11,78%. Isso significa que embora tenha havido melhoria para ambas as parcelas da população, a melhoria foi praticamente idêntica em ambos grupos, o que não permite diminuir o fosso de separação entre condições de vida da população branca e da população negra. Essa é a melhor justificativa que podemos dar à implantação da discriminação positiva. É preciso notar, finalmente, que a lei acima define população negra como sendo composta de daquelas que se autodeclaram como negras ou pardas.

De modo geral a lei de igualdade racial tem um caráter de manifesto. Concretamente, ela cria um órgão estatal de acompanhamento para a implementação da igualdade racial (SINAPIR). Essas observações vêm reforçar o que dizíamos acima. A discriminação pode ser combatida quando existem os instrumentos legais adequados e instituições aptas a aplicar a legislação, e eles existem. Já o preconceito é um problema de outra natureza que requer adoção de políticas públicas e isso depende de acordos políticos, de um consenso que deve ser construído. Todavia, mesmo assim, não se transformam mentalidades por decreto. Não é à toa que os programas de governo têm focado o ensino. É preciso um esforço constante, por gerações seguidas, no sentido de minorar o preconceito. Muita coisa já foi obtida.

4. RAIVA, ÓDIO E DESPREZO

Aquilo que conceituamos como sendo preconceito é um ato de julgamento por parte de um ser humano cujo sujeito do julgamento é outro ser humano, ou grupos de seres humanos, e cujo predicado é da ordem de uma valoração, é de ordem axiológico, tal que esse julgamento não possui fundamento objetivo ou evidência que lhe dê respaldo.

Exemplos de julgamentos que expressam preconceito são: *todo judeu é sovina; negro quando não caga na entrada caga na saída; ciganos são ladrões de crianças; europeus não tomam banho; umbandistas cultuam o demônio; nordestinos são sujos; italianos vendem a mãe mas não entregam; etc.* Ele não está limitado a uma única raça, etnia ou povo. Qualquer um de vocês já deve ter escutado algumas das frases anteriores.

O preconceito é uma forma de encarar pessoas ou grupos sociais com os quais o autor do preconceito não sente laços de identidade. Em vários casos os preconceitos vêm acompanhados de um discurso que conta com razoável grau de elaboração. Esse discurso toma elementos da realidade ambiente, muitas vezes sob uma ótica distorcida ou comprometida, junto com teorias de fundamentação duvidosa, formando um arcabouço de conceitos e fatos dentro do qual o julgamento preconceituoso encontra-se articulado a uma retórica de razões e princípios.

Praticamente não existem pessoas ou grupos de pessoas isentas de alguma forma de preconceito. São raros os seres humanos que nunca expressaram algum tipo de julgamento preconceituoso, às vezes por diversão. Nem sempre sua expressão estará ligada a um quadro conceitual elaborado. Com efeito, o preconceito admite graus de classificação muito gerais.

Há dois sentimentos que frequentemente acompanham a expressão de um preconceito: a raiva e/ou o desprezo. Preconceitos de caráter leve são aqueles cuja expressão não é acompanhada de nenhum desses dois sentimentos; os de caráter intermediário vêm acompanhados de pelo menos um desses sentimentos; os de caráter grave vêm acompanhados pelos dois sentimentos e levados a um nível superlativo geram o ódio racial.

São esses sentimentos que trazem perigo para as comunidades humanas. Se o preconceito pode permanecer latente e nem sempre se transforma em atos de discriminação, quando acompanhado daqueles sentimentos existe um ímpeto forte à ação, ao desencadeamento de uma ação discriminatória.

Você pode acessar a página do Museu do Holocausto em Israel: Yad Vashem. Infelizmente o site é majoritariamente em inglês, mas existem também páginas em espanhol.

<http://www.l.yadvashem.org/yv/es/index.asp>

O conceito de *raças humanas* desenvolve-se durante o colonialismo europeu e é revestido de um véu de (pseudo) cientificidade no século XIX. Nenhuma teoria racista jamais obteve comprovação biológica suficiente, mas isso não impediu que o uso do conceito trouxesse tragédias para a humanidade.

A sanha da brutalidade humana, muitas vezes visualizável nas mais diferentes matanças de animais, é pouco para explicar o que os séculos XIX e XX nos “brindaram”. A melhor hipótese que me ocorre é que em nós o ódio pode ser gerado por ideias equivocadas.

Um exemplo de genocídio recente, nos anos 90 do século XX, é aquele sofrido e perpetrado por Hutus e Tutsis. Para uma aproximação à temática você pode consultar a internet sobre os massacres realizados em Ruanda. O filme *Hotel Ruanda*, aborda o tema da intolerância étnica e procura retratar o que ocorreu nesse país da África, bem recentemente.

4.1 Segregação

<http://veja.abril.com.br/historia/morte-martin-luther-king/historia-negros-escravidao-segregacao-igualdade.shtml>

A história recente dos EUA e da África do Sul brindam dois exemplos de comportamento discriminatório exacerbado. Nos EUA, o fim da Guerra de Secessão deu início a uma migração de afro-descendentes dos estados sulistas para o norte do país e para a costa leste. Esse movimento é intensificado após o fim da segunda guerra mundial. Tradicionalmente, eram os estados sulistas de caráter agrário e por essa razão os negros haviam sido traficados para aquela região. Uma das consequências dessa migração é a criação de subúrbios distantes das capitais. Um exemplo, o bairro do Harlem em Nova York, em Manhattan, era um bairro de classe média que foi progressivamente abandonado pelos habitantes brancos após a chegada dos primeiros migrantes negros do sul do país e hoje é conhecido mundialmente como um bairro negro da cidade.

Nos EUA havia antes dos anos 60 do século XX uma política e uma legislação de segregação racial que só veio a ser paulatinamente modificada com o surgimento do movimento dos direitos civis nesses anos 60. Uma de suas figuras de proa foi o pastor Martin Luther King, mais tarde assassinado. Até bem recentemente, a África do Sul vivia um regime segregacionista conhecido como *Apartheid*. O regime acabou, mas as consequências de pobreza, violência, rancor ainda são visíveis. Alguns filmes sobre o assunto podem ser encontrados nas locadoras: *Mandela*, *A Luta pela Liberdade*; *Sarafina*; *Um Grito de Liberdade* (sobre Steven Biko).

O Brasil nunca teve nada da mesma magnitude em termos de segregacionismo racial. Não podemos negar que existiu. O segregacionismo que ainda existe frequentemente toma cores de segregação econômica. Conheço poucos documentos, vídeos ou reportagens tratando do tema. Sabemos da segregação que havia na frequência das igrejas em Minas Gerais, nas cidades do ouro.

Posso dar-lhes um relato pessoal, ouvido de familiares, oriundos da região de fronteira entre o Uruguai e o Brasil, no Rio Grande do Sul, nos anos 50 do século XX⁵. Nessa região houve momentos importantes de prosperidade na virada para o século XX, assim como ao fim da Segunda Guerra Mundial. A região sempre esteve ligada à pecuária e à agricultura. Nas cidades, as casas das famílias mais abastadas localizavam-se, como em várias outras cidades do Brasil afora, em torno da praça principal. Junto dessa praça também ficavam tradicionalmente os clubes sociais mais importantes. Usualmente era vedada a entrada e a frequência de afro-descendentes nesses locais. Os bailes de carnaval começavam no Clube Harmonia (!), que fechava cedo suas portas e não admitia negros, e estendia-se mais tarde ao clube frequentado por negros. Alguns relatos do século XIX deixam entrever uma relativa separação entre brancos e negros, não sendo os brancos admitidos nas festividades religiosas levada à cabo pela população negra como a do Divino Espírito Santo. Junto a essa segregação racial dá-se também uma segregação de caráter social. Brancos de origem humilde também não eram admitidos nos bailes dos clubes em torno da praça.

⁵ Ver também Olhares sobre Jaguarão, Eduardo Alvares de Souza Soares e Sérgio da Costa Franco.

Com o passar do tempo algum tipo de convivência étnica teve surgimento. Alguns relatam a transferência massiva dos foliões do clube de brancos para o clube de negros, após o primeiro fechar suas portas. Outros relatam ainda que a existência do regimento de cavalaria propiciou uma reviravolta na frequência de espaços exclusivos. Se os oficiais brancos do regimento eram bem recebidos nos salões dos clubes importantes, tornava-se difícil manter o veto à entrada de oficiais negros oriundos de outros estados da Federação. Essa história das vidas privadas no espaço semi-público ainda está por ser escrita e contada. Talvez isso tenha permitido que a segregação racial no país como um todo (excetuando regiões especiais, como a Bahia talvez) ficasse distante do modelo norte-americano ou do modelo sul-africano.

5. TRABALHO ESCRAVO

Certos crimes ainda persistem em nosso País. Um deles o de colocar trabalhadores em situação de escravidão. A cultura agrária e o desenvolvimento de novas fronteiras aliadas a uma extensão de terra gigantesca ainda tornam possíveis tais práticas. Todavia, há que salientar, o papel mais importante na coibição desses abusos é o dos cidadãos e cidadãs desse País. Em primeiro lugar conhecendo seus direitos, inclusive os trabalhistas. Em segundo lugar, agindo politicamente e demonstrando pelo menos sua desaprovação a tais práticas.

De Junho de 2004 até julho de 2010 foram incluídos no cadastro nacional de empregadores rurais que fazem uso de mão de obra escrava 147 proprietários rurais. Dentre esses, um total de 37 nos estados de Goiás (14) e Tocantins (23). Certamente a questão desperta um falatório acalorado. Haverá quem objete que o trabalho não era escravo. Algumas das objeções que são feitas à existência de trabalho escravo, bem como as respostas a essas objeções, podem ser encontradas na página da Agência Brasileira de Notícias. Destacamos a seguinte objeção e a respectiva resposta:

Objeção:A escravidão foi extinta em 13 de maio de 1888.

Resposta: A escravidão contemporânea é diferente da antiga, mas rouba a dignidade do ser humano da mesma maneira. No sistema antigo, a propriedade legal era permitida. Hoje, não. Mas era muito mais caro comprar e manter um escravo do que hoje. O negro africano era um investimento dispendioso, a que poucas pessoas tinham acesso. Hoje, o custo é quase zero, paga-se apenas o transporte e, no máximo, a dívida que o sujeito tinha em algum comércio ou hotel. Se o trabalhador fica doente, ele é largado na estrada mais próxima e se alicia outra pessoa. A soma da pobreza generalizada – proporcionando mão de obra farta – com a impunidade do crime criam condições para que perdem práticas de escravização, transformando o trabalhador em mero objeto descartável.

Na escravidão contemporânea, não faz diferença se a pessoa é negra, amarela ou branca. Os escravos são miseráveis, sem distinção de cor ou credo. Porém, tanto na escravidão imperial como na do Brasil de hoje, mantém-se a ordem por meio de ameaças, terror psicológico, coerção física, punições e assassinatos.

http://www.mte.gov.br/trab_escravo/cadastro_trab_escravo.asp

<http://www.repor-terbrasil.org.br/conteudo.php?id=9>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l6001.htm>

6. INDÍGENAS

Não se sabe exatamente quantos índios nativos havia no Brasil logo antes da chegada dos portugueses, os números variam entre 1 a 10 milhões. Essa população também sofreu sob a migração europeia. Não só os deslocamentos populacionais para fugir dessa invasão foram estrondosos, como a matança foi enorme. Todavia, observando atentamente os traços da população brasileira, percebe-se a fusão e incorporação em nossa sociedade do elemento índio. O confronto entre índios e brancos não foi uma particularidade do caso brasileiro, ele se deu também em toda América espanhola. Em alguns lugares, na América do Sul, como Chile, Bolívia, Argentina, Equador, eles enfrentam e enfrentaram situações de segregacionismo similares a que o elemento africano sofreu no Brasil. A expressão *cholito* ou a expressão *cabecita negra* são muitas vezes utilizadas de forma depreciativa.

Em algumas regiões do Brasil a língua dos habitantes originais da terra permaneceu como designação da localidade: Anhangabaú, Iguazu, e muitos outros exemplos. Nesse quesito é de se notar a baixa quantidade de tais topônimos no caso de Goiás. Aliás, hoje Paraná e Rio Grande do Sul contam com mais aldeamentos indígenas do que Goiás. Entre o início do avanço dos “brasileiros” para o sertão e a situação atual deve ter ocorrido uma mudança radical. O que houve com os indígenas da terra? Foram assimilados à população? Mortos talvez? Ainda há muito para contar dessa história.

Para finalizar damos algumas referências sobre a história de colonização da América do Sul pelos espanhóis e portugueses. Um belo filme é: A Missão. Ele dramatiza a história das missões jesuíticas que povoaram Brasil, Argentina e Paraguai com aldeamentos que a época podiam fazer inveja a muitas cidades do interior dos dias atuais, em termos de arte e cultura. Um site contendo muita informação útil é: Missões Jesuíticas. Além disso, a literatura brasileira contém, em forma romaneada às vezes, a história do contato entre índios e brancos, Brasil afora. Iracema de José de Alencar é um exemplo. Outro exemplo, dessa vez de caráter mais histórico é O Tempo e o Vento de Érico Veríssimo, que narra nos seus primeiros volumes uma parte da formação do povo do Rio Grande do Sul e suas origens índias.

Finalmente, o estatuto do índio regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunidade nacional. A Lei 6.001 é de 1973.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Missões_jesuíticas_na_América

Referências

- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos do índio**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- FERNANDES, Joana. **Índio; esse nosso desconhecido**. Cuiabá: Ed. UFMT, 1993.
- SCHWARCZ, Lília K.Mortiz. **Dando nome às diferenças**. São Paulo: Humanitas, 2001.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o racismo na escola**. 2 ed. revista. Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília, DF, 2005.
- SANTANA, Maria Lúcia de B.; SOUZA, Edileusa P.; PINTO, Ana Flávia M.; (Org.). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gibi quilombos**. Brasília, DF, 2007.

7

ÍNDIOS, CONCEITOS E PRECONCEITOS

Leandro Mendes Rocha

Possui graduação em História pela Universidade de Brasília (1984), mestrado em História pela Universidade de Brasília (1988) e doutorado em Histoire des Societes Latinoamericaines - Universite de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) (1996). Fez estágio pós-doutoral na Université de La Rochelle, França (2003). Atualmente é professor Associado IV da Universidade Federal de Goiás. Atua nos cursos de graduação em História, no Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado e Doutorado) e no Núcleo Takinahaky de Formação de Professores Indígenas da mesma universidade. É autor dos seguintes livros: Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas (2010); Fronteiras e espaços interculturais: transnacionalidade, etnicidade e identidade em regiões de fronteira (2008); Indigenismo e Participação Política na América Latina (2007); Etnicidade e Nação (2006); Linguagem especializada: Mitologia Karajá (2006); Processos de Territorialização: entre a história e a antropologia (2005); A política Indigenista no Brasil 1930-1967 (2003) e O Estado e os índios: Goiás 1850-1889. (1998). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República e História Contemporânea do Brasil e América Latina, atuando principalmente nos seguintes temas: história do Brasil, indigenismo, política indigenista, etnicidade e processos identitários no Brasil e América Latina.

I. O QUE É SER UM ÍNDIO NO BRASIL



Foto : Bruno Molinero/Reporter do Futuro

<http://www.flickr.com/photos/reporter dofuturo/3732965073>

Esta foto está sob uma licença Creative Commons CC BY-SA 2.0.

No Brasil é utilizado o critério da autodefinição étnica para o reconhecimento oficial de quem é índio. No dizer de Manuela Carneiro da Cunha (1986), a antropologia social chegou à conclusão de que os grupos étnicos só podem ser caracterizados a partir da percepção que eles próprios e os outros grupos com os quais interagem têm de si em sua relação com os outros, não importando se esta distinção se manifesta ou não em traços culturais. Os critérios individuais dependerão, por sua vez, somente da autoavaliação e do reconhecimento feito pelo grupo de que o indivíduo lhe pertence. Cabe, portanto, ao grupo, a decisão sobre o pertencimento de um indivíduo à sua comunidade.

Esse autorreconhecimento da comunidade é garantido na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, adotada oficialmente pelo governo brasileiro, a qual determina em seu artigo 1º: *A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção.*

Portanto, a legitimidade da autoatribuição ou autoidentificação étnica enquanto comunidade indígena tem respaldo tanto científico quanto jurídico. Nesse sentido, consideram-se as seguintes definições:

Índio: Qualquer membro de uma comunidade indígena e que seja por ela reconhecido como tal.

Comunidade indígena: Toda comunidade baseada em relações de parentesco entre seus membros e laços históricos e culturais com sociedades pré-colombianas.

A nova forma de pensar os índios leva em conta o fato de que as etnias indígenas são fenômenos históricos, fruto de continuidades e mudanças pelas quais passaram esses povos, inclusive com o surgimento de novas identidades. Tais identidades são resultado de fusões, fissões, perdas e aqui-



Foto: Bruno Molinero/Reporter do Futuro,
Disponível em: <http://www.flickr.com/photos/reporterdofuturo/4795783497>
Esta foto está sob uma licença Creative Commons CC BY-SA 2.0

sições de elementos culturais, fragmentações culturais causadas por diferentes processos históricos, entre os quais incluem-se guerras, migrações, escravizações, desenganos, frustrações, morte e toda sorte de violência e também de estratégias bem ou mal sucedidas de inserção na sociedade brasileira e contato com os não índios. Não há, contrariamente ao que se pensa, qualquer razão para acreditarmos que os indígenas atuais constituem um passado petrificado, ou que tenham um vínculo direto com o mesmo, ou que sejam simplesmente de uma fase pretérita da humanidade. Seria como se imaginássemos que nós, brasileiros de hoje, falamos e agimos da mesma forma como faziam nossos antepassados portugueses que fundaram as primeiras colônias nas Índias Ocidentais, como era então chamado o Brasil. Nós e os índios, hoje, certamente mantemos vínculos históricos e culturais com nossos antepassados sem, contudo, sermos sobrevivências petrificadas deles. Imaginar isso seria adotar uma visão equivocada de cultura, essencialista, não dinâmica.

1.1 Quantos eram os indígenas no passado

Quantos eram? Como viviam? Como eram suas aldeias? As evidências da arqueologia e da linguística histórica fornecem pistas. Demograficamente e geograficamente ocorreram muitas mudanças. Hoje as calhas dos grandes rios e o litoral encontram-se praticamente desprovidos de índios; foram ocupados por não índios. Por outro lado, a arqueologia nos mostra que, às vésperas da conquista, os sistemas sociais indígenas estavam profundamente articulados local e regionalmente por meio de vastas redes comerciais e de estradas que uniam esses povos. O comércio, a guerras e as migrações articulavam esses povos entre si. Há evidências de verdadeiras redes urbanas envolvendo aldeias com população de até 10 mil habitantes, portanto, maiores que muitas das atuais aldeias indígenas. Pesquisas mais recentes mostram a existência de sociedades abrigando populações de vários milhares de pessoas sob o comando de um chefe supremo com uma organização social hierárquica em diversos locais da Amazônia. Algumas dessas populações habitavam em locais fortificados, o que demonstraria sociedades mais complexas, assim como as evidências de criatórios de peixes e tartarugas evidenciariam redes urbanas com comércio muito mais desenvolvido do que até há pouco tempo se imaginava.

Os dados levantados por Curt Nimuendaju, no início do século XX, demonstram que havia cerca de 1400 povos indígenas no Brasil quando da

chegada dos europeus. Para a América, calcula-se em 900 o número de línguas faladas pelos indígenas.

Quanto aos dados demográficos, as estimativas variam de 8 milhões a 50 milhões o número de indígenas existentes no Brasil no início do século XVI. Há discordâncias entre os estudiosos quanto aos efeitos das epidemias contraídas pelos indígenas. Sabe-se que os índios não possuíam adaptação a muitas das doenças trazidas pelos europeus e que esse processo, chamado por Darci Ribeiro (1977) de Compulsão Biótica, teria causado uma catástrofe de proporções bíblicas. Um verdadeiro holocausto. Calcula-se que o decréscimo populacional devido às doenças ocorreu à razão de 20 para 1, isto é, de cada 20 indivíduos existentes à época da Conquista, sobraria apenas 1 após a catástrofe causada pelas doenças trazidas pelos conquistadores. Os kayapó, do rio Araguaia, ilustram esse processo. Sua população, que era de cerca 6 mil indivíduos em 1903, foi reduzida para 500 índios em 1918 e apenas um sobrevivente em 1958.

A população indígena na América, segundo especialistas, chegaria a 90 milhões de indivíduos no século XVI. No Brasil, seu número se situaria entre 9 e 11 milhões de pessoas. Embora os dados não sejam precisos, existe a certeza que o decréscimo populacional atingiu proporções catastróficas, daí se falar na existência de um verdadeiro holocausto para descrever esse processo.

1.2 Quantos são os povos indígenas no Brasil hoje

Devido aos chamados processos de etnogêneses, fusões e fissões étnicas, há grandes diferenças nas classificações e listagens relativas ao número de povos indígenas. Alguns ainda não são reconhecidos oficialmente, embora constem nas listagens elaboradas por ONGs, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o Instituto Socioambiental (ISA). Há ainda grande dificuldade com relação aos dados dos censos dessas populações no País, em geral feitos em épocas e instituições diferentes e critérios díspares.

A população indígena. Devido às diferentes metodologias utilizadas, as estimativas variam entre 400 mil e 700 mil indivíduos divididos em mais de 220 etnias diferentes.

Lista de Povos Indígenas

#	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família linguística
1	Aikaã	Massaca, Tubarão, Columbiara, Mundé, Huari, Cassupá	Aikaná
2	Aikewara	Suruí, Sororós, Aikewara	Tupi-Guarani
3	Akuntsu	Akunt'su	Tupari
4	Amanayé	Amanaié, Araradeua	Tupi-Guarani
5	Amondawa		Tupi-Guarani
6	Anacé		
7	Anambé		Tupi-Guarani
8	Aparai	Apalai, Apalay, Appirois, Aparathy, Aparai	Karib
9	Apiaká	Apiacá	Tupi-Guarani
10	Apinayé	Apinaié, Apinajés, Apinayé	Jê
11	Apurinã	Ipurina, Popukare	Aruak-maipure
12	Aranã		
13	Arapaso	Arapasso, Arapaço	Tukano
14	Arapiuns		
15	Arara	Arara do Pará, Ukaragma	Karib
16	Arara do Rio Amônia	Apolima-Arara, Arara Apolima	
17	Arara do Rio Branco	Arara do Beiradão, Arara do Aripuanã	
18	Arara Shawādawa	Arara do Acre, Shawanaua	Pano
19	Araweté	Araueté, Bide	Tupi-Guarani
20	Arikapú		Jabutí
21	Aruá		Mondé
22	Ashaninka	Kampa, Ashenika	Aruak
23	Asurini do Tocantins	Akuawa, Asurini	Tupi-Guarani
24	Asurini do Xingu	Assutini, Awaete	Tupi-Guarani
25	Atikum	Aticum	
26	Avá-Canoeiro	Canoeiro, Cara-Preta, Carijó	Tupi-Guarani
27	Aweti	Awytyza, Enumaniá, Auetö	Aweti
28	Bakairi	Bacairi, Kurã, Kurâ	Karib
29	Banawá		Arawá
30	Baniwa	Baniva, Baniua, Curipaco, Walimanai	Aruak

#	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família linguística
31	Bará	Bara Tukano, Waípinōmakā	Tukano
32	Barasana	Panenoá	Tukano
33	Baré	Hanera	Aruak
34	Borari		
35	Bororo	Coxiponé, Araripoconé, Araés, Cuiabá, Coroados, Porrudos, Boe	Bororo
36	Canela	Ramkokamekrá, Apanyekrá	Jê
37	Chamacoco		Samuko
38	Charrua		
39	Chiquitano	Chiquito	Chiquito
40	Cinta larga	Matetamãe	Mondé
41	Coripaco	Curipaco, Curripaco, Kuripako	Aruak
42	Deni	Jamamadi	Arawá
43	Desana	Desano, Dessano	Tukano
44	Djeoromixí	Jaboti	Jabuti
45	Enawenê-nawê	Enauenê nauê, Salumã, Enawenê-nawê	Aruak
46	Fulni-ô		Ia-tê
47	Galibi do Oiapoque	Galibi, Kalinã	Karib
48	Galibi-Marworno	Galibi do Uaçá, Aruá	Creoulo
49	Gavião Parkatêjê	Gavião do Mãe Maria, Gavião Parakatejê, Gavião do Oeste, Parkatejê	Jê
50	Gavião Pykopjê	Gavião do Maranhão, Gavião Pukobiê, Gavião do Leste, Pykopcatejê	Jê
51	Guajá	Avá, Awá	Tupi-Guarani
52	Guajajara	Guajajara, Tenetehara	Tupi-Guarani
53	Guarani Kaiowá	Pai-Tavyterã, Tembekuára	Tupi-Guarani
54	Guarani Mbya	Guarani M'byá	Tupi-Guarani
55	Guarani Nãndeva	Ava-Chiripá, Ava-Guarani, Xiripá, Tupi-Guarani	Tupi-Guarani
56	Guató		Guató
57	Hixkaryana	Hixkariana	Karib
58	Ikolen	Gavião de Rondônia, Gavião Ikolen, Digut	Mondé

#	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família linguística
59	Ikpeng	Txicão, Ikpeng	Karib
60	Ingarikó	Akawaio, Kapon	Karib
61	Iranxe Manoki	Irantxe, Manoki	Iranxe
62	Jamamadi	Yamamadi, Kanamanti	Arawá
63	Jarawara	Jarauara	Arawá
64	Javaé	Karajá/Javaé, Itya Mahādu	Karajá
65	Jenipapo-Kanindé	Payaku	
66	Jiahui	Jahoi, Diarroi, Djarroi, Parintintin, Diahoi, Diahui, Kagwaniwa	Tupi-Guarani
67	Jiripancó	Jeripancó, Geripancó	
68	Juma	Yuma	Tupi-Guarani
69	Ka'apor	Urubu Kaapor, Kaapor	Tupi-Guarani
70	Kadiwéu	Kaduveo, Caduveo, Kadivéu, Kadiveo	Guaikuru
71	Kaiabi	Kawaiwete, Kayabi, Caiabi, Kaiaby, Kajabi, Cajabi	Tupi-Guarani
72	Kaimbé		
73	Kaingang	Guayanás	Jê
74	Kaixana	Caixana	
75	Kalabaça		
76	Kalankó	Cacalancó	
77	Kalapalo		Karib
78	Kamaiurá	Kamayurá	Tupi-Guarani
79	Kamba		
80	Kambeba	Cambemba, Omaguá	Tupi-Guarani
81	Kambiwá	Cambiua	
82	Kanamari	Canamari, Tukuna	Katukina
83	Kanindé		
84	Kanoê	Canoe, Kapixaná, Kapixanã	Kanoe
85	Kantaruré	Cantaruré, Pankararu	
86	Kapinawa	Capinawa	
87	Karajá	Caraiauna, Iny	Karajá
88	Karajá do Norte	Xambioá, Ixybiowa, Iraru Mahāndu, Karajá do Norte	Karajá

#	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família linguística
89	Karapanã	Muteamasa, Ukopinôpôna	Tukano
90	Karapotó		
91	Karipuna de Rondônia	Ahé, Karipuna, Ahé	Tupi-Guarani
92	Karipuna de Amapá		Creoulo
93	Kariri		
94	Kariri-Xokó	Cariri-xocó	
95	Karitiana	Caritiana, Yjxa	Arikén
96	Karo	Arara de Rondônia, Arara Karo, Arara Tupi, Ntogapíd, Ramaráma, Urukú, Urumí, I' târap	Ramarama
97	Karuazu		
98	Katuenayana		Karib
99	Katukina do Rio Biá	Tukuna	Katukina
100	Katukina Pano		Pano
101	Kaxarari	Caxarari	Pano
102	Kaxinawá	Cashinauá, Caxinauá, Huni Kuin, huni kuin	Pano
103	Kaxixó		
104	Kaxuyana	Caxuiana, Katxuyana	Karib
105	Kayapó	Kaiapó, Caiapó, Gorotire, A'ukre, Kikretum, , Makragnotire, Kuben-Kran-Ken, Kokraimoro, Metuktire, Xikrin, Kararaô, Mebengokre	Jê
106	Kinikinau	Kinikinao, Kinikinawa, Guaná	Aruak
107	Kiriri	Kariri	
108	Kisêdjê	Suyá, Kisidjê	Jê
109	Koiupanká		
110	Kokama	Cocama, Kocama	Tupi-Guarani
111	Korubo		Pano
112	Kotiria	Wanana	Tukano
113	Krahó	Craô, Kraô, Mehin	Jê
114	Krahô-Kanela		Jê
115	Krenak	Crenaque, Crenac, Krenac, Botucudos, Aimorés, Krén	Krenák
116	Krikatí	Kricati, Kricatijê, Pôcatêjê, Kricatijê	Jê

#	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família linguística
117	Kubeo	Cubeo, Cobewa, Kubéwa, Pamíwa	Tukano
118	Kuikuro	Ipatse ótomo, Ahukugi ótomo, Lahatuá ótomo	Karib
119	Kujubim	Kuyubi	Txapakura
120	Kulina	Culina, Madiha, Madija	Arawa
121	Kulina Pano	Culina	Pano
122	Kuntanawa	Kontanawa, Contanawa	Pano
123	Kuruaya	Xipáia-Kuruáia, Kuruaiá	Munduruku
124	Kwazá	Coaiá, Koiá	Koazá
125	Maku	Macu, Yuhupde, Dow, Nadob, Hupda. Bara, Kakwa, Kabori, Nukak	Makú
126	Makuna	Yeba-masã	Tukano
127	Makurap	Macurap	Tupari
128	Makuxi	Macuxi, Macushi, Pemon	Karib
129	Manchineri	Machineri, Yine	Aruak
130	Marubo		Pano
131	Matipu		Karib
132	Matis	Mushabo, Deshan Mikitbo	Pano
133	Matsés	Mayoruna	Pano
134	Maxakali	Maxacalis, Monacó, Kumanuxú, Tikmuún, Kumanaxú - tikmu'ún	Maxakali
135	Mehinako	Meinaco, Meinacu, Meinaku	Aruak
136	Menky Manoki	Munku, Menku, Myky, Manoki	Iranxe
137	Migueleno	Miqueleno	
138	Miranha	Mirana	Bora
139	Mirity-tapuya	Buia-tapuya	Tukano
140	Munduruku	Mundurucu, Maytapu, Cara Preta	Munduruku
141	Mura		Mura
142	Nahukuá	Nafukwá, Nahkwá, Nafuquá, Nahukwá	Karib
143	Nambikwara	Nambiquara, Anunsu	Nambikwára
144	Naruvotu		Karib
145	Nawa	Náua	
146	Nukini	Nuquini	Pano
147	Ofaié	Ofaié-Xavante	Ofayé

#	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família linguística
148	Oro Win	Oro Towati', Oroin, Uruin, Oro Win, Oro Towati'	Txapakura
149	Palikur	Paricuria, Paricores, Palincur, Parikurene, Parinkur-Iéne, Païkwené, Païkwené	Aruak
150	Panará	Kreen-Akarore, Krenhakore, Krenakore, Índios Gigantes	Jê
151	Pankaiuká		
152	Pankará		
153	Pankararé		
154	Pankararu		
155	Pankaru	Pankararu-Salambaia	
156	Parakaña		Tupi-Guarani
157	Paresi	Parei, Halíti, Arití	Aruak
158	Parintintin	Cabahyba	Tupi-Guarani
159	Patamona	Ingarikó, Kapon	Karib
160	Pataxó	Patachó, Patashó, Pataso	Maxacali
161	Pataxó Hã-Hã-Hãe		Maxakali
162	Paumari	Pamoari	Arawá
163	Pipipã		
164	Pirahã	Mura Pirahã	Mura
165	Pira-tapuya	Piratapuya, Piratapuyo, Piratuapuia, Pira-Tapuya	Tukano
166	Pitaguary	Potiguara, Pitaguari	
167	Potiguara		
168	Puroborá		
169	Puyanawa	Poianaua	Pano
170	Rikbaktsa	Erigbaktsa, Canoeiros, Orelhas de Pau, Rikbaktsá	Rikbaktsá
171	Sakurabiat	Sakiriabar, Mequéns, Sakurabiat	Tupari
172	Sateré Mawé	Sateré-Maué	Mawé
173	Shanenawa	Katukina Shanenawa, Shanenawa	Pano
174	Siriano		Tukano
175	Surui Paiter	Paiter, Paiter	Mondé

#	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família linguística
176	Tabajara		
177	Tapayuna	Beicho de pau, Suyá Novos, Suyá Ocidentais, Kajkwakratxi, Kajkwakratxi	Jê
178	Tapeba	Tapebano, Perna-de-pau	
179	Tapirapé		Tupi-Guarani
180	Tapuio	Tapuya, Tapuia	
181	Tariana		Aruak
182	Taurepang	Taulipang, Taurepangue, Taulipangue, Pemon	Karib
183	Tembé	Tenetehara	Tupi-Guarani
184	Tenharim	Kagwahiva	Tupi-Guarani
185	Terena		Aruak
186	Ticuna	Tikuna, Tukuna, Maguta	Tikuna
187	Timbira	Apinayé, Apanyekrá, Ramkokamekrá, Canela, Gavião Parkatêjê, Gavião Pykopjê, Krahó, Krinkatí, Krenyê, Kukoikateyê, Kenkateyê	Jê
188	Tingui Botó		
189	Tiriyó	Tirió, Trio, Tarona, Yawi, Pianokoto, Piano, Wü tarêno, Txukuyana, Ewarhuyana, Akuriyó	Karib
190	Torá		Txapakura
191	Tremembé		
192	Truká		
193	Trumai		
194	Tsohom-dyapa	Tucano, Tukano, Tukún Djapá, Tucano Djapá, Txunhuân Djapá, Tsunhuam Djapa,	
195	Tukano	Tucano	Tukano
196	Tumbalalá		
197	Tunayana		Karib
198	Tupari		Tupari
199	Tupinambá	Tupinambá	
200	Tupiniquim		
201	Turiwara		
202	Tuxá		

#	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família linguística
203	Tuyuka	Tuiuca	Tukano
204	Umutina	Barbados, Omotina	Bororo
205	Uru-Eu-Wau-Wau	Bocas-negras, Bocas-pretas, Cautários, Sotérios, Cabeça-vermelha, Urupain, Jupaú, Amondawa, Urupain, Parakuara, Jurureís	Karib
206	Waimiri Atroari	Kinja, Kiña, Uaimiry, Crichaná	Karib
207	Waiwai		Tupi-Guarani
208	Wajãpi	Wayapi, Wajapi, Oiampi	
209	Wajuru		Tupari
210	Wapixana		Aruak
211	Warekena	Werekena	Aruak
212	Wari'	Uari, Wari, Pakaá Nova	Txapakura
213	Wassu		
214	Wauja	Waurá	Aruak
215	Wayana	Upurui, Roucouyen, Orkokoyana, Urucuiana, Urukuyana, Alucuyana, Wayana	Karib
216	Witoto	Uitoto	Witoto
217	Xakriabá		Jê
218	Xavante	Akwe, A'uwe	Jê
219	Xerente	Acuen, Akwen, Akwê	Jê
220	Xetá	héta, chetá, setá	Tupi-Guarani
221	Xikrin		Jê
222	Xipaya	Xipáya	Juruna
223	Xokleng	Bugres, Botocudos, Aweikoma, Xokrén, Kaingang de Santa Catarina, Aweikoma-Kaingang, Laklanõ	Jê
224	Xokó	Chocó, Xocó	
225	Xukuru	Xucuru, Xukuru	Xucuru
226	Yaminawá	Iaminaua, Jaminawa	Pano
227	Yanomami	Yanoama, Yanomani, Ianomami	Yanomami
228	Yawalapiti		Aruak
229	Yawanawá	Iauanaua	Pano
230	Ye'kuana	Yecuana, Maiongong, So'to	Karib

#	Nomes	Outros nomes ou grafias	Família linguística
231	Yudja	Yuruna, Juruna, Yudja	Juruna
232	Zo'é	Poturu	Tupi-Guarani
233	Zoró	Pangyjej	Mondé
234	Zuruahã	Suruwahá, Índios do Coxodoá	Arawá

Fonte: Instituto Socioambiental (www.socioambiental.org)

1.3 Os preconceitos contra os Índios

Um dos pontos mais polêmicos relativos aos indígenas no Brasil e responsável pelo fomento de formas de preconceito refere-se à questão da terra. Os detratores dos índios argumentam em seus discursos que eles não trabalham, que tem muita terra para poucos índios e que estes são um obstáculo ao desenvolvimento econômico e ao progresso do País. Tais argumentos são, entretanto, frágeis, quando vistos de forma mais acurada, senão vejamos:

1.4 Índio não trabalha, é preguiçoso

O argumento de que os índios são preguiçosos e que não trabalham são, muitas vezes, fruto de visão distorcida das atividades de subsistência dos mesmos. Para os povos indígenas, caçar, coletar e pescar são condições necessárias para sua sobrevivência física e cultural. Essas mesmas atividades são vistas pelas populações não índias, pelos cidadãos, segundo sua lógica, como atividades de lazer. Se para um homem de origem urbana, caçar ou pescar é um esporte ou uma atividade de lazer geralmente exercitada em períodos de férias, para os índios essa mesma atividade é condição de sobrevivência. Muitos cidadãos oriundos de meios urbanos, portanto, ao visitarem uma aldeia indígena fazem uma leitura etnocêntrica, preconceituosa, das atividades cotidianas dos índios como se não fossem trabalho, mas simples lazer, transpondo de forma acrítica e preconceituosa, para com o universo indígena, sua visão de tais atividades.

1.5 Há muita terra para pouco Índio

Os detratores dos índios afirmam que estes são favorecidos em demasia pelo Estado e pela sociedade por terem muitas terras reservadas para seu uso. Eles se queixam de que estes povos são favorecidos pelo sistema jurídico e que podem matar, roubar ou cometer outro crime sem serem pu-

nidos. Dizem ainda que suas terras são excessivas e que as mesmas reduzem o estoque de terras cultiváveis, provocando escassez que, por sua vez, amplia a pressão demográfica sobre as grandes cidades.

Os argumentos contrários a esse tipo de afirmação são:

a) Nem todas as terras possuídas pelos índios são produtivas. Muitas delas incluem ou se superpõem a áreas de proteção ambiental. Outras se situam em encostas, barrancos, terras alagáveis ou áreas impróprias para a agricultura. As terras agricultáveis em mãos de não indígenas correspondem a mais que o dobro daquelas concedidas aos indígenas.

b) O excesso de terras concedidas aos índios não obstaculizariam o estabelecimento de programas de colonização ou o desenvolvimento da agricultura brasileira. Os dados disponíveis indicam que retiradas as áreas concedidas aos índios, aquelas não agricultáveis e aquelas de destinação especial (proteção ambiental, de uso das forças armadas, acidentes geográficos e núcleos urbanos), ainda assim, sobraria muita terra para a expansão das atividades econômicas.

1.6 O que são as terras indígenas

No Brasil, as terras indígenas são garantidas pela Constituição Federal de 1988 que se baseia no princípio de que os índios são os primeiros e naturais senhores da terra. Esse é o princípio do direito originário, ou seja, de que esse direito é anterior a qualquer outro. Consequentemente, o direito dos índios a uma determinada terra tradicionalmente ocupada independe de seu reconhecimento formal. Esta definição encontra-se no parágrafo primeiro do artigo 231 da Constituição Federal, ou seja: são aquelas “por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seu usos, costumes e tradições”.

Ao contrário do que muitos pensam os índios não são proprietários das suas terras. Possuem tão somente o usufruto. As terras são patrimônio da União, ou seja, do Estado brasileiro. No artigo 20 está estabelecido que essas terras são bens da União, sendo reconhecidos aos índios a posse permanente e o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos

nelas existentes. O Poder Público é obrigado por lei a promover tal reconhecimento. Sempre que uma comunidade indígena ocupar determinada área nos moldes do artigo 231, o Estado deve delimitá-la e realizar a demarcação física dos seus limites.

Apesar da garantia de proteção, na prática grande parte das terras indígenas no Brasil sofre invasões de mineradores, pescadores, caçadores, fazendeiros, madeireiras e posseiros ou estão próximas a grandes empreendimentos agropecuários, estradas, hidroelétricas, minerações, hidrovias, ferrovias ou linhas de transmissão que provocam fortes impactos negativos sobre as comunidades.

Para garantir legalmente a posse da terra por parte dessas comunidades, são feitas as demarcações estabelecendo a extensão da posse indígena, assegurando assim a proteção legal dos limites demarcados e, finalmente, impedindo a ocupação por terceiros.

1.7 A Demarcação das terras indígenas

O processo demarcatório envolve diversas etapas, como descrevemos a seguir:

Estudos de identificação. Trabalho realizado pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI que elabora laudos e pareceres antropológicos de identificação da terra indígena. Em seguida, são feitos estudos complementares de etno-história, sociologia, antropologia e direito que, aliados a um levantamento fundiário, subsidiarão as demais etapas.

Aprovação da FUNAI. Em seguida, o relatório de identificação é aprovado pela FUNAI, que envia para publicação no Diário Oficial da União (DOU) para ser dado ao conhecimento público.

Contestações. É dado um prazo de até 90 dias após a publicação do relatório no DOU, para que todo interessado, inclusive estados e municípios, possam manifestar-se com recursos administrativos e jurídicos acompanhados de todas as provas pertinentes com o fim de pleitear indenização ou demonstrar discordância ou qualquer outro problema existente

no relatório. Uma vez recebidas as sugestões ou contestações, a FUNAI elabora um parecer final que é encaminhado ao Ministro da Justiça para uma decisão final.

Declarações dos limites da TI. De posse desse parecer final, o Ministro da Justiça expede uma portaria declarando os limites da área e determinando a sua demarcação física; ou prescreve diligências ou desaprova a identificação proposta, publicando a decisão, conforme preceitua o parágrafo 1º. do artigo 231 da Constituição.

Situação jurídica das terras indígenas no Brasil			
		Situação	Nº TIs Extensão (hectares)
Em identificação		131	9.964
Com restrição de uso a não índios		5	842.022
Total	136 (20,18%)	851.986 (0,76%)	
Identificada		17 (2,52%)	1.696.471 (1,52%)
Declarada		69 (10,24%)	5.039.374 (4,52%)
Reservada		22	138.665
Homologada		30	5.549.675
Reservada ou Homologada com Registro no CRI e/ou SPU		400	98.289.838
Total	452 (67,06%)	103.978.178 (93,20%)	
Total Geral	674 (100%)	111.566.009 (100%)	

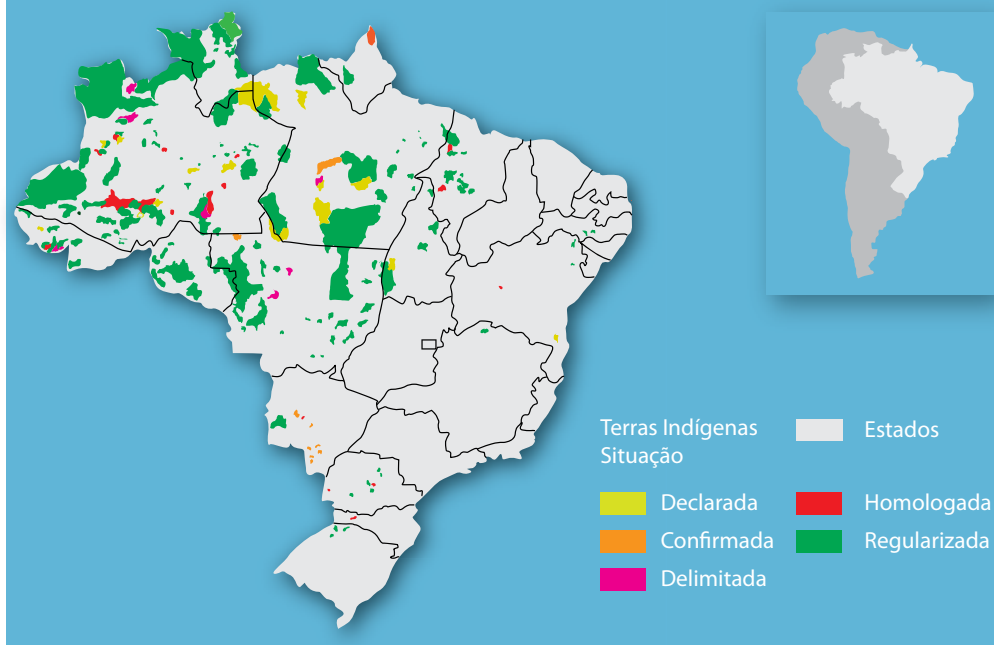
Fonte: Instituto Socioambiental - ISA (www.socioambiental.org)

Demarcação física. Nessa etapa é feita a declaração dos limites da área. A FUNAI promove a demarcação física da área e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) procede ao reassentamento de eventuais ocupantes não índios.

Homologação. Uma vez demarcada fisicamente, o processo é submetido ao Presidente da República para homologação por meio de um decreto.

Registro. Finalmente é feito o registro da terra no cartório de imóveis da comarca correspondente e na Secretaria de Patrimônio da União (SPU).

Situação legal das terras Indígenas no Brasil (mar/2007)



Referências

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é.** Disponível em: <<http://www.socioambiental.org>>. Acesso em: 12 de Abril de 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito.** In: GRUPIONI, L. D; SILVA, A. L. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus.** Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

CUNHA, Maria Manuela Ligeti C. da. **Definições de índios e comunidades indígenas.** In: SANTOS, Silvio Coelho dos. (Org.). **Sociedades indígenas e o direito.** Uma questão de direitos humanos. Florianópolis: UFSC e CNPq, 1985, p. 31-38.

RIBEIRO, Darci. **Os índios e a civilização.** Petrópolis:Vozes, 1977.

2. UMA POPULAÇÃO POUCO CONHECIDA

Falar dos índios brasileiros é interessante, visto serem ilustres desconhecidos ou, propositadamente, esquecidos. Nos grandes centros urbanos só se ouve falar dos índios quando ocorre algum conflito entre estes e os não índios em alguma região longínqua. De resto, talvez por sua pouca expressividade demográfica em relação ao conjunto da população brasileira, permanecem como algo à margem na consciência nacional.

2.1 Os índios no Brasil: uma população heterogênea

A população indígena brasileira caracteriza-se, entre outros aspectos, por sua grande diferenciação tanto do ponto de vista cultural, quanto linguístico, e mesmo demográfico. Do ponto de vista demográfico, formular um quadro da população indígena é extremamente difícil. A própria definição de índio, no Brasil, trouxe profundas consequências quanto aos dados apurados, que por esse motivo, e aliado às dificuldades e incapacidade do Estado de proceder tal contagem, apresentam diferenças significativas.

Ao refletir sobre a formulação de um conceito operativo de índio, como requisito indispensável para a avaliação da população indígena, Ribeiro (1977, p. 254, 255) considera que um critério puramente racial para defini-los incluiria entre eles milhões de brasileiros que “por todos os demais características, não poderiam ser definidos como tal” e que:

Um amplo critério de fundamento culturalista que definisse como indígenas as comunidade em que se registrasse a conservação de elementos culturais de origem pré-colombiana, abrangeria outros milhões, tão grande é a massa de traços culturais aborígenes incorporadas à vida brasileira. (RIBEIRO, 1977, p. 254, 255)

Se do ponto de vista demográfico os problemas são imensos, o mesmo acontece quando procuramos estabelecer um quadro da população indígena brasileira tendo por base os critérios de ordem étnico-cultural. O estabelecimento desse quadro põe em relevo alguns problemas, inclusive aqueles de ordem teórico-metodológico relativos aos critérios para sua

caracterização. O primeiro problema está relacionado ao fato de que estas populações são extremamente diferenciadas, tanto do ponto de vista étnico quanto linguístico. Finalmente, as classificações existentes são tão distintas, quanto são diferenciados os referenciais utilizados pelos etnólogos e linguistas para o estabelecimento das semelhanças e diferenças entre os índios brasileiros.

Para tentarmos ultrapassar alguns desses pontos nevrálgicos, apresentaremos, a seguir, a classificação dos índios tendo por base as línguas faladas, que acreditamos ser um elemento objetivo para caracterizar as diferenças culturais, visto ser um dos elementos mais importantes para a diferenciação cultural. A classificação utilizada atualmente pelos linguistas tem como base as subdivisões das línguas segundo o critério genético em que as mesmas se dividem em famílias linguísticas, que, por sua vez, formam os troncos linguísticos¹.

1- O tronco Tupi. Com exceção da família tupi-guarani, que abrange línguas faladas em outros países da América do Sul, as demais famílias deste tronco situam-se no Brasil, “ao sul do rio Amazonas e ao norte do paralelo 14° S”². Entre as características principais das línguas pertencentes à família tupi-guarani, destacam-se: a grande extensão territorial em que estão distribuídas suas línguas (no Brasil, encontram-se representantes desta língua nos estados do Maranhão, Mato Grosso do Sul, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Goiás, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Espírito Santo); e o fato de apresentarem uma pequena diferenciação entre si³.

2- O tronco Macro-Je. Ressaltamos que a constituição deste tronco linguístico é considerada como sendo “altamente hipotética”⁴. O componente maior deste tronco é a família linguística Jê, falada em campos cerrados, que se estendem do sul do Maranhão e Pará passando pelos os estados de Goiás e Mato Grosso até os campos meridionais de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Ao contrário das línguas da família tupi-guarani, que predominam em regiões de floresta tropical e subtropical, a família linguística Jê é falada por povos que habitam regiões onde predominam campos e cerrados. Pode ser ainda distinguido, no tronco Macro-Je, um conjunto que se situa a leste (línguas Maxakali, Yatê, etc) e um conjunto que se situa a oeste (línguas da família Bororo, língua Ofaye, etc).

¹Segundo Rodrigues: “[...] de acordo com esse critério, uma família linguística, um grupo de línguas para as quais se formula a hipótese de que tem uma origem comum, no sentido de que todas as línguas da família são manifestações diversas, alteradas no correr do tempo, de uma só língua anterior”. (RODRIGUES, 1986, p. 29)

²RODRIGUES, 1986, p. 42.

³RODRIGUES, op.cit., p. 42

⁴Id, 1986, p.?.

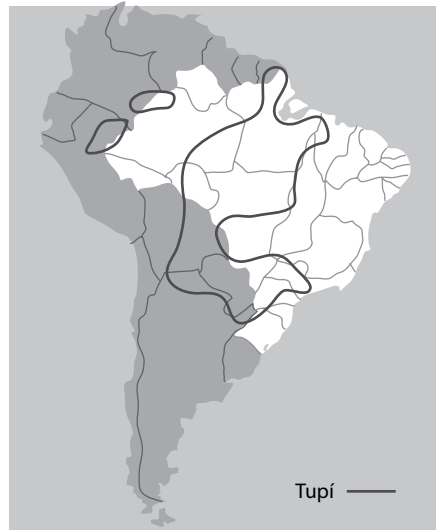


Figura 1: Mapa de localização das línguas Tupí - Fonte: Melatti (1980)

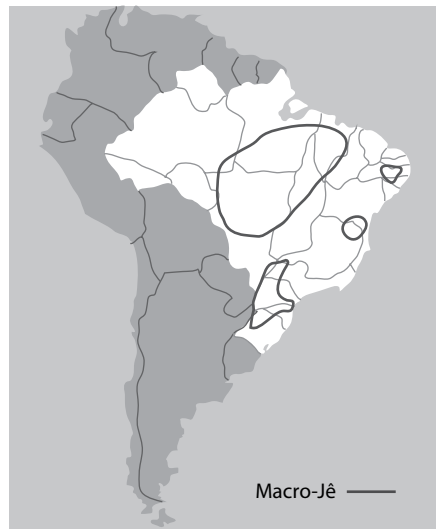


Figura 2: Mapa de localização das línguas Macro-Jê - Fonte: Melatti (1980)

⁵RODRIGUES,
op.cit., p. 57.

3- A família Karib. A denominação Karib se deve aos povos indígenas que habitavam a costa norte da América do Sul e pequenas Antilhas⁵. A maioria das línguas classificadas nesta grande família linguística situa-se no Suriname, Guiana, Guiana Francesa, Guiana Venezuelana. No Brasil, embora ocorra uma concentração destas línguas ao norte do rio Amazonas

- na região conhecida como Guiana brasileira, no norte do Pará, Amapá e Roraima -, existem ainda algumas desta família ao sul do rio Amazonas, ao longo do rio Xingu.

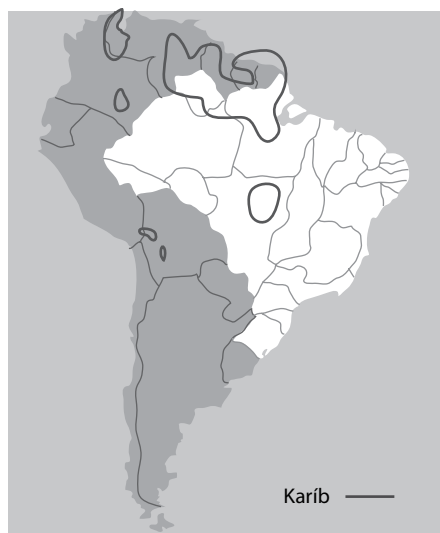


Figura 3: Mapa de localização das línguas Karib - Fonte: Melatti (1980)

4- As famílias Aruak e Arawa. São encontradas línguas da família Aruak em uma extensa área que vai da região guianesa da América do Sul, onde se intercalam com línguas da família Karib. No Brasil, encontramos línguas desta família na região do rio Negro, notadamente no Içana; entre o Japura e o Solimões; no Purus e no Juruá; no oeste do Mato Grosso e no alto Xingu, no Brasil Central; e mesmo mais ao sul do País, no Mato Grosso do Sul (língua Terena). Existem também as línguas da família Arawa, “estritamente aparentadas entre si e situadas numa área geográfica bem definida”⁶, localizam-se entre os rios Purus e Juruá, nos Estados do Amazonas e Acre.

⁶RODRIGUES, op.cit., p. 66

5- Outras famílias linguísticas. Existem ainda línguas que não se incluem nos grandes agrupamentos mencionados anteriormente, como é o caso da família linguística Guaikurú, representada no Brasil pelos Kadiwéu; a família Nambikwára, situada entre os Estados do Mato Grosso e Rondônia; as famílias Tukáno, Makú e Yanomámi; e as “línguas isoladas”, ou seja, aquelas que não revelam “parentesco genético com nenhuma outra”, como é o caso das línguas Tikuna, Trumai e Mynky⁷.

⁷Id. Ibid., p. 93.



Figura 4: Mapa de localização das línguas Aruák - Fonte: Melatti (1980)



Figura 5: Mapa de localização das línguas Páno e Yanomámi - Fonte: Melatti (1980)

Outra caracterização pode ser feita a partir das classificações antropológicas ou “culturais”. Entre estas, a mais conhecida é a de Steward (1949), que divide as populações indígenas da América do Sul em:

- 1-caçadores e coletores tornados agricultores;
- 2-aldeias agrícolas da floresta tropical;

3-povos circum-caribe;

4-civilizações andinas.

Os índios brasileiros estão classificados como pertencentes aos dois primeiros grupos. Também é bastante utilizada a classificação de Galvão (1960), que leva em conta o fator aculturativo intertribal e em relação à sociedade nacional para a classificação dos índios brasileiros segundo áreas culturais.



Figura 6: Mapa de localização das línguas Tukáno e Nambikwára - Fonte: Melatti (1980)

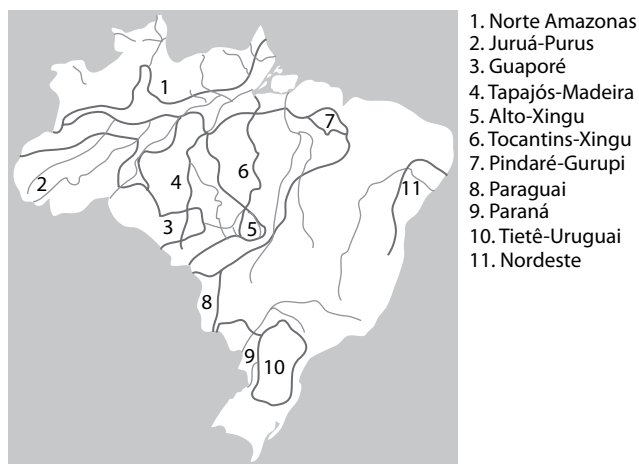


Figura 7: Mapa de localização das áreas culturais segundo Galvão (1960)

Finalmente, temos a classificação de Ribeiro (1977), relativa à situação de contato dos índios brasileiros no período que vai do início do século até o ano de 1957. Essa classificação distingue os índios em:

1- Isolados. Grupos arredios ou hostis cujo território não havia sido alcançado pelas frentes de expansão;

2- Em contato intermitente. Grupos situados em regiões de baixa densidade demográfica, embora já atingidas pelas frentes pioneiras, muitos se encontrando a salvo, graças à ação protecionista do governo;

3- Em contato permanente. Aqueles que, embora conservem certos traços da tradição ancestral, como a língua, a cultura material e outros, dependem do fornecimento de bens da civilização, aos quais se habituaram e que não mais podem prescindir;

4- Integrados. Os grupos que tendo “transitado pelos estágios anteriores, ou passado diretamente do primeiro a este último, perderam a língua e outras características tribais e raciais, mantendo, contudo, forte ligação e lealdade à sua identidade indígena, dependendo economicamente da sociedade em meio à qual estão inseridos e contra os quais lutam para preservar as terras que lhes restam e sua condição de índios”.

Do exposto anteriormente, apresentamos as principais características da população indígena brasileira:

1- Concentração em regiões de florestas ou de refúgio. No Brasil, devido às grandes áreas florestais existentes, as condições de refúgio ocorrem predominantemente nessas regiões ainda quase virgens.

2- Predominância de pequenos agrupamentos, que geralmente não somam mais do que umas poucas centenas de pessoas.

3- Dispersão geográfica. Em vastas regiões, como o cerrado ou a floresta Amazônica, onde os pequenos grupos encontram-se muitas vezes dispersos sobre grandes territórios, em alguns casos quase isolados do contato com a sociedade não índia.

4- Grandes diferenças linguísticas. Além da diversidade relacionada aos usos, costumes, habilidade tecnológica, atitude estética e organização

social, os índios do Brasil distinguem-se entre si e da nossa sociedade através das diferentes línguas faladas.

5- Diferentes formas de inserção e “graus de contato” com a sociedade branca.

Os índios não são um povo, mas muitos povos ou etnias diferentes de nós e entre si. Possuem usos e costumes, habilidades tecnológicas, saberes, organização social e cultural próprias, resultantes de diferentes trajetórias históricas. Distinguem-se também entre si e de nós pelas línguas faladas. Demograficamente, temos povos com poucos indivíduos, como os Avá-Canoeiro de Goiás, e aqueles que possuem grande contingente populacional, contado aos milhares, como é o caso dos Tikuna, no Amazonas. Alguns habitam bairros próximos a cidades, outros se encontram praticamente isolados, vivenciando enorme autonomia em relação à sociedade não índia, em zonas de refúgio, em florestas, como a Amazônia. Há ainda povos cujos contingentes são binacionais, isto é, possuem populações que se situam em mais de um país, os que se encontram confinados em reservas ou terras indígenas, os que vivem em terras não reconhecidas legalmente, os que vivem de forma precária em pequenas frações de seus antigos territórios tradicionais. Individualmente, temos índios vivendo em aldeias de forma tradicional, enquanto outros vivem em grandes cidades onde exercem profissões diversas. Há os desalçados, trabalhando como peões em fazendas, os que vivem de artesanato, aqueles que exercem profissões liberais, alguns inclusive com cursos superiores, enquanto muitos outros mal sabem ler e escrever.

3. O LUGAR DO ÍNDIO NO BRASIL

3.1 O Índio e o branqueamento da nação: O Índio antes do advento da república

O século XIX marca a história do Brasil em vários aspectos, é o século da independência ou da maioria política. Com efeito, com a independência do País em 1822, a procura de uma identidade própria e de um projeto para a nação brasileira se apresentam como necessários. Esse processo supõe definir um lugar para o índio, não somente no interior da nação, mas também no próprio território brasileiro. Desde então, liberais e conservado-

res vão elaborar um ideologia que integre o índio como um dos pilares da nação, percebida aqui como resultante da fusão harmoniosa de três raças: o branco, o negro e o índio.

Entre os primeiros ideólogos da identidade brasileira, destacam-se os escritores românticos: José de Alencar (1829-1877) e Gonçalves Dias (1823-1864). Esses escritores acreditavam articular uma consciência nacional através da glorificação dos esplendores naturais brasileiros. Torna-se moda, então, o indianismo. Chegou-se a propor o uso da língua tupi como língua oficial.

No decorrer do século XIX, novas ideias são importadas e reelaboradas pelas nossas elites intelectuais. Na medida em que a Europa produz ideias científicas justificando seu êxito e expansionismo, tais ideias são exportadas criando certo desconforto para os intelectuais brasileiros. Baseadas no prestígio das ciências naturais, essas ideias justificam a superioridade econômica e política da Europa devido à hereditariedade e ao meio físico favorável.

Confrontados por essas ideias, os pensadores brasileiros foram obrigados a verdadeiros malabarismos de reinterpretação face à realidade do seu País, nem sempre coerente com as ideias importadas. Silvio Romero (1851-1914) via o Brasil como o produto de três correntes raciais: o branco português, o negro e o índio. O branco português é apresentado como inferior aos germano-saxões que tinham o papel histórico de tonificar o sangue dos povos latinos (portugueses); os índios foram considerados os mais decaídos na escala etnográfica, embora tivessem conseguido influenciar a cultura brasileira; e os negros são descritos como os derrotados na escala etnográfica por serem portadores de uma intrínseca inferioridade. Após descrever essas raças, afirma que o Brasil tinha um caráter particular: a raça ariana, reunindo às outras duas, formou uma sub-raça mestiça e crioula, distinta, cuja realidade é um fato que basta por si só, não cabendo uma discussão se isso é bom ou ruim. Os séculos de miscigenação mostram graus variados de influência dessas três raças, sendo que há um predomínio da branca porque esta possuía uma cultura mais desenvolvida enquanto os índios haviam sido eliminados pela guerra e doença e os africanos, brutalizados pela escravidão. Começa então a desenvolver-se as ideias de branqueamento da nação brasileira.

Nesse sentido, a mestiçagem assume importante papel. Na medida em que a civilização europeia não pode ser transplantada integralmente para o solo brasileiro (devido a um meio ambiente hostil), na medida em que as outras raças formadoras da nacionalidade (o índio e o negro) são consideradas inferiores, os intelectuais brasileiros veem-se levados a sublinhar o elemento mestiço. O mestiço passa a representar o nexo que definiria a nossa diferenciação nacional. A mestiçagem possibilitaria a “aclimatação” da civilização europeia aos trópicos. É do resultado dessa experiência de aclimatação o fator diferenciador de uma nação brasileira. O mestiço, enquanto cruzamento entre raças desiguais, entretanto, traz problemas: os defeitos e taras transmitidos pela herança biológica. A solução, só no futuro com o branqueamento do País via imigração europeia, incentivada a partir da segunda metade do século XIX como uma solução para o inevitável fim do regime escravocrata.

Também o positivismo, o materialismo e as diferentes formas de evolucionismo eram esposados pelos ideólogos da nação brasileira. O positivismo, principalmente, forma numerosos adeptos no País. A primeira associação positivista foi fundada no Rio de Janeiro em 1876. Na Escola Militar a doutrina era difundida entre os jovens oficiais, mas também recebia inúmeros adeptos em escolas tradicionais da intelectualidade brasileira e nos principais centros de ensino superior da época, as Faculdades de Direito.

Entre as importações do século XIX sobressai-se também o evolucionismo. Elaborado na Europa em meados daquele século, em diferentes versões, aceitava como postulado que o simples (povos primitivos) evolui para o mais complexo (sociedades ocidentais civilizadas). Politicamente, tais ideias possibilitaram a legitimação da hegemonia do mundo ocidental e o neocolonialismo com as ideias de superioridade da civilização europeia. A sua utilização pelos intelectuais brasileiros, entretanto, não se deu sem maiores problemas. Aceitar pura e simplesmente essas teorias evolucionistas colocava um problema prático para eles, ou seja, a utilização mecânica dessas teorias os levariam a analisar a evolução histórica do Brasil segundo a qual o País, pelo seu estágio civilizatório, encontrava-se em um estágio definido como inferior.

Como vimos, o evolucionismo e outras ideias importadas oferecem à intelectualidade brasileira os conceitos para a compreensão de sua reali-

dade, mas a realidade do Brasil faz com que essas ideias adquiram no País novos contornos e peculiaridades, levando esses intelectuais a verdadeiros malabarismos. A solução encontrada pelos nossos intelectuais para completar os argumentos que possibilitem o entendimento da especificidade brasileira foram buscadas em duas noções: o meio e a raça.

Euclides da Cunha dava tanta importância a essas duas noções que dedica, em *Os Sertões*, dois capítulos sobre a terra e o homem. Para o autor, a neurastenia do mulato do litoral se contrapõe à rigidez do mestiço do interior. O nordestino é considerado um forte na medida em que logra sobreviver em um meio inóspito. Assim também se exprimem Silvio Romero (1851-1914) e Nina Rodrigues (1862-1906). O primeiro dividia a população brasileira em habitantes das matas e das praias e margens do rio, dos sertões e das cidades; e o segundo, ao analisar o direito penal, tece considerações sobre a vinculação entre as características psíquicas do homem e sua dependência do meio ambiente. Dessa forma, se apresentam as vicissitudes e os defeitos do brasileiro. A influência das ideias raciais era forte mesmo entre os abolicionistas. Joaquim Nabuco, conhecido abolicionista, chega a afirmar que se tivesse vivido no século XVI teria sido contra a introdução da escravidão no País. A maioria desses abolicionistas previa um evolucionismo em que o branco triunfaria gradualmente, inclusive com a promoção da imigração europeia.

Com as grandes modificações socioeconômicas vividas pelo País em fins do século XIX (abolição da escravidão, instauração da República e nova fase do capitalismo), criam-se as condições para a afirmação do mito das três raças, que relata a epopeia das três raças que se fundem nos laboratórios das selvas tropicais (ideologia do Brasil-cadinho racial).

Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala* (1933), em uma abordagem baseada na antropologia cultural norte-americana, apresenta uma nova visão sobre as relações raciais no Brasil. O autor transforma a negatividade do mestiço em positividade, o que “permite completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada”. À época, o livro foi visto como uma afirmação na crença no Brasil mestiço tornando-se, portanto, um ideólogo da cultura brasileira. A sua obra pretende uma reconstituição e interpretação do passado nacional e, simultaneamente, os antecedentes formadores da raça e da cultura brasileira.

No Brasil, uma coisa é certa: as regiões ou áreas de mestiçagem mais intenso se apresentam as mais fecundas em grandes homens. A nossa Virgínia durante a monarquia, a mãe de grande parte dos presidentes de conselho e dos ministros de Estado foi – a comparação já tem ocorrido a mais de um estudo da formação política do Brasil e não tem pretensão nenhuma a original – a Bahia, penetrada não só do melhor sangue que o tráfico negreiro trouxe para a América como da cultura mais alta que transmitiu da África, ao continente americano. A chamada Atenas brasileira, o Maranhão, foi outra sub-região de mestiçagem intenso, com seus muitos curibocas idealizados ou romantizados em caboclos. O maior deles, Gonçalves Dias. (MOTA, 1977, p. 66).

Como afirma Skidmore (1976), esta análise aponta não tanto para um igualitarismo racial, mas principalmente para reforçar o ideal de branqueamento através de uma visão que apresenta os brasileiros como formados por uma nação mestiça que só teve ganhos com contato tido com o elemento africano e o elemento índio. Consolida-se então a ideia de que o Brasil se constituiu enquanto nação através da fusão de três raças fundadoras: o negro, o branco e o índio. O quadro interpretativo atribuía, porém, à raça branca uma posição de destaque e superioridade na construção da nação brasileira. Nesse quadro, cabia ao índio integrar-se, amalgamar-se no cadinho racial brasileiro. Afinal, o País deveria branquear-se.

Paralelamente à formulação ideológica do Brasil como resultante da fusão harmoniosa de três raças, forma-se outra concepção – muito importante para o estabelecimento de um lugar para o índio no século XX, a de que os índios estavam fadados a desaparecer perante o avanço inexorável da civilização. Segundo Paoli (1983), as primeiras indicações desta pretendida “inevitabilidade” do fim dos índios enquanto grupos diferenciados aparecem já no século XIX e são retomadas pelo indigenismo oficial através das concepções positivistas que resultam na criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910. Este Serviço foi apresentado como fruto da necessidade do Estado atuar contra a violência desencadeada pela sociedade brasileira em sua interiorização, garantindo aos índios a proteção e os requisitos necessários a sua sobrevivência. Efetivamente, com a criação do SPI, cristalizou-se uma ideia que marcou a Política Indigenista de 1930 a 1988, a do “desamparo” dos índios em relação à sociedade nacional.

Desde que superadas as concepções do Estado colonial (e que foram além dele) que fundamentaram o brutal extermínio de milhares de índios, e as concepções religiosas da mesma época que fundamentaram os projetos de descaracterização cultural via imposição da cristianidade, da moral européia, impôs-se a idéia de uma “morte lenta” e inevitável dos povos indígenas com grupos culturais com identidade própria – isto é, a idéia de inevitabilidade de seu desaparecimento como experiência coletiva viva, capaz de repor suas instituições a cada ato capaz de manter, no tempo, uma cultura própria. Condenados de antemão pelo seu encontro com o caráter monolítico e impositivo da “sociedade nacional”, os povos indígenas, no desamparo de sua própria primitividade, teriam como destino fatal, desfazer-se no espaço homogêneo da nacionalidade. (PAOLI, 1983, p. 20).

3.2 Da “Ordem e Progresso” ao “Brasil grande”: O Índio republicano

Se durante o império foram o liberalismo e o romantismo que forneceram as bases para o arcabouço ideológico para a representação do “lugar do índio” na nacionalidade brasileira, concretizada na política indigenista baseada no binômio civilização e catequese, com a Proclamação da República será o evolucionismo em suas vertentes positivista ou liberal, até os anos 30, e nacional-desenvolvimentista, no período pós-30, que terá como tarefa garantir os elementos para a ideologia orientadora da ação indigenista do Estado brasileiro, concretizada, inicialmente, pela “proteção fraternal” e, posteriormente, pelo “integracionismo harmonioso”.

Com efeito, o positivismo, que juntamente com o liberalismo fundamenta a República, é uma ideologia cuja força maior se dá junto às classes médias em ascensão e junto aos militares, que formam a maioria dos dirigentes do Serviço de Proteção aos Índios - SPI. Quase transformado em religião do Estado, o positivismo forneceu os instrumentos conceituais para a instauração da República.

Trata-se de uma ideologia que quer libertar-se da ordem anterior, clerical, escravocrata e oligárquica, e que apresenta como saída para a sociedade brasileira um rígido disciplinamento da mesma através da sua tutela pelo Estado.

O positivismo procura novas soluções para o problema do índio. Como ideologia, baseia-se em uma visão bastante rígida da humanidade, cujo processo histórico segue uma evolução linear. Os índios são vistos como exemplos de um dos estágios da evolução humana, o animista. Consequentemente, não eram capazes de pensamento racional e objetivo, podendo evoluir, entretanto, através da proteção e da educação.

Para os positivistas, apenas cabia ao Estado respeitar o estágio de evolução dos índios, sustando sua possível dizimação, deixando que, com o correr do tempo, de forma suave, eles atingissem o estágio da civilização.

Embora não chegasse a inovar, ou mesmo a avançar, em relação às propostas do Apostolado Positivista, o Estado republicano, ao criar o SPI, em linhas gerais, aproximava-se destas proposições. Para os criadores do Serviço, era dever do Estado, através da “proteção fraternal”, dar condições para os índios “evolúrem”, de forma lenta, para um “estágio superior”, que significaria a sua “incorporação” à nação brasileira. Nesse contexto, caberia ao SPI a garantia e a defesa das terras indígenas. Aos índios autônomos deveriam ser envidados esforços para sua “pacificação” mesmo que à custa do sacrifício dos servidores, pois nunca deveriam usar a força das armas, conduzidos sob o lema: “morrer se precioso for, matar, nunca!” Para os grupos em contato com a “civilização”, era reservado o aprendizado dos ofícios mecânicos e a educação formal, sem o ensino religioso.

Após a proclamação da República e da igualdade jurídica formal do Estado liberal, desenvolve-se um projeto burocrático, autoritário e centralizado de “unidade nacional” posta em prática a partir de 1930. Trata-se do projeto de Estado Tutelar, isto é:

Aquele cuja legitimidade viria do fato de ser fonte de organização de uma sociedade vista como dispersa e desarticulada, sem caráter e perigosamente tendente à desagregação pela irracionalidade de seus conflitos e de sua diversidade. (PAOLI, 1983, p. 29).

O que importa ressaltar, entretanto, é que gradativamente as concepções liberais dão lugar ao intervencionismo estatal. Estas concepções aspiram teoricamente a autorregulamentação das relações contratuais, com o Estado intervindo somente quando as reivindicações por direitos tornavam-se extremas.

Há uma mudança de conteúdo na relação do Estado com os índios que se torna mais perceptível a partir de 1930. No caso da política indigenista, a ideologia populista preconiza a subordinação das ações estatais ao desenvolvimento econômico e à expansão do capital no campo. O autoritarismo estatal que antes buscava tutelar somente o índio, agora tutela a sociedade civil. A política indigenista é reformulada. São fundados mais Postos Indígenas e promovidas novas “pacificações”. A partir de então, os novos grupos no poder empunham como bandeira ideológica o “desenvolvimentismo” e o “nacionalismo”, de forma a buscar o “progresso” social para toda a população. Esta ideologia, presente nos meios de comunicação de massa e nos documentos oficiais, tende a envolver a totalidade da população.

A Segunda Grande Guerra aceleraria o processo de industrialização através da substituição das importações. Findo o conflito, os ares de liberdade relacionados à derrota do nazi-fascismo repercutem internamente provocando mudanças políticas. Uma nova Constituição (1946) é adotada com uma tonalidade liberal-democrática. Gradativamente, ocorre a transição do nacionalismo estado-novista para o nacional-desenvolvimentismo, processo esse acentuado a partir do governo Juscelino Kubitschek no final dos anos 50 e que marcará a política brasileira até o golpe de Estado de 1964. Finalmente, após o golpe de 1964, a política indigenista apresenta contornos mais nítidos no sentido de sua subordinação ao desenvolvimento econômico. Quando assumiu o cargo de presidente da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1970, o general Bandeira de Melo informa que a política indigenista do Estado brasileiro seria conduzida dentro do quadro do Plano de Integração Nacional e que o órgão indigenista, na qualidade de organismo do Ministério do Interior, daria a proteção aos índios, mas que esta seria coordenada com o programa mais global para a ocupação e colonização da Amazônia, de construção de estradas, como a Transamazônica, que trouxeram inúmeros problemas aos índios brasileiros.

No que se refere aos índios, o positivismo e o liberalismo da República Oligarquia, o nacionalismo estado-novista, o desenvolvimentismo populista, o desenvolvimento integracionista pós-golpe de 1964 têm em comum o evolucionismo, a crença no progresso, a ideologia do cadinho racial e do branqueamento progressivo do Brasil. Mantêm-se, assim, alguns dos pilares ideológicos que vão marcar profundamente a política indigenista republicana: a crença na inexorabilidade do fim dos índios que, portanto, deveriam ser amparados pelo Estado; o evolucionismo onde o “ser índio” é concebido como uma situação passageira, a de “estar” índio; o ideal de branquea-

mento do brasileiro; e, ainda, a visão paternalista autoritária, onde o índio é associado a uma criança desamparada que, então, deveria ser “tutelado” pelo Estado.

Enfim, a ideia do Estado-Nação, em que o Estado é o veículo de uma única nacionalidade, herdeira direta da Revolução Francesa, foi a forma prevalente nas concepções acerca do Brasil. Para o Estado brasileiro, estar índio era a única forma possível para que pudessem, em um futuro próximo, ser nacionalizados, portanto, ser brasileiros. Afinal, tradicionalmente, o Brasil apresentou sua autoimagem como um país formado por um cadinho de raças, que soube fundir diferentes raças num só povo. Nesse sentido, a tutela foi a forma jurídica encontrada para dar forma a essas concepções não pluralistas de Estado-Nação.

3.3 O Estatuto jurídico do índio: A tutela estatal

O sistema jurídico brasileiro homogeneiza as diversas etnias sob um único denominador, o índio genérico, ou o silvícola (para usar algumas das expressões jurídicas adotadas na legislação). Aos olhos da lei, a realidade social é homogênea e na sociedade não devem existir conflitos profundos, afinal, lei é sinônimo de ordem, de ausência ou busca dessa ausência (hipotética) de conflitos.

Por outro lado, sabemos que embora tenha existido ao longo da nossa história uma legislação protecionista, esta não impediu o esbulho, a espoliação e mesmo outras formas de desrespeito aos direitos indígenas. Dicotomia entre legislação e prática, eis o verdadeiro cerne da questão indígena no Brasil. Existe, portanto, um abismo claramente observável entre a legislação e a realidade concreta. Esse “abismo”, no dizer de Cunha (1987) é:

[...]tanto maior quanto mais fraco politicamente for o segmento da população envolvido. (CUNHA, 1987, p. 12)

No caso brasileiro, várias são as explicações para esse abismo. Segundo Durhan (1982), uma das características do Brasil é o fato da nação ter sido uma ficção criada pelo próprio Estado. A existência dos índios punha em questão a existência e a credibilidade do conceito de povo brasileiro. Essa realidade obrigou o emergente Estado-Nação a destruir os particularismos culturais para forjar a nacionalidade.

Nesse processo, o índio ocupou uma posição ambígua.

Como ocupante original do país e, neste sentido, seu possuidor, precisou ser incorporado, se não como cidadão, pelo menos como súdito, para legitimar o domínio território do Estado, que se quer representante da nação[...]. Na ideologia da nacionalidade, o índio possui um valor simbólico muito grande. Significa, simultaneamente, a autonomia e a naturalidade, e neste sentido, constitui uma imagem que permite representar como “natural” a relação do povo brasileiro (em abstrato e, portanto, do Estado) com seu território.

De outro lado, constituindo sempre um obstáculo aos interesses privados, representados no Estado, que estão empenhados na realização de um projeto de exploração econômica, foi considerado a negação do progresso e do desenvolvimento, que são apresentados como projeto da nação. (DURHAN, 1982, p. 46, 47).

Nesse contexto, a legislação protecionista deve ser entendida como um recurso retórico indispensável para legitimar o caráter nacional do Estado. E a contradição que isto representa em relação aos interesses econômicos efetivamente representados pelo Estado tem sido resolvida na prática através do desrespeito sistemático à mesma.

A contradição que isso cria, em relação aos interesses econômicos efetivamente representados no Estado, tem sido resolvida, na prática, com o subterfúgio de reconhecer direitos formais e permitir seu desrespeito sistemático; ideologicamente, com a elaboração de uma teoria de cristianização, civilização ou integração que, defendendo a preservação física dos índios, justifica sua destruição enquanto sociedade e enquanto cultura, em nome de um suposto progresso. (DURHAN, 1982, p. 47).

Sem nos determos mais atentivamente nos aspectos relacionados à dicotomia entre a legislação e a prática indigenista do Estado brasileiro, vejamos, a seguir, o indígena foi regulamentado pelo Estado ao longo do século XX.

Como bem observou Ribeiro (1977), o índio brasileiro, perante as leis, é um “cidadão por omissão” com uma situação jurídica imprecisa que dá lugar a uma série de problemas. Os vários grupos indígenas brasileiros, obviamente, têm um direito próprio, não escrito. Entretanto, o ordenamento jurídico do Estado brasileiro não reconhece estes outros direitos. Relações de família, casamento, sucessão, etc., formam outro ordenamento jurídico que, em muitos casos, conflitam com o direito estatal. A legislação brasileira, entretanto, faz concessões a esta realidade de duas formas: seja buscando analogias dentro do ordenamento jurídico, capazes de apreender as diferenças; seja omitindo-se através de um perigoso silêncio que deixa os índios ao sabor das interpretações do fato gerador do problema, a cargo de juízes e funcionários da agência indigenista. Assim, por exemplo, um assassinato de um xamã era passível de punição, caso julgado pelos parâmetros da nossa justiça, ou deveria ser visto como manifestação dos costumes indígenas e, portanto, aceitável pelas autoridades do Estado? Pelo Código Civil de 1916, os índios foram considerados incapazes relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer, sujeitando-os ao regime tutelar estabelecido em leis e regulamentos especiais. Este código sedimenta juridicamente os preconceitos evolucionistas difundidos já no século XIX, segundo o qual os índios estavam destinados a desaparecer frente à civilização.

Desde o período colonial, os índios eram tutelados pelo Estado através dos juízes de paz. Até então, eram identificados aos totalmente incapazes para os atos civis. A lei os impossibilitava a realização de atos civis, como o casamento, o registro e a transmissão da propriedade. Em 1833, a tutela dos bens pertencentes aos indígenas é entregue aos juízes de órfãos (Decreto de 1833). Em 1845 (Decreto n.º 426, de 24.07.1845), a tutela passa a ser exercida também pelos diretores de índio, a quem cabiam o papel de procurador dos mesmos na defesa dos seus interesses.

Tratava-se, teoricamente, de um instrumento encontrado pelo Estado para a defesa dos direitos dos índios à terra e contra as pressões ou tentativas de espoliação que porventura viessem a sofrer. Com a elaboração do Código Civil de 1916, a tutela recebe um novo reforço. No Artigo 6.º, o referido Código estabelece que:

São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de exercer:

I- os maiores de dezesseis e os menores de vinte um anos;

II- os pródigos;

III- os silvícolas;

Parágrafo único... Os silvícolas ficarão sujeitos a regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessara à medida que se forem adaptando à civilização do país. (CÓDIGO CIVIL, 1916).

Devido a essa incapacidade relativa, tornava-se necessário o estabelecimento de um tutor legal, neste caso, o próprio Estado, através do órgão encarregado da política indigenista, o Serviço de Proteção aos Índios - SPI (1910-1967), e seu sucessor, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. A incapacidade relativa significa que determinados atos da vida civil, como a venda da produção, contratos, etc., são anuláveis caso o Estado (o tutor) considere-os lesivos aos interesses do tutelado. Com a declaração da incapacidade relativa do índio, os legisladores pretendiam garantir a proteção destes, que seriam tutelados pelo Estado, incorporando assim uma tradição da legislação brasileira a esse respeito.

Quando da elaboração do Código Civil, o seu autor, o jurista Clóvis Beviláqua, decidiu que os índios não deveriam ser regidos pelo mesmo, visto que não os considerava parte da sociedade civil, tendo em conta que se tratava de grupos que possuíam organização social própria. Segundo o ponto de vista de Beviláqua, as obrigações do Estado para com os índios deveriam ser tratadas em legislação específica. Entretanto, quando da tramitação do projeto de Código no Congresso Nacional, foi julgado conveniente a inclusão dos indígenas entre os relativamente incapazes. O estatuto jurídico da capacidade civil relativa foi regulamentado em 1928 através da Lei n.º 5484, que estabelecia a possibilidade de uma emancipação progressiva da tutela ao classificar os grupos indígenas em quatro categorias: os “nômades”, os “arranchados ou aldeados”, os que “viviam em povoações” e os que “vi-

viam promiscuamente com os civilizados”. Os índios classificados nas três primeiras categorias regem-se pelos costumes tribais, têm assistência do SPI em suas relações com a sociedade nacional, sendo nulos os atos firmados sem esta assistência. Quanto aos índios da última categoria, o SPI deveria providenciar no sentido de dar-lhes a “emancipação” através de um documento jurídico declaratório formal assinado por autoridade legal representando o órgão tutor, o SPI. Enfim, eis uma primeira solução ao problema da lei e sua interpretação. Aos índios emancipados, o Estado reservava a lei dos brancos, aos povos não emancipados, a “interpretação” das leis do branco.

Esse decreto tratava, entre outras questões, da aplicação das penas aos índios que cometessem crime. Dos seus 50 artigos que tratam desde o registro civil até a gestão de bens indígenas, 5 deles tratam especificamente dos “crimes praticados por índios”. Estabelecia que aqueles índios com menos de 5 anos de “convívio com a civilização” seriam “recolhidos”, mediante solicitação do inspetor de índios, a “colônias correccionais” ou estabelecimentos industriais disciplinares pelo tempo que parecesse necessário, desde que não ultrapassasse 5 anos. Para aqueles com mais de 5 anos de convívio com a “civilização”, seria aplicada a lei comum, com penas reduzida à metade e jamais por período superior a 5 anos.

Dos Crimes Praticados Por índios

Art.28. São equiparados aos menores de que trata o artigo 30 do Código Penal os índios nômades, os arranchados ou aldeados e os que tenham menos de cinco anos de estabelecimentos em povoação indígena.

§ 1o. O índio de qualquer das três categorias acima, que tiver praticado qualquer infração, obrando com discernimento, será recolhido, mediante requisição do inspetor competente, a colônias correccionais, ou estabelecimentos industriais disciplinares, pelo tempo que ao mesmo inspetor parecer, contando que não exceda cinco anos. [...]

Art.29. Os índios que tiverem mais de cinco anos de residência em povoação indígena, quando cometerem qualquer infração prevista na legislação penal comum serão punidos com a metade somente das penas nela instituídas.

Art. 30. As circunstancias agravantes previstas nos artigos 39 e 41 do Código Penal, ao influem na aplicação das penas dos índios da 1ª, 2ª e 3ª categorias do art.2º desta lei [...]

Art.32. Ficam desde logo sujeitos como qualquer cidadão, ao regime comum de direito os índios que passarem para os centros agrícolas, de que trata o Decreto nº 9.214, de 15 de dezembro de 1911. (Lei nº 5.484, de 27 de junho de 1928).

Já o Código Penal de 1940, embora omita explicitamente o índio, encontra uma fórmula indireta de se referir a essas populações. O Art. 22 diz que: “É isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter criminoso do fato ou de determinar-se de acordo com este entendimento.” Na Exposição de Motivos assinada pelo Ministro Francisco Campos, vem a explicação para a não referência direta aos índios:

No seio da Comissão foi proposto que se falasse de modo genérico, em perturbação mental; mas a proposta foi rejeitada, argumentando-se em favor da fórmula vencedora, que esta era mais compreensiva, pois, com a referência especial ao “desenvolvimento incompleto ou retardado, e devendo-se entender como tal a própria falta de aquisições éticas (pois o termo mental é relativo a todas as faculdades psíquicas, congênicas ou adquiridas, desde a memória à consciência, desde a inteligência à vontade, desde o raciocínio ao senso moral), dispensava a alusão expressa aos surdo-mudos e aos silvícolas inadaptados. (Apud SOUZA FILHO, 1994, 161).

Souza Filho explica a razão desta “omissão” do Código Penal de 1940: evitar que a opinião pública internacional pensasse que o Brasil ainda era uma nação “infestada de índios”.

Essas normas, envergonhadas ou não, aliadas à incapacidade relativa tornaram-se um forte instrumento de repressão legalizada, e mesmo de arbítrio, posto à disposição do SPI e seus agentes.

Foram criadas prisões indígenas nos Postos Indígenas mantidos pelo SPI. E, o que é pior, sem o controle do poder judiciário, pois cabia ao administrador (agente do SPI) não só decidir sobre a pena a ser aplicada, como fiscalizar o cumprimento da mesma, isto é, sua própria atuação. Com es-

ses instrumentos à disposição, constatamos que o Estado, no período de atuação do SPI (1910-1967), embora reconhecesse os direitos dos índios, estabelecendo esses direitos em leis, o fez através de um sistema judiciário próprio, autoritário, marginal e cruel. Em cada posto indígena funcionava uma cela para servir de prisão para os índios que cometessem algum crime ou ato subjetivamente interpretado como tal.

Em alguns Postos Indígenas, para auxiliar o encarregado na aplicação das penalidades, legitimando a sua ação, utilizava-se o Conselho Indígena, criado nos postos que assistiam a grupos de maior convívio com a civilização. Cabia a esse Conselho, entre outras tarefas, a de decidir quem deveria ser emancipado ou reconhecido como índio (portanto com direito a assistência).

“PARA O CONHECIMENTO DESTA REPARTIÇÃO E DEVIDA EXECUÇÃO, PUBLICO O SEGUINTE: [...]

III- Reconhecimento de índios

[...]Fica, pois estabelecido o critério de só se poderem estabelecer nas terras da reserva indígena os descendentes de índios ou civilizados casados com índias ou descendentes de índios que, a juízo do conselho dos índios, possam assim ser considerados e que o mesmo Conselho julgue sem inconveniente a sua incorporação à tribo.” (Boletim do SPI, n.º 27, de 29 de fevereiro de 1944).

Esse Conselho era geralmente composto de índios da confiança do encarregado, isto é, daqueles mais submissos aos desígnios do administrador. Uma vez por mês, reuniam-se na sede do Posto para decidir sobre aplicação de penas, reconhecimento, “emancipação” de índios, ações urgentes, dirimir conflitos internos, estabelecer diretrizes de ação, etc. Vejamos um exemplo de seu funcionamento, no Posto Indígena Pataxó no nordeste brasileiro.

“Realizou-se hoje, a 15ª sessão ordinária do Conselho Tribal. Aprovada a ata da sessão anterior, o Conselho passou a ordem do dia.

Tomando a palavra o encarregado, do Posto, deu conhecimento ao Conselho, reduzindo as suas verdadeiras proporções que os boatos teimam em agigantar-lhe as formas, a situação em

que se encontra a tão momentosa questão dos ex-posseiros desta Reserva Indígena. Para esclarecer o assunto, o encarregado apresentou aos conselheiros todo o dossiê existente em seu poder a respeito, lendo, atentamente, toda a documentação que o instrui e mais o telegrama n. 142-SOF de 28 do mês pp, em que a Diretoria recomenda a Administração do Posto a continuar a agir com a mesma firmeza e critério até agora seguido, no expurgo dos maus elementos que se introduziram nesta Reserva Indígena, bem como o Ofício n. 15-SOF de 28 do mês passado que reforça fundamentadamente, em citações legais, a determinação contida. [...] Pelo conselheiro Arsênio foi levantada para discussão imediata, a situação perante a comunidade indígena, do civilizado Antônio Pereira de Souza, vulgo Toinho, casado eclesiasticamente com a índia Maria, em casamento imposto por Anselmo, rodeado das circunstâncias escabrosas que o Inquérito Pinto Coelho esclarece, depois de ter banido do Posto, sem causa justa, o noivo da índia, ex-diarista do Poso, apaniguado do tenente Anselmo e espancador de índios na gestão daquele facinoroso indivíduo[...]" (Boletim do SPI, nº. 29, de 30 de abril de 1944, p. 116).

Com os instrumentos proporcionados pela tutela e pelo Decreto de 1928, o SPI cometeu inúmeras arbitrariedades. Índios que questionassem os desmandos dos encarregados ou mesmo ousassem questionar sua atuação eram presos e punidos por sua insubordinação.

"De ordem do Sr. Cel Chefe da I.R.5, estiveram detidos diversos dias neste Posto os índios vindo P.I. Cachoeirinha, Irineu Moreira e N. Pedro Vonguê, tendo este Posto mandado um índio de confiança acompanhá-los até o P.I. Lalima, onde vão tirar a pena correccional, designada pela chefia, naquele posto." (Boletim do SPI, n.º 27, de 29 de fevereiro de 1944).

Sem dúvida, contando com este eficiente aparelho repressivo, o Estado, através do SPI, praticou inúmeras arbitrariedades contra os índios. Por outro lado, sem deixarmos de considerar o inegável papel de instrumento de pressão e subordinação dos índios aos interesses do SPI, também não devemos cair no erro de ver na Polícia Indígena e no Conselho Indígena meros instrumentos de subordinação dos índios ao encarregado. Tornam-se também um espaço utilizado pelos índios. Essas instituições também cumprem

outros papéis junto a suas respectivas comunidades, como:

exigir serviços punitivos ou, ainda, ressarcir a vítima e sua família; essa última modalidade é a que apresenta a maior utilidade para a população, uma vez que vai além do mero corretivo disciplinar, transformando-o num instrumento relativamente eficiente para manutenção da família da vítima; o agressor quase sempre inutiliza por algum tempo o outro impedindo-o de sustentar sua família; o SPI, então, transfere para ele essa tarefa durante o período que se fizer necessário. Finalmente, a polícia indígena cuida de impedir a livre ação dos regionais que procuram participar das festas na aldeia, bailes ou jogos esportivos, freqüentemente com objetivos de perturbar a ordem na Reserva. (CARDOSO DE OLIVEIRA, op. cit., p. 113)

E a comunidade indígena tem seus meios de frear os excessos da polícia.

Mas o maior obstáculo ao recrutamento de membros para a “polícia indígena” é o receio dos recrutados em se verem antipatizados pela comunidade e nela ganharem inimigos inevitáveis: as grandes inimizades, que perduram geralmente por muito tempo, decorrem das intervenções da “polícia” nos bailes realizados na Reserva. A tarefa de impor a ordem, entre grupos de pessoas tocadas pela bebida, é conseguida, via de regra, por meio de surras tremendas dadas em quantos perturbam a festa. Porém afora essa atuação, a polícia indígena raramente chega a ser manipulada pelo Tenente para fins de política interna, ou para a solução de seus problemas pessoais, pois não encontraria apoio na comunidade. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1968, p. 113).

Embora a tutela tenha sido pensada, inicialmente, não como um mero substituto da vontade do tutelado e sim como uma proteção adicional, – levando em conta a constatação de que pertenciam a outra cultura e, portanto, não conheciam bem a sociedade branca, sendo, por conseguinte, passíveis de serem enganados, espoliados ou lesados em seus direitos – na realidade esse instrumento deu margem a práticas contrárias aos objetivos propostos anteriormente. Na prática cotidiana da relação entre o Estado e

os índios, a tutela foi usada, muitas vezes, como mais um instrumento de subordinação destes últimos ao Estado. Invocando o regime da tutela, não raras foram as vezes que o Estado tomou medidas lesivas aos interesses dos índios, seja negociando diretamente com empresas a produção de uma comunidade de forma desvantajosa, seja impedindo indivíduos ou comunidades inteiras de exercerem determinados direitos do cidadão, como votar, por exemplo, seja utilizando-se da violência e do arbítrio dos encarregados dos Postos Indígenas.

Com a criação da FUNAI, em 1967, ocorreram algumas mudanças. No que se refere aos excessos ocorridos na época do SPI quanto à aplicação de “corretivos” aos índios desobedientes, podemos afirmar que os mesmos foram abolidos ou tornaram-se bem mais sutis, com outros métodos e estratégias, agora mais no sentido da cooptação, corrupção de lideranças através de medidas paternalistas. Entretanto, a tutela, com algumas de suas consequências mais funestas, foi mantida.

Em 1973, com a Lei 6001, foi elaborado um novo instrumento jurídico para estabelecer os direitos dos índios. O Estatuto dos Índios, como ficou conhecida a Lei 6001, manteve grande parte dos pressupostos jurídico-políticos já consagrados em códigos anteriores, inclusive o instituto da tutela. A referida lei, de maneira ambígua, fala em respeito às lendas, costumes e tradições dos índios e, ao mesmo tempo, preconiza a sua integração na sociedade nacional. Foi com base no instrumento da tutela, por exemplo, que o governo brasileiro, nos anos 80, tentou cercear o direito de ir e vir, e de expressão de lideranças indígenas, inclusive do cacique xavante Mário Juruna, que foi obrigado a recorrer à justiça para poder viajar ao exterior contra a vontade do seu tutor. Como podemos ver, o instrumento jurídico da tutela foi um forte fator de impedimento do exercício de uma cidadania plena pelos índios brasileiros.

3.4 A Cidadania do ponto de vista jurídico

O mundo ocidental adota dois critérios para determinar a cidadania: o jus solis e o jus sanguinis. Segundo o primeiro, a cidadania é determinada pelo nascimento, isto é, pelo fato do indivíduo haver nascido no território nacional. Pelo segundo critério, determina que para ser considerado cidadão de um determinado país, o indivíduo deve ter o pai, a mãe ou ambos

como cidadãos deste mesmo país. O Brasil, tradicionalmente, adota no texto os dois critérios, com ênfase, entretanto, no critério do jus solis.

“Art. 12. São Brasileiros:

- a) os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país.
- b) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que qualquer deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil;
- c) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que sejam registrados em repartição brasileira competente, ou venham a residir na República Federativa do Brasil antes da maioridade...” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

O índio, portanto, pelo simples fato de ter nascido no Brasil, é cidadão brasileiro. O conceito de cidadania, do ponto de vista jurídico, é a ligação política e jurídica das pessoas com o Estado. Essa ligação inclui direitos e deveres que criam obrigações entre indivíduos e Estado e indivíduos entre si. Como nos lembra Souza Filho (1983), existe uma grande dificuldade de aplicar esse conceito aos índios uma vez que a sociedade indígena, no caso brasileiro, é uma sociedade tribal. Regras e conceitos de propriedade, de família, sucessão e contratos, sistema de penas, são completamente diferentes nestas sociedades.

O fato de qualificar um índio de cidadão brasileiro, igual aos demais, não modifica os conceitos de sua sociedade, nem altera sua forma de viver e de se relacionar com o mundo, com o seu mundo. (SOUZA FILHO, 1983, p. 45)

Por outro lado, o simples fato de serem reconhecidos como cidadãos natos não é garantia de uma cidadania efetiva. Como bem atestam as inúmeras leis especiais para os índios brasileiros, esse exercício de cidadania não se dá da mesma maneira que é dada aos demais brasileiros.

Para alguns juristas, como Souza Filho (1983), reconhecer uma cidadania “especial” é o mesmo que não reconhecer o índio como cidadão brasileiro. Nesse caso, as leis de proteção seriam uma recompensa que as nações indígenas recebem em troca de sua submissão ao Estado colonialista. Analisando a tutela e outros instrumentos ditos de proteção, Souza Filho afirma:

Ser índio um cidadão brasileiro, portanto, é uma ficção. Os índios não constituíram a Nação brasileira, para adquirir essa cidadania são obrigados a perder a sua identidade, deixar de ser índio; visto por esse lado, o índio é cidadão brasileiro por naturalização... (SOUZA FILHO, 1983, p. 50).

Nós, entretanto, preferíamos acrescentar que toda ideia de cidadania é uma ficção, não só para o índio como para os demais “cidadãos”, uma ficção engendrada pelo Estado-Nação, ele mesmo uma ficção.

Embora os juristas, ao analisarem a questão da cidadania do índio (a questão do seu lugar), afirmem que a tutela deveria ser vista como a favor do mesmo, um instrumento de proteção e não de restrição de direitos, como o de votar e ser votado, enfim, de redução dos índios a uma cidadania de segunda classe, na prática, foi exatamente isso que aconteceu durante todos esses anos em que a tutela esteve em vigor.

Por outro lado, como ressalta Sadek de Souza, o conceito de cidadania apresenta sempre um risco para as minorias étnicas, pois pressupõe sempre direitos e deveres iguais para todos, ou seja, a eliminação das diferenças. Afinal, as regras comuns a todos refletem necessariamente a concepção de mundo, os valores da sociedade majoritária, a não ser que a sociedade majoritária aceite o pluralismo cultural, como de certa forma ocorre no Brasil a partir da Constituição de 1988. O art. 232 afirma:

os índios, suas comunidades e organizações são parte legítima para ingressar em juízo em defesa de seus direitos, interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do Processo. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 232).

Nesse caso, conforme o jurista J. Geiger (1989), a Constituição implicitamente acaba com a tutela ao considerar o índio parte legítima e capaz de defender seus direitos sem nenhuma intermediação (tutor).

Com a Constituição de 1988, ao menos ao nível legal, os índios brasileiros conquistaram mais espaço em sua caminhada de luta por uma cidadania plena. Neste sentido, outros avanços são assegurados pela primeira vez

em uma Constituição. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito ao ensino fundamental na sua língua materna (Art. 210, § 2.º). Ao assumir explicitamente seu caráter multiétnico e pluricultural, o Estado brasileiro dá mais um passo no sentido de garantir os direitos fundamentais para um efetivo exercício da cidadania por parte dos índios, entretanto, uma cidadania diferenciada, mais formal que concreta, como veremos mais adiante. O Estado brasileiro assumiu o seu caráter pluriétnico, embora as consequências ainda não possam ser totalmente medidas na prática, uma vez que esta nova realidade colocou em cheque a enraizada autoimagem de um Estado-Nação fruto da fusão harmoniosa das três raças que comporiam o povo brasileiro.

Como foram possíveis tantas mudanças em tão pouco tempo? Como foram possíveis tais conquistas a partir da promulgação da Constituição de 1988? Como pretendemos demonstrar a seguir, o surgimento do chamado Movimento Indígena não é estranho a esse processo.

3.5 Os Movimentos indígenas e a luta pela cidadania plena: a Constituição de 1988

3.5.1 O Movimento Pan-Indígena e a Ampliação da Cidadania dos Índios no Brasil

Foi em meados dos anos 70 que as lideranças indígenas “ultrapassaram a esfera de suas próprias tribos para alcançarem círculos mais abrangentes” de constituição de um movimento com forte sentimento de “fraternidade indígena”. Até então, a categoria índio era utilizada somente pelos demais brasileiros. Entretanto, com a ocupação acelerada dos territórios indígenas, ocorrida a partir de 1964 e que se acelera nos anos 70 com base na ideologia desenvolvimentista e de segurança nacional, aliada ao ideal de Brasil Grande, os índios, as grandes “vítimas do milagre”, ajudados por setores da sociedade civil, notadamente a Igreja Católica, mobilizam-se para fazer face às pressões sobre seus territórios e sua cultura.

Entre 1974 e 1980, pelo menos quinze assembleias de chefes indígenas foram realizadas em diferentes regiões do País, inaugurando o Movimento Pan-Indígena. Os índios finalmente assumem o termo “índio”, que é

agora recuperado do uso tradicionalmente feito pelo branco para designar as diversas etnias existentes no Brasil e passa a ser usado por eles próprios para expressão de objetivos e estratégias comuns. Enfim, os índios surgem como atores políticos organizados em nível regional e nacional. No dizer de Cardoso de Oliveira:

De agente quase passivo do processo de invasão de suas terras, quando apenas se defendia por meio de pequenas guerras tribais, logo fadadas ao insucesso dada à precariedade das armas, ou por fugas estratégicas que os tornavam, ao menos por um certo tempo, inalcançáveis pelo braço “civilizador”, o índio transforma-se em agente ativo, mobilizador da consciência indígena na defesa de seus direitos. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1988, p. 20).

3.5.2 O Papel da Igreja Católica

Exceto o período da República Velha (1889-1930), o catolicismo foi religião oficial de fato do Estado, da Nação e das elites dominantes, o que garantia à Igreja Católica um conjunto de privilégios. Os conflitos com o Estado eram na maior parte das vezes periféricos.

Nos anos 70, as transformações da Igreja Católica foram tais que esta passa a representar junto à opinião pública como a única voz discordante do regime militar implantado em 1964 e ainda como a porta voz dos fracos e oprimidos, das “vítimas do milagre econômico” do período.

Uma questão surge. Como a Igreja Católica brasileira assumiu a posição de vanguarda das forças que lutaram em defesa dos direitos humanos e pelo retorno do País ao estado de direito? As origens dessa mudança remontam aos anos 50.

Em 1952, 350 bispos unem e formam a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Essa instituição não tinha precedentes no direito canônico e sua constituição foi uma resposta à crescente centralização do Estado brasileiro no período pós-guerra e uma tentativa de fazer face à crescente perda de influência da Igreja Católica junto aos trabalhadores, estu-

dantes e intelectuais. Baluarte da unidade institucional da Igreja nos anos 70 e 80, a CNBB apresentava profundas divisões internas. Nesta época, haviam dois grupos marcantes: aqueles que defendiam uma democracia liberal e os prelados do nordeste que colaboravam com o Estado na contenção de problemas sociais.

Até a década de 60 a grande maioria dos bispos brasileiros se opunha às tendências socialistas das Juventudes Católicas (Juventude Operária Católica - JOC, Juventude Estudantil Católica - JEC e Juventude Universitária Católica - JUC). Esses mesmos bispos saudavam com entusiasmo o regime militar implantado em 1964. Entretanto, em um espaço de uma década, esse cenário muda completamente. Essa instituição ideologicamente e politicamente dividida apresenta-se com grande grau de coesão perante a sociedade em uma verdadeira cruzada pelos direitos humanos e em defesa das minorias.

No início dos anos 60 ocorre a crise do populismo, fato que põe em cheque o pacto político então em vigor. Ocorre a emergência de novos atores sociais representados pelas massas urbanas e ocorre também uma maior diversificação social do País com evidentes conseqüências políticas e sociais. O modelo social-político-econômico de então é questionado e algumas forças políticas julgam, inclusive, a possibilidade de uma mudança radical do mesmo. Nesse contexto, embora ocorresse um reflexo da divisão política da sociedade no interior da Igreja Católica, entre setores conservadores e progressistas, as forças católicas são mobilizadas, em sua maioria, em apoio às chamadas forças conservadoras através de movimentos de massa, como a famosa Marcha da Família com Deus pela Liberdade realizada 12 dias antes do golpe militar de 1964 com a participação de meio milhão de pessoas. Respalhando tais posicionamentos conservadores da Igreja, temos movimentos como a Liga das Senhoras Católicas, o Movimento de Arregimentação Feminina, a Campanha da Mulher Democrática e a União Cívica Feminina, que agrupavam senhoras da classe média e da burguesia na defesa do combate ao comunismo. Nesse período, a Igreja toma uma certa distância das questões políticas mais concretas. A CNBB, em seus manifestos públicos, elege como bandeira a luta contra o comunismo ateu, o divórcio, o laicismo e o liberalismo econômico, alertando sempre contra o perigo do comunismo. Assim, a Igreja apoia a organização sindical no campo através das Frentes Agrárias para retirar os agricultores de uma possível influência de “agitadores” comunistas. Nos anos em que antecedem o golpe militar,

a Igreja assume uma posição crítica diante da tendência esquerdizante do governo e dos crescentes movimentos sociais e, de outro lado, critica as situações de injustiça reinantes no País.

O período de vai de 1964 a 1968 é marcado pela atitude conciliatória da Igreja com o regime militar. No nordeste, onde existem maiores tensões, sobretudo no campo, os documentos oficiais da Igreja alertam constantemente para as dificuldades e tensões do momento vivido sem deixar, entretanto, de fazer referência aos perigos do comunismo ou de outras doutrinas que pregam o ateísmo. Os bispos progressistas, ligados ao arcebispo de Olinda, D. Helder Câmara, defensor do cristianismo socialista, que dominavam o Secretariado da CNBB desde 1952, perdem espaço político para os moderados, também conhecidos como pastoralistas. Estes últimos evitam condenar abertamente e crescente repressão praticada pelos militares no poder.

A partir de 1968, com a promulgação do Ato Institucional n.º 5, a situação política do Brasil se deteriora com um endurecimento progressivo do regime militar. Ocorre um recrudescimento na repressão à sociedade civil organizada, inclusive associações ligadas à Igreja. Vários militantes católicos são torturados ou presos, inicia-se uma vasta campanha de difamação contra a Igreja, acusada pelo governo de estar infiltrada por comunistas, associando qualquer movimento crítico ao regime ao comunismo internacional. Entre 1968 e 1978 ocorrem as primeiras mortes de membros da Igreja por forças da ordem e um bispo é sequestrado. Em resposta a tais acontecimentos, a ala mais conservadora da Igreja, liderada por Dom Vicente Scherer, cardeal-arcebispo de Porto Alegre, alia-se aos moderados “pastoralistas” em defesa da integridade da Igreja. Um grupo ultraconservador ligado à Tradição Família e Propriedade - TFP - se isola, enquanto ocorre a constituição de uma maioria centrista no interior da CNBB em torno da defesa da integridade física da Igreja, que passa a criticar e a fazer crescente oposição ao regime militar.

Embora não pretendamos entrar em maiores considerações sobre o que Souza Martins (1994) chamou de “uso transformador da mediação conservadora”, cumpre-nos colocar alguns elementos para a compreensão do papel da Igreja no período. Paralelamente às mudanças no indigenismo oficial com a instalação do regime autoritário, ocorrem mudanças no “indigenismo católico” com a criação do Conselho Indigenista Missionário -

CIMI, órgão da CNBB, que irá introduzir um novo estilo de tratar a questão indígena. É o CIMI quem patrocinará os encontros entre as lideranças indígenas, ocupando o espaço político até então reservado exclusivamente ao órgão indigenista oficial. É importante lembrar que na década de 70 vigoravam os Atos Institucionais e a única voz em defesa dos índios e camponeses era representada pela Igreja Católica, que naquela época conhecia grande prestígio junto à sociedade civil e aos índios.

Do ponto de vista da Igreja Católica, vários acontecimentos marcam a mudança da postura quanto à sua participação política na América Latina e no Brasil.

Um marco muito importante na história da Igreja na América Latina foi a visita do Papa João Paulo II a Puebla, no México. Embora tivesse afirmado que os sacerdotes não eram dirigentes sociais, líderes políticos ou funcionários de um poder temporal, mas servidores da fé, o mesmo afirmou também que eram testemunhos do amor de Cristo aos homens, ainda que dirigidos, preferencialmente, aos pobres. Esse último aspecto do discurso papal teve grande influência nas posições assumidas pela Igreja Católica na América Latina e no Brasil, reforçando a participação da Igreja na luta em defesa dos índios e camponeses.

Outro marco importante para a tomada de posição da Igreja enquanto instituição na defesa dos povos indígenas e na questão agrária no Brasil deve ser buscada na II Conferência do Episcopado Latino-Americano realizada em Medellín, na Colômbia, em 1968. Embora não tenha tratado especificamente da questão do índio, marcou o posicionamento posterior da Igreja, uma vez que explicitou um compromisso claro com os oprimidos na sua luta e libertação.

Do ponto de vista teológico, também contribuiu para a mudança a Teologia da Libertação, que denuncia um cristianismo que se impõe como poder absolutizante e desrespeitador da alteridade das pessoas e povos, colocando em xeque a tradicional posição dos missionários em busca da conversão do outro às custas da destruição do seu mundo cultural.

Entre 1968 e 1972 ocorreram diversos encontros missionários latino-americanos que procuraram fazer face aos “novos desafios” ao trabalho junto aos índios.

Em 1968 realizou-se, no Morumbi, São Paulo, um encontro promovido pelo Secretariado da CNBB no qual chegou a ser cogitado a designação de um prelado especial para a questão indígena. No relatório final é feita referência à necessidade do missionário conhecer, respeitar e prestigiar a cultura do índio. Entre os documentos divulgados no encontro, destaca-se o texto do Frei Gil Gomes Leitão intitulado “Prolegômenos de uma política missionária”, que ressalta a experiência de mudança da missão dos dominicanos na Prelazia de Conceição do Araguaia.

Em Melgar, na Colômbia, realizou-se um encontro latino-americano de missões no mesmo ano com a presença de 30 missionários de base e outras 30 pessoas entre antropólogos, leigos, etc. No ano seguinte, em San Antônio de los Altos, Caracas, realizou-se o Encontro Episcopal Latino-americano de Missões. Em 1970, no Encontro de Xicotepec, México, os missionários em documento divulgado reafirmam que a sua missão seria a de transmitir a mensagem evangélica e não a sua própria cultura aos índios.

Ainda dentro da nova postura assumida pela Igreja, destacamos alguns documentos que a influenciaram profundamente e que marcam essa nova orientação. O Diretório Indígena elaborado pelo Pe. Adalberto Pereira, da Missão Anchieta, é divulgado pelo Conselho Indigenista Missionário como tentativa de adotar uma postura mais respeitosa em relação à cultura indígena.

Frei Betto, importante líder religioso da época, refletindo sobre a nova postura da Igreja, assim resumia o papel da Igreja Católica no Brasil:

Dentro de sua missão específica, a Igreja se propõe hoje, em nosso país, a fazer uma evangelização politicamente libertadora. Isso em razão de fatores subjetivos e de fatores objetivos. Os fatores subjetivos residem na renovação propiciada pelo Concílio Vaticano II, as conclusões de Medellín, a teologia da libertação, o movimento ecumênico, a reformulação da pastoral, o reflexo, dentro da Igreja, do aguçamento das contradições sociais, o avanço da consciência política de seus agentes, a retomada da inspiração evangélica, traduzida em compromisso efetivo com os mais pobres. Os fatores objetivos residem na implantação de um regime forte em nosso país, capaz de controlar e abafar as correntes discordantes. Isso fez com que restasse, na conjuntura interna, uma única instituição legal, juridicamente consolidada,

ideologicamente arraigada na tradição e nos costumes do nosso povo, e em condições de escapar ao controle direto do poder público: a Igreja. (FREI BETTO, 1978, p. 95-112).

Com o apoio oficial da Igreja Católica, através do CIMI/CNBB, os índios puderam organizar-se a assumir um papel fundamental na luta pelos seus direitos na Assembleia Nacional Constituinte, convocada em 1985, e cujos trabalhos se iniciaram em 1987.

3.5.3 A União das Nações Indígenas

A União das Nações Indígenas – UNI – foi fundada em 1979 com o nome de UNIND por jovens estudantes indígenas bolsistas de Brasília. Sua oficialização se deu a partir de um encontro patrocinado pelo Governo do Estado do Mato Grosso. Embora sem uma conexão direta com as chamadas Assembleias Indígenas da década de 70, foi profundamente influenciada pelas mesmas e imediatamente recebeu apoio de entidades organizadas da chamada sociedade civil, principalmente dos núcleos de resistência à ditadura, incluindo a Igreja Católica, através do CIMI/CNBB. A UNI desempenhou com eficácia o papel de referência simbólica da indianidade genérica no processo de redemocratização do Brasil durante o processo de elaboração da Constituição de 1988 (1996-1998). Para o desempenho deste papel, a UNI contou com o apoio de organizações não governamentais, como o Conselho Indigenista Missionário da Igreja Católica - CIMI -, a Coordenação Nacional dos Geólogos - CONAGE - e a Associação Brasileira de Antropologia - ABA. Com sua sede em São Paulo, e contando com o apoio sistemático de entidades da sociedade civil organizada e de instituições internacionais, como a Survival International, a UNI procurou dialogar com esses organismos procurando formular para as sociedades indígenas as bases de uma estratégia indígena. É elaborada então uma verdadeira plataforma política e eleitoral com o lançamento de candidatos próprios ao Congresso Constituinte procurando repetir o sucesso obtido em 1982 com a eleição do cacique xavante Mário Juruna. Assim, nove candidatos foram lançados com o apoio da UNI: 5 pelo Partido dos Trabalhadores, 3 pelo Partido Democrático Trabalhista, e 1 pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro, todos esses partidos considerados de oposição ao governo. Os candidatos representavam diferentes etnias: um Yanomami e um Makuxi por Roraima, um Tukano pelo Amazonas, um Karajá por Goiás, um Guarani por São Paulo, um Terena pelo Distrito Federal, e o xavante Mário Juruna pelo Rio de

Janeiro. Embora não tenham logrado êxito, a simples participação colocou a questão indígena na agenda política nacional. Com o apoio de entidades como a ABA, o CIMI, a OAB, e a Comissão Pró-Índio de São Paulo, o movimento continuou sua luta, enquanto lobby, no Congresso Nacional.

Durante os trabalhos constituintes, os povos indígenas e seus aliados participaram e estiveram presentes nas votações dos capítulos relativos aos direitos indígenas no Congresso Nacional. Dentre os indígenas destacaram-se os índios Kayapó, que vieram a Brasília com recursos próprios oriundos da exploração de madeira e ouro em suas reservas. Essa “mobilização democrática” dos índios organizados nacionalmente – e não mais localmente como antes – foi decisiva para a ampliação dos direitos destes, conforme foi consagrado na Carta Magna de 1988.

Tais direitos constitucionais estão explicitados em oito dispositivos isolados em um capítulo no título “Da Ordem Social” e em um artigo que consta do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Duas inovações conceituais importantes são apresentadas. A primeira é o abandono de uma perspectiva “integracionista” que entendia os índios como uma categoria social transitória. A segunda é que os direitos dos índios sobre suas terras são definidos enquanto direitos originários, isto é, anteriores à lei ou ato que assim o declare. Trata-se do reconhecimento do fato dos índios serem os primeiros ocupantes do Brasil.

O Artigo 231 da Constituição de 88 afirma: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

O texto eleva à categoria constitucional o próprio conceito de terras indígenas, que é definido, no parágrafo 1º deste artigo: “São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.”

Estes dispositivos significam que o reconhecimento feito pela Constituição de 1988 foi no sentido de afirmar que o direito à terra por parte da sociedade indígena que a ocupa existe e se legitima independentemente de qualquer ato constitutivo. Neste sentido, a demarcação de uma terra indíge-

na, fruto do reconhecimento feito pelo Estado, portanto, é ato meramente declaratório que objetiva simplesmente precisar a real extensão da posse para assegurar a plena eficácia do dispositivo constitucional. A Constituição Federal finalmente reconhece que os índios foram os primeiros senhores de fato e de direito do Brasil, incorporando a ideia do “indigenato”, já defendida por renomados juristas no início do século.

Essa mesma Constituição reconhece aos índios ainda:

1-O usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos existentes nas terras indígenas;

2-Que o aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos aí os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas, só podem ser efetivados com a autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes asseguradas a participação nos resultados da lavra;

3-A garantia da inalienabilidade e indisponibilidade das terras indígenas e a imprescritibilidade dos direitos sobre elas; a proibição da remoção dos índios das suas terras;

4-A nulidade de todos os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras indígenas;

5-A legitimidade dos índios, suas comunidades e organizações para ingressarem em juízo em defesa de seus direitos e interesses.

Como vemos, além do reconhecimento de direitos territoriais, a Carta de 1988 trouxe, também, inovações referentes ao reconhecimento dos direitos indígenas como um todo, assegurando a esses povos o respeito a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. E, o mais importante, reconhece-se, pela primeira vez, aos índios no Brasil o direito à diferença, isto é, o de serem índios e de permanecerem como tal indefinidamente.

Portanto, a Constituição de 1988 inovou em diversos aspectos. Os direitos dos índios estão inscritos no Capítulo VIII - “Dos índios”, do Título VIII - “Da Ordem Social”, assegurando, assim, a base legal para suas reivindicações mais fundamentais de cidadania.

3.6 A Comemoração dos 500 anos do “descobrimento”: A Questão do “lugar do índio” volta à ordem do dia

Parecia que estava tudo pronto para a comemoração dos 500 anos do Descobrimento. Mas esqueceram de perguntar a uma das partes envolvidas, os índios, o que achavam de tudo isso. Numa resposta à programação oficial, considerada muito pró-colonialista, os índios empreenderam, desde o dia 4 de abril, a “Marcha Indígena 2000” com partida de diferentes pontos do território brasileiro e um só destino: Porto Seguro (BA). Com a Marcha Indígena 2000, as lideranças pretendiam reunir 2 mil índios para protestar contra a versão oficial da história e pressionar o governo a demarcar terras. Fez parte da marcha a parada estratégica em Brasília para um encontro com FHC. Aproximadamente mil índios estiveram no local manifestando. Um líder Suruí de Roraima enfrentou, no Congresso Nacional, o presidente do Senado, Antônio Carlos Magalhães (PFL-BA). Com uma flecha na mão, cobrou do senador a aprovação do Estatuto das Sociedades Indígenas e a demarcação de suas terras.

Em Minas Gerais, cerca de 250 índios, representando oito povos indígenas, ocuparam o plenário da Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, tomando os lugares dos parlamentares. Eles reclamaram da política adotada em relação às terras onde viviam. Em Pernambuco, povos indígenas, com apoio de várias entidades, fizeram manifestação no centro de Recife exigindo a demarcação, homologação de terras. Índios de todo o Brasil partiram em direção a Porto Seguro: de Norte a Sul do País, caravanas ganham as estradas, fazem paradas para protestos e discursos. Barreiras policiais foram colocadas nas estradas que dão acesso a Porto Seguro: dois mil homens da Polícia Militar são enviados de Salvador para o sul da Bahia a fim de evitar qualquer “tumulto” nas comemorações dos 500 anos do Descobrimento. O resultado do protesto foi uma grande repressão policial onde vários índios saíram feridos devido à ação de bombas de gás lacrimogênio e de “efeito moral”. Fotos de um índio de joelhos e braços abertos sendo praticamente atropelado pelas tropas de choque percorreram o Brasil e o mundo causando grande indignação, manchando irremediavelmente as comemorações oficiais dos 500 anos do descobrimento do Brasil.

A mobilização dos índios teve o mérito de recolocar, mesmo que timidamente, a questão indígena no Brasil. Passados 500 anos, portanto, esses povos ressurgem no cenário político nacional, agora como uma questão de

cidadania e democracia num País que, aos poucos, toma consciência de suas características pluriétnicas e pluriculturais.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A Constituição de 1988, chamada pelo ex-deputado Ulisses Guimarães não por acaso de Constituição Cidadã, marcou uma nova fase na luta dos índios pelos seus direitos de cidadania. As mudanças incorporadas ao texto Constitucional de 1988, consideradas um avanço mesmo em relação aos demais países latino-americanos, só foram possíveis devido ao fato novo representado pela entrada em cena de um novo ator político, o índio. Não mais o índio étnico “em si”, mas o índio genérico “para si”. Nesse contexto, o movimento indígena, mesmo não contando com a mesma atenção dedicada pelos historiadores aos demais movimentos sociais no período em questão, possui grande importância no processo de redemocratização brasileira.

Com a nova Constituição, na prática, o Estado brasileiro assumiu o seu caráter pluriétnico, refletindo um espírito de maior tolerância, passando os índios a terem um lugar no futuro enquanto índios. O fim implícito da tutela e a conseqüente aceitação dos índios coletivamente como etnias, deu um novo “lugar” para o índio no corpo jurídico brasileiro. A partir de 1988, aos olhos dos legisladores, o índio deixa de “estar” índio.

As mudanças ocorridas a partir de 1988 nos mostram ainda que o destino dos povos indígenas não está determinado previamente, mas depende, sobretudo, dos próprios índios, de suas lutas e estratégias políticas adotadas em contextos históricos determinados e, de forma dialética, da reação da sociedade brasileira a essas demandas indígenas. Nesse sentido, a Marcha é apenas mais um capítulo na luta dos índios pelos seus direitos coletivos, enfim, pela cidadania plena numa sociedade que, muitas vezes, não consegue estender tais direitos de cidadania à maioria de sua população.

A ideia básica de cidadania diz que os cidadãos devem ter participação política, social e econômica igual a todos os demais indivíduos de uma determinada sociedade. Dessa forma, será que podemos afirmar serem os índios cidadãos? Se do ponto de vista jurídico, enquanto uma ficção, é possível afirmarmos que sim, do ponto de vista concreto do exercício efetivo dos direitos e deveres de cidadão, com certeza a resposta ainda é não. No caso do Brasil, não só o índio é um cidadão parcial, mas o pobre, em geral: os

sem terra, os sem teto, os sem trabalho, os sem acesso à cultura. Enfim, podemos afirmar que o País, historicamente, vem engendrando amplos setores da sociedade formados por excluídos de todos os gêneros que compõem o grande contingente dos “sem cidadania plena”.

Referências

BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. **Código Civil**, 1916.

BRASIL. **Decreto de n.º 5.484, de 27 de julho de 1928**.

CARDOSO, Mírian L. **Ideologia do desenvolvimento Brasil: JQ-JK**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CAVA, Ralph Della. Política de curto prazo e religião de longo prazo. In: **Encontros com a Civilização Brasileira. v. I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 242-257.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. **As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias**. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

CARELLI, Mário. **Cultures Croisées: Histoire des échanges culturels entre la France et le Brésil de la découverte aux temps modernes**. Paris: Nathan, 1993.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Os povos indígenas e a nova República**. São Paulo: Paulinas, 1986.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL/CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Paz e terra para os povos indígenas: semana do índio 1982**. São Paulo: Loyola, 1982.

_____. **Os povos indígenas e a nova república**. São Paulo: Paulinas, 1986.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP (Org.). **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

COSTA, Emília V. **Da Monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

CUNHA, Manuela C. **Os direitos do índio**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DAVIS, Shelton. **Vítimas do Milagre**. O desenvolvimento e os índios do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DURHAN, Eunice. O lugar do índio. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FAVRE, Henri. **L'Indigénisme**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

FREI BETTO. Da prática da pastoral popular. In: **Encontros com a Civilização Brasileira**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 95-112.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.

GEIGER, Júlio M. **Direitos indígenas na Constituição de 1988 (e outros ensaios)**. Brasília, DF: CIMI, 1989.

GÓMEZ DE SOUZA, Luiz Alberto. Puebla e as práticas populares na América Latina. In: **Encontros com a Civilização Brasileira**. v. 9. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 79-93.

LIBÂNIO, J. B. Conflito Igreja-Estado. In: **Encontros com a Civilização Brasileira**. n.º 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, out. 1978. p. 29-40.

LEITÃO, Frei Gil Gomes. "Prolegômenos de uma política missionária" (documento)

LEITE, Arlindo G. de O. **A mudança na linha de ação missionária indigenista**. São Paulo: Paulinas, 1982.

MATA, R. **Carnaval, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MERCADANTE, P. **A consciência conservadora no Brasil**: contribuição ao estudo da formação brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Saga, 1965.

MEYBRURY-LEWIS, David. Vivendo Leviatã: grupos étnicos e o Estado. In: **Anuário Antropológico 83. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará**, 1985. p. 103-118.

MOTA, C. G. **A ideologia da cultura brasileira**. São Paulo: Ática, 1977.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Urbanização e tribalismo: a integração dos índios Terêna numa sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **A crise do indigenismo**. Campinas, SP: UNICAMP, 1988.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAOLI, M. Célia Pinheiro M. O sentido histórico da noção de cidadania no Brasil: onde ficam os índios? In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1972.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Petrópolis: Vozes, 1977.

ROCHA, Leandro Mendes. **La politique indigéniste au Brésil 1930-1967. 1996. Tese (Doutorado em ...)**-Université de Paris III, Paris, 1996.

SANTOS, Sílvio Coelho (Org.). **Sociedades indígenas e o direito: uma questão de direitos humanos**. Florianópolis: UFSC/CNPQ, 1985.

SANTOS, S. C. **Índios e brancos no sul do Brasil, a dramática experiência dos Xokleng**. Florianópolis: Edeme, 1973.

SILVA, A. L. & GRUPIONI, L. D. (Org.) **A temática indígena na escola**. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SOUZA MARTINS, J. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SOUZA FILHO, Carlos Marés. A cidadania dos índios. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil. In: GRUPIONI, Luís (Org.) **Índios no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 1994.

SCHWARCZ, Lilla. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, T. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

4. O ÍNDIO E A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

A história do índio no Brasil confunde-se com a da ocupação do território nacional. É uma história em que estão imbricados processos de expansão das fronteiras e um choque constante entre diferentes territorialidades, de índios e não índios, cuja chave para sua compreensão é o latifúndio, sua formação e perpetuação. A concentração da propriedade fundiária foi forjada no Período Colonial e consolidada no século XIX. Com o fim do escravismo, os grandes latifundiários não perderam seu poder. Eles conseguiram, através dos diversos sistemas políticos, estabelecer limites ao acesso à propriedade da terra aos ex-escravos libertos, aos brasileiros-livres e aos imigrantes, garantindo que a maioria destes fosse trabalhar nas grandes propriedades como empregados¹. Por outro lado, uma parte dessa população – não-absorvida como mão de obra nas grandes propriedades das áreas de ocupação mais antiga – vai constituir um tipo de campesinato marginal em terras mais afastada do litoral, funcionando como ponta de lança da expansão da sociedade nacional e mesmo do capital em direção ao interior, em um movimento do tipo de frente de expansão². É este campesinato que perde suas terras ou não encontra emprego nas fazendas que se interna nas matas em busca de terras livres, na maioria das vezes ocupadas por índios.

¹MINC, C.A. *Reconquista da terra: estatuto da terra, luta no campo e reforma agrária*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

²VELHO, O. G. *Frentes de expansão e estrutura agrária. Estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

³VELHO, O. G. (1972, p. 11).

⁴LITTLE, Paul E. *Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade*. Brasília, DF: Departamento de Antropologia de UnB, 2002. (Série Antropologia 322)

Esse tipo de “colonização” e a forma de inserção do País no sistema capitalista fazem com que a ocupação do seu espaço territorial ocorra de forma desordenada, com regiões de maior ou menor marginalização, sendo que algumas regiões, após um período cíclico de utilização econômica, voltassem à economia de subsistência, ocorrendo um processo de retração ou mesmo de abandono. Esse processo, aliado ao fato de vastas regiões terem permanecido sem qualquer espécie de atrativo econômico, explica a existência, durante todo o século XX, de áreas ainda sujeitas à ação das frentes de expansão³.

Um aspecto importante a ser assinalado no caso brasileiro é a existência de uma enorme diversidade sociocultural que provoca uma não menor diversidade fundiária⁴. São populações (índios, quilombolas, babaçueiros, caboclos, pescadores, pantaneiros, etc.) com diferentes formas de inter-relacionamentos com seus respectivos territórios. Essa diversidade fundiária, como veremos mais adiante, só recentemente foi reconhecida explicitamente pelo Estado brasileiro.

As disputas entre as diferentes territorialidades do Brasil envolvem o Estado e seu aparato jurídico-político e ideológico. A organização de aldeamentos no período colonial, a constituição e demarcação das terras indígenas por parte do Estado nos períodos subsequentes à criação do Estado nacional forjam territórios no sentido utilizado pelos geógrafos, isto é, um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder⁵.

Com efeito, as transformações territoriais brasileiras estão relacionadas com os diferentes processos de expansão das fronteiras, formando o que Oliveira (1998) chamou de “processos de territorializações”⁶. A ocupação do litoral pela plantation, as entradas ao interior pelas bandeiras, as fazendas de algodão ou de fumo, os aldeamentos, os descimentos e a pecuária nos séculos XVI e XVII; a mineração no século XVIII; o extrativismo e a pecuária do século XIX; as fazendas de café no século XIX; os grandes projetos agropecuários da Amazônia movidos a incentivos fiscais do século XX, entre outras atividades socioeconômicas, foram responsáveis pela moldagem de diversas destas formas territoriais. Cada atividade provocou novas ondas de territorialização (LITTLE, 2002). Os processos históricos que envolveram as populações indígenas foram, portanto, múltiplos, complexos e resultaram em diferentes formas de ação e reação, resistências, fugas, fusões étnicas, fissões, deslocamentos espaciais, movimentos migratórios, etc. Muitos dos povos indígenas viram-se confinados a áreas marginais do ponto de vista econômico, nas chamadas áreas de refúgio, outros foram esbulhados de suas terras, outros, ainda, migraram para outras regiões.

4.1 O Estado e o reconhecimento das terras indígenas

A entidade política Estado-Nação surgiu como uma forma hegemônica de controle territorial, de uma “comunidade imaginada” de tal forma presente que fez com que, durante muito tempo, as ciências humanas tratassem o conceito de territorialidade vinculando-o diretamente às práticas territoriais do Estado, ocultando outras formas possíveis de territorialidade (LITTLE, 2002). A existência de diferentes formas de territorialidade, entretanto, sempre representou um importante desafio para o Estado e seu ordenamento jurídico, principalmente quando estas territorialidades não são compatíveis com a ideia capitalista da propriedade privada, individual da terra.

⁵Como observa Souza (2003), território normalmente faz pensar no Estado - gestor por excelência. Na verdade, territórios existem e são constituídos nas mais diversas escalas, o que engloba desde a rua até o espaço internacional, podem ter um caráter permanente ou não. Nesse sentido, podemos falar em territórios da prostituição feminina ou masculina, do tráfico de drogas. SOUZA, L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná e outros. (Org.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003.

⁶Oliveira Filho (1998) chama de processo de territorialização o movimento político administrativo no qual as comunidades indígenas vêm a se transformar em coletividades organizadas, formulando uma identidade própria. OLIVEIRA FILHO, J. P. Uma etnologia dos índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: Mana, Rio de Janeiro, v.4, n.º. 1, p. 47-77, 1998.

⁷MARTINS, José de Souza. Expropriação e violência. São Paulo: Hucitec, 1982.

⁸Nome dado, no Brasil, às diversas formas fraudulentas e violentas usadas por capitalistas ou fazendeiros para tomar as terras indígenas dos seus donos legais. MINC (1985, p. 36, 37) faz um resumo dessa prática, que ele denominou uma “peça de horror em 10 atos”.

⁹Camponeses que, sem possuir titulação das terras que ocupam, geralmente exercem esse papel de “ponta de lança” da interiorização do País.

Ao analisar a história agrária do Brasil, Martins (1982)⁷ divide as terras indígenas, de forma situacional, em: 1- Terras ameaçadas de invasão por parte dos brancos, sobretudo grandes fazendas; 2- Terras “griladas”⁸, cuja posse pelo não índio depende de regularização; 3- Terras expropriadas, cuja posse e domínio já estão legalmente nas mãos do branco. Segundo o autor, tais situações representam um movimento progressivo, em que as expropriadas situam-se em áreas de ocupação mais antiga, como o leste e o nordeste. A “grilagem” ocorre onde encontram-se as “frentes pioneiras” e as terras ameaçadas nas áreas onde as frentes de expansão, as vanguardas das frentes pioneiras, estão agindo.

Com base nos Censos de 1950 e 1960, Velho (1972) tenta estabelecer, a grosso modo, algumas áreas que foram objeto desse processo de ação das frentes de expansão, no período que vai de 1930 a 1970: sul do Pará, sul do Maranhão (zona dos rios Mearim, Pindaré e Tocantins), sul da Bahia, oeste do Paraná, oeste de Santa Catarina, Mato Grosso, Goiás e Tocantins (região dos rios Araguaia e Tocantins).

Esse processo perverso de expropriação do trabalhador rural brasileiro fez com que ocorressem constantes tensões e conflitos envolvendo posseiros⁹, índios e grandes proprietários rurais. Essas lutas se desenvolveram de forma crescente a partir da década de 1950, quando a expansão do capital no campo provoca novos conflitos, agora entre, de um lado, as grandes empresas nacionais e multinacionais, grileiros e fazendeiros, e, de outro, entre posseiros e índios. Nessa luta, a violência é uma constante. É nesse sentido que se afirma que a história das terras indígenas é apenas mais um capítulo da história social da terra no Brasil.

Como vimos anteriormente, o Brasil foi, progressivamente, ao longo do século XX, alcançado por frentes de expansão que causam a expulsão ou a compressão dos índios em parcela de seus territórios tradicionais. Neste processo, a violência tem sido cometida de todas as formas para assegurar a expulsão do índio da terra. Dessa violência participam jagunços, pistoleiros, oficiais de justiça, juízes, enfim, diversos atores, em uma batalha desigual contra o índio indefeso ou, na maioria dos casos, impotente.

Outra forma de “esbulho” das terras indígenas é a sua invasão por camponeses que migram em busca de novas terras após terem sido expulsos pelos latifúndios. Algumas dessas invasões são insufladas por fazendeiros, que estimulam esses atos alegando serem as terras indígenas devolutas ou

“do governo”. Quando as invasões são muitas, tornando a pressão sobre as comunidades insuportável, ocorrem conflitos, que normalmente são manipulados pelos fazendeiros, os quais aproveitam a ocasião do incidente, para propor soluções, em geral, desfavoráveis aos índios, que resultam, na maioria das vezes, na redução dos territórios tribais, das terras reservadas. Como vemos, é a estrutura agrária concentradora que forjou os desajustes sociais que, geralmente, resolveram-se à custa do índio.

Sociologicamente, e de forma esquemática, o processo de expulsão dos índios de suas terras no século XX ocorre como se o território brasileiro fosse constituído por faixas ocupadas de forma socialmente distinta e em conflito entre si. No limite mais interior encontrar-se-iam as sociedades tribais e no limite exterior, a sociedade capitalista. Entre esses limites está o posseiro, que tradicionalmente opera como desbravador do território, “amansador” do índio e da terra¹⁰. É importante observar que muitas destas terras, por não estarem devidamente legalizadas, são tratadas como sendo “devolutas”, portanto, passíveis de alienação. Esse processo normalmente se dá de forma fraudulenta, significando, na maioria dos casos, por ação ou omissão do Estado, o esbulho dos territórios indígenas.

¹⁰Souza Martins (1982, p. 74).

Quando o Estado intervém, normalmente o faz depois que se instalam conflitos envolvendo os índios e os elementos das frentes de expansão. Nos casos em que as inúmeras barreiras jurídico-políticas e administrativas são vencidas, o Estado estabelece uma área de terra para a posse e o usufruto da comunidade indígena, as chamadas reservas indígenas.

4.2 A Ação fundiária antes da criação da fundação nacional do índio, em 1967

A ação do Estado no sentido de assegurar o direito dos índios à terra é um dos pontos mais discutíveis da “ação indigenista” do País.

Quando se fala em terra indígena, devemos, em primeiro lugar, tentar descrever o que se entende por Terra Indígena e como o Estado vê a questão. Quando se fala de Terra Indígena, não está envolvida uma simples questão jurídica, mas antes de tudo o habitat dos remanescentes das antigas populações indígenas. Do ponto de vista do Estado, entretanto, a questão apresenta-se como se fosse eminentemente jurídica. Para o Estado, as terras

indígenas se dividem em duas categorias fundamentais: 1- As áreas reservadas ou demarcadas, isto é, aquelas onde o órgão tutor estabeleceu reserva; 2- Terras somente ocupadas ou habitadas pelos índios, isto é, aquelas em que estes vivem imemorialmente, cujos direitos de ocupação estão garantidos, ao menos teoricamente, na legislação, em especial nas Constituições de 1934, 1937 e 1946.

4.3 Os aspectos legais da ação do estado: o direito à terra.

Durante o Período Imperial, o respeito à terra indígena circunscreveu-se à legislação ordinária. Foi uma preocupação constante dos legisladores, mas não se constituiu objeto de referência constitucional. Com o advento da República, uma nova constituição é elaborada (1891) sem, entretanto, trazer qualquer definição referente às terras indígenas. Contudo, as diretrizes constitucionais de 1891, principalmente aquelas relativas às terras devolutas, trouxeram dificuldades para a definição de terra indígena. A regulamentação das terras devolutas influenciou de forma direta a política indigenista. A descentralização inaugurada com essa constituição deixou aos estados o poder de decidir a questão e, conseqüentemente, na prática, transferiu o problema das terras indígenas ao âmbito dos mesmos. Não havia uma diferenciação clara entre terras devolutas¹¹ e terras indígena, estas estavam incluídas naquelas.

¹¹Terras que se acham sob a jurisdição do Estado, representado pelos poderes público federal, estadual ou municipal, podendo serem cedidas a particulares.

Dessa forma, muitas terras indígenas foram usurpadas. Na verdade, as terras imemorais dos índios e dos aldeamentos não extintos não poderiam ser consideradas devolutas, pois estavam reguladas pela legislação ordinária, elaborada no Período Imperial (Lei de Terras, de 1850). Entretanto, a omissão da nova Constituição dava margem a interpretações nesse sentido. Esta realidade trouxe inúmeras dificuldades à prática protecionista, inaugurada em 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios - SPI.

Com a criação desse órgão, a questão do direito à terra, embora já assegurado desde o Período Colonial, recebe um novo amparo legal. A exposição de motivos do Decreto n.º 8.072, de 20 de junho de 1910, que criou o referido Serviço, previa:

“Artigo 2º. Parágrafo 2- Promover, sempre que for possível, e pelos meios permitidos em direito, a restituição dos terrenos que lhes tinham sido usurpados[...]” (Decretos n.º 8.072, de 20 de junho de 1910, e Decreto n.º 9.214, de 15 de dezembro de 1911).

Este Decreto previa ainda a demarcação das terras ocupadas pelos índios para usufruto dos mesmos.

Pelo Decreto n.º 5484, de 27 de junho de 1928 (Arts. 8º e 10º), é garantida aos índios a posse de suas terras. O Decreto n.º 736, de 6 de abril de 1936, encarrega o SPI de impedir que as terras indígenas fossem tratadas como devolutas, desfazendo assim a confusão criada pela Constituição de 1891 (Art.64).

Em termos constitucionais, somente com a Carta de 16 de julho de 1934, fruto das mudanças advindas dos acontecimentos políticos que ficaram conhecidos pela historiografia oficial como “Revolução de 1930”, o problema das terras indígenas recebeu uma atenção especial, de forma a compatibilizar-se com outras medidas protetoras, como a criação do SPI e o Código Civil de 1916.

Ao trazer para o âmbito do governo central o problema da terra (Art.129) e a definição da política indigenista (Art.5º), a Constituição de 1934 restringiu bastante os abusos praticados contra os índios, assim como o processo de “esbulho” de suas terras.

Essas diretrizes se mantiveram praticamente sem alterações nas Constituições de 1937 e de 1946. Esta última, reafirmando a política de terras inscritas nas constituições anteriores, altera um aspecto da questão da alienação de terras indígena, proibindo a estes transferi-las.

A Constituição de 1937, elaborada na vigência do Estado Novo (1937 a 1945), conserva os direitos dos índios à terra.

“Art. 154. Será respeitada aos silvícolas a posse das terras em que se achem localizados em caráter permanente, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las.” (Constituição de 1937)

Em resumo, a questão das terras indígenas, durante grande parte do século XX, circunscrevia-se ao direito à posse permanente e ao impedimento de os índios aliená-las.

Os fatos: os interesses econômicos e a omissão do Estado

Embora houvesse uma copiosa legislação garantindo esse direito – vimos anteriormente que os índios tinham assegurado, constitucionalmente, o direito à terra – o mesmo jamais foi assegurado plenamente pelo Estado por falta de uma real vontade política. Entre outros motivos, alegava-se falta de regulamentação desse direito. Mas o que havia, na verdade, era falta de vontade política de cumprir o que estabelecia a Constituição. A situação era tal que, no início dos anos 40, por iniciativa do SPI, foi elaborado um anteprojeto de lei visando a regulamentação das terras indígenas. Apesar das constantes tentativas efetuadas pelo SPI objetivando a regulamentação da referida matéria, tal intento jamais se concretizou devido aos interesses contrários no poder legislativo. O emaranhado jurídico, assim como a falta de interesse político por parte do Estado, sempre foram obstáculos importantes para que o mesmo assegurasse efetivamente aos índios os direitos que lhes eram garantidos pela Constituição.

Não tendo sido regulamentado o direito assegurado pela Constituição de 1946 às terras que ocupavam imemorialmente, só restava a formalização desse direito através da concessão de reservas por parte dos estados da Federação. Pela legislação específica, a efetivação jurídica da posse da terra deveria se dar caso a caso. O procedimento mais comum era um acordo em que o SPI, através de gestões junto aos estados da Federação, solicitava as áreas de terra necessárias para reservar a um determinado grupo, conforme o preceito Constitucional¹². Neste caso, o governo estadual, atendendo à solicitação do SPI, concedia uma área de terra por meio de um Decreto Estadual. Também era possível a concessão de terras aos índios através da doação de particulares ou, ainda, através da compra de terras privadas pelo SPI.

¹²Ver: ROCHA, Leandro Mendes. *La politique indigéniste au Brésil: 1930-1967*. 1996. Tese (Doutorado em ?)-Sorbonne, Paris, 1996.

A obrigatoriedade de decretos estaduais concedendo áreas de terras aos índios, evidentemente, implicava uma maior margem de barganha política, precedida de prévias alianças e de conchavos entre o SPI e os poderes locais controlados pelos grandes proprietários rurais.

Entre 1930 e 1967, vários episódios marcaram a ação do Estado no sentido de garantir as terras dos índios. Em alguns casos, o SPI obteve sucesso no cumprimento das disposições legais, em outros casos o sucesso foi relativo ou mesmo inexistiu.

Apresentamos, a seguir, algumas das medidas oficiais que tiveram maior repercussão no que concerne às terras indígenas durante o século XX. Em 1949, em decorrência de acordo firmado entre o Ministério da Agricultura e o Estado do Paraná, reestruturando as “terras reservadas por decretos estaduais”, foram os territórios indígenas daquele estado da Federação reduzidos em grandes extensões (ver Diário Oficial da União de 18/05/49, p.7.513).

Em 1953, o SPI, através da Sessão de Estudos, elaborou um anteprojeto objetivando a concessão de uma área no médio Xingu para usufruto dos índios Kayapó. O mesmo foi enviado à consideração do governo do Pará, que o remeteu à Assembleia Legislativa do Estado. O resultado foi o arquivamento do referido anteprojeto, ficando os Kayapó sem outra proteção além dos dispositivos constitucionais relativos à imemorialidade da ocupação da terra.

Em Mato Grosso, nos limites do território solicitado pelo SPI/CNPI/FBC (Serviço de Proteção ao Índio/Conselho Nacional de Proteção ao Índio/Fundação Brasil Central) para a criação do Parque Indígena do Xingu, foram concedidas, pelo governo, glebas de terras a particulares. A área do futuro parque foi considerada pelo governo mato-grossense como sendo devoluta, gerando um processo de disputa judiciária entre os “proprietários” e o Estado (representado pela União), processo este que se arrastou por muitos anos, mesmo após a criação do referido parque.

Para romper a resistência do Estado do Mato Grosso, o governo federal legalizou o Parque do Xingu utilizando outro artifício legal, uma lei sobre parques florestais. Mesmo assim, a União teve de ceder aos interesses dos latifundiários. A primeira proposta de concessão de uma reserva para os índios xinguanos, de 1952, previa uma área bem maior do que a que foi concedida pelo governo federal, em 1961.

¹³RIBEIRO, Darcy. A política indigenista brasileira. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1962, p. 108-112.

¹⁴Souza Martins (1982) alerta que as interpretações que se referem à pretensa omissão do Estado pressupõem que esta pode ser sanada “mediante a conversão da burocracia à causa do índio”, esquecendo-se de que no Estado moderno a ordenação burocrática reflete os interesses expressos na aliança de classe que o configuram. “Neste caso, não há propriamente uma omissão, mas na omissão há uma intenção e uma ação” (SOUZA MARTINS, op. cit., p. 153).

¹⁵LIMA, Antônio Carlos de Souza. Um grande cerco de paz: poder tutelar e indianidade no Brasil. 1992. 40 p. Tese (Doutorado em ?)- Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

Em 1958, a Assembleia Legislativa do Mato Grosso, através da Lei nº 1077, de 10 de abril de 1958, tentou alienar a terra dos índios Kadiweu, considerando como se devolutas fossem, num processo considerado ilegal até pelo próprio governador do estado. Ao tomar conhecimento do fato, o SPI entrou com um mandato de segurança junto ao Supremo Tribunal Federal, que deu ganho de causa à União¹³. Para conceder uma área de terra reservada aos índios Tikuna, e na impossibilidade de conseguir uma cessão de terra por parte do governo do Amazonas, o governo federal, através do SPI, foi obrigado a lançar mão de um instrumento muito usado por essa agência estatal, a compra de uma gleba de terra de particular, a Reserva Umariáçu, em 1942.

Estes são apenas alguns exemplos de como foi a política de concessão de reservas e de como o Estado agiu na garantia dos direitos constitucionais dos índios de permanecerem de posse de seus territórios tradicionais.

Quando se tratava da legalização das terras indígenas, havia uma enorme resistência, representada pelos interesses agrários regionais. O Estado, tendo em vista o seu caráter de classe, tinha sempre que compor com esta realidade.

Embora alguns autores refiram-se à omissão do Estado na defesa da terra do índio, o que ocorre muitas vezes é uma intenção e uma ação¹⁴. Afinal, não podemos esquecer que no Estado moderno a ordenação burocrática reflete principalmente os interesses expressos nas alianças de classes em vigor.

4.4 A Criação de reservas indígenas

Lima¹⁵ define “reservas indígenas” como “porções de terra reconhecidas pela administração pública através de seus diversos aparelhos como sendo de posse de índios e atribuídas, por meios jurídicos, para o estabelecimento e a manutenção de povos indígenas específicos”. Ainda segundo este autor, essas porções de terra são definidas às custas de um processo de alienação e compõem parte de um “sistema estatizado de controle e apropriação fundiária”.

A finalidade da criação de reservas é “disciplinar o acesso e utilização das terras, ao mesmo tempo mediando sua mercantilização, aplicando-lhes

sistemas de registro e cadastramento (procedimento que não se impõe sem conflitos entre os inúmeros aparelhos de poder estatizados), às diversas unidades sociais surgidas historicamente da(s) conquista(s).

As reservas são também mananciais de riquezas (terras para agricultura, pecuária e extração de minerais, florestas para extração de madeiras, borracha, castanha, etc.) que a administração tutelar manteria para a exploração direta ou indireta (arrendamento), sempre em suposto benefício dos nativos e utilizando seu trabalho. A criação de reservas pode ser vista ainda como uma das táticas do “poder tutelar” para a transformação de caçadores nômades em lavradores sedentários. A criação de reservas traz consigo inúmeras outras consequências para os índios. Talvez a mais importante seja o fato de tornar mais difícil o processo de “esbulho” das terras indígenas.

Oliveira Filho¹⁶ sublinha outra consequência da constituição de uma reserva, que é o fato desta fazer com que a população indígena aí reunida “possa cristalizar certas peculiaridades econômicas e sociais, favorecendo a reprodução de um novo tipo social: o campesinato indígena, com posse comunitária do meio básico de produção, a terra”.¹⁷ Ainda segundo Oliveira Filho, a peculiaridade deste campesinato está no controle coletivo sobre o meio básico de produção e sua subordinação ao Estado através do órgão tutor. O processo de regularização de uma terra indígena (criação de reservas ou parques) é lento e complexo, pois grande parte delas são reivindicadas por brancos que se utilizam de todos os meios possíveis para garantir a “propriedade” da terra em questão. Tais meios variam da compra fraudulenta de títulos de propriedade à invasão pura e simples, o genocídio ou outras formas de violência. Em geral, a regularização enseja morosas batalhas judiciais, que dão tempo para que se estabeleçam situações “de fato”, tornando extremamente difícil fazer valer o direito dos índios.

A reserva indígena Duque de Caxias, localizada no vale do rio Itajaí do Norte, em Ibirama, no Estado de Santa Catarina, é um exemplo das dificuldades de garantir a terra para os índios e da morosidade do Estado em garantir legalmente e efetivamente os direitos assegurados pela Constituição. Apesar de ter sido reservada uma área em 1926, a demarcação dos limites só se efetivou em 1956. Nesse intervalo de tempo ocorreu uma lenta ocupação da área da reserva por particulares que se apossaram de parte da mesma. Em 1952, o SPI entra em entendimentos com a Inspetoria de Terras e Colonização de Santa Catarina, visando a delimitação definitiva da área reservada.

¹⁶OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Terras indígenas no Brasil: uma tentativa de abordagem. In: Boletim do Museu Nacional, n° 44. Rio de Janeiro: Nova série, 1983.

¹⁷RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização. Petrópolis: Vozes, 1977 e OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Urbanização e tribalismo: a integração dos Terena em uma sociedade de classes. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. Os autores citados veem na criação das reservas um “fator contrário ao processo de assimilação”.

¹⁸SANTOS, Silvio Coelho dos. A integração do índio na sociedade nacional: o papel dos postos indígenas em Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1970, 51 p.

Nesse processo ocorreu a perda de uma extensa área, que se reverteu ao Estado de Santa Catarina, tendo em vista o problema das invasões que ali se encontravam¹⁸. Segundo Santos (1970), as dificuldades para assegurar o título definitivo originaram-se nos interesses das companhias madeireiras instaladas na região. Estas companhias possuíam forte influência na política local e haviam pressionado os governos estadual e federal em seu benefício.

Oliveira Filho (1983), em um estudo sociológico sobre as terras indígenas no Brasil, realizou um levantamento comparativo das áreas demarcadas pelo SPI em relação àquelas demarcadas pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI (o órgão que substituiu o SPI a partir de 1967) e concluiu que, embora o número de terras demarcadas pelo SPI fosse elevado, a extensão total das mesmas era de menos de 300 mil ha, perfazendo uma “parcela praticamente insignificante” de terras demarcadas. O SPI demarcava territórios com uma média de 5 mil ha, enquanto a média da FUNAI é de 181 mil ha.

A estratégia de ação do SPI face à fricção das frentes pioneiras com os grupos indígenas era o de estabelecer de imediato uma área reduzida como terra reservada aos índios, assegurando logo tais direitos pela demarcação e, paralelamente, livrando para ocupação pelos brancos as demais faixas de terra. (OLIVEIRA FILHO, 1983, p. 673).

19OLIVEIRA FILHO, op. cit., p. 674. Ao fazer uma estimativa da relação entre a extensão das terras demarcadas e a população lá sediada, esta constatação torna-se mais clara, pois o índice da FUNAI era de 236,1 ha/hab e o do SPI, 8,5 ha/hab.¹⁹

Quadro 1 - Distribuição das Demarcações (SPI)		
Estado	Demarcações	Hectares
Amazonas	9	5.113 ha
Paraná / Santa Catarina	6	84.449 ha
Mato Grosso	4	87.259 ha
Mato Grosso do Sul	13	31.767 ha
Minas Gerais / Espírito Santo / Bahia	3	10.000 ha
São Paulo / Paraná	11	29.328 ha
Rio Grande do Sul	8	50.679 ha
Total	54	298.595 ha

Fonte: Oliveira Filho (1983, p. 671)

As demarcações teriam provocado a “atomização” dos territórios tribais tradicionais, facilitando a futura proletarização maciça destas populações. Este é o caso dos Terena, cujas terras, até o início dos anos 60, foram constituídas reservas, totalizando 25.071 hectares, em uma região com uma população relativamente numerosa, de 3.220 pessoas em 1954.²⁰

²⁰OLIVEIRA, R. C. Urbanização e tribalismo: a integração dos índios Terena numa sociedade de classes. Rio de Janeiro: Zahar, 1968

Em tais casos, as áreas estabelecidas pelo SPI são muito menos uma reserva territorial do que uma reserva de mão de obra, passando a ser uma característica dessas regiões formas temporárias de trabalho assalariado (a “changa”, o “trabalho volante”, etc.) pelas quais o índio tenta reassegurar sua reprodução econômica, inviável se limitada apenas à condição de produtor agrícola. (OLIVEIRA FILHO, 1983, p. 673). O padrão fundiário que se impõe, como demonstra Oliveira Filho (1983), foi o da demarcação de pequenas porções de terra. O paradigma, então, prevalente era o de que a condição de índio era passageira e que os índios seriam “integrados” à população brasileira como pequenos produtores rurais.

¹Essa realidade só vai mudar efetivamente nos anos 50 com a experiência representada pelo Parque do Xingu, figura inexistente na legislação de então, mas que se caracterizaria pela mobilização de grandes porções de terra com o fim

Quadro 2 - Total de Demarcações (FUNAI/SPI)

	Nº de áreas	Extensão Atingida	População Índia	Tamanho médio das terras	Relaçãohectares/índio
SPI	54	298.595	35.126	5.529 ha	8,5 hab
FUNAI	66	11.996.043	50.790	181.758 ha	236,1 hab
Total	120	12.294.638	85.916	-	-

Fonte: Oliveira Filho (1983, p. 672)

Com raras exceções, as demarcações de terras feitas durante a existência do SPI fizeram com que os grupos indígenas se vissem, muitas vezes, forçados a reduzirem-se à dimensão familiar, comprometendo sua reprodução cultural enquanto etnia diferenciada²¹. Esse paradigma fundiário começa a mudar com a experiência do Parque do Xingu, que propõe um território capaz não só de garantir a sobrevivência física dos grupos indígenas, mas principalmente sua reprodução cultural, isto é, as condições para tal, juntamente com uma preocupação com a preservação ecológica. O novo paradigma foi adotado, pelo menos nos discursos, pela agência indigenista que sucedeu o SPI, a FUNAI.

duplo de preservação da flora e fauna e de criação e efeito “estufa”, para garantir uma “aculturação” controlada, preservando os índios dos “efeitos maléficos” do “contato indiscriminado”. Esse padrão foi transformado em paradigma da ação fundiária do organismo que sucedeu ao SPI.

4.5 A Questão do reconhecimento das terras indígenas no período FUNAI: 1967-2011

Com a criação da FUNAI, em 1967, um novo padrão de terras foi, na prática, instaurado pelo Estado. A nova agência indigenista adota o padrão de grandes áreas, incorporando, de certa forma, as proposições de antropólogos no sentido de assegurar território e não simples terras parcelares, como na época do SPI (aspecto ressaltado em minha tese de doutoramento). A primeira terra concedida nesta perspectiva foi o Parque Nacional do Xingu, cuja proposta inicial foi elaborada em 1953 por uma comissão da qual fazia parte Darci Ribeiro. No documento estava presente o novo paradigma, que mais tarde foi adotado pela FUNAI, no sentido de garantir a terra necessária para a reprodução cultural dos índios, isto é, a noção de território. Até o final dos anos 70, ainda no bojo das repercussões que levaram à extinção do SPI, houve um incremento nas regularizações de terras indígenas. A partir dos anos 70, com as propostas ufanistas dos planos de integração nacional, construção de estradas e incentivos fiscais, a situação agrária na Amazônia se complica e os índios serão as “grandes vítimas do milagre econômico”, como nos afirma Shelton Davis em seu clássico *Vítimas do Milagre*²².

²²DAVIS, Shelton. *Vítimas do milagre*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Até o ano de 1996, o governo brasileiro contabilizava as terras indígenas em cerca de 11,13% do território nacional, ou seja, 947.011 Km². Do total de 553 áreas indígenas reconhecidas pela FUNAI, 223 encontravam-se demarcadas, homologadas e registradas, 52 estavam demarcadas e 136 já identificadas. Mesmo com imensas dificuldades políticas e burocráticas, grande parte das terras indígenas encontrava-se oficialmente reconhecida, embora não necessariamente protegida. O reconhecimento legal não representa tudo. Como veremos mais adiante, uma vez reconhecidas, as terras indígenas podem sofrer outras formas de pressão, como as invasões de não índio, a degradação do meio ambiente, tanto dentro como em áreas próximas, ou ainda pressões demográficas internas, devido ao crescimento das populações indígenas beneficiárias daquelas terras.

No início do governo Fernando Henrique Cardoso, a questão da demarcação das terras indígenas viu-se envolvida em uma grande polêmica. Em 1995, na gestão de Nelson Jobim no Ministério da Justiça, o Governo baixou o polêmico Decreto 1775/96, que instituiu o princípio do contraditório. Este princípio, o qual, segundo alguns juristas, teria atentado contra

outros princípios do direito, como o da coisa tramitada e julgada, bem como o direito adquirido, abriu espaço para a revisão de inúmeras terras indígenas já demarcadas. Segundo o princípio do contraditório, aqueles que se sentiam prejudicados com as demarcações já feitas tinham um novo prazo para requerer a revisão das demarcações. Nem os governos militares ousaram tanto ou utilizaram-se de tanta astúcia e imaginação para ameaçar os interesses dos índios. Houve uma grande reação internacional. O resultado deste imbróglio jurídico foi ambíguo: os processos revisados resultaram no arquivamento dos pedidos, por falta de elementos convincentes a favor das alegações dos fazendeiros ou por falta de interesse dos mesmos em questioná-las. Entretanto, em pelo menos três casos ocorreu a revisão das reservas anteriormente demarcadas. Foi o caso da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima, região onde ocorreram sucessivos conflitos entre índios e criadores de gado. A redução desta área (diga-se de passagem, já bastante intrusada) logrou livrar arraiais de garimpeiros e fazendas instaladas ilegalmente nas terras originalmente indígenas, de forma a legalizar uma situação cujo desfecho dificilmente seria diferente.

4.6 A Situação hoje

Atualmente, a questão principal a ser colocada não é mais apenas a da simples demarcação. Aliás, esta questão envolve em névoa uma outra, mais séria. Trata-se das invasões. Calcula-se que cerca de 85% das reservas indígenas brasileiras sofrem alguma forma de invasão. Tais invasões e outras pressões sofridas pelas terras indígenas demandam uma gestão governamental mais acurada. As pressões ambientais, devido ao adensamento populacional nas áreas contíguas às terras indígenas, as pressões econômicas diretas de madeireiros, garimpeiros e mineradores sobre os territórios dos índios são algumas destas que exigem uma gestão planejada dos territórios indígenas por parte do governo brasileiro.

Entretanto, a FUNAI e outros organismos estatais, devido às políticas neoliberais de desmonte do Estado, estão ainda muito mal aparelhados para fazer face a esta nova realidade.

Por outro lado, dirigentes da FUNAI constantemente fazem referência à falta de verbas para a indenização dos posseiros e invasores de terras indígenas ou outras ações mais efetivas de gestão territorial. As indenizações resultam de uma prática do Estado no sentido de tentar resolver com

maior grau de consenso entre as partes envolvidas a questão da regularização das terras indígenas. Sobre a necessidade de indenizar os invasores por benfeitorias, a Constituição é clara. Os direitos dos índios são direitos originários, todos os atos contrários são nulos, e as benfeitorias feitas pelos invasores, de boa fé ou não, não são passíveis de indenização. A questão da indenização não tem respaldo constitucional, mas apenas respaldo político do Estado em sua função de mediação. Acreditamos, porém, que a não alocação de verba para esta e outras ações governamentais, por parte da área econômica do governo federal, constitui-se uma omissão que esconde uma ação intencional de setores mais conservadores do Estado. Por outro lado, não podemos, também, esquecer o fato de que, com a desculpa de indenizar benfeitorias de boa fé, o Estado corre o risco de instituir uma indústria das desapropriações. Neste sentido, convém lembrar as acusações, feitas ao INCRA, de superfaturamento de terras a serem desapropriadas para fins de reforma agrária, que sustentam que este órgão teria criado uma verdadeira indústria das desapropriações, tal como a indústria da seca no Nordeste, que faz desta grave questão social mais um ralo (para usar uma expressão do presidente Fernando Henrique Cardoso) por onde o dinheiro público é apropriado pelos interesses privados. Sendo assim, teríamos mais um exemplo de apropriação do público pelo privado, tal como nos afirma Souza Martins, em *Sociologia da História Lenta*. Sabe-se que muitos fazendeiros, após terem sido desapropriados, tiveram sua riqueza ampliada. Refiro-me aos grandes fazendeiros. Aos pequenos posseiros, além da repressão, muitas vezes, as indenizações, quando ocorrem, mal dão para recomeçar a vida.

Assim como as esquerdas erroneamente culpavam o Fundo Monetário Internacional - FMI (slogan “fora FMI”) e não nossas elites pelos problemas pelos quais passamos em período recente da nossa história, as organizações não governamentais de apoio aos índios e outros setores da sociedade civil organizada fizeram da demarcação sua bandeira de luta (slogan “demarcação já”). Essa ênfase demasiada na demarcação, sem discutir criticamente (não me refiro a discussões internas, mas principalmente ao papel de formadores de opinião destas instituições) outras questões, como por exemplo o sério problema das invasões das terras já demarcadas, da contaminação por mercúrio das áreas degradadas por garimpos (que são muitas em terras indígenas), é, no mínimo, um erro grave de estratégia política.

4.7 Outras leituras possíveis do problema agrário brasileiro

É lugar comum assinalar as mudanças ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, principalmente a partir da Constituição de 1988, quando o Estado brasileiro teria se reconhecido como pluriétnico e pluricultural, e suas implicações quanto ao reconhecimento das terras de índios, terras de seringueiros, de quilombolas, etc.

A diversidade é atualmente muito grande. Os povos da Amazônia e Centro-Oeste mobilizam-se para preservar seus territórios tradicionais levando em conta questões ambientais e geopolíticas. No Nordeste, diferentemente, o Estado e os índios mobilizados devem fazer face a ações que visem o reestabelecimento de territórios promovendo aquilo que Oliveira (1998) chamou de “desnaturalização da mistura” como única via de sobrevivência e cidadania.

Por outro lado, nos últimos anos o Estado brasileiro passou a reconhecer os territórios dos chamados povos tradicionais, que englobam, além dos índios tradicionalmente assistidos pelo Estado, os seringueiros, quilombolas, ribeirinhos, etc. Mais recentemente, os povos indígenas juntamente com os demais povos tradicionais, viram-se levados a elaborar novas estratégias para defender suas terras. O objetivo passa a ser o de levar o Estado a admitir a existência de outras formas de expressão territorial. A categoria Terras Indígenas, originalmente pensada dentro do marco da tutela cuja origem remonta ao período colonial, passa a ser, desde a criação do Parque do Xingu, não mais um simples pedaço de terra necessário para os índios sobreviverem fisicamente, mas o território necessário para sua sobrevivência cultural. O Estado mais e mais se aproxima da noção antropológica de território, isto é, uma terra que leve em conta a indígena em seu sentido mais amplo. Por outro lado, assiste-se a um processo em que o padrão habitual de sua ação, que em geral ocorria em situações de fronteira com povos indígenas que mantinham sob o seu controle amplos espaços territoriais, cede lugar ao reconhecimento de territorialidades de índios que haviam sido reduzidos a sertanejos pobres sem acesso à terra e desprovidos de for-

te constratividade cultural (OLIVEIRA FILHO, 1998). Esse foi o caso das comunidades de Carretão ou Tapuia em Goiás e de diversos povos indígenas do nordeste brasileiro que viveram um processo de etnogênese, isto é, um contexto intersocietário cujos parâmetros são dados pelo Estado-Nação. Um dos momentos em que ocorreu de forma mais intensa esse processo foi nos anos 70/80. Povos indígenas que até então não eram reconhecidos pelo Estado (Tingui-boté, Karapotó, Kantaturé, entre outros) passam à condição de “índios emergentes”. Tais situações corroboram a tese de que certos grupos étnicos não teriam logrado existir senão pelos processos de territorialização cujo papel importante coube ao Estado com sua política de reconhecimento de índios e concessão de territórios em formas de reservas indígenas.

A existência de outras formas de territorialidade dentro do Estado-Nação, sejam terras coletivas dos índios, sejam os quilombos, sempre formou um enorme desafio para o Estado e sua ideologia territorial. A noção de soberania sempre foi um fator complicador da ação estatal em relação a tais territórios. Com efeito, essa soberania sobre o território requer que as diferentes territorialidades existentes no seu interior sejam homogeneizadas segundo o padrão lógico formal da propriedade privada ou qualquer outro padrão implantado segundo a lógica das elites coloniais, imperiais e republicanas. A mediação do Estado através do reconhecimento de terras de aldeias, de terras públicas para uso e benefício de índios ou outras populações, são artifícios encontrados para perante à realidade representada pela presença da enorme diversidade cultural, e territorial, dos índios.

²³MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997.

As resistências de índios às invasões de seus territórios provocaram diversos fenômenos: guerras, confrontos, extinções, migrações, reagrupamentos, alianças. Tais situações propiciaram a criação e recriação de territórios dos distintos povos indígenas brasileiros. Processos de etnocídio, em alguns casos, deram lugar a processos de etnogênese.

O caso mais emblemático é o dos índios do nordeste. Atraídos pela possibilidade de terem suas terras reconhecidas pelo antigo SPI, várias povos daquela região passam a reivindicar sua condição de índios. As ciências sociais, principalmente a antropologia, tiveram que fazer em face deste pro-

cesso. Os acadêmicos procuram, então, os traços de suas supostas culturas ancestrais, buscam elementos que pudessem marcar a diferença com ênfase nos sincretismos. Os diagnósticos prendiam-se à ideia de um iminente desaparecimento de tais povos. Essa situação permanece até os anos 1980 e 1990 quando, após sucessivas “emergências” e “reinvenções”, aparecem trabalhos que buscam compreender o fenômeno em outras bases, não mais como processos de integração, assimilação ou de acampesinamento, mas como tradições reinventadas, etnicidade e etnogênese a partir de análises situacionais. Nestas análises situacionais a história assume grande importância ao explicar as situações de conflito fundiário, as relações dos índios com os agentes públicos e privados, os mitos de origem acionados para legitimar suas pretensões, as tradições reinventadas ou atualizadas para fazer face às novas necessidades coletivas, sobretudo aquelas ligadas à posse de territórios e direitos coletivos.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Os povos indígenas de hoje estão tão distantes das culturas pré-colombianas quanto os brasileiros de seus antepassados portugueses. A diversidade territorial²³ brasileira é fruto de complexos processos históricos. Finalizando, gostaria de lembrar que a luta pela terra, que tem, ao longo da nossa história, envolvido índios e não índios, insere-se claramente numa perspectiva ampla de fronteira¹, tanto territorial quanto cultural, econômica, política (demarcação de reservas) e mesmo demográfica, isto é, de áreas de fronteira entre as frentes de expansão e os territórios ocupados pelos índios, onde ocorre um cenário de constante intolerância, ambição, de morte e até mesmo de esperança. Pode ser um lugar de elaboração de uma residual concepção de esperança, atravessada pelo milenarismo da espera pelo advento do tempo novo, um tempo de redenção, justiça e alegria ou um lugar de disputas, que dá sentido à linha que separa a cultura da natureza; um lugar onde o homem se desencontra. Enfim, fronteira de civilização (demarcada pela barbárie oculta), fronteira de culturas e visões de mundo, e fronteira espacial. Um lugar de caráter litúrgico e sacrificial. Finalmente, um lugar de temporalidades e territorialidades diferentes, de tempos históricos distintos; um lugar da alteridade e da sua negação, a negação do outro.

5. PROCESSOS DE ETNOGÊNESE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: ETNICIDADE E IDENTIDADES

Convencionou-se chamar de etnogênese¹, de um empreendimento identitário², os processos de surgimento de grupos étnicos. No Brasil, sobretudo no Nordeste, nos últimos anos, aumentou o número de populações que passam a reivindicar a condição de indígenas. Conforme Oliveira Filho (1998, p. 47), na década de 1950, a relação de povos indígenas do Nordeste incluía cerca de 10 etnias; quarenta anos depois, em 1994, essa lista subia para 23. Hoje, esse número ultrapassa mais de 26 povos. São famílias miscigenadas, mestiçadas, em geral territorialmente espoliadas que reencontram contextos políticos e históricos favoráveis à luta por uma identidade coletiva indígena. Abaixo, apresentamos um quadro dos principais povos indígenas frutos desses processos de etnogênese desde a década de 1940 no País.

¹O termo foi adotado para dar conta dos processos históricos de configuração de coletividades étnicas, como resultado de migrações, diásporas, invasões, conquistas, fissões ou fusões. Mais recentemente tem sido utilizado para dar conta dos processos de emergência social e política dos grupos tradicionalmente submetidos a relações de dominação.

São designações alternativas ao termo, as “emergências”, “ressurgimentos”, ou “viagens da volta”. Trata-se, portanto, de um termo conceitualmente controverso usado para descrever a constituição de novos grupos étnicos.

²Sobre o termo Empreendimento Identitário, ver Agier (2001).

Oliveira Filho (1998, p. 1990), ao estudar as situações indígenas do nordeste brasileiro e os processos de etnogênese, ajuda-nos a entender esses fenômenos. Contra uma espécie de etnologia das perdas, o autor apresenta outra maneira de conceber as “etnogêneses” e demais processos identitários. Propõe perceber a existência de um fato histórico, a presença colonial (aldeamento, presídio, criação de reservas, postos indígenas, reconhecimento oficial das terras), que instaura uma nova relação da sociedade com o território deflagrando transformações em múltiplos níveis de sua existência sociocultural. A ideia de territorialização³ relaciona-se à etnicidade, que supõe necessariamente uma trajetória que é histórica e determinada por muitos fatores, e uma origem que é uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais se acopla. O que seria próprio desses processos identitários é que nos mesmos a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade. O autor usa a expressão “viagem de volta” (uma carta ao presidente da FUNAI ou outra autoridade governamental feita pelas lideranças, que pode ser vista como um exemplo de como se articula essa volta). Segundo Oliveira Filho, é através da elaboração de utopias religiosas, morais ou políticas que ocorre a superação da contradição entre os objetivos históricos e o sentimento de lealdade às origens transformando a identidade étnica em uma prática social efetiva.

Etnia	Localização	População
Anacé	CE	(-)
Aranã	MG	54 (Funasa, 2006)
Camba-Chiquitano	MS	
Jenipapo-Kanindé Payaku	CE	272 (Funasa, 2006)
Jiripancó Jeripancó, Geripancó	AL	1.307 (Funasa, 2006)
Kaimbé	BA	710 (Funasa, 2006)
Kalabaça	PE	
Kalanko	PE	390 (Funasa, 2009)
Kambiwá Cambiua	PE	2.820 (Funasa, 2006)
Kanindé		
Kantaruré Cantarure Pankaraju	BA	493 (Funasa, 2006)
Kapinawa Capinawa	PE	3.294 (Funasa, 2006)
Karapotó	AL	2.189 (Funasa, 2006)
Kariri	CE	
Karuazu		336 (Funasa, 2006)
Kaxisó	MG	256 (Funasa, 2006)
Pankaiuka	PE	
Pankara	PE	2702 (Funasa, 2006)
Pankarare	BA	1562 (Funasa, 2006)
Pipipã	PE	1640 (Funasa, 2006)
Pitaguary	CE	2351 (Funasa, 2006)
Potiguara	CE, PB	11424 (Funasa, 2006)
Tabajara	CE, MA	
Tapuio de Carretão	GO	180 (Funasa, 2006)
Tingui Boto	AL	302 (Funasa, 2006)
Tremembé	CE	2049 (Funasa, 2006)
Tumbalala	BA	1469 (Funasa, 2006)
Tupiniquim	ES	1950 (Funasa, 2006)
Tuxa	AL, BA, PE	3927 (Funasa, 2006)
Wassu	AL	1560 (Funasa, 2003)
Xakriaba	MG	7665 (Funasa, 2006)
Xokó Chocó, Xocó	SE	364 (Funasa, 2006)
Xukuru	PE	9.064 (Funasa, 2006)
Xukuru-Kariri	AL, BA	2.652 (Funasa, 2006)

³Oliveira Filho (1998) chama de processo de territorialização o movimento pelo qual um objeto político-administrativo — nas colônias francesas seria a “etnia”, na América espanhola as “reducciones” e “resguardos”, no Brasil as “comunidades indígenas” — vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso).

Fonte: Instituto de Estudos Sócio-Ambientais - ISA

Ao abordar os chamados processos de etnogênese, abrangendo a emergência de novas identidades e também as reinvenções de etnias já reconhecidas, Oliveira Filho buscou historicamente o elemento responsável pela passagem de uma sociedade segmentar à condição de sociedade centralizada. Segundo o autor, o elemento responsável por tal transformação é sua incorporação dentro de uma situação colonial sujeita a um aparato político-administrativo que integra e representa um Estado. Um fato histórico, a presença colonial que instaura uma nova relação da sociedade com o território, deflagra transformações em múltiplos níveis socioculturais. Esse processo de territorialização, definido como de reorganização social, implica na: 1- criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2- constituição de mecanismos políticos especializados; 3- redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4- reelaboração da cultura e da relação com o passado.

As populações indígenas que hoje habitam o Nordeste brasileiro e muitas outras etnias ressurgidas e recentemente reconhecidas oficialmente provêm das culturas autóctones que foram envolvidas em diferentes processos de territorialização. No caso dos índios do Nordeste brasileiro, um primeiro processo data do século XVI e XVII. Com poucos fluxos migratórios para o interior (sertão), antigas terras dos aldeamentos permaneceram sob o controle dos descendentes dos índios descidos para as missões que se identificavam coletivamente mediante referências a missões e santos padroeiros. O fato é que até o século XVIII a região contava com cerca de 60 aldeamentos, ocupados por aproximadamente 27 nações indígenas.

Com a Lei de Terras de 1850 inicia-se um movimento de regularização das propriedades rurais. Em áreas de ocupação antiga, como foi o caso do Nordeste, as antigas vilas expandem progressivamente o seu núcleo urbano e famílias buscam estabelecer-se em terras dos aldeamentos como produtoras agrícolas. Paralelamente, os governos provinciais declaram extintos os antigos aldeamentos indígenas e incorporam os seus terrenos a comarcas e municípios recém-criados⁴.

⁴Ver sobre a política indigenista no século XIX, Rocha (1998)

Por outro lado, pequenos agricultores e fazendeiros não indígenas consolidam suas glebas dentro dos territórios dos antigos aldeamentos ou, por arrendamento, passam a controlar parcelas importantes dos antigos territórios indígenas. No dizer de Arruti (1996), essa foi a terceira “mistura”, a mais radical, que limitou seriamente as posses por parte dos indígenas dos seus antigos territórios. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o Pankararu

do Brejo dos Padres. Assim, em fins do século XIX os povos indígenas do Nordeste haviam sido extintos por ação, omissão e até mesmo por decreto (uma vez que muitos permaneceram na região trabalhando para os novos donos, guardando na memória o tempo em que haviam sido esbulhados de sua própria terra). Deixam de ser reconhecidos como coletividade e passam a ser referidos como “remanescentes” ou “descendentes”. Tornaram-se assim os “índios misturados” dos documentos oficiais, tantos dos Relatórios dos Presidentes de Província, quanto de Governadores ou do antigo Serviço de Proteção ao Índio⁵.

⁵Organismo oficial brasileiro de assistência aos indígenas que existiu entre 1910 e 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

A população regional e eles próprios passam a se referir a suas festas e crenças como “tradições populares”, objeto da atenção de folcloristas. Um segundo processo de territorialização dos índios do NE ocorreu na década de 1920 através do reconhecimento oficial por parte do governo de Pernambuco das terras doadas ao antigo aldeamento missionário de Ipanema (1705), passando-as ao controle do SPI para que fosse dada assistência aos “remanescentes” dos “Carnijos”, até que fossem integrados à massa da população regional.⁶ Os Fulni-ô, como passaram a ser chamados esses índios, mantém até hoje sua língua (yatê) e um período de reclusão ritual (o “ouricouri”), constituindo-se assim como os mais claramente “índios” no Nordeste.

⁶Essa política baseava-se no paradigma evolucionista da integração segundo a qual cabia ao Estado gerir o processo considerado inexorável de transformação do índio brasileiro. Ver sobre esse tema: Rocha (2003).

Certamente, a ação do Estado reconhecendo um território foi fundamental na preservação dessa identidade indígena dos Fulni-ô. Esse ciclo configurou-se com base em uma rede de relações previamente existente entre os grupos de “caboclos” e agentes externos, sucessivamente, da Igreja, da academia e do Estado. Assim, por meio de visitas aos Fulni-ô (AL) realizadas a convite do Padre Damaso, o antropólogo Carlos Estevão entrou em contato com os Pankararu (PE) e com os Xukuru-Kariri (AL). Os Pankararu, por sua vez, buscaram por conta própria o SPI. Criou-se assim uma espécie de efeito dominó, em que diversos “remanescentes” buscaram o reconhecimento e proteção oficial que, nesse caso, implicou na interrupção das violências sofridas por parte de grileiros e o acesso a bens materiais, como ferramentas, sementes e benfeitorias resultantes da proteção tutelar do Estado. Tais intervenções repercutiram sobre toda a região, despertando o interesse de uma série de outras comunidades de “caboclos” que viviam situação semelhante.

Desta forma, nas décadas seguintes foram implantados Postos Indígenas em diversas áreas do Nordeste, visando atender as populações ali situ-

adas. Em 1937, os Pankararu (Brejo dos Padres, PE) e os Pataxó, da Fazenda Paraguassu/Caramuru (Ilhéus, BA); em 1944, os Kariri-Xocó, da ilha de São Pedro (AL); em 1949, os Atikum, da serra do Umã (PE), e os Kiriri, de Mirandela (BA); em 1952, os Xukuru-Kariri, da Fazenda Canto (AL); em 1954 foi a vez dos Kambiwá (PE); em 1957, os Xukuru, de Pesqueira (PE). Na maior parte desses casos, terras foram demarcadas e as populações passaram a contar com a proteção oficial por meio dos chamados Postos Indígenas do SPI.

A cultura desses povos, afetadas pelos processos de territorialização vividos, submetidos a fortes pressões no sentido de uma assimilação quase compulsória é marcado por diferentes “fluxos” e “tradições”. O ritual do toré gradativamente assume importante papel, pois permite exhibir a todos os atores presentes nessa situação interétnica (regionais, indigenistas e os próprios índios) os sinais diacríticos de indianidade (OLIVEIRA, 1988). Como se vê, esses processos não devem ser entendidos como sendo de mão única, mas como estratégias que, em sua atualização pelos indígenas, conduz justamente ao contrário, isto é, à construção de uma identidade étnica individualizada daquela comunidade em face de todo o conjunto genérico de “índios do Nordeste”.

Outro movimento de territorialização ocorreu nos anos 1970/80. Povos até então desconhecidos como Tinguí-Botó, os Karapotó, os Kantaruré, os Jeripancó, os Tapeba, os Wassu, passam a reivindicar sua indianidade. São os “índios emergentes”. Entre 1977 e 1979 surgem cinco grupos reivindicando a identificação oficial como indígenas. Entre 1980 e 1989 surgem mais dez e, entre 1990 e 1998, mais nove. Não estão mais ligados necessariamente às terras de antigos aldeamentos. No dizer de Arruti (2009), estão mais relacionados à constituição de um campo indigenista no Brasil, que tem como um dos seus principais atores a Igreja Católica, influenciada inicialmente pela chamada Teologia da Libertação. Nesse período é criado o Conselho Indigenista Missionário da Igreja Católica que juntamente com as Associações de Apoio ao Índio (ANAI) terão importante papel no apoio à luta pelo reconhecimento desses povos.

Nesse terceiro momento, surgem povos que tiveram terras inundadas por barragens e que, como os Tuxá, se partiram em outros dois grupos. Outros surgiram devido a rupturas faccionais que levaram à constituição de novas unidades sociopolíticas para as quais passam a existir novas demandas territoriais e nova estrutura oficial, com novas lideranças reconhecidas

pelo órgão, novo Posto Indígena. Há ainda os casos em que a existe a reivindicação de uma identidade e de um etnônimo próprios, pensados como parte desgarrada e autonomizada de unidades mais amplas, por efeito das migrações em busca de novas terras ou de água, tão comum entre as populações indígenas históricas do sertão.

Esse foi o caso de diversos grupos ligados aos Pankararu, surgidos no período entre 1970 e 1995. Esses processos mais atuais estão também ligados a uma nova realidade do Estado brasileiro. A Constituição de 1988 instaura um novo paradigma que rompe com o integracionismo e parte do pressuposto de que os índios não desaparecerão inexoravelmente. Também, as mudanças introduzidas no ordenamento jurídico nacional, decorrentes da ratificação pelo governo brasileiro da Convenção nº 169 sobre “Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes”, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, trouxeram consequências importantes para as dinâmicas sociais envolvidas nos processos de etnogênese, por facilitar tais processos.

As chamadas etnogêneses, como se pode perceber, são parte do processo histórico da humanidade e não apenas um fenômeno contemporâneo. O Brasil, como os demais países, tem sua história marcada por múltiplos processos de etnogênese que vêm se formando tanto no passado como no presente, embora algumas condições históricas sejam mais ou menos favoráveis a esses processos. Como exemplo de momentos mais favoráveis, como chamamos a atenção anteriormente, temos o fato do Estado se reconhecer como pluriétnico e multicultural (Constituição de 1988)⁷. Esses episódios se inserem no contexto descrito por Sahlins (1997) como sendo a capacidade indígena de reelaborar culturalmente suas histórias, mesmo a partir de situações que lhes são desfavoráveis. Esse tipo de autoconsciência cultural, conjugado à exigência política de um espaço indígena dentro da sociedade mais ampla, é um fenômeno mundial característico do fim do século XX. As antigas vítimas do colonialismo e do imperialismo redescobriram sua cultura. Por muito e muito tempo os seres humanos “fizeram” cultura sem falar em cultura, não era preciso sabê-la, pois bastava vivê-la. E eis que, de repente, a cultura se tornou um valor objetivado e, também, o objeto de uma guerra de vida ou morte. A cultura, a palavra mesma ou algum equivalente local, está na boca do povo, sobretudo no contexto das forças nacionais e globais que ameaçam os modos tradicionais de existência dos povos (SAHLINS, 1997).

⁷Sobre a história da política indigenista brasileira contemporânea e esse aspecto da Constituição de 1988, ver: Rocha; Bittencourt (2007).

O senso comum relaciona os grupos étnicos como simples derivação de etnias, isto é, como grupo de pessoas de uma mesma raça ou nacionalidade que apresenta uma cultura comum e distinta. Para os antropólogos, os grupos étnicos são definidos não tanto pelos conteúdos culturais, mas unidades sociais que emergem de mecanismos sociais de diferenciação de grupos em interação, o que remete aos modos particulares de construir oposições. A cultura não desaparece da análise, mas se torna apenas uma variável que não explica, porém é explicada pelos mecanismos delimitadores e definidores dos grupos. É por isso que o termo etnogênese chama a atenção para os mecanismos sociais que permitem que um grupo não apenas invente suas tradições, mas, principalmente, em uma análise situacional, para os mecanismos sociais que possibilitam que um determinado grupo estabeleça o descontínuo onde antes, pelos menos aparentemente, havia a continuidade. No dizer de Arruti (2009).

se o etnocídio é o extermínio sistemático de um estilo de vida, a etnogênese, em oposição a ele, é a construção de uma autoconsciência e de uma identidade coletiva contra uma ação de desrespeito (em geral produzida pelo Estado nacional), com vistas ao reconhecimento e à conquista de objetivos coletivos. (ARRUTI, 2009)

Uma vez reconhecidos e estabelecidos diante do movimento indígena, da sociedade e do Estado, esses grupos deixam a condição de emergentes ou remanescentes para integrarem-se à extensa lista das etnias brasileiras. Os Camba-Chiquitanos, descritos por Giovani Silva (2009), ilustram bem essa questão. Independente de “como de fato foi” no passado, os laços das comunidades atuais com grupos do passado precisam ser produzidos hoje, e estão sendo, através da seleção e recriação de elementos da memória, de traços culturais que sirvam como os “sinais externos”, reconhecidos pelos mediadores e o órgão que tem a autoridade de nomeação. As diferenças que podiam até então distingui-los da população local na forma de estigmas passam a ganhar positividade, e os próprios termos “bugre” ou “índios bolivianos”, ou mesmo de “campesinos imigrantes bolivianos”, muitas vezes recusados até pouco tempo antes da adoção da identidade de remanescentes, passam a ser adotados.

No caso da identidade é a *agency* — ou intencionalidade e ação estratégica bem-sucedida — dos oprimidos e sua sabedoria cosmopolita que ditam o rumo dos acontecimentos. O que se ressalta é levar em conta uma visão não essencialista dos processos identitários numa postura não essencialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os povos indígenas e afrodescendentes, hoje, estão tão distantes de suas culturas ancestrais quanto os atuais brasileiros estão das colônias portuguesas na América do século XVI, ou os alemães dos germânicos do período romano, ainda que certamente existam pontos de continuidade histórica unindo-os ao passado remoto. O fenômeno de surgimento ou de redescoberta de comunidades ditas remanescentes de indígenas ou mesmo de quilombolas corresponde à produção de novos atores políticos resultantes de processos de reforço e potencialização da alteridade. Esse fenômeno significa para essas populações a possibilidade de ocupar um lugar novo e diferenciado em relação ao restante da sociedade, na política regional ou mesmo diante do Estado. Significa também para esses povos a busca por um novo lugar no imaginário nacional e em seu próprio imaginário.

Para Sahlins (1997), a cultura funciona como uma síntese de estabilidade e mudança, de passado e presente, de diacronia e sincronia. Toda mudança também é reprodução cultural. Essa é uma leitura apropriada para entendermos a história de etnias recém-surgidas no Brasil, pois adota uma perspectiva dinâmica que não compartimentaliza a temporalidade (passado e presente como momentos destoantes). Esse poder de transformação que os “signos em ação” têm é decorrente do que Sahlins denomina como “estrutura da conjuntura”, que consiste no conjunto das relações históricas que, a um só tempo, pode produzir categorias culturais tradicionais ou atribuir-lhes novos valores a partir do que exige o contexto.

A partir da mobilidade da “estrutura conjuntura”, esse autor conclui que as culturas diferentes possuem historicidades diferentes. A trajetória de muitos dos atuais povos indígenas segue uma lógica: em alguns momentos históricos desfavoráveis foram sendo apagados e invisibilizados, diluídos inicialmente entre árvores (a natureza, os animais); posteriormente, entre esquecidos (pobres e despossuídos); e preconceitos (prostituídos, doentes, passíveis de transferência, destituídos da condição de índios). Em outros momentos, encontram condições favoráveis para a constituição e consolidação de suas identidades. Essas etnias devem, portanto, serem vistas como sujeitos históricos plenos, isto é, inseridos em eixos espaço-temporais e relacionados a conjuntos de atores com valores e estratégias sociais atuantes em um determinado processo histórico, agindo e reagindo conforme seus códigos culturais, operados de forma situacional.

Referências

AGIER, Michel. Distúrbios identitários em tempos de globalização. In: **Mana, Rio de Janeiro, v. 7, n° 2, p. 7-33, 2001.**

ARAUJO, Alexandre M.; NAZARENO, Elias. Remanescentes de quilombo: o processo de etnogênese numa comunidade afro-descendente de Goiás. In: **História Revista, s/d.**

ARRUTI, José Maurício A. **Agenciamentos políticos da “mistura”**: identificação étnica e segmentação negro-indígena entre os Pankararú e os Xocó. In: Estudos afro-asiáticos. Rio de Janeiro, ano 23, n° 2, 2001. p. 215-254.

_____. **Etnogêneses indígenas.** Disponível em: <www.socioambiental.org>. Acesso em: 19 out. 2009.

_____. **Subversions classificatoires: paysans, indiens, noirs. chronique d'une ethnogenèse**”. Genèses — sciences sociales et histoire, n° 32, sept. 1998 (Dossier: Anthropologie et Histoire Politique), 1988 p. 28-50.

_____. **O reencantamento do mundo** — trama histórica e arranjos territoriais Pankararú. 1996. **Dissertação (Mestrado) -Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.**

_____. **Por uma história a contra luz**: as sombras historiográficas, as paisagens etnográficas e o mocambo”. **Revista Palmares, Brasília, n° 1, p. 71-96, 1996.**

_____. Direitos étnicos no Brasil e na Colômbia: notas comparativas sobre hibridação, segmentação e mobilização política de índios e negros”. **Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 6, n° 14, p. 93-123, nov. 2000.**

_____. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. In: **Mana, Rio de Janeiro, v. 3, n° 2, p. 7-38, 1997.**

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político.**

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é.** (Agosto de 2006). Disponível em: <www.socioambiental.org>. Acesso em: 18 out. 2009.

CAVIGNAC, Julie A. **Etnicidade encoberta: ‘índios’ e ‘negros’ no Rio Grande do Norte.** In: MNEME - **Revista de Humanidades, Natal, v.4, n.° 8, abr./set. 2003.** ISSN 1518-3394.

GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **‘Regime de Índio’ e faccionalismo**: os Atikum da Serra Umã. 1997. **Dissertação (Mestrado em Antropologia)-Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.**

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOBBSBAWN, E. J.; RANGER, T. (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MATORY, J. Lorand. Jeje: repensando nações e transnacionalismo. In: **Mana, Rio de Janeiro, v. 5, n° 1, p. 57-80, 1999.**

OLIVEIRA, João Pacheco (Org.). **A viagem da volta – etnicidade, política e re-laboração cultural no nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: **Mana, Rio de Janeiro, v. 4, n° 10, p. 41-77, 1998.**

PORTELA, Cristiane de Assis. **Nem ressurgidos nem emergentes: a resistência histórica dos Karajá de Buridina em Aruanã. 2006. 233 p. Dissertação (Mestrado em História)**-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

PENTEADO, Yara. **A condição urbana: estudo de dois casos de inserção do índio na vida cidadina. Dissertação (Mestrado em...?)**-

ROCHA, Leandro M; BITTENCOURT, Libertad B. **Indigenismo e participação política na América Latina**. Goiânia: Ed. UFG, 2007.

ROCHA, Leandro M. **A política indigenista no Brasil: 1930-1967**. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

ROCHA, Leandro M. **O Estado e os índios: Goiás 1850-1889**. I. ed. Goiânia: Ed. UFG, 1998. 120 p.

SAHLINS, M. **Ilhas da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

SILVA, Giovani José. **A presença camba-chiquitano na fronteira Brasil-Bolívia (1938-1987): identidades, migrações e práticas culturais. 2009. Tese (Doutorado em História)**- UFG/Faculdade de História, Goiânia, 2009.

SILVA, R. H. **Brasileiro, bolivianos ou indígenas? Construções identitárias dos camba no Brasil. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia)**-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

6. OS INDIOS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Na esteira da crescente participação das minorias na sociedade civil organizada e sua luta pela ampliação dos chamados direitos civis, políticos e sociais, novas questões surgem, destacando-se as chamadas ações afirmativas e outras formas de direito compensatório. Trata-se de uma questão nova, ainda polêmica, tanto entre juristas quanto cientistas sociais.

6.1 As ações afirmativas

As políticas de ação afirmativa dos Estados Unidos foram iniciadas há mais de 30 anos. O termo “ação afirmativa” foi cunhado em 1961 pelo presidente John F. Kennedy, que instituiu a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego, sem maiores consequências até ser adotado por Martin Luther King no movimento de defesa dos direitos civis dos afrodescendentes anos mais tarde. Nixon, em 1970, foi o primeiro presidente americano a defender uma política de “objetivos e cronogramas” favorável a minorias. “Objetivos e cronogramas” são um eufemismo para cotas, segundo especialistas, uma vez que o termo que não podia ser utilizado por ferir as leis do país. A consolidação da ação afirmativa americana ocorreu nas décadas de 1970 e de 1980 quando duas formas principais de políticas do gênero foram estabelecidas: uma diz respeito à licitações e empregos públicos, a outra, à admissão de estudantes universitários. Ambas foram alvo de críticas¹.

Para contratos públicos, a Suprema Corte decidiu que os governos só têm uma “razão maior” para aplicar medidas favoráveis às minorias se a região em questão tiver um histórico de discriminação contra elas. No caso da admissão em universidades, a Suprema Corte ainda usou como parâmetro a decisão tomada no caso UC Regents contra Bakke (1978), no qual ficou decidido que políticas de cotas eram ilegais, porém que a raça poderia ser utilizada como um fator preponderante na escolha dos estudantes que seriam admitidos.

Os críticos das ações afirmativas objetam: primeiro, as diferenciações de raças são discriminatórias contra as não favorecidas; segundo, estas políticas acabam prejudicando os próprios beneficiados na medida em que causam problemas para as pessoas que elas deveriam ajudar. É que elas podem ficar estigmatizadas, além de terem a desculpa para não competir em igualdade de condições com os outros grupos sociais, criando também, por

acomodação, um cidadão de segunda classe, igualmente discriminado. Esse é, com certeza, o grande risco desse tipo de política.

O Brasil apresentou uma proposta de ação afirmativa, contendo uma política de cotas para favorecer os negros, na conferência contra o racismo na África do Sul. A iniciativa do governo brasileiro suscita grandes controvérsias que, aliás, não são privilégio nosso uma vez que essa mesma questão tem sido também alvo de debates nos Estados Unidos, o primeiro país a adotar tais políticas.

O procurador da República Joaquim Barbosa Gomes, autor de um livro sobre a experiência de ação afirmativa nos Estados Unidos acha difícil que uma política semelhante seja aplicada no Brasil, pelo menos em médio prazo.

“Não vejo condições políticas e institucionais. Esse é um governo em fim de reino, com dificuldades de aprovar no Congresso até mesmo pontos de sua agenda política. Como vai fazer passar uma política de ação afirmativa? O governo vai jogar para a plateia lá fora, dizendo que vai fazer e acontecer, sabendo que não tem chances mínimas de fazer qualquer coisa no plano interno”, afirmou Gomes.

O referido procurador² estudou casos que chegaram à Suprema Corte dos EUA. Segundo ele, o fundamento jurídico e filosófico da ação afirmativa é a busca da implementação efetiva do princípio da igualdade. “Ação afirmativa é deixar de lado a igualdade formal e partir para uma igualdade material, efetiva. É a quebra da lógica segundo a qual somos iguais quando, na realidade, não somos”.

Infelizmente, o debate brasileiro sobre ação afirmativa tem se restringido à questão das cotas (reservas de vagas para minorias), que não é o único aspecto desse tipo de política. As cotas são consideradas medidas extremadas de ação afirmativa. Alguns defensores de ações afirmativas preferem uma posição menos rígida, como por exemplo, o estabelecimento de metas: num período de cinco ou dez anos o governo estabelece um plano estipulando que determinado setor reflita a diversidade da população e garanta uma meta de 30% de vagas preenchidas por uma determinada mino-

ria. Estudos demonstram que as metas são medidas válidas para diminuir o fosso existente entre uma determinada minoria e a sociedade majoritária. Um estudo nos EUA citado por Gomes mostra que, entre 1960 e 1995, o percentual de negros formados em universidades e escolas profissionais pulou de 5,4% para 15,5% do total. Em cursos como medicina o aumento passou de 700%. O percentual de negros em cargos executivos nas empresas, que era praticamente zero em 1960, passou para 8% em 1995.

Os críticos do sistema de cotas lembram que a medida equivale a tentar reparar uma injustiça criando outra. O combate às diferenças socioeconômicas de determinados setores da população não pode levar à suspensão, ainda que temporária, do sistema de ingresso na universidade baseado no mérito do candidato. Tratar-se-ia de grave distorção de princípio além de esbarrar em dificuldades práticas. Como definir um negro no Brasil? Ou um índio sem maiores questionamentos?

Diferentemente da ação afirmativa norte-americana que prevê o estabelecimento de metas concretas que favoreçam as minorias raciais, a proposta que parece começar a se delinear no Brasil pretende privilegiar políticas públicas específicas que ataquem problemas que atingem negros e índios.

Essa tarefa foi delegada a um comitê nacional multidisciplinar composto por representantes do governo e da sociedade civil, criado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em outubro de 2000.

“Nossa proposta diz respeito a políticas específicas, não a cotas. Na prática, isso significa que haveria investimentos na solução dos problemas que afligem as comunidades negra e índia brasileiras”, afirmou Porto à Folha. “O que exemplificaria esse tipo de política seria, por exemplo, na área da saúde, o estabelecimento de um programa de combate à anemia falciforme, que é um problema específico dos negros (doença hereditária de incidência quase exclusiva em negros e seus descendentes)”, acrescentou. “Na educação superior, por exemplo, poderiam ser criados cursos pré-vestibulares direcionados à população negra ou estabelecidos em áreas majoritariamente negras. Assim, poderíamos facilitar a entrada de afro-descendentes nas universidades”, disse Porto.

Em que pese essa aparente mudança de posição, um longo caminho ainda resta a percorrer no Brasil. A desigualdade social no País é fato, mas ela se torna mais perversa quando analisada sob a ótica das populações indígenas. Apesar do governo brasileiro reconhecer hoje seus direitos, não existe uma manifestação concreta onde possamos identificar a ascensão dos índios à condição de cidadãos. O vácuo entre o discurso e a prática fica evidenciado nas questões que abordaremos a seguir.

Em 1996, o governo brasileiro apresentou seu “Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH”, tal como recomendou a “Conferência Mundial de Direitos Humanos”, realizada em Viena, em 1993. Dentro do PNDH foi destacado um espaço para as sociedades indígenas, no qual foram delimitadas ações de curto, médio e longo prazos. Entre os destaques de curto prazo, temos: apoiar a revisão do Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), no sentido apontado pelo projeto de lei do Estatuto das Sociedades Indígenas, já aprovado no âmbito da Câmara dos Deputados; assegurar e demarcar as terras que são tradicionalmente ocupadas pelas populações indígenas; dotar a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de recursos suficientes para a realização de sua missão de defesa dos direitos indígenas, particularmente no processo de demarcação das terras; assegurar às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada; assegurar a participação das sociedades indígenas e de suas organizações na formulação e implementação de políticas de proteção e promoção de seus direitos, etc. No entanto, esse plano, como muitos outros da era FHC, praticamente não trouxe maiores consequências concretas. No governo Lula houve alguns avanços, mas ainda tímidos. Sobressai-se a criação da Secretaria de Ação Continuada, Diversidade e Inclusão, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), que passou a incentivar programas de educação para a diversidade étnico-racial, educação para o campo e educação indígena. Nesse período, vários cursos de licenciatura indígena foram criados e passaram a contar com apoio financeiro do MEC. A adesão do governo brasileiro à Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), por outro lado, significou um avanço no compromisso brasileiro com princípios internacionais de pluralidade étnica e que incluem os povos indígenas como parte da cidadania. Trata-se de uma atualização da Convenção 107, o primeiro instrumento jurídico internacional concebido especificamente para salvaguardar os direitos indígenas. A Convenção 169 reconhece a diversidade étnico-cultural dos povos indígenas e reforça seus direitos às terras e aos recursos naturais nelas existentes, tratando ainda de temas como: emprego, formação profissional, segurança social, saúde, educação, meios de informação, etc.

A omissão do governo federal em vários outros aspectos relacionados aos direitos dos índios e as dotações orçamentárias cada vez menores e crises administrativas da FUNAI, entretanto, comprometem os avanços nos direitos indígenas. Há uma absoluta falta de vontade dos líderes governamentais de fazer tramitar propostas legislativas essenciais à solução dos problemas que afetam os esses povos. Estabelece-se, assim, um círculo vicioso: não se executam políticas públicas porque as leis não estão regulamentadas, e o próprio governo não se esforça em fazer tramitar as proposições no Congresso. O projeto de lei que cria o Estatuto das Sociedades Indígenas aguarda aprovação. Este Estatuto disciplina a relação entre o Estado, a sociedade brasileira e as populações indígenas. Reúne 175 artigos que dispõem sobre a situação jurídica dos povos indígenas; proteção do patrimônio material e imaterial, dos bens e negócios com terceiros; terras indígenas e demarcação; aproveitamento de recursos minerais, hídricos e florestais; proteção ambiental; assistência à saúde, educação; atividades produtivas e crimes contra índios.

As dificuldades de levar a cabo políticas sistemáticas de educação, saúde e atividades produtivas para os povos indígenas fazem com que a situação destes povos tenda a se agravar. Buscando sua própria sobrevivência, estão permitindo a entrada de madeireiros e garimpeiros em suas áreas como forma de contrabalançar a omissão do Estado em atividades essenciais de assistência. Isso significa aumento da mortalidade, provocada por conflitos e doenças resultantes tanto do contato com os invasores quanto da acelerada degradação ambiental. Finalmente, temos a questão das terras indígenas. Ao contrário do que comumente se diz, não basta definir os limites territoriais de uma dada população indígena para que ela seja preservada da ação predatória dos invasores brancos. Tal como na questão da reforma agrária, a mera distribuição de terras não garante o desenvolvimento dos pequenos agricultores nem a sustentabilidade dos povos indígenas. Faltam as condições para que eles desenvolvam suas formas produtivas. Não basta reconhecer seu direito à terra, é preciso dar assistência e condições para seu desenvolvimento mais amplo dentro do contexto nacional através de políticas específicas de educação e saúde e de fomento a projetos de desenvolvimento econômico sustentável.

Em 1998, o número de terras indígenas no Brasil era de 563, com uma extensão de 101.901.285 ha (equivalem a 11,97% do território nacional). Esse número saltou para 674, com extensão de 111.566.009 ha.

Uma pesquisa realizada entre 1993 e 1995 pelo INESC, pelo PETI/MN e pela ANAÍ/BA, que resultou na publicação do “Mapa da Fome entre os Povos Indígenas do Brasil (II)”, identificou um universo de 577 terras indígenas envolvendo uma população de 311.656 indígenas. Desse total, foram obtidas informações sobre uma população de 254.904 indígenas (81,79% da população total) e sobre 297 áreas indígenas (51,47% do total identificado). Na relação entre a população levantada e a população da qual foram obtidas informações, chegou-se à conclusão de que existem 106.764 indígenas com dificuldades para garantir satisfatoriamente seu sustento alimentar. Em termos proporcionais isto quer dizer que pelo menos 34,25% (um terço) da população indígena passa fome crônica ou sazonal. As causas apontadas para esta situação são a falta de demarcação dos territórios ou os tamanhos muito reduzidos das áreas já demarcadas; o fato de que grande parte das terras sofreu ou vem sofrendo deprecação ambiental, sendo que, em alguns casos, estão totalmente devastadas e com o solo empobrecido pelo mau uso; a invasão das áreas por garimpeiros ou madeireiros; as doenças crônicas (verminose, sarampo, catapora, pneumonia, tuberculose, AIDS, etc.) ou epidêmicas (malária, cólera, etc.); e o alto índice de mortalidade infantil, principalmente nas regiões Nordeste e Sul. Esse quadro sofreu poucas alterações nos últimos anos.

As políticas da ação afirmativa são necessárias e justificadas no caso dos índios brasileiros? Como podemos medir o grau de justiça e a necessidade de uma correção no campo da educação, emprego, moradia, e uma variedade de serviços públicos, se insistirmos na igualdade de todos perante a lei ignorando os direitos coletivos e o pluralismo cultural da nação brasileira? Os debates sobre ação afirmativa têm sido preocupação quase exclusiva dos advogados e militantes da causa dos negros, e tem atraído muito pouco interesse por parte dos outros cientistas sociais. Por outro lado, as críticas aos excessos dessas ações são razões mais que suficientes para que questionemos tais ações como a panaceia para a inclusão cívica dos índios brasileiros. O uso generalizado desse tipo de ação pode comprometer a percepção por parte da sociedade da competência dos índios. Aliás, esse tipo de fenômeno se observa entre os funcionários brancos da FUNAI quando se referem ao despreparo dos índios que assumem cargos de direção naquela instituição. Como vemos, esse argumento não é uma mera especulação sobre os sentimentos dos indivíduos em relação aos beneficiários da ação afirmativa. Muito pelo contrário, ele traz à tona as inferências racionais, estatísticas que os observadores neutros têm o direito de fazer sobre as qualificações das

pessoas que podem ter sido preferidas, ou rejeitadas, em uma determinada ação cotidiana na sociedade em favor de uma determinada minoria.

Outro motivo para preocupação a respeito da ação afirmativa, segundo seus críticos, é que ela pode prejudicar os incentivos que os índios teriam para desenvolver suas próprias capacidades competitivas. Nesse sentido, o tratamento preferencial poderia levar à condescendência, ao estabelecimento de um padrão inferior de desempenho dos índios quando comparados aos não índios. Tal situação poderia potencializar a crença de que estes não podem atingir um padrão mais alto de desempenho. Ocorreria, então, uma profecia autorrealizada. O desempenho observado entre os índios poderia ser inferior justamente porque estão sendo tratados com condescendência. Uma situação parecida poderia ocorrer entre os candidatos a vagas em cursos de graduação e pós-graduação. Os críticos das ações afirmativas dizem que se a maioria das instituições de ensino superior, no intuito de admitir certa porcentagem de índios, aceita candidatos índios com resultados em testes e notas abaixo daqueles de não índios que elas reprovaram. O recado para os alunos índios é que o nível de desempenho necessário para a admissão é inferior ao que os brancos sabem que precisam conseguir. Insistimos, entretanto, que mesmo que algumas das políticas de ação afirmativa percam o apoio popular, não devemos deixar de enfatizar a necessidade de implementar estratégias positivas para a participação de todos na vida nacional. Deveria ser de interesse de todos os brasileiros as medidas que assegurem que as desigualdades sejam reduzidas e que os benefícios econômicos e sociais sejam distribuídos de maneira mais justa entre os diferentes grupos da sociedade. A não implementação de tais políticas acirrarão ainda mais os conflitos entre os ricos e os pobres, com o conseqüente custo social e econômico para o País.

Os acontecimentos recentes no direito constitucional, na opinião pública e na arena política em países com maior tradição na adoção de ações afirmativas fizeram com que modificações significativas se tornassem inevitáveis. Tais modificações não significam necessariamente o abandono dos objetivos de antidiscriminação e igualdade nas oportunidades. Talvez os programas de ação afirmativa tenham sido levados a arcar com um peso prático e simbólico demasiadamente alto, em detrimento de outras formas de lutar contra a discriminação, de uma agenda mais ampla de igualdade nas oportunidades.

De qualquer maneira, é necessário reconhecer os impedimentos estruturais à realização do sonho de igualdade nas oportunidades a todos os grupos sociais de uma nação. Esses impedimentos se originam em questões estruturais uma vez que, para se conseguir total igualdade nas oportunidades, seria necessário equalizar todos os fatores que afetam o desenvolvimento dos talentos. Isso implicaria em ações altamente invasivas e coercitivas do governo para corrigir o impacto diferencial de variáveis ligadas a aspectos culturais, étnicos, religiosos, sociais, etc., só possíveis em regimes totalitários. Portanto, não é possível eliminar por completo tensões entre a igualdade nas oportunidades e a liberdade pessoal.

Talvez, a solução para tais impasses seria, de forma criativa, a adoção de diferentes políticas que vão das cotas até outras ações de apoio aos grupos subalternos. Tais programas voltar-se-iam para a assistência, para melhorar as oportunidades de todos na sociedade. Como exemplo dessa postura, citamos a extensão de serviços e o recrutamento baseados em origem étnica, cursos de reforço e treinamento antes e depois do recrutamento, assistência técnica e orientação contínua a tais grupos desfavorecidos como complemento às políticas de cotas e reparações. Finalmente, não perder de vista as interpretações que colocam as ações afirmativas tipo cota como iniciativas transicionais, não permanentes. Os programas poderiam, por exemplo, ter data para término ou para revisão das metas e, se necessário, sua prorrogação, caso a caso.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A crescente adoção de políticas afirmativas deve ser mais um instrumento em favor dos índios, desde, é claro, que não se restrinja apenas a uma retórica de discurso populista muito ao sabor dos nossos políticos nem sempre imbuídos da responsabilidade do cargo que ocupam. As políticas de proteção, o fim da tutela, o novo estatuto do índio, a criação de cotas para indígenas em universidades públicas, a adoção de bolsas para os índios continuarem seus estudos fora das terras indígenas, os Cursos Superiores de Formação de Professores Indígenas em uma perspectiva intercultural são algumas das iniciativas promissoras em vigor no Brasil. É verdade que são ainda tímidas, mas não deixam de ser iniciativas que devem ser positivamente ressaltadas. Outras são necessárias, principalmente nas áreas de políticas públicas voltadas a saúde, educação, terra, etc. Enfim, políticas sociais efetivas que deixem de ser apenas discursos vazios, carentes de ações efetivas.

Notas de Texto

¹A ação afirmativa nos Estados Unidos vem sendo muito discutida nos campos jurídico e político e parece haver perdido força nos últimos anos. Em 1995, o Tribunal Superior dos Estados Unidos determinou, no caso *Adarand v. Peña*, que qualquer ação governamental baseada em raça para conceder contratos do governo dos EUA deve ser submetida a rígido escrutínio. Embora essa decisão tenha mudado pouca coisa em relação à legalidade da ação afirmativa, ela era uma indicação do que aconteceria depois. Naquele mesmo ano, os diretores da University of California conduziram uma votação com o objetivo de não mais usar a ação afirmativa no processo de admissão de alunos no UC System (Sistema da Universidade da Califórnia). A resposta do presidente Clinton à ação dos diretores foi defender a modificação dos procedimentos de ação afirmativa, ao invés de simplesmente eliminá-los: “Modifiquem o procedimento, mas não acabem com ele!” Em seguida a Proposition 209 (Proposta 209) foi aprovada (na Califórnia); essa proposta eliminou o tratamento preferencial de mulheres e minorias pelas órgãos governamentais, incluindo faculdades e universidades. No início de 1996, o Tribunal de Recursos da Quinta Circunscrição dos Estados Unidos (U.S. Court of Appeals for the Fifth Circuit) determinou, no caso *Texas v. Hopwood*, que a University of Texas Law School (Faculdade de Direito da Universidade do Texas) não poderia aplicar critérios muito diferentes ao julgar candidatos das minorias e candidatos que não fizessem parte das minorias, dessa forma, parecendo rejeitar o fundamento lógico usado na decisão do Tribunal Superior dos Estados Unidos em 1978 no caso *Regents of University of California v. Bakke* (Diretores da Universidade da Califórnia v. Bakke). O resultado imediato dessas ações foi uma grande diminuição no número de candidatos e alunos matriculados de minorias, tanto no UC System quanto na University of Texas Law School. O Tribunal Superior dos Estados Unidos concordou em rever os princípios e práticas da ação afirmativa no caso *Taxman v. Board of Education of the Township of Piscataway* (Secretaria da Educação da Cidade de Piscataway).

²Gomes é procurador no Tribunal Regional Federal no Rio e professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Referências

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: EDUSC, 1998.

BOTTOMORE, Tom. Cidadania. In: OUTHWHITE, W; BOTTOMORE, T (Editores). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Brasília, DF**, Câmara dos Deputados, 1988.

CAUBET Yannick. **Questões acerca da ação afirmativa**. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências Jurídicas. Florianópolis, 26 mar. 1998.

COHN, Amélia. **Permanência e reestruturação das políticas sociais nos anos 90**. Edição brasileira do Observatório da Cidadania 98. Disponível em <<http://www.ibase.org.br/paginas/edicaobrasil.html>>.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP (Org.). **O índio e a cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

D'ADESKY, Jacques. A singularidade do debate em torno da política de ação afirmativa no Brasil. In: **Proposta**. Rio de Janeiro: Fase, ano 27. n° 76, mar/mai, 1998, p. 22-25.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil. 1997. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.**

DIAS, Rosana Queiroz. Políticas e programas de promoção de igualdade. In: **Anais do Seminário Relações Raciais e Mercado de Trabalho**. Belo Horizonte: Instituto de Relações Internacionais e Lumen - Instituto de Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica, dez. 1997, p. 29-38.

ESCÓSSIA, Fernanda da. Analista acha difícil adoção no Brasil. **Folha de São Paulo, São Paulo, pag A13, 25 ago. 2001. Mundo.**

FAVRE, Henri. **L'Indigénisme**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

GALSTON, William. A além do sistema atual: algumas opções de política para a ação afirmativa. **Revista Eletrônica da USIA, v. 2, n° 3, ago. 1997**. Disponível em: <<http://usinfo.state.gov/journals/journals.htm>>

GRIN, Monica. **O avesso da cor. In: Insight Inteligência**, Rio de Janeiro, ano I, n° 2, fev./mar./abr. 1998, p. 66-70.

IPEA/PNUD. **Relatório de desenvolvimento humano no Brasil**. Rio de Janeiro/Brasília, 1996.

LIBARDONI, Marlene; LIGOCKI, Malô Simões Lopes (Orgs.) **Discriminação positiva - ações afirmativas: em busca da igualdade**. São Paulo: CFEMEA; Brasília: ELAS, 1996.

LOURY, Glenn C. **Como consertar a ação afirmativa**. SIA, Sociedade e Valores dos EUA, ago. 1997. Disponível em: <<http://usinfo.state.gov/journals/journals.htm>>.

MARX, Antony W. **Superando o racismo: Brasil, África do Sul e os Estados Unidos no século vinte um.** In: **Anais do Seminário Beyond Racism: Brazil, South Africa and the United States in the Twenty-First Century.** Rio de Janeiro, 1997.

MINDLIN, Betty. O Ministério da Educação e a pluralidade cultural. In: **Estado de São Paulo, 27 out. 1997.**

MORAES, Márcio Senne de. EUA debatem políticas de ação afirmativa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, pag. A13, 25 ago. 2001. Mundo.

OLIVEIRA, R. Cardoso. **A crise do indigenismo.** Campinas: UNICAMP, 1988.

PAIXÃO, Marcelo; SANT'ANNA, Wania. Ação afirmativa: conversa jogada fora? In: **O Globo**, 19 dez. 1996.

_____; _____. Desenvolvimento humano e população afro-descendente: uma questão de raça. In: **Proposta. Rio de Janeiro:** Fase, ano 26, n° 73, jun./ago. 1997, p. 20-37.

PIETRICOVSKY, Iara. **O Brasil e as populações indígenas.** Edição brasileira do observatório da Cidadania 98. Disponível em: <http://www.ibase.org.br/paginas/edição_brasil.html>.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização.** Petrópolis: Vozes, 1977.

RIBEIRO, João Ubaldo. Em defesa do mulato. In: **O Globo**, 8 dez. 1996.

ROCHA, Leandro Mendes. **La politique indigéniste au Brésil. 1930-1967.** 1996. Tese (Doutorado). Université de Paris III, Paris, 1996.

SANT'ANNA, Wânia. Indicadores para o monitoramento: um caminho para visibilidade e reivindicações. In: **Anais do Seminário Relações Raciais e Mercado de Trabalho.** Belo Horizonte: Instituto de Relações Internacionais e Lumen – Instituto de Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica, dez. 1997, p. 66-73.

SANT'ANNA, Wania; PAIXÃO, Marcelo. **Muito além da senzala: ação afirmativa no Brasil.** Edição brasileira do Observatório da Cidadania 98. Disponível em: <<http://www.ibase.org.br/paginas/wania.html>>.

SANTOS, Hélio; ALVES, Luiz Alves; MEDEIROS, Carlos Alberto e ROCHA, Maria Laura. **Políticas de Ação Afirmativa.** Grupo de Trabalho Interministerial para Valoração da População Negra. Brasília, DF, dez. 1996.

SILVA JR, Hédio. A política de inclusão do negro é a penal. **Folha de São Paulo, São Paulo, 09 jul. 2001.** Seção: entrevista da 2.

_____. Notas sobre direito e raça. In: **Racismo no Brasil: a democracia em questão – Cadernos ABONG**, São Paulo, 1997, p. 25-31.

SILVA, A. L. & GRUPIONI, L. D. (Org.). **A temática indígena na escola.** Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SOUZA MARTINS, J. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta.** São Paulo: HUCITEC, 1994.

TAKAKI, Ronald. Um espelho diferente: para ver os Estados Unidos como uma sociedade multirracial. **In: Sociedade e Valores dos EUA, v. 2, n° 3.** Disponível em: <<http://usinfo.state.gov/journals/journals.htm>>.

TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo (Orgs.). **Racismo cordial: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

8

DIVERSIDADE E RESPEITO: SUPOSTOS PARA FORMAÇÃO DOS CIDADÃOS

Prof.^a Dra. Helena Esser dos Reis

A Lei 10.639, sancionada pelo Presidente da República em janeiro de 2003, inclui no currículo oficial da rede de ensino o tema “História e Cultura Afrobrasileira”. A inclusão desse tema como conteúdo obrigatório do ensino escolar revela duas situações que caracterizam o estado¹ republicano² e democrático³. Por um lado, partindo do suposto que as leis refletem ideias e valores compartilhados pela sociedade⁴, revela que a Lei 10.639 impõe a todos algo que a própria sociedade brasileira, ou pelo menos parte significativa dela, considera importante: o respeito aos princípios de igualdade⁵ e liberdade⁶ necessários à realização do bem comum⁷ de todos os membros do estado. Por isso mesmo revela, por outro lado, que decorrem da participação direta e/ou indireta dos próprios cidadãos, e que demarcam direitos e obrigações tanto para os cidadãos⁸, quanto para o próprio estado, regulando as ações de todos em vista do bem comum.

Nossa concepção atual de república e de democracia está baseada em duas vertentes importantes. Em primeiro lugar, herdamos a concepção de república ou *res publica* (coisa pública em latim) do mundo antigo, que considerava o estado como algo que pertence a todos, de modo que a vida coletiva dependia do compromisso dos cidadãos com o bem comum. Para que o estado pudesse ser vivido como *res publica*, se fazia necessário não apenas que todos os cidadãos participassem da vida política, mas fundamentalmente que demonstrassem sua adesão ao bem comum, vale dizer exigia não apenas obediência à lei, mas virtude⁹ cívica. Diferente da virtude individual que faz com que cada um aja por convicção em vista do bem do outro, a virtude cívica faz com que cada cidadão aja por convicção em vista do bem da comunidade. Em segundo lugar, herdamos dos autores jusnaturalistas¹⁰ dos séculos XVII e XVIII a concepção de que cada indivíduo tem direito natural¹¹ e imprescritível a ser reconhecido como livre e igual a cada

¹Estado - veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Estado>

²República - veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/República>

³Democracia - veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Democracia>

⁴Sociedade - veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sociedade>

⁵Igualdade - veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Igualdade>

⁶Liberdade - veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Liberdade>

⁷Bem Comum - veja: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bem_comum

⁸Cidadão - cidadania - veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cidadania>

⁹Virtude - veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Virtude>

¹⁰Jusnaturalismo - veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jusnaturalismo>

¹¹Direitos naturais - veja: http://pt.wikipedia.org/wiki/Direitos_naturais

¹²Teoria da divisão dos poderes - veja: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Três_poderes](http://pt.wikipedia.org/wiki/Tr%C3%AAs_poderes)
Governo - veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Governo>

¹³Soberania - veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Soberania>

¹⁴Direitos civis - veja: http://pt.wikipedia.org/wiki/Direitos_civis
Direitos políticos - veja: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Direitos_políticos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Direitos_pol%C3%ADticos)

¹⁵Inclusão - veja: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Inclusão_social](http://pt.wikipedia.org/wiki/Inclus%C3%A3o_social)

¹⁶Autonomia - veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Autonomia>
Veja também - heteronomia em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Heteronomia>

um dos demais. Essa concepção, que – à diferença da antiguidade - estende a liberdade e a igualdade a todo o gênero humano, fundamenta o surgimento do estado a partir do consenso entre os indivíduos em vista da proteção de seus direitos naturais. Segue-se, portanto, que o estado assim criado pela vontade dos indivíduos, encontra-se subordinado às decisões e ações dos cidadãos que o integram e, direta ou indiretamente, legislam, executam e julgam¹². A soberania¹³ do estado manifesta-se não mais no arbítrio de um rei absoluto, mas na coerência entre os três poderes que limita a ação governamental e assegura aos cidadãos direitos civis e políticos¹⁴ como membros do estado. A conjunção entre a concepção antiga de participação e adesão ao bem comum que caracterizava o cidadão, e a concepção moderna de estado limitado e garantidor da liberdade e da igualdade de todos os indivíduos, tem como consequência as ideias e valores republicanos e democráticos de que permeiam nossas concepções atuais, segundo as quais todos os membros do estado são cidadãos. Ainda que o exercício da cidadania possa ocorrer de modo indireto na maior parte das vezes, todos – sem qualquer exclusão¹⁵ – devem ser considerados cidadão e, portanto, livres, iguais entre si, capazes de pensar, julgar e participar, por si mesmo¹⁶, das ações e decisões que visem o bem comum de todos, ou seja, o bem público do conjunto da comunidade; estando cada um, ao mesmo tempo, protegido pelas leis e instituições do estado.

Com isso posto, cabe investigar as razões pelas quais a Lei 10.639 de 2003, que institui o ensino da história e cultura afrobrasileira nas escolas, encontra ainda dificuldades para sua completa aplicação. Seguramente, nenhuma alteração do currículo escolar se faz imediatamente, é preciso um tempo mais dilatado do que a promulgação de uma lei para que os currículos e os materiais didáticos possam ser alterados. Contudo, se consideramos que a lei não é apenas o mandato do chefe, mas decorre da participação dos cidadãos e reflete valores socialmente compartilhados, devemos nos perguntar por que os currículos e os materiais didáticos no Brasil ainda não conseguiram realizar plenamente aquilo que a lei determina. Nossa hipótese é de que as dificuldades decorrem da própria estrutura do estado democrático, pois este – na medida em que considera todos os homens livres e iguais - supõe a convivência entre a diversidade, contudo – esta mesma diversidade de indivíduos e de visões de mundo que convivem no estado – traz problemas para decisões consensuais favorecendo, muitas vezes, o alijamento entre os princípios norteadores e a ação dos cidadãos e do estado. Não se trata de dizer simplesmente que jamais qualquer estado será aquilo que deve ser por seus princípios. Sem desconhecer as dificuldades inerentes aos estados,

Tendo como propósito discutir acerca do compromisso dos professores e das escolas com os princípios de uma educação republicana e democrática, o objetivo desse texto será refletir acerca do descompasso existente entre a lei e sua aplicação. Analisaremos, portanto, algumas ideias filosóficas que estão na base das concepções contemporâneas, a fim de trazer elementos para o debate acerca do tema proposto: diversidade¹⁷ e respeito¹⁸ como supostos para formação dos cidadãos.

Ainda que a modernidade tenha fundamentado o estado no consenso entre indivíduos, ao retomarmos as ideias dos autores modernos, entendemos que toda reivindicação de garantias por parte do estado aos direitos individuais exigem dos cidadãos, em contrapartida, compromissos recíprocos e convergentes. Sem qualquer saudosismo da antiguidade, os autores jusnaturalistas advertem que estabelecer uma comunidade é muito diferente de submeter uma multidão. Esta baseia-se na força, aquela no bem público. Em **Do contrato social**, depois de propor a alienação total de cada indivíduo ao corpo coletivo, como cláusula única do pacto que dá origem ao estado civil, Rousseau afirma que “cada um dando-se completamente a condição é igual para todos e, sendo a condição igual para todos, ninguém se interessa a torná-la onerosa para os demais” (ROUSSEAU, 1978, p. 32). A partir desta exigência primeira ele deriva a igualdade de direitos e a reciprocidade em vista do bem comum da coletividade. De modo semelhante, no **Segundo tratado sobre o governo**, Locke sustenta que os indivíduos revestem-se dos laços da sociedade visando assegurar mutuamente “a paz, a segurança e o bem público do povo” (LOCKE, 1978, p.84). Para ambos os autores, os compromissos recíprocos e convergentes são condições de possibilidade sem as quais não é possível a existência de uma comunidade política e nem a garantia dos direitos fundamentais. Sempre que os indivíduos quiserem gozar de direitos sem assumir o compromisso de reconhecer, reciprocamente, iguais direitos a todos demais membros da comunidade, os seus próprios direitos estarão ameaçados pelos demais.

Tais ideias política são contemporâneas das lutas travadas no seio da Igreja Católica por ocasião da Reforma e da Contrarreforma. Naquela época, uma série de situações de intolerância religiosa estimulou os pensadores a tratar acerca da liberdade de culto religioso. O núcleo central de seus argumentos baseia-se na concepção de que nenhuma religião é capaz de provar a verdade de sua fé, embora todas elas possam contribuir para dar aos indivíduos motivações para condutas virtuosas. Para a vida política não faz diferença se os indivíduos acreditam que foram criados por Deus à sua

¹⁷Diversidade - veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Diversidade>

¹⁸Respeito - veja: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Respeito>
Veja também - tolerância: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tolerância>

imagem e semelhança ou se as almas migram de um animal para outro assumindo uma diversidade de formas; não é relevante saber quais os dogmas fundamentam a fé religiosa; pouco importa quais são os ritos e sacramentos necessários para o ingresso e pertencimento à comunidade religiosa. Do ponto de vista da vida política, não há como decidir indubitavelmente acerca das doutrinas que podem salvar as almas, portanto não há razão para aceitar uma e banir outra, sobretudo se consideramos que todos os indivíduos são livres e iguais, de modo que por si mesmos podem decidir sobre sua própria fé. Argumentando em favor da diversidade de religiões, os pensadores desta época consideraram que, embora não se possa decidir sobre a verdade de nenhuma fé religiosa, todas as religiões contribuem para o bem comum na medida em que, por meio de seus dogmas, sacramentos e admoestações induzem condutas de respeito de uns aos outros e para com a comunidade humana.

Sugestão:

LOCKE. Carta acerca da tolerância

<http://pt.scribd.com/doc/22811256/LOCKE-Segundo-Tratado-Sobre-o-Governo-Civil-e-a-carta-acerca-da-tolerancia>

Vídeo sobre: LOCKE. Carta acerca da tolerância

<http://www.youtube.com/watch?v=W21O90HmLpY>

A reivindicação por tolerância religiosa repercutiu no âmbito social e político favorecendo a tolerância em relação à diversidade humana que integra as comunidades políticas. Da diversidade religiosa passou-se à diversidade de visões de mundo e de opiniões políticas. Nesta época, inúmeras foram as lutas de reivindicação pelo reconhecimento à igual liberdade dos indivíduos: a abolição dos privilégios da nobreza, o reconhecimento de direitos fundamentais a toda humanidade, a garantia de direitos políticos aos burgueses, a interdição do tráfico negreiro e a abolição da escravatura, a garantia legal de direitos trabalhistas, enfim. Aos poucos, a multiplicidade de indivíduos e de grupos adentrou no espaço público manifestando as mais diferentes posições e reivindicando o respeito do outro e da comunidade em relação ao direito de cada um ser a si mesmo e manifestar a sua singularidade.

Seguramente, nem sempre as manifestações das diferenças foram pacíficas, nem tampouco as lutas pelo reconhecimento da igualdade e da

liberdade dos cidadãos estão terminadas. O estado democrático de direito, por meio de leis que regulam a ação dos indivíduos e do estado, muito contribui para a garantia de que cada cidadão tenha sua singularidade respeitada por todos. Entretanto, para além da mera obediência às leis, o respeito à diversidade dos cidadãos em um estado republicano e democrático precisa fundar-se em vista da compreensão de que cada um dos demais é tão livre e igual quanto o indivíduo que reivindica ser reconhecido como livre e igual. As leis que impõe a todos o reconhecimento de cada um como cidadão são importantes na resolução de conflitos e na manutenção dos propósitos do estado, entretanto são insuficientes para introduzir nas ações cotidianas dos indivíduos o respeito incondicional ao outro. Reconhecer a igual liberdade de cada um exige que esta condição seja universal. Eis a dificuldade: igual liberdade, longe de significar mesmice, significa a possibilidade de cada um ser a si mesmo, significa ser singular. E, a convivência respeitosa entre seres singulares, tem se mostrado muito difícil.

Alexis de Tocqueville, em uma viagem que fez aos Estados Unidos em 1830 e que está descrita no livro **A Democracia na América**, relata uma cena de intolerância que o deixou perplexo:

Disse eu um dia a um habitante da Pensilvânia: - Explique-me, por favor, como num estado fundado por quacres e conhecido pela sua tolerância, os negros alforriados não são admitidos a exercer os direitos de cidadão. Pagam o imposto, não é justo que votem? - Não nos faça a injúria, respondeu-me ele, de acreditar que os nossos legisladores tenham cometido um tão grosseiro ato de injustiça e intolerância. - Então, em seu estado, os negros tem direito de votar? - Sem a menor dúvida. - Então, como se explica que, no colégio eleitoral, esta manhã, não percebi sequer um na assembléia? - Isso não é culpa da lei, retrucou-me o americano; os negros têm, na verdade, o direito de se apresentar às eleições, mas se abstêm voluntariamente de comparecer. - Isso é muita modéstia da parte deles. - Oh, não é que se recusem a ir, mas que temer ali ser maltratados. Entre nós, ocorre certas vezes faltar força à lei, quando a maioria não a apóia. - Ora, a maioria está imbuída dos maiores preconceitos contra os negros, e os magistrados não sentem a força de garantir a estes os direitos que o legislador lhes conferiu. - Com efeito! A maioria, que tem o privilégio de fazer a lei quer ter ainda o de desobedecer a lei? (TOCQUEVILLE, 1977, p. 195)

Ora, o problema que Tocqueville apresenta quando pergunta como a maioria de um povo, que tem o direito de fazer as leis (ainda que por meio de seus representantes), pode querer ainda violar a lei revela o ponto exato que me interessa discutir aqui: a diferença entre as imposições da lei e a virtude cívica de respeito à diversidade.

Não resta qualquer dúvida acerca da grande importância das leis e das instituições jurídicas do estado para proteção da igualdade e da liberdade de todos os cidadãos. Enquanto a lei não era mais do que a expressão presente a vontade do rei, todos os súditos estavam à mercê do seu arbítrio. Apenas na modernidade passou-se a exigir, para que as leis tivessem validade, que ela fosse “estabelecida mediante consentimento comum” e que toda controvérsia fosse resolvida por “um juiz conhecido e indiferente, de acordo com a lei estabelecida” (LOCKE, 1978, p. 82). Tais exigências, que hoje nos parecem quase triviais, representam um grande avanço para o reconhecimento da igualdade e da liberdade dos cidadãos. O estado, por meio das leis e das instituições jurídicas, garante aos cidadãos direitos civis e políticos na medida em que regulam as ações dos demais e do próprio estado, assegurando aos membros do corpo político a inviolabilidade de seus direitos fundamentais, ou pelo menos lhes assegurando a possibilidade de reivindicar publicamente a proteção a estes direitos.

Hannah Arendt relata, em **Origens do Totalitarismo**, a situação dos apátridas que, destituídos de seus direitos civis e políticos, encontravam-se destituídos de todos os direitos:

Os tratados de reciprocidade e os acordos internacionais teceram uma teia em volta da terra, que possibilita ao cidadão de qualquer país levar consigo sua posição legal para onde quer que vá (de modo que, por exemplo, um cidadão alemão sob o regime nazista não poderia nem no exterior contrair um casamento racialmente misto devido às leis de Nuremberg). No entanto, quem está fora dessa teia está fora de toda legalidade (assim, durante a última guerra, os apátridas estavam em posição invariavelmente pior do que os estrangeiros inimigos, que ainda eram de certo modo protegidos por seus governos através de acordos internacionais). (ARENDR, 1989, p. 327)

Eis porque os nazistas, durante a Segunda Guerra, iniciaram o extermínio dos judeus privando-os de sua condição de cidadãos ao trocar seus

documentos civis por uma Estrela de David. Destituindo-os de sua nacionalidade os destituíram, ao mesmo tempo, de todos seus direitos. A dura condição dos apátridas deste período da história impôs aos organismos internacionais e aos estados nacionais o estabelecimento de pactos e a criação de instrumentos de proteção a pessoas independente de seus “papéis”. De todo modo, o exemplo nos permite compreender claramente que o âmbito da legalidade, instituído pelas leis que regem o estado democrático de direito, assegura aos cidadãos a garantia de direitos civis e políticos e a regularidade dos procedimentos do estado.

É com base nas leis que todo cidadão pode exigir dos demais e do estado o respeito aos seus direitos. Neste sentido, a Constituição Brasileira de 1988 pode ser considerada um marco para a efetiva proteção aos direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros. Tanto os princípios que norteiam a Constituição, como os direitos e garantias fundamentais assegurados aos cidadãos, a clara organização dos poderes e os direitos sociais estabelecidos convergem delineando os contornos necessários para que a convivência social e política aconteçam baseadas no respeito à igualdade e à liberdade de todos os membros do estado. A partir das leis fundamentais da Constituição são feitas leis ordinárias pormenorizadas que versam sobre as mais diversas situações da vida social e política. É com base em todo esse conjunto de leis que os cidadãos brasileiros têm garantido direito ao registro civil de seu nascimento, a um salário nunca inferior ao mínimo estipulado por lei, a não ser submetido à tortura nem tratamento desumano ou degradante, por exemplo; e, com base nesse conjunto de leis, que os cidadãos podem abrir processos judiciais contra outro cidadão, contra qualquer empresa ou instituição da sociedade civil, ou contra o estado. O âmbito da legalidade assegura, portanto, a regularidade dos procedimentos civis favorecendo o gozo dos direitos de cada um.

Sugestão:

Constituição Brasileira

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

A Lei 10.639, que inclui no currículo oficial da rede de ensino o tema “História e Cultura Afrobrasileira”, em acordo com os princípios constitucionais, contribui para garantia do gozo de direitos fundamentais¹⁹ para todos os cidadãos brasileiros. Entretanto, apesar da disposição da lei e do

direito que os cidadãos têm de reivindicar a realização daquilo que está determinado, observamos que os currículos e os materiais didáticos no Brasil ainda não conseguiram realizar de modo satisfatório o que a lei determina. Podemos, então, recolocar a questão proposta por Tocqueville: se o povo tem o direito de fazer as leis como pode querer violá-las? Para nos aproximarmos um pouco mais do cerne do problema creio ser importante observar a diferença entre a lei e os princípios sobre os quais se baseia, assim como a diferença entre a mera obediência heterônoma a um mandato e a ação que se dá a partir de virtudes cívicas compartilhadas.

Todas as leis, e o conjunto das leis brasileiras não é diferente, baseiam-se em princípios e valores, compartilhados pelo povo, norteadores da regra positiva que prescreve condutas, direitos e deveres. Tais princípios e valores não advêm espontânea e simultaneamente aos corações e mentes das pessoas, mas decorrem de vivências historicamente dadas que pouco a pouco transformam as visões de mundo dos indivíduos e comunidades. Aqueles que compartilham um mesmo modo de conceber o mundo e as relações entre as pessoas e o estado marcam posição contrapondo-se ou buscando consensos (quando possível) com pessoas e grupos com concepções distintas. Em momentos críticos, de profunda divergência, quando os consensos são inviáveis, surgem processos revolucionários que alteram profundamente a face do mundo. Nesse momento, novas ideias, novas perspectivas, novos valores surgem e buscam reconhecimento.

A Revolução Francesa de 1789 pode ser considerada, neste sentido, a luta pela realização dos valores e concepções democráticas presentes ao pensamento social e político da época. Mas, é claro, um pensamento que embora crescente, não era unânime e talvez nem mesmo majoritário. Havia um grupo importante de pessoas contrárias aos princípios democráticos de igualdade e liberdade. Fez-se necessário lutar contra os reis e os nobres apegados aos seus privilégios, assim como se fez necessário lutar contra a concepção, largamente aceita, que considerava os indivíduos naturalmente desiguais entre si e, em consequência, subordinados uns aos outros. Neste contexto, a Declaração dos Direitos de Homem e do Cidadão implicou luta, não apenas para firmar-se como princípios irretorquíveis amplamente aceitos, mas também para transparecer como conjunto de leis positivas determinante das ações do estado e dos cidadãos.

Sugestão

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – 1789

http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf

Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>

As lutas pelo reconhecimento dos princípios de igualdade e liberdade dos indivíduos oriundas da *Declation* de 1789 foram marcadas – ao longo do século XIX – por uma profunda modificação nas condições de produção e trabalho. Os antigos servos libertos de suas obrigações diretas com seus senhores tornaram-se indivíduos livres e iguais para negociarem suas forças de trabalho no mercado. Os industriais, antigos nobres ou burgueses enriquecidos, contratavam ao seu bel prazer os trabalhadores que se dispusessem a cumprir suas exigências. À revelia de toda intervenção estatal essa situação criou novamente duas castas sociais, restabelecendo em novas bases a antiga desigualdade social e política. Neste contexto, encontramos a violenta crítica de Marx, em **A Questão Judaica**, à mera declaração de direitos, posto que apenas enunciar que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos” (RIALS, 1988, p. 22), por exemplo, apenas reforça as desigualdades existentes, pois legitima as diferenças reais entre os indivíduos.

Sugestão

Filme – O Germinal, baseado na obra de Émile Zola

Trailers do filme no youtube:

http://www.youtube.com/watch?v=dkb_x-MgEk4&feature=related

Desde o final do século XVIII e durante o século XIX encontramos uma série de exemplos importantes de adesão aos princípios democráticos e lutas por garantias legais para proteção desses princípios. Thomas Paine foi um pensador fortemente engajado na luta pela abolição da escravidão. Partilhando os princípios rousseauístas de que a escravidão repousa sempre

na força e não cria nenhuma obrigação, e de que a renúncia da liberdade equivale à renúncia da própria humanidade, Paine em 1780 escreveu sobre a emancipação dos escravos manifestando-se diretamente contra a escravidão de africanos nos Estados Unidos. Alexis de Tocqueville, deputado na Assembleia Legislativa Francesa, participou do projeto de reforma do sistema de educação francesa. Baseado em princípios democráticos, Tocqueville defendeu a universalização do acesso a escola, o ensino laico e a regulação dos currículos e fiscalização das práticas pedagógicas por parte do estado. John Stuart Mill, deputado da Câmara dos Comuns na Inglaterra, defendeu o sufrágio feminino e o reconhecimento da igualdade das mulheres na vida pública.

As diversas lutas travadas desde então tornam evidente que o longo processo necessário à positivação dos princípios democráticos assenta-se sobre o compartilhamento desses princípios. Trata-se, antes, de imbuir todos os cidadãos de valores republicanos e democráticos que os façam respeitar a cada um dos demais membros da comunidade como um indivíduo singular. Sem que os cidadãos compartilhem virtudes cívicas dificilmente as leis encontram vigência. Pois, a vivência cotidiana dos cidadãos se furta à regulação direta das leis e à fiscalização do estado, de modo que, frequentemente, encontramos situações de violação e desrespeito as quais, embora proibidas pelas leis, se mantêm nos velhos hábitos ainda não alterados.

Sugestão

Apesar dos direitos e garantias fundamentais garantidas pela Constituição Brasileira de 1988 para todos os cidadãos, podemos encontrar inúmeras formas de violações às pessoas. Sobre este tema veja, por exemplo:

<http://www.observatoriosocial.org.br/download/er6alt.pdf>

http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=961&Itemid=2

<http://www.jb.com.br/sociedade-aberta/noticias/2011/10/25/cala-boca-besta/>

<http://primeiraedicao.com.br/noticia/2011/10/21/violencia-mulher>

<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2011/10/17/disque-100-recebeu-856-denuncias-de-homofobia-ate-setembro-deste-ano/>

Sempre que a obediência às leis depender de sua fiscalização ou das sanções impostas, e não do compartilhamento de princípios, valores e de virtudes cívicas pelos membros da comunidade, teremos um estado policial e cidadãos dispostos à transgressão. Pois, neste caso, o cidadão não se reconhece como membro do estado e nem se considera responsável pelo bem público. O afastamento entre o cidadão e o estado, tão atual, não deve ser considerado apenas como um problema decorrente do tamanho dos estados. Cada vez mais dispomos de instrumentos tecnológicos capazes de colocar os cidadãos em contato e fomentar a participação direta em diversos assuntos e por diversos meios. Tal alijamento decorre, antes, da redução da democracia às suas regras destituindo-a da adesão aos valores republicanos, de modo que cada vez mais os cidadãos reivindicam a proteção de seus direitos individuais sem, ao mesmo tempo, considerar seus compromissos recíprocos com o bem comum.

É certo que do fato de os indivíduos serem considerados iguais e livres, segue-se que cada um tem o direito de reivindicar para si o reconhecimento e a proteção de sua singularidade. Entretanto, tal reivindicação é exatamente a mesma para todos, donde se segue que só se realizará se for recíproca. Ora, a reciprocidade exige que cada um seja capaz de colocar-se no lugar do outro e pensar em vista do bem comum a todos. Nenhuma regra ou lei positiva será capaz de garantir o respeito à liberdade e à igualdade dos cidadãos, se os próprios cidadãos, em suas decisões e ações cotidianas, por si mesmos, assim não o fizerem.

Trata-se, portanto, para além da imposição e da sanção legal, de fomentar virtudes democráticas e republicanas de modo a imbuir os cidadãos de valores que os façam respeitar a igualdade e a liberdade de cada pessoa. Resta-nos investigar, finalmente, se a Lei 10.639, que inclui no currículo oficial o ensino da história e da cultura afrobrasileira alterando os currículos, pode contribuir para alterar velhas práticas sociais e políticas discriminatórias, que permeiam nossa sociedade, de modo a fomentar princípios democráticos e republicanos de respeito à igualdade e à liberdade de todos os cidadãos em vista do bem comum.

Atuar sobre a formação dos cidadãos, por meio de uma lei que determina mudanças no ensino, deve significar muito mais do que alteração nos currículos e materiais didáticos. Sem dúvida, a instrução propriamente dita, por meio da qual as pessoas adquirem conhecimentos, ao mesmo tempo em que informa sobre situações vividas, relações econômicas, avanços

científicos, lhes esclarece e possibilita superar ideias e preconceitos opostos à democracia. Recorrendo, mais uma vez, às observações de Tocqueville compreendemos que há uma correlação direta entre a instrução dos indivíduos e sua capacidade de fazer escolhas políticas esclarecidas. Entretanto, a “instrução que esclarece o espírito” não pode estar separada da “educação que regula os costumes”, pois, segundo o autor, “não basta ensinar os homens a lerem e escreverem para logo fazê-los cidadãos” (TOCQUEVILLE, 1977, p. 352). A instrução é uma condição necessária, mas ainda insuficiente.

Ao lado da alteração dos currículos e do material didático impõe-se atuar sobre as práticas educacionais e sobre os costumes sociais e políticos, posto que estes, sendo fruto do fazer conjunto dos cidadãos, só podem ser alteradas pelos próprios cidadãos. Neste sentido, práticas pedagógicas marcadas pelo respeito à diversidade ganham importância fundamental para realização do propósito da Lei 10. 639. Agindo em um espaço público ao qual todos tem acesso e, por isso mesmo, no qual todos devem respeito à liberdade e à igualdade de cada um dos demais, compreende-se que o próprio direito à igualdade e à liberdade implica que este mesmo direito seja estendido a todos indistintamente. Da convivência cooperativa resulta um verdadeiro espírito de respeito à diversidade das pessoas que formam a coletividade, o qual, longe de ser outorgado, desenvolve-se a partir da própria vontade e ação dos envolvidos.

Assim, afirma Tocqueville, é necessário “multiplicar ao infinito, para os cidadãos, as ocasiões de agir em conjunto e de fazê-los sentir todos os dias que dependem uns dos outros” (TOCQUEVILLE, 1977, p. 618). Pois, habituado à convivência e ao entendimento com os demais membros da comunidade, facilmente compreendem a necessidade de unir-se com seus semelhantes para defender seus valores, seus direitos e seus interesses compartilhados. Neste sentido, o espaço público, tal como ele compreende, não deve ser concebido como espaço de combate entre interesses privados antagônicos, mas como o espaço privilegiado de construção do interesse coletivo.

O espaço escolar e as práticas educacionais – seja em sala de aula, seja nas diversas oportunidades de convivência na escola – precisam estar norteadas pelos valores de igualdade e liberdade sobre o qual baseia-se a Lei 10.639, para que a alteração nos currículos e nos materiais didáticos encontrem respaldo em práticas de respeito à diversidade que constitui o povo brasileiro. A tarefa é árdua: tal como os *sans-coulotte* revolucionários de 1798 que subverteram a ordem de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela subserviência, faz-se necessário, no Brasil, professores revolucionários capazes de subverter a ordem instigando a formação de cidadãos comprometidos com o respeito à diversidade. A Lei 10.639 constitui grande vantagem em relação à situação de 1789, pois o estado, por meio da lei, garante os direitos dos cidadãos; entretanto, ainda nos falta esparramar na sociedade práticas coerentes com os valores democráticos e republicanos. Trata-se, portanto, de agir nos espaços públicos – e, fundamentalmente, nas escolas – fomentando a coerência entre os valores já presentes na sociedade brasileira, mas ainda pouco presentes em nossas práticas. Apenas quando cada um considerar que a lei sustenta valores que compartilha, o respeito à diversidade deixará de ser uma imposição da lei para tornar-se uma virtude cívica.

A formação de cidadãos livres e iguais, respeitosos à diversidade depende, em grande medida, de sua formação e, portanto, do compromisso dos professores e das escolas com práticas educacionais baseadas em princípios republicanos e democráticos. Contudo, é preciso ter cuidado, é preciso nos manter atentos às circunstâncias de modo que possamos, no curso dos eventos, repensar a própria prática, reelaborar as decisões, acolhendo o novo. O estado republicano e democrático jamais se esgota ou se realiza plenamente, antes renasce a cada circunstância solicitando, permanentemente, nova ação, novo compromisso.

Sugestão

Vídeo: Atitude - <http://www.youtube.com/watch?v=liL4NmcCP-E>

Referências

- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- _____. **Da revolução**. São Paulo: Ática; Brasília: UnB, 1988.
- ARISTOTELES. **A política**. Brasília: UnB, 1997.
- BIELEFELDT, Heiner. **Filosofia dos direitos humanos**. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOVERO, Michelangelo. **Contra o governo dos piores: uma gramática da democracia**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- CONSTANT, Benjamim. Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos. **Revista Filosofia Política**. Porto Alegre: LPM, n. 2, p. 9-25 1985.
- GARCIA, Cláudio B. Considerações sobre república, democracia e educação. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí: Editora Unijuí, ano 24, n. 82, p. 189-204, jul./dez. 2009.
- GOYARD-FABRE, Simone. **Os princípios filosóficos do direito político moderno**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- LEFORT, Claude. **A invenção democrática**. São Paulo: Autêntica, 2011.
- LOCKE, John. **Carta acerca da tolerância**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).
- _____. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)
- MARX, Karl. **A questão judaica**. São Paulo: Centauro, 2002.

MILL, John Stuart. **Sobre a liberdade**. Petrópolis:Vozes, 1991.

MONTESQUIEU, Charles. **O espírito das leis**. São Paulo:Abril Cultural, 1979.

REIS, Helena E.A democracia como processo: política e educação no pensamento de Tocqueville. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí: Editora Unijuí, ano 24, n. 82, p. 97-110, jul./dez. 2009.

_____. Do hábito ao gosto: uma análise do processo político-pedagógico segundo Tocqueville. **Revista Educativa**, Goiânia: Editora da UCG, v. 6, n. 1, p. 47-56, jan./jul. 2003.

_____. A importância das associações para a democracia: uma análise segundo a perspectiva tocquevilleana. **Revista Philosophos**. Goiânia: Editora da UFG v. 5, n. 2, p. 35-47, jul./dez. 2000.

RIALS, Stéphane (Org.). *La déclarations des droits de l'homme et du citoyen*. Paris: Hachette, 1988.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo:Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

SANTOS, Antônio Carlos (Org.). **O outro como problema: o surgimento da tolerância na modernidade**. São Paulo:Alameda, 2010.

TOCQUEVILLE, Alexis. **A democracia na América**. São Paulo: EDUSP; Belo Horizonte: Itatiaia, 1977.

_____. *Écrits politiques et académiques*. In: *Oeuvres*. Paris: Gallimard, 1991.

_____. **Mémoire sur le paupérisme**. Extrait du Bulletin des sciences économique et sociales du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques. Paris: Imprimerie Nationale, 1911.

TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** Petrópolis:Vozes, 1996.

WOLFF, Francis. Quem é bárbaro? In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

