

ROMILDA MOTTA  
SILVIA QUADROS  
ORGS.

# DI VER SI DA DE

## ÉTnico- CULTURAL

POR UMA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA E CIDADÃ

UNASPRESS



Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Fundado em 1915 — [www.unasp.edu.br](http://www.unasp.edu.br)

**Missão:** Educar no contexto dos valores bíblicos para um viver pleno e para a excelência no serviço a Deus e à humanidade.

**Visão:** Ser uma instituição educacional reconhecida pela excelência nos serviços prestados, pelos seus elevados padrões éticos e pela qualidade pessoal e profissional de seus egressos.

Administração da Entidade Mantenedora (IAE)	<b>Diretor Presidente:</b> Domingos José de Souza <b>Diretor Administrativo:</b> Elnio Álvares de Freitas <b>Diretor Secretário:</b> Emmanuel Oliveira Guimarães <b>Diretor Deptº de Educação:</b> Antonio Marcos Alves
Administração Geral do Unasp	<b>Chanceler:</b> Euler Pereira Bahia <b>Reitor:</b> Martin Kuhn <b>Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão:</b> Tânia Denise Kuntze <b>Pró-Reitora de Graduação:</b> Afonso Ligório Cardoso <b>Pró-Reitor Administrativo:</b> Andrenilson Marques Moraes <b>Pró-Reitor de Relações, Promoção e Desenvolvimento Institucional:</b> Allan Novaes <b>Secretário Geral:</b> Marcelo Franca Alves <b>Diretor de Desenvolvimento Espiritual Adjunto:</b> Jael Enéas de Araújo
Faculdade Adventista de Teologia	<b>Diretor:</b> Reinaldo Wesceslau Siqueira <b>Coordenador de Pós-Graduação:</b> Vanderlei Dorneles <b>Coordenador de Graduação:</b> Ozeas Caldas Moura
Campus Engenheiro Coelho	<b>Diretor Geral:</b> José Paulo Martini <b>Diretor Administrativo:</b> Elizeu José de Sousa <b>Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão:</b> Francisca Pinheiro S. Costa <b>Diretor de Graduação:</b> Francislé Neri de Souza <b>Diretor de Desenvolvimento Espiritual:</b> Edson Romero Marques <b>Diretor de Desenvolvimento Estudantil:</b> Rui Manuel Mendonça Lopes
Campus Hortolândia	<b>Diretor Geral:</b> Lélío Maximino Lellis <b>Diretor Administrativo:</b> Cláudio Knoener <b>Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão:</b> Eli Andrade da Rocha Prates <b>Diretor de Graduação:</b> Suzete Araújo Águas Maia <b>Diretor de Desenvolvimento Espiritual:</b> Jael Enéas de Araújo <b>Diretor de Desenvolvimento Estudantil:</b> David Prates dos Reis
Campus São Paulo	<b>Diretor Geral:</b> Douglas Jeferson Menslin <b>Diretor Administrativo:</b> Denilson Paroschi Cordeiro <b>Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão:</b> Maristela Santini Martins <b>Diretor de Graduação:</b> Sílvia Cristina de Oliveira Quadros <b>Diretor de Desenvolvimento Espiritual:</b> Antonio Braga de Moura Filho <b>Diretor de Desenvolvimento Estudantil:</b> Ricardo Bertazzo
Campus Virtual	<b>Diretor Geral:</b> Martin Kuhn <b>Gerente Acadêmico:</b> Everson Muckenberger <b>Gerente Administrativo:</b> Ivan Albuquerque de Almeida <b>Gerente de Produção e Distribuição de Material:</b> Valcenir do Vale Costa <b>Coordenador Geral de Polos:</b> Evaldo Zorzim

UNASPRESS


Imprensa Universitária Adventista

Editor: Rodrigo Follis

Editor Associado: Felipe Carmo

Conselho Editorial: José Paulo Martini, Afonso Cardoso, Elizeu de Sousa, Francisca Costa, Adolfo Suárez, Emilson dos Reis, Rodrigo Follis, Ozéas C. Moura, Betania Lopes, Martin Kuhn

A Unaspres está sediada no Unasp, campus Engenheiro Coelho, SP.



**ROMILDA MOTTA  
SILVIA QUADROS  
ORGS.**

# **DI VER SI DA DE ÉTNICO- CULTURAL**

**POR UMA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA E CIDADÃ**

1ª Edição, 2017, Eng. Coelho, SP

**UNASPRESS**

Imprensa Universitária Adventista

**UNASPRESS**

Imprensa Universitária Adventista

Caixa Postal 11 — Unasp  
Engenheiro Coelho-SP 13.165-000  
(19) 3858-9055

www.unaspstore.com.br

Diversidade étnico-cultural: por uma educação  
inclusiva e cidadã

1ª edição – 2017  
e-book

Editoração: Rodrigo Follis, Felipe Carmo  
Revisão: Mauren Fernandes  
Normatização: Giulia Pradela  
Programação visual: Fábio Roberto  
Ilustração da capa: Eduardo Kobra (© 2017, todos  
os direitos reservados)

**Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

Diversidade étnico-racial : discutindo conceitos, tecendo reflexões e possibilidades para uma educação inclusiva e cidadã / Romilda Costa Motta , Sílvia Cristina de Oliveira Quadros, (organizadoras). – Engenheiro Coelho, SP : Unasp - Imprensa Universitária Adventista, 2017.

ISBN: 978-85-8463-084-4

1. Educação inclusiva 2. Política educacional 3. Relações étnico-raciais 4. Sociologia educacional I. Motta, Romilda Costa. II. Quadros, Sílvia Cristina de Oliveira.

17-05074

CDD-306.430981

---

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Brasil : Relações étnico-raciais : Sociologia  
educacional 306.430981

042033 - 2017

Editora associada:

 Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



Todos os direitos reservados para a Unasp - Imprensa Universitária Adventista.  
Proibida a reprodução por quaisquer meios, *sem prévia autorização escrita da editora*,  
salvo em breves citações, com indicação da fonte.

## **COMISSÃO EDITORIAL**

### **Dr. Afonso Ligório Cardoso**

Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Pró-Reitor de Graduação

### **Dr. Eli Rocha Prates**

Faculdade Adventista de Hortolândia - FAH-UNASP/HT  
Diretor de pós-graduação, pesquisa e extensão.

### **Dr. João Batista de Jesus Félix**

Universidade Federal do Tocantins  
Tesoureiro Geral do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares  
da África e dos Afro-Brasileiros NEAF/UFT.

### **Dr. Ubirajara de Farias Prestes Filho**

Câmara Municipal de São Paulo  
Supervisor do Arquivo Geral e Consultor Técnico Legislativo (História)



# Sumário

- 11 Prefácio
- 15 Introdução
- 23 Repensando conceitos para  
uma educação étnica  
Silvia Cristina de Oliveira Quadros
- 47 Políticas afirmativas para a  
educação das relações étnico-raciais:  
definições, reflexões e desafios  
Romilda Costa Motta
- 77 Do nacional ao diaspórico: transformações nas  
identidades negras brasileiras no século 20  
Flavio Thales Ribeiro Francisco
- 103 História da África hoje: ética e ciência  
Muryatan S. Barbosa

121 A invisibilidade dos povos indígenas no Brasil

Germana Ponce de Leon Ramírez

139 As culturas indígenas na sala de aula: tecendo  
redes para desatar preconceitos

Daisy Fragoso

165 Posfácio

# Apresentação dos Autores

Silvia Cristina de Oliveira Quadros

Pós-doutora em Educação pela FE/USP. Doutora em Letras pela FFLCH/USP. Pesquisadora em Semiótica, Sociosemiótica e integrante do Núcleo de Estudos da Diversidade Étnica (Nede - Unasp). Diretora de graduação do Centro Universitário Adventista de São Paulo – Unasp-SP.

*E-mail: silvia.sicrist@gmail.com*

Romilda Costa Motta

Doutora em História Social pela USP. Mestre em História Social pela USP. Membro do Laboratório de Estudos de História das Américas – USP; Professora no Centro Universitário Adventista de São Paulo; integrante do Núcleo de Estudos da Diversidade Étnica (Nede - Unasp).

*E-mail: romildamotta@hotmail.com*

Flavio Thales Ribeiro Francisco

Professor Adjunto do Bacharelado em Ciências Humanas e do Bacharelado em Relações Internacionais da Universidade Federal do ABC (CECS-UFABC). Doutor (2014) pelo Programa de História Social da Universidade de São Paulo. Possui mestrado (2010) e graduação (2006) em História pela mesma instituição. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da América, atuando principalmente nos seguintes temas: História dos Estados Unidos, Identidades, manifestações político-culturais transnacionais, Diáspora africana, Imprensa. É membro do LEHA (Laboratório de Estudos de História das Américas) e integrante do Grupo de Estudos de História dos Estados Unidos e Relações Interamericanas.

*E-mail: flavius2net@yahoo.com.br*

## Muryatan Santana Barbosa

Professor Adjunto do Bacharelado em Ciências Humanas e do Bacharelado em Relações Internacionais da Universidade Federal do ABC (CECS-UFABC). Doutor em História Social – História da África pela FFLCH – USP, mestre em Sociologia. Foi pesquisador visitante na Universidade de Harvard e consultor da UNESCO-Brasil para o programa Brasil-África. Pesquisador nas temáticas: História política da África contemporânea, do terceiro Mundo e as chamadas Teorias do Sul – Pan-africanismo.

*E-mail: muribarbosa@hotmail.com*

## Germana Ponce de Leon Ramírez

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora e docente no Unasp-Engenheiro Coelho, atuando, principalmente no campo do conhecimento da geografia humana, com enfoque na diversidade étnica e cultural brasileira. Coordenadora do Núcleo de Estudos da Diversidade Étnica (Nede - Unasp).

*E-mail: germana.ramirez@ucb.org.br*

## Daisy Fragoso

Mestra em Artes (com linha de pesquisa em Etnomusicologia) pela ECA/USP e educadora musical formada em Licenciatura em Música também na Universidade de São Paulo. É professora substituta no Departamento de Artes e Comunicação da UFSCar. Trabalha com duas linhas de pesquisa: as práticas musicais em escolas de pedagogias inovadoras, e as músicas e brincadeiras dos Guarani Mbya.

*E-mail: daisy\_fragoso@hotmail.com*

# Prefácio

Antes de tudo, quero expressar meu sentimento de satisfação e honra pelo convite para fazer a apresentação desta obra reconhecendo que é tarefa desafiadora qualquer tentativa de buscar compreender e de descrever algo sobre as complexas relações que se manifestam no seio da sociedade humana. A despeito dos esforços empreendidos com o especial propósito de aprofundar a compreensão dos elementos que subjazem às evidentes contradições comportamentais, em particular, aqueles que evidenciam discriminação, segregação, rotulação, alijamento e hostilidade, estamos longe vencer essa luta e, portanto, toda tentativa de contribuir com este propósito é bem-vinda.

O estado brasileiro desenvolve ações no sentido de reparar essas diferenças, quer criando políticas públicas, quer estimulando a sociedade a considerar, nos seus múltiplos espaços e campos de atuação, a necessidade da adoção de atitudes que, somadas aos esforços do próprio Estado, revertam o quadro de tensão gerado pelo ódio, preconceitos e, muitas vezes, ignorância.

A construção de convivências harmônicas e pacíficas entre todos demanda mais do que políticas, movimentos organizados ou leis.

A consciência de reconhecimento da existência da realidade da diversidade humana e de que cada singularidade nesta ampla diversidade deve ser objeto de respeito, consideração e valorização resulta de esforços, objetividade e propósito e são o ponto de partida para o seu enfrentamento

A intolerância exerce a sua tirania e crueldade de forma implacável. Ela ignora quase que por completo que, por detrás das cortinas do preconceito, há almas feridas pela dor da rejeição e, por extensão, da exclusão. Uma educação que se apresente com a perspectiva de refundar, na mente e no coração de cada um, os sentidos identitário e igualitário, que devem caracterizar o entendimento de todo cidadão sobre si mesmo e sobre o outro, parece ser ainda o método mais eficiente para derreter as geladas barreiras do preconceito e do ódio.

12

À universidade cabe o dever de examinar as mais diversas facetas que compõem esta complexa teia de relações, buscando compreender seus múltiplos contextos e propondo alternativas e caminhos, a partir de seus próprios valores, para a superação de divergências, a reorientação de políticas, e, sobretudo, vociferando os clamores dos que não conquistaram ou que perderem seus espaços reivindicatórios para se fazerem ouvir.

O Unasp explicita seu posicionamento de combater a toda e qualquer forma de discriminação em sua Política de Responsabilidade Social. Além de debater estes temas em evento internos, ao introduzi-los nos currículos, também estimula à reflexão a própria academia, desafiando-a a produzir trabalhos acadêmicos no esforço

de marcar sua clara posição colaborativa no processo de construção de uma sociedade orientada pelos princípios do respeito e de uma convivência harmônica e saudável.

A presente obra, fruto de iniciativas de docentes da instituição, tem o propósito de contribuir com o fortalecimento e avanços das ações institucionais. Ao disponibilizá-lo na forma eletrônica de acesso gratuito e irrestrito, por iniciativa dos próprios autores, a expectativa é a de que mais leitores e pesquisadores possam tomar contato com a obra, eliminando-se assim eventuais limitações que impediriam aos interessados o acesso à informação.

Cumprimentamos e agradecemos os autores por sua disposição altruísta e visão idealista, esperando que este trabalho promova nos leitores o renovado desejo de engrossar o coro das vozes que se levantam na promoção dos sentimentos da dignidade, do respeito e do valor humano, na perspectiva de reforçar a visão bíblica e cristã de que somos todos filhos de um mesmo Pai, e, portanto, iguais no que tange não somente à forma como somos considerados por este Ele, mas que essa seja a marca mais visível de nosso trato de uns para com os outros como filhos e como irmãos.

Euler Pereira Bahia  
Chanceler do UNASP



# Introdução

Esta produção é resultado de reflexões realizadas por educadores (as) e pesquisadores (as) que atuam na educação superior e que, ao longo de suas experiências profissionais e acadêmicas, têm se debruçado com interesse e dedicação sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais.

A proposta da produção deste livro foi pensada para atender ao público que está inserido no contexto educacional, independentemente do segmento — básico ou superior. Objetiva trazer ao leitor um repensar sobre o papel da comunidade acadêmica ao se ver diante de situações e temas que merecem conhecimentos e reflexões mais profundas do que as que circulam no contexto do senso comum.

A instituição de ensino é também responsável pelo processo de socialização dos múltiplos sujeitos que a ela recorrem. Isso, desde os anos iniciais até o curso superior. É por meio dela que se estabelecem relações interpessoais de diferentes núcleos familiares e, inevitavelmente, de diferentes matrizes étnicas e culturais.

Os relacionamentos que se estabelecem na instituição de educação caracterizam-se pela marca da diversidade, visto que engendram a pluralidade e multiplicidade cultural e étnica dos atores que constituem a comunidade acadêmica. Se, por um lado, o espaço educacional é um lugar privilegiado para a expressão e predomínio do respeito e da tolerância e o binômio identidade-alteridade, frequentemente alvo de disputas e tensões, poderá ser entendido como algo que represente, não necessariamente, oposição, mas, aceitação; por outro lado, se o ambiente educacional e todos (as) os (as) envolvidos (as) no processo de formação de conhecimentos e valores éticos e de cidadania não cumprirem, efetivamente, o que se espera que se resulte ali, no que tange ao viver e conviver com o “outro”, poderá se tornar, para muitos, o primeiro espaço de vivência das tensões étnico-culturais, onde poder-se-ão desenvolver ações de discriminação, segregação e exclusão social, cultural e étnica. Isso, com a anuência — ainda que por ignorância ou omissão — daqueles (as) que poderiam desconstruir estereótipos e trabalhar pelo respeito e valorização da diversidade cultural e étnico-racial.

Trazendo a temática da valorização e promoção da diversidade étnico-racial — ênfase nas etnias negra e indígena - como elemento catalizador, o projeto reuniu textos e profissionais-pesquisadores de áreas diversas: das Letras, da Geografia, da História e da Música. Entendendo, dessa forma, que a visão multidisciplinar enriquece a abordagem, ao trazer perspectivas de análises que ampliam as possibilidades de reflexão sobre o tema.

No conjunto de textos produzidos pelos (as) autores (as), evidenciou-se uma lógica que passa pelos principais aspectos relacionados a

essa temática: análises de conceitos, perspectivas e análises históricas, debates de questões atuais sobre identidades étnicas, ações afirmativas, racismos e, no caso de um deles, uma abordagem metodológica em sala de aula da temática indígena.

No capítulo 1, “Repensando conceitos para uma educação étnica”, Silvia Quadros trata da importância de se conhecer e refletir sobre: preconceito, discriminação e racismo na perspectiva da teoria semiótica, a ciência da significação. Segundo a autora, a reflexão sobre o que significam os termos pode oferecer elementos para que os sujeitos se apropriem do significado e atribuam a esses termos o sentido que, de fato, direcione as ações para a construção de uma sociedade embasada na visão de ser humano com plenos direitos de cidadania, conforme preconizados na Constituição Brasileira. Nos argumentos presentes no texto, a docente-pesquisadora considera que “o convívio social abrange essas questões em suas várias instâncias: das discursivas às ações concretas, sendo, portanto, imprescindível que se reflita sobre esses processos a fim de que sua compreensão possa apontar para uma convivência saudável e baseada na equidade, uma vez que o Brasil é um país constituído por uma população multicultural e pluriétnica”.

Os capítulos 2, 3 e 4, sob os olhares de historiadores, trazem uma abordagem histórica dos contextos social e cultural dos períodos analisados da história brasileira, quando se pensa a configuração de identidades e de discursos relacionados ao tema — negros ou “nacionais” — as leis relacionadas ao assunto complexo das distintas teias identitárias que compõem o nosso país, bem como as leis

e medidas em pauta que englobam as chamadas identidades não hegemônicas — negra e indígena.

Romilda Motta debruça-se sobre o tema das “políticas afirmativas” voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Incluiu pesquisas de órgãos oficiais (PNAD, IBGE) sobre temas como educação, violência, analfabetismo, renda entre as etnias que formam o “povo brasileiro” e, por meio desses números, evidenciou o quanto ainda é persistente a situação de marginalidade e exclusão que atinge parcela significativa da etnia negra. Não se esquivou da espinhosa discussão sobre as “cotas”, abordando justificativas, concordâncias e discordâncias mas avançou, deixando claro que as ações, projetos e leis que formam o conjunto das “políticas afirmativas” são muito mais amplos e envolvem responsabilidades, medidas para os distintos níveis da educação e que dizem respeito aos setores públicos e privados e diversos sujeitos.

18

No capítulo 3, Flávio Thales Ribeiro Francisco tece considerações que estão dentro de um debate atual e pertinente, relacionado ao tema das identidades transnacionais e a ideia de diáspora. Sob o título “Do nacional ao diaspórico: transformações nas identidades negras brasileiras no século 20”, o historiador inicia a sua análise nos anos 1920, vendo-os como a década na qual foi possível perceber, tanto a formação de identidades negras entre as diversas comunidades no país, como o sentimento de uma experiência compartilhada com populações afrodescendentes nas Américas e com os africanos. Por meio da abordagem histórica, o autor defende que as identidades negras no Brasil sempre estiveram relacionadas às transformações

da identidade nacional e elas passaram pela ideia de fraternidade racial, ganhando força, na década de 1950, através da expressão “democracia racial”. Os anos 1960 e a luta do Movimento pelos Direitos Civis nos EUA confrontaram racismo e imperialismo, questionaram a universalidade de uma civilização universal e trouxeram repercussões sobre a militância negra brasileira, que passou a reelaborar a sua identidade, passando a denunciar o racismo, questionar as hierarquias raciais e a assumir uma identidade transnacional, que se mostrou sensível e receptível a afirmar as raízes africanas.

No capítulo 4: “História da África hoje: ética e ciência”, o historiador Muryatan Barbosa desenvolve reflexões sobre alguns princípios éticos e científicos que poderiam contribuir para uma agenda antirracista dessa disciplina acadêmica e de sua prática didático-pedagógica. Lembrando que a pesquisa e o ensino de História da África passam por um momento de consolidação acadêmica e institucional, o docente-pesquisador sublinhou os perigos de que os fundamentos críticos da sua prática e a energia renovadora sejam desencaminhados, seja por um “ativismo anti-intelectual” ou por um “academicismo positivista”. A partir daí o autor passa a tecer reflexões nas quais faz um balanço da implantação da Lei 10.639/03, que contemplou a obrigatoriedade de inclusão de conteúdos que tratam da História da África e Cultura afro-brasileira nos currículos. Em uma perspectiva que priorizou a problemática historiográfica e científica, o autor discutiu fatores gerais e específicos que ainda prejudicam, apesar de um trabalho intenso realizado, com que a lei seja implementada em suas intenções e projeções mais amplas e efetivas.

A Lei Federal 11.645/08 ampliou o que se encontrava na Lei 10.639/03 e incluiu a obrigatoriedade da educação sobre a história dos povos e da cultura indígena. Esse também ainda é um assunto que traz desafios profundos para a educação e educadores. Os dois últimos capítulos tratam da temática desse grupo étnico.

No capítulo 5, com uma epígrafe do grande antropólogo Lévi-Strauss: “O certo é que tinham sido perseguidos tão ferozmente nos cem anos anteriores, que se tornaram praticamente invisíveis”, Germana Ponce de Leon Ramírez comunica uma dimensão das questões que desenvolve em seu texto. A autora trata dos porquês da “invisibilidade” física e cultural das comunidades indígenas, tanto nos espaços da política, quanto no da educação. Em sua escrita fica claro que, desde a Conquista até os dias atuais, os povos indígenas têm lutado e resistido bravamente para se fazerem vistos e respeitados como cidadãos brasileiros, com demandas que precisam ser atendidas e uma cultura que precisa ser conhecida e respeitada.

20

No capítulo que encerra essa obra, Daisy Fragoso Galvão incumbiu-se de trazer reflexões sobre questões relacionadas à educação sobre os povos indígenas. Entre algumas das reflexões, a autora aponta a relevância dos resultados pretendidos quando o educador alia *conhecimento* e *compreensão*. A autora defende que, com o conhecimento acompanhado da compreensão das questões relacionadas aos povos indígenas, haverá sentido, primeiramente, para o educador, que construirá o significado e compartilhará com o estudante. O capítulo apresenta também uma abordagem prática em sala de aula sobre a temática indígena.

Esperamos que as ideias e questões abordadas aqui encontrem acolhida entre os/as leitores (as) desse livro e que contribuam para a ampliação do olhar sobre essa temática tão rica, complexa e humana e que, por isso, necessita ser estudada e refletida por toda a comunidade acadêmica.

Romilda Costa Motta  
Sílvia Cristina de Oliveira Quadros



# Repensando conceitos para uma educação étnica

Silvia Cristina de Oliveira Quadros<sup>1</sup>

O objetivo deste capítulo é apresentar uma reflexão sobre a importância de se repensar os conceitos para a construção de uma educação étnica. E para tanto, parte-se do estudo dos conceitos: preconceito, racismo e discriminação, e da importância da educação étnica, considerando que o convívio social abrange essas questões em suas várias instâncias: das discursivas às ações concretas, sendo, portanto, imprescindível que se reflita sobre esses processos, a fim de que sua compreensão possa apontar para uma convivência saudável e baseada na equidade, uma vez que o Brasil é um país constituído por uma população multicultural e pluriétnica.

.....  
<sup>1</sup> Pós-Doutora em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em Letras: Semiótica e Linguística Geral pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. MBA em Gestão Estratégica na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

A reflexão sobre o que significa o preconceito, o racismo e a discriminação permite que os sujeitos se apropriem do significado e atribuam a esses termos o sentido que de fato direciona as ações para a construção de uma sociedade embasada na visão de ser humano com plenos direitos de cidadania, conforme preconizados na Constituição Brasileira.

Para tanto, neste capítulo serão considerados os termos preconceito, racismo e discriminação em suas acepções conforme apresentadas no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010) e em autores que apresentaram suas reflexões sobre eles a fim de formar um quadro que permita ampliar a consciência e apontar caminhos de construção de uma convivência plena, principalmente, no microuniverso acadêmico.

Considerando a Linguística como ciência da linguagem, ressalta-se, nos escritos de Benveniste (1995, p. 26), que “a linguagem reproduz a realidade [...] e a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento”. Isso significa que conhecer de fato a palavra e seu significado social e cultural nos leva a repensar os nossos discursos e ações que deles decorrem.

Com base nessa premissa, focaliza-se a educação, e em específico, a educação superior, visto ser ela um espaço de formação de futuros profissionais e pesquisadores que contribuirão para o desenvolvimento da sociedade. No processo de formação dos graduandos, é imprescindível ir além da conscientização, do cumprimento das diversas leis que regulamentam os direitos de cidadania e construir uma consciência da diversidade, da identidade, do preconceito, da discriminação e do racismo de forma que o discurso e as ações sejam pautados em uma

concepção cultural e linguística que retrate o respeito às diversidades étnicas e culturais. O princípio dessa atitude tem início com a própria consciência linguística dos termos que serão explicados aqui.

Tendo em vista, tanto a abstração das palavras, quanto a não consciência das ações que elas codificam, julga-se ser de importante contribuição uma reflexão sobre as concepções que delas decorrem a fim de que, com a análise se possa repensar a realidade e os caminhos a trilhar no universo educacional para uma convivência baseada no respeito ao outro e à diversidade étnica.

## Preconceito, discriminação e racismo

Neste tópico, a reflexão tem como ponto de partida os termos preconceito, racismo e discriminação com base nos temas apresentados pelo dicionário. Como definição, “preconceito” possui as definições:

25

- ◆ conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida;
- ◆ julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo;
- ◆ superstição, credence;
- ◆ suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões etc;

Extrapolando as definições do dicionário e com base na teoria semiótica (GREIMAS, 1973; 1975; PAIS, 1993), analisa-se: 1) que o dicionário preconiza a existência de um *crer* anterior a um *saber*, que se caracteriza em um *não-saber*. Assim, o *crer* se instaura sem uma base cognitiva; 2) o lexema *juízo* pressupõe a presença de um *destinador-jugador* que emite uma sanção sem avaliar a competência do(s) sujeito(s) em julgamento. A definição traz, ainda, a palavra *prejuízo* que o dicionário apresenta como *ato ou efeito de prejudicar*, que significa:

- ♦ lesar, danificar;
- ♦ causar transtorno a, perturbar;
- ♦ diminuir o valor de, depreciar;
- ♦ tornar sem efeito, anular.

Essas quatro definições apresentam um percurso de oponência ao sujeito, que terá dificuldades de alcançar seu objeto de valor (valorização social, direitos sociais), o que acarreta, consequentemente, um percurso de fracasso para aquele que sofre o preconceito. Ainda, nessas quatro definições de *prejudicar*, é possível depreender a premissa de que o preconceito é um *crer-ser*, atitude em que um indivíduo *crê-ser* melhor que um outro, produzindo então, ações negativas que o depreciarão.

Retornando à definição de preconceito, 3) se encontra a palavra *superstição*, que o dicionário define como:

- ◆ sentimento religioso baseado no temor ou na ignorância, e que induz ao conhecimento de falsos deveres, ao receio de coisas fantásticas e à confiança em coisas ineficazes; crendice;
- ◆ crença em presságios tirados de fatos puramente fortuitos;
- ◆ apego exagerado e/ou infundado a qualquer coisa.

Essas definições de *superstição* caracterizam o preconceito com uma base insólita, carecendo de um fundamento racional, parte de um *não-saber* para um *crer-ser*.

A quarta definição que o dicionário apresenta de preconceito: 4) *suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões etc.*, exprime exatamente o relacionamento entre indivíduos diferentes que vivem em uma relação de hostilidade, com uma raiva contida, que transparece na sociedade por meio de ações discriminatórias. Essa definição retrata relacionamentos sociais e impedem o desenvolvimento de relações equânimes na sociedade.

As definições apresentadas pelo dicionário para preconceito podem ser sintetizadas com as seguintes modalidades: *crer-ser / não-querer conhecer / querer afastar-se*, atitudes que acarretarão a discriminação. O preconceito é, portanto, a atitude primeira que desencadeia a ação discriminatória, concretizando, então, o racismo.

Segundo Florestan Fernandes, Oracy Nogueira e João B. Pereira (1971, p. 2), as pessoas no Brasil têm vergonha de dizer que têm preconceito, formando “o preconceito contra o preconceito de ter preconceito”. Schucman (2010, p. 46) apresenta:

a caracterização de Oracy Nogueira (1979) sobre o tipo de preconceito racial brasileiro e quem são as vítimas dele ainda é válida e atual. Ao realizar uma análise comparativa entre Brasil e EUA, o autor utiliza as denominações “preconceito de marca” e “preconceito de origem”, sendo o fenômeno brasileiro exercido essencialmente sobre a aparência, os traços físicos do indivíduo, e o fenômeno americano definido sobre a ancestralidade.

28

À vista disso, o sociólogo Oracy Nogueira classifica o preconceito étnico existente no Brasil como dissimulado, assistemático, constituindo-se em um preconceito de marca, ou seja, o sujeito é classificado segundo seus traços físicos. O oposto ocorre nos EUA, onde há preconceito sistemático, aberto e de origem, em que para ser considerado negro basta ter um ascendente negro.

Sobre o preconceito, ressaltam-se, ainda, as colocações de Lourdes Bandeira e Analía Soria Batista (2002, p. 126-127), no texto sobre “Preconceito e Discriminação como expressões de violência”, que o aborda como “um mecanismo eficiente e atuante, cuja lógica pode atuar em todas as esferas da vida” e, além disso, afirmam as autoras que os vários tipos de preconceitos, seja de cor, classe ou gênero, estão “presentes em imagens, linguagens, nas marcas corporais e psicológicas [...] com lógicas de inclusões-exclusões

consequentes, porque geralmente associados a situações de apreciação / depreciação / desgraça”.

Essas reflexões permitem compreender que, a partir do preconceito, a discriminação ocorre, então, pela forma de percepção do outro. Nos quesitos cor e etnia, os sujeitos são divididos em dois grandes grupos: o branco e o não branco (SCHUCMAN, 2010). Essa divisão, assim estabelecida, é o ponto de partida para a discriminação, e surge, portanto, a necessidade de leis e ações para a equiparação de desigualdades. Por outro lado, essa categorização gera o processo de definição de identidade e da construção de política para a valorização das etnias. O termo discriminação é definido no dicionário como:

- ♦ ato ou efeito de discriminar;
- ♦ faculdade de distinguir ou discernir, discernimento;
- ♦ separação, apartação, segregação.

Com base nessas definições, a discriminação ultrapassa o *crer* e realiza um *fazer* com base no *saber-ser* diferente. É um processo que provoca a evidência do diferente, e depende da valorização social - a marginalização do diferente. A acepção do conceito de discriminação apresenta a palavra *segregação*, que o dicionário define como:

- ♦ ato ou efeito de segregar-se (pôr de lado, pôr à margem, separar, marginalizar, desligar, afastar, isolar);

- ♦ segregação racial: política que objetiva separar e/ou isolar no seio de uma sociedade as minorias raciais, as sociais as religiosas, discriminação racial.

A segregação, conforme apresentada na definição, pressupõe a discriminação social e étnica, que se constitui um *fazer* movido pela crença de que um indivíduo é superior ao outro. Assim, o percurso do sujeito discriminado é marcado pela disforia, ou seja, pela disjunção com o objeto de valor (cidadania). O sujeito não consegue realizar seu percurso por ser marginalizado.

A discriminação pode ser definida com base nas modalidades: *crer-ser* / *dever-fazer* / *poder-fazer*, que se fundamenta no racismo, definido pelo dicionário como:

30

- ♦ doutrina que sustenta a superioridade de certas raças;
- ♦ qualidade, sentimento ou ato de indivíduo racista.

Essas definições de racismo fundamentam a significação social de um comportamento negativo em relação a minorias étnicas. É um *fazer-crer* que leva a um *fazer* discriminatório. O racismo é caracterizado pelas modalidades: *crer-ser* / *poder-fazer-crer* / *dever-fazer* / *poder-fazer*.

Assim, as atitudes racistas impulsionadas pelo preconceito no Brasil são sutis. Normalmente, nega-se qualquer problema étnico ou de cor, proclama-se a democracia racial. Qualquer manifestação racista é considerada como uma prática individual, pois a imagem consagrada da sociedade brasileira é a de uma sociedade igualitária em que todos têm

a mesma oportunidade. Porém, com base na história brasileira, sabese que esse ideologema não condiz com a realidade e o preconceito e a discriminação são resultados de uma estratificação social e racial.

A ideia da democracia racial acarreta diferentes opiniões entre autores. Para Fernandes (1965, p. 199), a democracia racial:

- generalizou um estado de espírito farisaico, que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade dos negros os dramas humanos da ‘população de cor’ da cidade, com o que eles atestavam como índices de desigualdade econômica, social e política na ordenação das relações raciais.
- isentou o ‘branco’ de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais.
- revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre ‘negros e brancos’ através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma consciência falsa da realidade racial brasileira.

31

Segundo essa citação, a democracia racial é inexistente e serve para mascarar a responsabilidade do sistema social em relação aos cidadãos.

Além disso, em relação à democracia racial, Pais (1994, p. 325-335) explora o conceito democracia, definindo-a como “o regime caracterizado pela vontade da maioria, com respeito aos direitos das minorias, sob o império da lei”, e formaliza-a quanto às modalidades e sobre determinações discursivas: *poder-fazer-querer / poder-fazerdever / ser/ fazer*.

A democracia, conforme analisada por meio das modalidades, possui uma força atuante que, se colocada em prática, alcançaria o ideal para a convivência entre os cidadãos. Entretanto, a não

compreensão e não cumprimento da lei e das ideias democráticas impedem que, de fato, seja estabelecida uma realidade em que prevaleça a equidade e a não divisão da sociedade em etnias, mas a consciência de uma sociedade constituída pelo pluralismo étnico, com a valorização da contribuição de cada cultura e de cada povo. Dessa forma, o racismo tenderia a ser enfraquecido e a se diluir nessa perspectiva de igualdade de direitos tanto na legislação quanto nas relações sociais.

Entretanto, a discrepância entre o real e o ideal reafirma a necessidade de constituição da identidade individual, étnica e social e, nessa premissa, a constituição dessas identidades poderá garantir a preservação dos direitos e do respeito na coletividade das relações sociais.

Considerando que a concepção de identidade é semioticamente construída com base na concepção de identidade ativa e dinâmica, não abstrata, mas concreta e representada nas relações de comportamentos sociais historicamente produzidos, e que “é um processo de construção que não é compreensível fora da dinâmica que rege a vida de um grupo social em sua relação com outros mundos distintos”, resulta, portanto, de um processo e de uma construção em um contexto (MONTES, 1996, p. 56).

Jorge Ruedas (1994, p. 32-33) apresenta a seguinte definição de identidade:

Em sentido amplo, a identidade do indivíduo seria sua própria identificação com seu próprio ser identificado com sua comunidade, com suas tradições, com sua língua, com seus costumes. O ser humano reconciliado unilateralmente com a sociedade. No sentido estrito, o trabalhador conciliado com o produto de seu trabalho. A busca da identidade seria

o impulso de resposta do indivíduo, como ser social, à atomização, ao estranhamento, a que lhe submete a ordem social.

A citação de Ruedas apresenta a identidade individual como o sujeito ao encontro de si mesmo, com seus caracteres próprios, sua aparência física, seus hábitos, costumes e língua, assim como os acontecimentos de sua vida que propiciarão a formação de uma imagem própria de si mesmo, seu *status* e seu papel na sociedade, que formarão sua identidade social — a relação entre os indivíduos e sua posição no mundo, relacionada ao reconhecimento da sociedade.

Ainda quanto à identidade individual, Brandão (1986, p. 37) declara que, para psicólogos clínicos e psicanalistas, identidade pode ser:

um conceito que explique por exemplo, o sentimento pessoal e a consciência da posse de um eu, de uma realidade individual que a cada um de nós nos torna, diante de outros eus, um sujeito único e que é, ao mesmo tempo, o reconhecimento individual dessa exclusividade.

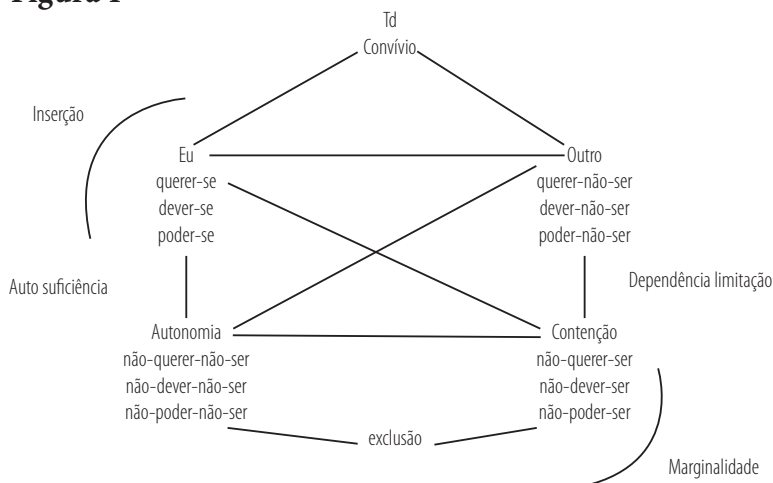
33

De posse da noção de identidade individual, é possível compreender a identidade social como construída na relação eu/outro e o mundo. O outro é definido como semelhante ou diferente. É com base na diferença que o “eu” forma sua identidade E, no tocante à identidade étnica, Montes (1996, p. 56) a define como “a identidade de um grupo que se diferencia dos outros por um conjunto de características étnicas e que tem formas de cultura, costumes, valores etc. que lhes são próprios”.

Para Teodoro (1996, p. 106) etnia se refere “a grupos, cujo discurso faz vínculo social, na defesa de interesses próprios e levando necessariamente em conta suas características raciais predominantes”. Com base nessas considerações, entende-se que a identidade étnica emerge da relação entre a identidade individual e social. Assim, a construção da identidade se dá na tensão dialética entre o eu e o outro, no contexto social, e pressupõe o reconhecimento das semelhanças e diferenças para sua afirmação.

A figura a seguir apresenta o percurso dialético da relação social entre o convívio entre o eu e o outro que influenciará na construção da identidade.

**Figura 1**



Fonte: Pais (1993)

Conforme a figura 1, no eixo da “tensão dialética” (td) os termos eu e outro representam a convivência entre as diferenças. No eixo

complementar entre o eu e a autonomia — a presença da autossuficiência. No eixo outro e contenção — o contraste, a dependência, a limitação. Entre a contenção e autonomia, ocorre a exclusão, e no percurso da limitação para a exclusão surge a marginalidade social. E no convívio e a autossuficiência — a inserção social. A questão é que, em nossa sociedade, a existência da diferença é vista como negativa e o diferente discriminado negativamente.

Para a construção da identidade, vários quesitos sociais definirão o indivíduo ou o grupo, como por exemplo, sua etnia, sua cor, sua classe social, sua forma de expressão linguística, entre outros aspectos. E, segundo Montes (1996, p. 60), “a identidade é um conceito relacional e contrastivo, com uma dimensão política sem a qual é impossível entendê-lo”.

Carlos Brandão (1986, p. 42), ao falar sobre identidade, vai além da questão contrastiva, declarando que as identidades são mais do que resultado da oposição por contraste, mas o próprio reconhecimento social da diferença. E esse reconhecimento da diferença precisa estar livre de preconceito e ser, sobretudo, pautado no respeito ao ser humano, na valorização do outro com sua identidade individual, social, linguística e étnica.

Isso posto, pode-se inferir que o preconceito, a discriminação e o racismo estão interligados, pelas modalidades: *crer / fazer* e ao se tomar como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), tratado de suma importância que apresenta um delineamento do relacionamento humano, pode-se projetar um *crer / fazer* construído por meio da educação fundamentada no ideal de

respeito e convivência harmônica, visto que tal documento apresenta uma imagem de ser humano que se direciona à concepção de fraternidade, liberdade e segurança.

O cumprimento do proposto pela Declaração dos Direitos Humanos pela sociedade não admite espaço para o desenvolvimento de ações voltadas para o preconceito, para a discriminação e racismo, entretanto, o fato de se ignorar a compreensão dos direitos do ser humano e de se construir o conhecimento do outro e da realidade, pautado na reprodução de discursos e atitudes voltados para o cultivo de valores baseados em preconceitos, cria a necessidade do estabelecimento de leis que garantam esses direitos e promovam a convivência entre as pessoas.

36 Assim, considera-se que a reflexão proposta neste texto possa proporcionar aos leitores o repensar de suas atitudes, sua posição diante das ideologias que se estruturam nos discursos sociais e que são reproduzidos pela maioria das pessoas.

## O foco da legislação

Após a reflexão sobre os termos “preconceito”, “discriminação” e “racismo”, é importante refletir, também, sobre a legislação a fim de compreender sua abordagem, objetivo e foco.

Em relação ao trabalho na educação com a questão de preconceito e racismo, a lei 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a fim de incluir no

currículo a obrigatoriedade do estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no ensino fundamental e médio. Os parágrafos do artigo 26 apresentam:

§ 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.

Em 2008, a Lei 11.645/2008 altera novamente a LDBEN, acrescentando ao artigo 26-A a questão 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR)

Conforme trechos da lei, há um direcionamento para a seleção do conteúdo, a fim de que o aluno possa conhecer a contribuição dos negros para história e cultura brasileira, com foco nas áreas de formação de História, Artes e Literatura. Em 2013, também, no intuito de ampliar conhecimento sobre o tema já proposto, a Lei 12.796/2013<sup>2</sup> apresenta alterações da LDBEN 9394/96 sobre as formações de profissionais da educação e aborda em seu inciso XII — “consideração com a diversidade étnico-racial”.

Em específico para a educação superior, a Resolução CNE/CP No. 1/2004<sup>3</sup>, conforme Parecer CNE/CP 3/2004, estende a aplicação da legislação sobre o estudo das questões étnicas para a educação superior e, em especial, para as instituições que possuem cursos de formação de professores, conforme explicitado em seu artigo 1º.

No primeiro parágrafo, do primeiro artigo, a Resolução apresenta que:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Dessa forma, a educação superior também passa a ter a obrigação de ter em seu currículo a abordagem da questão da diversidade étnica. O Parecer supracitado apresenta a forma de condução da temática de maneira a que a instituição se responsabilize em promover

.....  
<sup>2</sup> Disponível em: <<http://bit.ly/10nyFeZ>>.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://bit.ly/2psGyRO>>.

a conscientização política e histórica da pluralidade étnica e apresenta as ações a serem priorizadas pelos níveis educacionais brasileiros.

Com essa obrigatoriedade da legislação, pressupõe-se que a consciência do estudante a respeito do preconceito, da discriminação e do racismo seja formada já no ensino fundamental. Entretanto, a extensão à educação superior ainda se faz necessária. E para que, de fato, o tema seja uma prática na educação, o texto do Parecer CNE/CP 3/2004<sup>4</sup> ultrapassa a exposição da obrigatoriedade e apresenta a forma de abordagem, avançando para sugestões de ações possíveis. Portanto, a compreensão dos termos, conforme explanada neste capítulo, vem a ser um clarear para que a lei seja compreendida e aplicada no ambiente escolar.

## Educação étnica

39

O processo de educação étnica extrapola o ambiente familiar e desemboca na escola, visto ser o ambiente educacional um microuniverso da sociedade. Na educação superior, ações pedagógicas também podem ser implantadas para que os jovens, em sua pluralidade étnica, possam ter, além do acesso à educação superior, a permanência nela e a oportunidade para ingresso no mercado de trabalho.

É a partir da consciência linguístico-semântica, que atitudes e ações podem esclarecer e combater o racismo, visto que na educação superior, o estudante já vem com conceitos pré-formados tanto de sua formação

.....  
<sup>4</sup> Disponível em: <<http://bit.ly/2oDSQmj>>.

familiar quanto de seu período de estudo nos níveis fundamental e médio; e é com reflexão, discussão, desenvolvimento de uma consciência multicultural que ele se preparará para ser um profissional que respeite e saiba conviver em sociedade com as diferenças étnico-culturais.

Com a liberdade que a LDBEN 9394/96 outorga às instituições para a constituição de seus projetos pedagógicos, é possível que cada instituição planeje a abordagem da temática relativa às questões étnicas de forma a não apenas fazer constar em documentos, mas que se tenha, de fato, projetos e ações que modifiquem a conduta dos estudantes e da comunidade acadêmica como um todo, fazendo com que a convivência, as oportunidades de acesso à aprendizagem sejam equânimes.

Além disso, o desenvolvimento de trabalho com a comunidade do entorno por meio de projetos de extensão pode ser um importante elemento para a conscientização da pluralidade étnica e multicultural que formam a nossa sociedade.

Tanto nos cursos de bacharelados, quanto nos cursos de formação de professores, conforme indica a lei, a conscientização de futuros profissionais e docentes perpassa pela consciência que os docentes universitários têm da temática relativa aos estudos étnicos-culturais. Dessa forma, é importante salientar a necessidade de se realizar um trabalho de preparação do docente do ensino superior para essa tarefa de proporcionar a visão sócio histórica das etnias e sua contribuição para a sociedade brasileira.

Para esse desenvolvimento, tanto do docente quanto do discente, a interligação entre o ensino, a pesquisa e a extensão é um campo fértil para que se possa ter o cultivo do trabalho com as diferenças. A extensão fornece dados para a pesquisa e reflexões que podem se

tornar material de estudo em sala de aula, principalmente, sobre o conhecimento dos conceitos do preconceito, discriminação e racismo, que ora é tratado neste capítulo, além de ações que deles decorrem.

A fim de realizar essa preparação de docentes e discentes, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou em 2004 a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD). Segundo o MEC, a SECAD tem o objetivo de:

articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, na valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social, entre elas, a população negra. [...]. Visando tratar a diversidade étnico-racial como um valor que deve estar presente no processo de ensino aprendizagem e avançar no enfrentamento das desigualdades existentes no espaço escolar, a Secad vem trabalhando em duas linhas de ação: 1) “ações com o objetivo de elaborar e implementar programas educacionais em prol do acesso e permanência de negros e negras na educação escolar em todos os níveis”; 2) “ações que possibilitem a toda a sociedade a reflexão e o conhecimento consistente para que sejam construídas relações baseadas no respeito e na valorização da diversidade brasileira” (BRASIL/UNESCO, 2008, p. 15-16).

41

Conforme objetivos apresentados no excerto acima, por meio da SECAD, o MEC tem realizado diversos projetos a fim de intervir no processo educacional para que a inclusão dos grupos étnicos possa ocorrer de modo eficaz, tais como: projetos de cursos pré-vestibulares e de superação de desigualdades no sistema de ensino; Programa Diversidade na Universidade

(bolsa de permanência aos alunos egressos); promoção de Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; criação de comissão técnica; Programa Brasil Quilombola; Programa Uniafro para a formação de professores; Produção e distribuição de materiais para orientação de docentes; concurso de material didático, dentre outros projetos, que podem ser encontrados na íntegra no material produzido pelo MEC/UNESCO — *Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003 de 2008*<sup>5</sup>.

No processo da educação étnica, o uso e análise de material didático e paradidático é um tópico importante, pois literatura e materiais que trazem conceitos equivocados, racistas devem ser evitados. E a análise de material e a construção de outros sobre a questão étnica pela comunidade acadêmica poderá trazer contribuições para o estudo dessa temática.

42

Para o MEC, a política de formação e produção de material didático e paradidático, aliadas ao trabalho com a revisão curricular, constituem a base do trabalho para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL/UNESCO, 2008)

Assim, o trabalho com a linguagem, com a percepção do outro que a linguagem proporciona, com as ideologias transmitidas nos diversos discursos sociais, sejam eles veiculados em forma de publicidade, em forma de humor ou de música, sejam eles expressados em quaisquer tipos de textos, o universitário precisa ter consciência dos significados e sentidos veiculados e não ser um mero repetidor dos discursos que porventura possam reforçar comportamentos e atitudes que levem ao racismo.

.....  
<sup>5</sup> Disponível em: <<http://bit.ly/2oXFV1d>>.

Além da consciência linguística, a instituição pode desenvolver projetos de inclusão, em que todos possam ter acesso ao aprender a aprender, que pode ser concretizado por meio de programas de nivelamento, de acessibilidade ao aprimoramento do processo de aprendizagem, como programas de monitoria, de apoio psicopedagógico que poderão ser um caminho para suprir o *gap* que o estudante possa ter como graduando na educação superior. Ainda nessa linha de inclusão, a promoção da socialização cultural entre os grupos étnicos no ambiente acadêmico pode ser uma estratégia que estimule a consciência da igualdade, da convivência e respeitabilidade, e também, o sentido de pertencimento ao grupo institucional como um todo, além da formação da identidade coletiva de universitários que abrange a unidade na diversidade.

E, por fim, a implantação de ações voltadas para além da sala de aula pode ser facilitada pela estruturação de um núcleo de estudos de diversidade étnica na instituição como uma excelente forma de se ter estudos, pesquisas, produção de material e assessoria para a comunidade acadêmica no tocante a essa temática.

43

## Considerações finais

O processo de educação étnica só poderá ter êxito se a comunidade acadêmica tiver de fato consciência do que vem a ser o preconceito, a discriminação e o racismo, a fim de poder construir uma sociedade baseada na igualdade e na equidade.

A compreensão dos conceitos e a não reprodução de discursos ideologicamente voltados para o racismo em consonância com a ressignificação da convivência multicultural e étnica poderá trazer uma visão de que a democracia racial pode deixar de ser um mito para ser uma realidade.

No mundo acadêmico, a compreensão e a discussão de políticas públicas convergem para a construção da identidade étnica, da valorização do outro e o respeito às diferenças, com vistas a se ter oportunidades equânimes para a constituição da cidadania. Assim, o repensar os conceitos e contribuir para o êxito do processo de educação étnica precisa extrapolar a academia e fazer parte de atitudes e ações da sociedade em geral.

## Referências

44

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. *Ensaio*. **Revista Estudos Feministas**, ano 10, 1º. sem., 2002. Disponível em: <<http://bit.ly/2p9fyR>>.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação — MEC. UNESCO. Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações**

**Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**  
— Lei 10.639/2003. Brasília, 2008.

SCHUCMAN, L. V. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão, **Revista de Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2oDNjMk>>.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: EDUSP, 1965. v. 1.

FERNANDES, F.; PEREIRA, J. B. B.; NOGUEIRA O. **A questão racial brasileira vista por três professores**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 1971.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. 5 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

45

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix: Edusp. 1973.

\_\_\_\_\_. **Sobre o sentido: ensaios semióticos**. Petrópolis: Vozes, 1975.

MONTES, M. L. Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S (Orgs). **Raça e diversidade**. São Paulo, EDUSP/ Estação Ciência, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/1bAjgZU>>.

PAIS, C. T. **Conditions Semantico-Syntaxiques et Semiotiques de la Productivite Systemique, Lexicale et Discursive**. Thèse. (Doctorat d'État ès Lettres et Scienses Humaines). Université de Paris IV, Paris, 1993.

TEODORO, M. L. Elementos básicos das políticas de combate ao racismo brasileiro. In: MUNANGA, K. (Org). **Estratégias políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo, EDUSP, 1996.

# Políticas afirmativas para a educação das relações étnico-raciais: definições, reflexões e desafios

Romilda Costa Motta<sup>1</sup>

Este capítulo trata das “políticas afirmativas” para a educação das relações étnico-raciais, e também traz à discussão um quadro da atual situação da população afro-brasileira ou afrodescendente. Ao incluirmos números e dados de órgãos oficiais de pesquisa à análise, pretendemos oferecer elementos mais consistentes, ou seja, referências empíricas para que o leitor tenha condições de avaliar

.....  
<sup>1</sup> Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo. Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade de São Paulo.

e julgar a pertinência das ações afirmativas implantadas que são voltadas a esse núcleo étnico, deixando de lado opiniões pautadas, apenas, no senso comum.

Os números da mais recente pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas)<sup>2</sup> indicaram que entre os quase 200 milhões de habitantes do solo brasileiro, 53% desse total se autodeclararam como “preto” ou “pardo”.<sup>3</sup> O crescimento da porcentagem relativa à cor preta foi de 2,2%, passando de 5,9% do total de brasileiros para 8,1%. Embora, para alguns, esse seja um dado irrelevante, os “iniciados” na temática sabem que esse resultado merece mais reflexões.

48 O aumento da população preta e parda reflete, em parte, a forma como o (a) brasileiro (a) afrodescendente tem assumido, paulatinamente, uma identidade racial/étnica que durante muito tempo permaneceu negada por alguns. Esse fenômeno permanece e também precisa ser pensado.

Atinemo-nos para o fato de que, desde o momento no qual a história nacional começou a ser escrita, os vieses eurocêntrico e etnocêntrico prevaleceram, favorecendo para que a situação assim se estabelecesse. Diferentemente da parcela de descendência europeia, os indígenas e os afrodescendentes foram apresentados como

.....  
<sup>2</sup> O IBGE utiliza a categoria “cor”: preta e parda, que reúne o grupo genérico de negros; amarela, branca e indígena. Esta última foi incluída em 1991. O termo “pardo” foi utilizado pela primeira vez no primeiro Censo, em 1872 e então, servia para distinguir negros forros dos escravizados. A partir de 1950 passou a constar definitivamente como uma opção censitária para abarcar a todos aqueles que assumiam algum tipo de ascendência africana

<sup>3</sup> A categoria “parda” significa que o indivíduo possui e reconhece — já que o critério foi a auto declaração — algum nível de ascendência negra.

coadjuvantes, quando não, silenciados. Imagens estereotipadas, construídas pela historiografia do século 19 e início do 20, sobre estes dois últimos elementos étnicos, contribuíram para que muitos deles buscassem o distanciamento da identidade.

A título de exemplo, citamos o ensaio vencedor do concurso do recém constituído IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) *Como se deve escrever a história do Brazil* (1843). Ali, o autor, Karl Friedrich Von Martius (1794-1868), emitiu opiniões explicitamente hierarquizantes ao afirmar que a “raça negra, degenerada e inferior, iria contribuir com a construção de uma nova nação, à medida que fosse assimilada, absorvida pela raça branca e caucasiana” (MOTA *apud* PETRUCCELLI, 2013, p. 14).

Noutra obra, encomendada pela Coroa, nos mesmos moldes do IHGB, *História Geral do Brazil*, Adolfo de Varnhagen (1816-1878), escreveu que os africanos, trazidos e tornados escravos, fizeram mal ao país “com seus costumes pervertidos, seus hábitos indecorosos e despu- dorados, seus abusos, vestuários, comidas e bebidas inadequados”. Neste mesmo texto, os nativos foram definidos como “gentes vagabundas, bes- tas falsas e infiéis, inconstantes, ingratas, desconfiadas, impiedosas, des- pudoradas, imorais, insensíveis, indecorosas e entrecortadas por guer- ras, festas e pajelanças” (VARNHAGEN, 1854 *apud* ALMEIDA, 2006).

A persistência de preconceitos e intolerâncias étnicas contri- buem para que, até os dias atuais, indígenas e suas culturas ainda se- jam representadas em parte considerável do imaginário social como o símbolo do “atraso” e, também, no caso do negro, muitas represen- tações e imagens negativas se perpetuem.

Há um consenso de que o Brasil é caracterizado como uma sociedade pluriétnica e, portanto, um país “mestiço” — biológica e culturalmente. Contudo, não é demais sublinhar que, atendendo a interesses políticos e ideológicos, a ideologia da mestiçagem, disseminada e arraigada no imaginário popular, intentou, por meio desse discurso da fusão de raças, construir e reforçar a ideia da unidade e da coesão da nação. Se, por um lado, mostrou eficácia em seus propósitos, por outro, trouxe consequências sérias às duas outras identidades não hegemônicas — indígena e negra.

50

A obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, um clássico da literatura sociológica brasileira, foi um dos instrumentos eficientes para difundir a ideia de uma sociedade idílica que, historicamente conviveu, de forma harmônica, com as diferenças étnicas. Culminou no mito da “Democracia racial”, ofuscando e/ou negando realidades, diferenças culturais, econômicas e sociais que separaram as distintas etnias. Os prejuízos não foram poucos.

A seguir, queremos trazer alguns números de pesquisas. A partir deles, acredita-se ser possível traçar um panorama breve relativo à situação atual da população de negros no Brasil.<sup>4</sup> Se, por um lado, os índices crescentes de afrodescendentes afirmando-se como tal pode ser interpretado como algo positivo, outros itens aferidos pelos órgãos oficiais de pesquisa de amostragem não são tão animadores.

Os recentes resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2013) apontaram para o que o já havia assinalado,

.....  
<sup>4</sup> Ao usar a terminologia “negro (s)” terei em conta todos (as) que se autodeclararam como “pardos” e “pretos”, segundo as categorias do IBGE.

na amostra de 2010, qual seja, uma nítida assimetria entre os grupos étnicos brasileiros. Em diversos aspectos observados — mortalidade infantil, educação, violência, renda, desemprego — o quadro mostrou-se nitidamente desfavorável à população afro-brasileira.

Dados referentes à mortalidade infantil permanecem desanimadores. Embora, nesse quesito, os números estejam menos atualizados (1993-1994), o que foi aferido é que, enquanto no Brasil a taxa para menores de 5 anos de idade por mil para as crianças brancas é de 45,7, entre a população negra a taxa é de 76,1 por mil (SANTANNA, 2003, p. 10).

Observando o item “renda”, vê-se, por meio dos resultados da coleta de dados, que a pobreza está mais concentrada entre negros. O rendimento médio das famílias brancas é 2,3 vezes superior (R\$481,6) ao das famílias afrodescendentes (R\$ 205,4). Quando é feito o cruzamento de dados, contemplando gênero, recorte etário e regional, revelam-se contornos sensíveis das diferenças existentes entre homens e mulheres brancos e homens e mulheres afrodescendentes, ainda que diferenciados, de acordo com a região.

Mesmo levando em conta que os índices de analfabetismo têm mostrado um decréscimo no conjunto da população do país, o que é positivo, as análises apontam que as assimetrias étnico-raciais permanecem, mostrando contornos que trazem preocupações.<sup>5</sup> Em 2001, as taxas de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais, que é a faixa etária utilizada para comparações internacionais, detectaram que a população negra apresentou um índice duas vezes

.....  
<sup>5</sup> Diversos indicadores como alguns dos citados foram fartamente analisados em Sant’ Anna (2003).

maior: 18,0%. Entre a população “branca” a porcentagem foi de 8,0% (SANT’ANNA, 2003, p. 61). Verificou-se, ainda, que 8% dos meninos afrodescendentes entre 10 e 14 anos estão na condição de analfabetos. Essa situação atinge apenas a realidade de 2,4% dos meninos brancos. Ou seja, um resultado 10 vezes desfavorável à população negra. Quando o perfil dos pesquisados envolveu gênero, a situação mostrou-se ainda mais inquietante. No caso das meninas afrodescendentes entre 10 e 14 anos, 4,5% encontravam-se na condição de analfabetas, enquanto essa realidade atingia apenas 1,3% das meninas brancas. A taxa de analfabetismo das meninas afrodescendentes é, igualmente, quase quatro vezes mais elevada.

52

Entre os adultos de 25 a 44 anos, as disparidades permanecem amplas, agravando-se pelo fato dos objetos da pesquisa serem pessoas que deveriam estar atuando no mercado de trabalho e é sabido que a ausência ou baixa escolaridade é um fator de exclusão. Nessa faixa etária, 15,7% dos homens afrodescendentes são analfabetos enquanto os homens brancos nessa condição são 5,2%. A taxa de analfabetismo dos homens afrodescendentes é três vezes mais elevada. Entre as mulheres afrodescendentes, 12,1% e 4,1% das mulheres brancas são analfabetas, demonstrando resultados que evidenciam uma taxa de analfabetismo três vezes mais elevada do que entre mulheres não negras (SANT’ANNA, 2003, p. 18).

No quesito anos de escolaridade, embora a média de anos de estudos entre os afrodescendentes tenha crescido 1 ano, no cômputo geral ainda permanecem descompensados em relação à população branca. Em todas as regiões do Brasil, como já identificado, historicamente,

continua a diferença de 2 anos na média de anos de estudos entre brancos e afrodescendentes (SANT'ANNA, 2003, p. 19). Completando as informações sobre o tema acesso à educação, foram pesquisadas pessoas com 15 a 17 anos de estudos, ou seja, aquelas que possuem o Ensino Superior e/ou outro estudo adicional de pós-graduação. Os números mostram que apenas 2,5% dos afrodescendentes tiveram acesso a esse grau de instrução. Por sua vez, a população não negra chega a 10%, uma taxa quatro vezes maior (SANT'ANNA, 2003, p. 19).

E, finalmente, quando o tema foi violência, a assimetria étnico-racial também se mostrou patente no cômputo do IBGE. Os números da pesquisa deste órgão foram apresentados e discutidos no estudo *Homicídios e Juventude no Brasil, do Mapa da Violência 2013* e apontaram que, no Brasil, por homicídio, morrem 153,4% mais negros do que brancos. As comparações relativas aos números da violência foram realizadas usando como referência registros desde 2002. Daqueles primeiros cômputos, verificou-se que morriam 42,9% mais negros do que brancos. Já, em 2010, esse número havia atingido 149%. Os índices são mais aterradores quando se considera a idade das vítimas da violência — 12 a 24 anos. Os valores de 2011 apresentaram índices ainda mais preocupantes: 153,4%. De acordo com os dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde, 71,4% das 49,3 mil vítimas de homicídios, em 2011, eram negras — o que corresponde a 35,2 mil assassinatos.

De acordo com Julio Waiselfisz, um dos pesquisadores que analisaram esses dados coletados, deve-se observar que houve um íngreme crescimento da violência homicida, tanto branca quanto negra,

avolumada, significativamente, até os 20/21 anos de idade das vítimas. Por sua vez, o pesquisador chama a atenção para o fato de que:

Se esse crescimento se observa tanto entre os brancos quanto entre os negros, nesse último caso o incremento é marcadamente mais elevado: entre os 12 e os 21 anos de idade as taxas brancas passam de 1,3 para 37,3 em cada 100 mil, aumenta 29 vezes. Já as taxas negras passam, nesse intervalo, de 2,0 para 89,6, aumentando de 46 vezes (WAISELFISZ, 2012, p. 27-28)

Os números obtidos também foram analisados e discutidos demoradamente em *Vidas perdidas e racismo no Brasil*, desenvolvido por Daniel Cerqueira, diretor de “Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e Democracia”, do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), em parceria com Rodrigo Leandro de Moura, da FGV (Fundação Getúlio Vargas). Foram examinadas as mais de 1 milhão de mortes violentas ocorridas no Brasil entre 1996 e 2010. Alguns dos parâmetros escolhidos na comparação de análise foram: percentual de jovens negros e brancos na população total, taxa de desemprego e renda média do trabalho, gênero, estado civil, escolaridade, local do incidente, dia da semana e raça/cor das vítimas. Uma das constatações patentes foi o fato de que “o indivíduo de cor preta ou parda (negro) possui uma chance em torno de 7,5 pontos percentuais de ter sido vítima de homicídio em relação ao de cor branca”.

Uma questão logo nos ocorre ao observarmos essas assimetrias étnicas, também, no quesito “vítimas de violência”: quais motivos favorecem tanta diferença? Cerqueira e Moura, acima citados, ressaltam que

apenas 20% da diferença nas taxas de homicídio de negros e não negros nos municípios pode ser explicada por disparidades socioeconômicas e demográficas das vítimas. Para os autores: “o componente de racismo não pode ser rejeitado para explicar o diferencial de vitimização por homicídios entre homens negros e não negros no país” (CERQUEIRA; MOURA, 2013, p. 5). Portanto, segundo a análise, embora não possa afirmar qual o percentual esteja ligado diretamente ao racismo, acreditam que este esteja “escondido” em meio aos 80% restantes.

O quadro delineado nos permite afirmar — ainda que não se ignorem avanços e conquistas — que se torna impossível desprezar o fato de que, passados quase 130 anos da abolição da escravatura a realidade socioeconômica deste grupo étnico — e também da população indígena — ainda se mostra claramente desfavorável.

Essa constatação reforça uma ideia que já havia sido apresentada desde os anos 1960, por Florestan Fernandes, em *A integração do negro na sociedade de classes* (1965), um marco na literatura sociológica brasileira. Especialmente, porque Fernandes ousou questionar o cristalizado “mito da democracia racial”, alimentado pela, também, magistral obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala* (1ª edição 1933). Ali, o eminente sociólogo brasileiro analisou a entrada do negro na ordem capitalista, alertando para o fato de que a abolição da escravatura não representou o mesmo que a integração do negro nessa sociedade que se pretendia “moderna”. A partir dessa ideia, alertou para o que ficou conhecido como “abolição incompleta”. Justificou, apontando para a constatação de que a liberdade jurídica dos negros representou, também, exclusão e marginalização.

A perspectiva que subjaz na obra de Fernandes é a de intervenção, pois o sociólogo deixa muito evidente a necessidade de ação por parte de diferentes grupos e instâncias. Segundo sua ótica, seria urgente, além da mobilização da parte dos diretamente afetados com tais disparidades, a introdução de serviços especiais e planejamento por parte dos poderes públicos para a absorção e acesso dessa parcela excluída a espaços e oportunidades. Só assim, segundo o autor citado, seria produzida a diminuição da desigualdade dos grupos aqui discutidos ao mercado de trabalho e o Brasil daria passos importantes para se tornar, de fato, uma sociedade mais democrática.

Mesmo antes das contribuições teórico-sociológicas de Florestan Fernandes, há registros da importante atuação do movimento negro no histórico de longos esforços de denúncias concernentes ao racismo no Brasil e em prol da diminuição de desigualdades.

56

Foi a participação ativa dos diversos movimentos negros que tornou possível ser ouvida a prédica de que seriam necessárias determinações legais para que algumas distorções fossem corrigidas. Entre os grupos estruturados, podemos citar a frente negra brasileira que, nos anos 1930, já se empenhava no compromisso de luta por uma educação que incluísse a história da África e dos povos negros, assim como o combate de práticas discriminatórias sofridas por alunos no ambiente escolar.

Nos anos 1970, o Movimento Negro Unificado (MNU) continuou a levantar a questão e na década de 1980, o Movimento Social Negro, contando com a participação de intelectuais e pesquisadores da área de educação, produziram debates que propunham medidas

de valorização da diversidade étnico-racial; a necessidade de se conhecer a história e a cultura dos afro-brasileiros para que esses fossem respeitados e valorizados como participantes e construtores da história do país. As perspectivas que já se encontravam presentes nas propostas iniciais eram que o racismo ocorre, não somente, mas, também, por ignorância. Agride-se, discrimina-se o “outro” por desconhecer a sua história, seu legado, seus valores, suas contribuições.

A proposta, que foi ganhando contornos cada vez mais delineados, como os que conhecemos no presente, já trazia em seu bojo a clareza de que os objetivos seriam realizados com maior eficácia se ocorressem a partir de conteúdos ministrados e debates realizados no ambiente escolar. Evidentemente, sem excluir as demais possibilidades, lugares, espaços e responsabilidades de outros grupos e sujeitos. Não podemos ignorar que, contraditoriamente ao que se pode esperar, o ambiente escolar ainda é o espaço no qual muitas vítimas sofrem as primeiras manifestações racistas, que deixam marcas indeléveis em sua alma, assim, exatamente por isso se faz tão urgente a tarefa de trabalhar conteúdos e propor reflexões que incluam essas questões.

Encerraremos essa parte com duas constatações claras. A primeira trata-se do fato de que, a partir dos dados empíricos, é nítida a situação de desequilíbrio e desvantagem entre a população negra e “branca” e isso deixa evidente que os desafios para governantes e sociedade civil permanecem grandes e devem ser enfrentados. A segunda, segue no sentido de afirmar que, a despeito do contexto claramente desfavorável, não podemos negar avanços que se estendem em diversos aspectos. Um deles, conforme já citado, refere-se ao fato

de que crescem os índices daqueles que se autodeclararam como “negros”. Devido ao grau de miscigenação entre a população brasileira, acrescentado o fato da desfavorável realidade social e das inúmeras imagens negativas relacionadas ao negro, reconhecer-se e auto declarar-se como negro tem um significado relevante, pois trata-se, fundamentalmente, de um posicionamento político.

Além de considerarmos as implicações das múltiplas lutas do movimento negro, no sentido de defender que essa identidade fosse assumida por esse grupo étnico (lembramos de campanhas que circularam, do tipo “100% negro”; “Sou negro, sou lindo”), não podemos desconsiderar o fato de que algumas das ações afirmativas têm favorecido, por motivos pragmáticos, que esse número se amplie.

## Políticas Afirmativas e Direitos Humanos

Torna-se necessário, ao tratar sobre elas, definir o que se entende por Políticas — ou Ações — Afirmativas. São entendidas como medidas de reparação ou como um “conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalizações criadas e mantidas por estrutura social excludente” (BRASIL, 2013, p. 85). Conforme mostramos, não devem ser interpretadas como “dádivas” de Governos — embora não se ignore que algumas vertentes políticas sejam mais e outras menos simpáticas à ideia — mas, resultado de lutas da comunidade afro-brasileira.

Também é importante dizer que a implementação de políticas afirmativas não é uma “invenção brasileira”, ou seja, local. A prática está dentro de um panorama mais amplo pois, além de atender ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, segue compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e demais nações, com o objetivo de combater o racismo e as discriminações (Convenção da UNESCO, 1960; Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001).

O exercício da cidadania está intrinsecamente ligado à apreensão do significado e exercício de posse dos direitos humanos que se estendem em civis, políticos, econômicos, sociais, culturais. Em seu “Preâmbulo”, na Declaração Universal dos Direitos Humanos lemos: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.

A ideia de *humanidade*, que nada mais é que a apreensão do ser humano como um ser que deve ser visto como dotado desses direitos inalienáveis — igualdade e de liberdade — tem sido a orientação para as sociedades e culturas que se pretendem “modernas”. Contudo, à medida que o significado e o alcance dessa ideia moderna de humanidade foram se aperfeiçoando, viram-se atravessadas por tensões entre as duas exigências. Especialmente porque a extensão desses direitos universais esbarra em algumas situações, em choques de interesses, visões de mundo, noções distintas sobre quem e como estes devem ser colocados em prática.

Nota-se, no trecho citado, a visão de que, no exercício pleno da cidadania não deve estar excluída a possibilidade de que os mais diversos grupos conheçam sua história, manifestem sua cultura em situações de liberdade e igualdade.

A Constituição brasileira de 1988, no artigo 3º, afirma que a Nação, seus governantes devem trabalhar para oferecer condições para que os dois princípios magnos — liberdade e a igualdade — sejam estendidos a *todos* os cidadãos, sendo grupos “minoritários” ou não.<sup>6</sup> Entre os objetivos estabelecidos ali, lê-se:

I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - Garantir o desenvolvimento nacional;

III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

60

Portanto, entendemos que as ações em curso, implantadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) respondem às expectativas de setores da sociedade que desejaram ver o Estado sair da “neutralidade” e assumir responsabilidades, aderindo aos principais instrumentos de direitos internacionais de promoção, defesa e proteção aos direitos humanos; representam, conforme assinalado, o reconhecimento da luta dos diversos movimentos por equidade de acesso e

.....  
<sup>6</sup> A concepção aqui presente sobre “minorias” ou “grupos minoritários” não se restringe à quantidade numérica, mas contempla, muito mais, a questão das relações de poder.

permanência na universidade. São, portanto, parte da responsabilidade do Estado em contemplar, por meio de políticas públicas, a promoção e valorização da diversidade dos grupos étnico-culturais.

Traduzem, ainda, parte da premissa de que a temática da educação para as Relações Étnico-Raciais não deve ser uma atribuição, ou um tema e responsabilidade voltados, somente, a grupos ligados ao movimento negro ou de “simpatizantes”. A irrefutável relevância da participação do Estado está no fato de ser o agente que viabiliza as políticas públicas de promoção da igualdade racial e de combate ao racismo, especialmente, a partir do campo da educação.

## As Políticas Afirmativas voltadas para os distintos níveis da Educação

61

As resoluções, propostas e exigências do MEC são interpretadas como experiências de “ações afirmativas”. Inicialmente, não devemos perder de vista que as ações são diversificadas. Eventualmente, quando esse tema é discutido em uma roda informal, pensa-se, de pronto, nas “cotas”. Elas são parte da questão, mas as políticas não se restringem a elas e, exatamente por isso, entendemos ser importante dar uma visão mais extensa sobre a amplitude do assunto.

A aprovação e implementação da LDB — Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), de dezembro de 1996 e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), foi um dos primeiros e importantes passos na efetivação das políticas públicas voltadas à temática. O documento

produzido trouxe orientações e referências relacionadas ao tema da valorização da pluralidade cultural, indicando que deveria ser tratado de forma transversal e externando a concepção de que as instituições educacionais têm melhores condições de enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas e, muitas vezes presentes no cotidiano do espaço escolar.

As Políticas Afirmativas também passam pela criação de coordenadorias especiais, secretarias de ensino ligadas ao MEC, leis que regulamentam as práticas nas instituições de ensino, produção de materiais, formação de professores e outras medidas, que trataremos no decorrer deste texto. Quem acompanha a questão, sabe que os resultados encorajadores revelados por algumas ações indicam um rumo positivo nas políticas públicas dos últimos anos.

62

A criação da SEPPIR, (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), em 2003, em nível federal, reivindicação antiga do movimento negro em âmbito nacional e internacional, foi um marco. A SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), em 2004, concebida para fornecer meios institucionais para enfrentar as diversas facetas das desigualdades educacionais do país foi outro marco. Seu aparecimento foi fruto da demanda pela implementação de políticas de inclusão educacional, contemplando os fatores específicos dos contornos de desproporções que perpassam as diversidades étnico-raciais, culturais, de gênero, social, ambiental e regional no país (BRASIL, 2013, p. 15). As Secretarias, nos mais distintos níveis (Federal, Estadual e Municipal), têm o compromisso de propor e/ou apoiar fóruns de educação em instituições

públicas ou privadas que proponham debates acerca dos temas da valorização da diversidade étnico-racial e cultural.

Em uma outra dimensão das ações, está o destaque para datas significativas para a população negra — nos âmbitos regionais e nacionais. Os dias 13 de maio, 20 de novembro e 21 de março são algumas delas. A primeira, não mais vista como uma menção ao ato de “dádiva” da Princesa Isabel, mas, ressignificada como o “Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo”, priorizando o dia como espaço para denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população negra no pós-abolição e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os afro-brasileiros (BRASIL, 2013, p. 95) (BRASIL, 2004). O 20 de novembro, aniversário da morte do líder negro Zumbi, do Quilombo de Palmares, foi escolhido pelos movimentos sociais para celebrar o “Dia da Consciência Negra”. 21 de março, data menos citada entre nós, é uma data que não se circunscreve aos limites nacionais, pois trata-se do “Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial”. Pode-se imaginar que se trata apenas de simbolismos, mas as comemorações têm uma função importante, pois oportunizam condições para debates, conscientização e denúncias acerca das tensões raciais ainda vigentes entre nós e no mundo inteiro.

Contemplando medidas do ponto de vista legal, o fato da lei nº 10.639/03 ter sido incorporada na LDB, foi outro passo importante. Assinada em 9 de janeiro de 2003, alterou a de nº. 9.394/96, para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. Nessa mesma direção, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, homologada em junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e, em 2008, buscando atingir um nível de inclusão mais amplo, a Lei 11.645/08, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígenas.

A partir disso, foram estabelecidos princípios para o fortalecimento de identidades e direitos, bem como determinações que seguem o objetivo de incluir a discussão da questão da educação para as relações étnico-raciais como parte integrante da matriz curricular, tanto nos cursos de licenciatura, para Educação Infantil, nos anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação para Jovens e Adultos.

64

Para a Educação Básica, nos diferentes níveis e modalidades, a proposta para o ensino de Cultura Afro-brasileira e Africana indica que o conteúdo deve aparecer, especialmente, em disciplinas como História, Literatura, Educação Artística, mas isso não exclui a possibilidade de participação de outras matérias ou que a temática esteja presente nos laboratórios de ciência e informática, bibliotecas e salas de leitura, áreas de recreação, quadras de esporte e outros ambientes escolares (BRASIL, 2013, p. 94).

No que tange à História e Cultura Africana, algumas das determinações do documento passam pela indicação de que a ênfase não recaia somente na história dos sofrimentos dos seus povos, nas denúncias de pobreza, doenças e discriminações que atingem o Continente, mas, que se ressaltem valores positivos e identitários; articulação com a história dos afrodescendentes no Brasil, abordagem sobre reinos e civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da

humanidade; tratamento sobre o tráfico, a formação compulsória da diáspora, a escravidão — sob a perspectiva dos africanos; as lutas por liberdade e independência política dos países africanos. O ensino dessa temática afro-brasileira abrange outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos e remanescentes de quilombos (BRASIL, 2013, p. 95). Não deixando de incluir referências a personagens nacionais e da história universal — suas atuações profissionais e contribuições de criação tecnológica, artística ou lutas sociais.

Pode-se observar que as metas estabelecidas nos PCNs se coadunam com a proposta elaborada na ‘Declaração dos Direitos do Homem’ que traz proposições que ressaltam a importância da cultura como forma de um indivíduo realizar a sua personalidade. Neste sentido, seguindo orientações das propostas elaboradas por membros e representantes da ONU, a educação tem um papel que deve ser assumido, que é apresentar a diversidade cultural não somente como um bem que se deve preservar, mas, também um recurso que é necessário promover, nomeadamente em domínios normalmente distanciados de uma noção estrita de cultura (ONU/UNESCO, 2009, p. 3). A percepção profunda da existência da diversidade cultural deve redundar em questionamento e alternativas para mudanças de perspectivas e comportamentos que dizem respeito à visão sobre o “outro”.

A convicção que move os idealizadores das alterações curriculares é/foi a premissa de que, por meio da educação e da informação, preconceitos e estereótipos podem ser desconstruídos. A proposta de incorporar os outros elementos étnicos que formam “o brasileiro” resulta da adoção da compreensão de que a educação deve ser plural e inclusiva e isso representa tomar dimensão e

conhecimento de suas práticas culturais e suas histórias. Parte-se da premissa que uma formação mais abrangente é uma medida relevante na busca do propósito de superação de manifestações de racismo e preconceito racial vigentes.

De acordo com os teóricos e militantes, a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é algo que não se restringe ao interesse da população negra, mas “diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem ser educados enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2013, p. 91).

66

Parte dos avanços concernentes ao tema tem sido mais bem percebidos e mais efetivos na Educação Básica, mas, segundo destaca Nilma Lino Gomes (2008, p. 102), a sanção da Lei 10.639/03 e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são medidas de ação afirmativa voltadas para a educação básica, mas que pressionam, também, o ensino superior.

Dar conta dos desafios propostos pressupõe a necessidade de capacitação de professores e acesso a materiais didáticos. Dois suportes didático-pedagógicos importantes que podem ser mencionados são os kits do material *A Cor da Cultura* (2005) e a tradução e atualização dos oito volumes da coleção *História Geral da África* (2010), que foram distribuídos para instituições de ensino do território nacional.

A formação continuada presencial e à distância de professores (as) nessa temática também foi compromisso e responsabilidade assumidos por estes órgãos públicos, a partir da implantação da Lei 10.639/03.

Em 2013, quando a Lei 10.639/03 completava 10 anos, foi organizada uma comissão pelo MEC para a formulação do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. É mais um passo no processo ligado às políticas afirmativas de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Além de tratar dos objetivos do Plano Nacional — questões desenvolvidas neste texto — o documento explana as atribuições dos sistemas de ensino, explicitando as ações de cada um, nos níveis federal, estadual e municipal. Também, dos Conselhos de Educação — rede pública e privada; as responsabilidades das IES (Instituição de Ensino Superior), coordenações pedagógicas, grupos colegiados e núcleos de estudos.

A proposta de não deixar o tema restrito à educação básica tem sido perseguida. EJA (Educação de Jovens e Adultos), a Educação Tecnológica e Formação Profissional e a Educação Escolar Quilombola também estão contempladas nas diretrizes estabelecidas. Para o Ensino Superior, o MEC estabeleceu que os cursos das IES não se eximam de apresentar e discutir temas ligados à educação para as relações étnico-raciais. Especialmente os de Licenciatura.

Ainda deve ser sublinhado que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, onde se estabeleceram eixos, tais como: 1) Fortalecimento do Marco Legal; 2) Políticas de Formação de Gestores (as) e Profissionais da Educação; 3) Políticas de Material Didático e Paradidático; 4) Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social; e 5) Avaliação e Monitoramento. A partir deles, foram estabelecidas metas, nomeando os

atores envolvidos (MEC, INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas], SEPPPIR, SEE [Secretaria de Educação Especial], Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, SECADI, MP [Ministério Público], IES, SME [Secretarias Municipais de Educação], SEE [ Secretarias Estaduais de Educação], SESU [Secretaria de Educação Superior], CONSED Conselho Nacional de Secretários de Educação], NEABs [Núcleos de Estudos Afro-brasileiros] e as respectivas responsabilidades.

Ainda dentro da categoria “políticas afirmativas”, voltadas ao Ensino Superior, estão dois programas federais que visam oferecer meios de acesso e permanência às universidades de grupos étnicos e sociais menos favorecidos historicamente. O primeiro deles, o PROUNI (Programa Universidade para Todos), dirigido aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, desde que a renda *per capita* familiar não ultrapasse três salários mínimos. Segundo dados do MEC, 47,9% dos beneficiados é de negros (pardos e pretos) (BRASIL, 2013, p. 11). O outro, o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) que, associado ao SISU, por meio de notas obtidas na prova do ENEM, tem ampliado as possibilidades de acessos às Universidades Públicas.

68

## Cotas — acesso e permanência às universidades — justificativas, concordâncias e divergências

Conforme demonstrado no presente texto, as políticas (ou ações) afirmativas não ficam restritas às cotas, mas elas não estão

excluídas das demandas do movimento negro, que as entende como um instrumento eficiente para possibilitar maior igualdade de acesso e permanência do negro nas universidades públicas. Não é propósito desse texto fazer um longo exame do tema, mas não podemos, tampouco, ignorá-lo.

Seja por questões ideológicas ou fruto da configuração de um quadro de desinformação acerca do cenário histórico das assimetrias étnico-raciais brasileiras, é comum ouvirmos opiniões contrárias às políticas afirmativas. Entretanto, é necessário avaliar se os argumentos são sustentáveis. Procuraremos discutir algumas das alegações contrárias, problematizando-as, ainda que sem espaço e tempo para o necessário aprofundamento que o tema requer.

Faz-se necessário sublinhar que o sistema de cotas não está restrito à questão étnico-racial. Quando passa pela discussão da correção de desigualdades de oportunidade de acesso a espaços, a ambientes de trabalho, a categoria gênero tem sido debatida. No caso do acesso às universidades, as interfaces classe-raça aparecem no centro dos debates, que têm se mostrado candentes. Não há consenso entre os diversos setores da sociedade: leigos, políticos ou intelectuais.

A partir de visões de mundo, conhecimentos e interesses, cada grupo debate a necessidade ou não e/ou se deveriam ser étnico-raciais, sociais ou socioracias? Que porcentagem seria destinada? 20%? 50%? Um dos argumentos contrários ao estabelecimento de políticas reparadoras baseadas em quesitos raciais é de que a exclusão social no Brasil não está determinada pela cor da pele, mas pela pobreza. Assim, advogam que apenas critérios econômicos poderiam ser

válidos para o estabelecimento de cotas em vestibulares. Algumas universidades que adotaram o sistema de cotas o têm feito de forma concomitante com políticas afirmativas usando critérios sociais, privilegiando o público amplo de escolas públicas.

Porém, para os defensores do critério étnico-racial, é importante que não se perca de vista e nem se negue o grau histórico de exclusão das populações negras, o que demanda, na visão desses, uma ação específica em favor da população negra.<sup>7</sup>

Entre os (as) que são contra as cotas, outro argumento frequente passa pelo debate acerca da constitucionalidade das ações afirmativas. Argumentam que as cotas “ferem o princípio da igualdade”, além de “subverterem” o princípio da “meritocracia”. Sabe-se que vestibulares e concursos públicos são uma forma, mas não a única maneira de selecionar candidatos e não garantem, necessariamente, a classificação dos mais inteligentes e capazes para as vagas. Outros afirmam que o acesso de alunos reduziria o nível das universidades e que o problema maior não seria o acesso do negro à universidade, mas a permanência e conclusão.

Para analisar esse argumento, é interessante deslocar o olhar para os dados de pesquisas recentes a respeito do desempenho de alunos cotistas em faculdades públicas e privadas. Nelas, revela-se que o desempenho de alunos cotistas é, em determinados casos, até superior que os demais alunos no ensino superior. Na Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, que passou a adotar políticas afirmativas

70

.....  
<sup>7</sup> “Inclusão Social. Um debate necessário?” Disponível em: <<http://bit.ly/2pe1r20>>. Acesso: 03 mar. 2016.

em 2013, as notas dos cotistas chegam a ser até 50% superiores aos dos não cotistas em alguns cursos. Em pesquisa realizada na UnB, não foi encontrada diferença significativa entre os dois grupos.<sup>8</sup>

Quanto aos argumentos de índices de maior evasão, supostamente causados pela falta de qualificação dos alunos, as pesquisas mostram que os cotistas têm demonstrado mais perseverança e concluem os cursos tanto ou mais que os demais universitários.

Sobre o argumento da suposta inconstitucionalidade, em 2012, foi levada uma ação ao STF Supremo Tribunal Federal contra o programa de cotas raciais, na UnB. A análise realizada pelos membros daquela corte levou ao entendimento unânime dos Ministros que as ações afirmativas, longe de criarem qualquer discriminação, são fatores de inclusão social e de correção de desigualdades históricas e meio de oportunidades de acesso à educação e ao trabalho, o que está previsto na Constituição. Neste mesmo documento, consta que cabe ao Estado o dever da promoção da equidade.<sup>9</sup> A partir dessa compreensão, a tese foi rejeitada.

Um dos argumentos mais polêmicos, e que suscita debates candentes, pela destituição de fundamentos sólidos sobre o que representa e o que está por traz do racismo, segmentos argumentam que “as cotas, sim, produziram o racismo” ou acirrariam as tensões raciais.

O antropólogo Peter Fry, é um desses intelectuais que protagonizam o debate que se encarrega de indagar se as políticas de identidades “raciais”,

.....  
<sup>8</sup> “Diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas é de apenas 0,25” Disponível em: <http://bit.ly/2oEWk8a>. Acesso em: 03 out. 2016.

<sup>9</sup> Ver Políticas públicas de ação afirmativa e reserva de vagas em universidades públicas — 1. Disponível em: <<http://bit.ly/2ootEE3>>.

de modo especial, da identidade negra, não ameaçariam a unidade ou a identidade nacional, por um lado e, por outro, não reforçariam a exaltação da consciência racial. Fry (2005 *apud* MUNANGA, 2006, p. 53) escreve:

a ação afirmativa não veio somente para compensar negros pelo passado de escravidão e pelo presente da discriminação. Veio desfazer a ‘mistura racial’ para produzir só duas raças. Antes uma sociedade de classes que recusa reconhecer as identidades raciais, o Brasil é agora imaginado como uma sociedade de ‘raças’ e ‘etnias’ distintas. As políticas de ação afirmativa racial terão a consequência de estimular os pertencimentos ‘raciais’, assim fortalecendo a crença em raças.

72

Em uma linha oposta, outro intelectual, Kabengele Munanga, refuta esse argumento que trata de afirmar que as cotas “dividiriam” o Brasil em “raças”. Para este respeitado antropólogo, o debate que traz maiores contribuições é “aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de seus segmentos e não aquele que se refugia em uma teoria superada de mistura racial”.

Para Munanga, esse discurso foi responsável por congelar, por longos anos, o debate sobre a diversidade cultural no Brasil, que era visto como uma cultura sincrética e como uma identidade unicamente mestiça. Esse intelectual escreve que:

Não vejo como, salvo numa imaginação criativa, a ação afirmativa possa desfazer a “mistura racial”, desafiando as leis da genética humana e a ação voluntarista dos homens e das mulheres, que continuarão a manter os intercursos

sexuais interracialiais. Se as leis e barreiras raciais contra relações sexuais inter-raciais nos Estados Unidos e na África do Sul (*apartheid*) não conseguiram desfazer a “mistura racial”, como é que isso pode ser possível somente no Brasil por causa das cotas? Isso seria atribuir à ação afirmativa um poder mágico que na realidade não possui (MUNANGA, 2006, p. 53).

## Considerações finais

Distanciando-nos dos embates intelectuais, e partindo para os fatos, esses atestam que não há evidências de que as políticas de inclusão de negros, pardos e indígenas, adotadas em instituições públicas no Brasil há mais de uma década, tenham provocado conflitos e tensões maiores do que as já existentes. Pelo contrário, a inclusão tem sido benéfica para aumentar a diversidade étnica e social nas universidades públicas. Entre os poucos casos existentes, seria interessante avaliar se as cotas “produziram esse racismo” manifestado ou se apenas tornou evidente e patente um racismo que já se encontrava em estado de latência e encontrou uma justificativa para se expressar.

Para quem é contrário a essa política afirmativa, outra alegação recorrente é que o sistema de cotas mascararia as deficiências da Educação Básica. No entender desse grupo, o Estado deveria investir maiores recursos nos ciclos anteriores e não buscar um “remendo”, por meio das cotas. Ainda que não ignorem os problemas apontados na Educação Básica e concordem que esse

seria o plano ideal, os defensores das cotas como acesso às universidades argumentam que isso não impede que sejam adotadas, simultaneamente, políticas compensatórias para as gerações que tiveram um ensino marcado por alguns *déficits*.

Alguns entendem que o caráter pontual e centralizado com as quais as políticas são aplicadas traz dificuldades para que os resultados sejam mais animadores para os segmentos diretamente envolvidos. Por sua vez, outros consideram que as políticas de caráter universal — o fato de que há um número cada vez maior de instituições e órgãos públicos e privados que passaram a adotar programas de inclusão e/ou combate à discriminação e o preconceito — tornam impossível desagregar o que é impacto de ações afirmativas e o que é resultado das políticas de caráter universal. O que nos é bastante evidente, dentro da discussão “pontual”/ “universal” é o fato de que as mobilizações do Movimento negro e a promoção do debate sobre racismo no Brasil têm obtido resultados que não devem ser interpretados como desprezíveis, afinal, passaram a compor as pautas e ações de órgãos públicos e privados, a despeito de estarem longe do que se imagina e se deseja como ideal.

Algumas indagações devem fomentar a continuidade de estudos e do diálogo intelectual. Que impactos as cotas e demais ações afirmativas têm surtido para o avanço da promoção social e mudanças na vida dos (as) negros (as) brasileiros (as) nos últimos anos? Encerramos reforçando a necessidade do comprometimento de amplos setores da sociedade — principalmente o

ambiente escolar, independente do ciclo ou nível - nessa demanda de discutir e propor que a cidadania, o respeito à dignidade humana sejam um direito de todos (as).

## Referências

ALMEIDA, V. Varnhagen e a “invenção” da história do Brasil. **A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, Aimberê, ano 5, n. 31, set. 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004**.

CERQUEIRA, D.; MOURA, R. L. **Nota Técnica: vidas perdidas e racismo no Brasil**. Brasília: IPEA, 2013.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos pela Lei 10.639/03: secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre 'raça', ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

76

ONU/ UNESCO. Relatório Mundial da UNESCO. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. Disponível em: <<http://bit.ly/2hGSjNd>>.

PETRUCCELLI, J. L. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. **Características étnico-raciais da população**: classificação e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

SANT'ANNA, V. (Org). **Dossiê Assimetrias Raciais no Brasil. Alerta para a elaboração de políticas públicas**. REDESAUDE/MG, 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/2ovUMBd>>.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012**: a cor dos homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPPIR/PR, 2012.

# Do nacional ao diaspórico: transformações nas identidades negras brasileiras no século 20

Flavio Thales Ribeiro Francisco<sup>1</sup>

Em 2008, após uma longa disputa pela presidência dos EUA, Barack Obama, até então senador estadual pelo estado de Illinois, foi eleito. As eleições norte-americanas, geralmente, tratadas como uma festa cívica para celebrar uma democracia estável, entretanto, transformou-se em um evento mais que especial: pela primeira vez os EUA elegiam um afro-americano. Logo após a confirmação do resultado, com uma grande repercussão nos noticiários norte-americanos e mundo afora, em uma festa preparada pelo Partido Democrata, Barack Obama subiu ao palco diante de milhares de eleitores para

---

<sup>1</sup> Doutor em História Social da Universidade de São Paulo. Mestre em História pela Universidade de São Paulo. Graduado em História pela Universidade de São Paulo.

comemorar a sua vitória ao lado da esposa e das filhas. A imagem de uma família negra, que habitaria a Casa Branca por pelo menos quatro anos, teve grande apelo entre os norte-americanos, principalmente entre a população negra.

Pela primeira vez, o bairro negro do Harlem, em Nova Iorque, foi centro de atenção nas eleições, com moradores tomando as ruas para celebrar o primeiro presidente negro dos EUA. Nas esquinas, pessoas dançavam ao som de James Brown e Michael Jackson, dois grandes ícones da música negra. A euforia em torno de Obama entre os negros, e para a sociedade em geral, tinha um significado histórico, a nação norte-americana, marcada pela violência racial, dava, supostamente, um passo importante para a superação dos problemas raciais. Mas não somente isso, a família Obama passou a representar uma imagem de excelência entre os afro-americanos, ajudando a abalar um imaginário racista construído historicamente que reforçava a inferioridade inata das populações negras.

78

O efeito Barack Obama não se restringiu aos EUA e teve grande repercussão entre os brasileiros também. Assim como nas comunidades afro-americanas, os negros do Brasil também identificaram na família do presidente uma referência de dignidade negra que poderia ter um efeito pedagógico sobre todos os negros da diáspora. Nesse sentido, a imagem do presidente Obama seria evocada e reivindicada por populações negras além dos EUA, reforçando a capacidade de indivíduos negros para o exercício de ocupações de alta qualificação, assim como a direção de uma das nações mais poderosas do mundo.

O objetivo deste capítulo é ir além da discussão das representações do presidente norte-americano ou os seus efeitos globais, mas compreender a construção de identidades negras no Brasil ao longo do século 20, demonstrando o diálogo destas com a identidade nacional brasileira e também com a ideia de uma identidade diaspórica, como um pertencimento a uma comunidade transnacional marcada pela escravidão, o racismo e o colonialismo.

## O nacional e o diaspórico na imprensa negra

Ainda que a noção de diáspora<sup>2</sup> e identidades transnacionais sejam recentes, desde a década de 1920 é possível perceber tanto a formação de uma identidade entre as diversas comunidades negras no país, como o sentimento de uma experiência compartilhada com populações afrodescendentes nas Américas e com os africanos. Na cidade de São Paulo, onde se formou uma imprensa negra com grande variedade de publicações, a tendência nos primeiros anos do século 20 foi o de reivindicar a identidade nacional. Nesse período, de intensa imigração de trabalhadores, formaram-se, principalmente na cidade de São Paulo, comunidades étnicas de diversas origens. Italianos, espanhóis, portugueses, libaneses e outros grupos, criaram suas redes de sociabilidade e fundaram diversas instituições que ainda

79

.....  
<sup>2</sup> Aqui o termo “diáspora” é utilizado como referência ao processo de dispersão de povos africanos para outros continentes ao longo história, formando comunidades negras fora da África.

hoje fazem parte da paisagem da cidade. No caso dos negros não foi diferente, com a formação de uma rede de clubes sociais e, posteriormente, a circulação de jornais que ilustravam as experiências da população negra paulistana (DOMINGUES, 2004).

Em um primeiro momento, as publicações que circulavam entre as associações negras retrataram as atividades recreativas de uma pequena parcela de negros ascendentes. Esse grupo, formado por lideranças empregadas no funcionalismo público, procurava se colocar como uma referência para o resto da população negra de São Paulo, considerada como alienada e não preparada ainda para um longo período de transição entre a escravidão e o capitalismo (BASTIDE, 1973; FERRARA, 1985). A formação dos negros ascendentes deveria servir de modelo, demonstrando um caminho árduo de trabalho duro, estudos e renúncia ao lúdico, ainda que muitos clubes negros tenham se caracterizado pelas festividades.

80

Essas entidades fomentaram a imprensa negra de São Paulo que, com o passar dos anos, foi apresentando um conteúdo cada vez mais combativo. O *Alfinete* (1915), um dos primeiros jornais a circular entre a comunidade negra paulistana, caracterizou-se mais por suas colunas sociais, alfinetando os negros que não seguiam as regras de etiqueta que orientavam o grupo, como o cuidado com as vestimentas, postura adequada no momento da dança ou controle no consumo de álcool. Contudo, o mesmo periódico não deixou de publicar alguns artigos que discutiam o problema do preconceito na sociedade brasileira. Essa abordagem foi ganhando cada vez mais espaço ao longo da

década de 1920, à medida que novas publicações passavam a circular entre a comunidade negra de São Paulo.

Cinco anos depois, já era possível identificar mudanças na abordagem do conjunto de jornais dos negros da capital paulista e de algumas cidades do interior de São Paulo. Em 1923, por exemplo, o *Getulino*, na cidade de Campinas, notabilizou-se pela denúncia do preconceito de cor e pelo debate sobre a situação dos negros brasileiros. Já em São Paulo, *O Clarim da Alvorada*, de 1924, inicialmente uma publicação de caráter literário, assumiu ao longo da década uma postura combativa, com textos problematizando o processo de marginalização da população negra paulista no pós-abolição. Logo o jornal publicado por Jaime de Aguiar e José Correia Leite se transformaria em um fórum de discussão de lideranças negras interessadas em uma articulação capaz de intervir na realidade. Estava, assim, aberto o caminho para o ativismo negro através da publicação de periódicos, que posteriormente ganharia fôlego com os jornais como *Progresso* (1931) e a *Voz da Raça* (1933)

Em 1926, Lino Guedes e Gervásio de Moraes, duas das importantes vozes do jornal *Getulino*, juntaram-se ao grupo que publicava *O Clarim da Alvorada*, reforçando a rede de ativistas negros que se formava na cidade de São Paulo. No mesmo ano, foi criado o Centro Cívico Palmares, espaço que se transformaria em importante centro de mobilização dessas lideranças negras da cidade. Um dos atos mais importantes do Centro Cívico Palmares foi o protesto contra a discriminação racial na Guarda Civil do Estado de São Paulo, em 1928. Os ativistas negros fizeram um apelo para que as autoridades

encaminhassem a contratação de oficiais negros. Apesar do compromisso do governador Júlio Prestes para mudar a situação, a determinação de contratação somente foi efetivada dois anos depois com a intervenção de Getúlio de Vargas após a pressão de Frente Negra Brasileira.

Essa organização foi fundada em 1931, após esvaziamento institucional causado pelo fim do Centro Cívico Palmares (DOMINGUES, 2005). A Frente Negra foi um marco no ativismo negro e paulista, com a mobilização de um enorme número de sócios e a criação de unidades em outras cidades. Em 1936, os membros da organização avaliaram a possibilidade de transformar a organização em um partido, indicando candidatos que pudessem levar a causa dos negros brasileiros para a arena política, contudo o golpe do Estado Novo de Getúlio Vargas, em 1937, inviabilizou o projeto dos fretenegrinos.

82

Entretanto, o mais importante aqui é compreender o modo como esses grupos imaginaram o lugar do negro na sociedade brasileira. Os jornais da imprensa negra, o Centro Cívico Palmares e a Frente Negra Brasileira fizeram parte de um longo processo de maturação do ativismo negro de São Paulo que confrontou os projetos racistas de intelectuais e políticos que pretendiam transformar o Brasil em uma nação predominantemente branca, apagando traços das populações indígenas e negras (ANDREWS, 1998). No pós-abolição, principalmente, em cidades que receberam os trabalhadores imigrantes, as autoridades públicas contribuíram de maneira efetiva para a marginalização de pardos e negros e a promoção de uma mão de obra de origem europeia.

Os projetos de imigração de trabalhadores, principalmente de procedência europeia, haviam sido concebidos em um ambiente no qual as ideias de raça biológica circulavam fortemente no campo científico, influenciando uma série de políticas de controle sobre as populações não brancas. Intelectuais brasileiros manifestaram o pessimismo com o futuro de uma nação com uma enorme quantidade de negros e pardos, grupos raciais considerados inferiores que comprometeriam o progresso da nação. Raimundo Nina Rodrigues, que afirmava a inferioridade dos negros e os perigos do processo de miscigenação no Brasil, foi um eminente representante de um conhecimento produzido no país que problematizava a formação racial da sociedade brasileira (SCHWARCZ, 2007). A mistura “das raças”, para ele, decretaria a decadência da população. Contudo, João Batista Lacerda deu uma grande contribuição e saída ao impasse causado pela presença africana no país, afirmando que a população brasileira poderia tornar-se branca em décadas através do embranquecimento, a inferioridade dos negros se resolveria na própria miscigenação, pois seria diluída pela superioridade racial de brancos em um processo intenso de imigração.

O debate entre os ativistas negros, que foi registrado nas publicações da imprensa negra brasileira, questionava esse projeto de nação que buscava um padrão europeu. Nas páginas dos jornais, os colunistas, além de denunciarem os casos cotidianos de preconceito, reforçavam a importância da população negra para a “edificação da nação”. O argumento era o de que a economia do Brasil, desde o período colonial, havia se estruturado a partir da força de trabalho de

africanos, independentemente dos ciclos econômicos; assim, havia uma dívida da sociedade com os negros brasileiros. Nas primeiras décadas do século, com a formação do mercado de trabalho em São Paulo, os negros se transformaram em uma mão de obra de segunda classe, ocupando-se em atividades domésticas ou outras fora da indústria (ANDREWS, 1998; BUTLER, 1998). Nesse sentido, a chegada de trabalhadores estrangeiros não era tratada como passo primordial para o progresso nacional, mas a negação de uma história marcada pelo protagonismo de africanos e seus descendentes.

84

A nação imaginada pelos ativistas deveria reconhecer o papel de negros e indígenas, afirmando a existência de uma comunidade nacional que celebrasse a fraternidade entre as “três raças”. Portanto, as narrativas que ajudariam a conceber a ideia de democracia racial não foram somente difundidas por elites intelectuais supostamente interessadas em desarticular a militância negra. Os negros brasileiros — mesmo aquelas figuras que não tinham uma relação direta com a militância paulista — utilizaram as narrativas das “três raças” como uma forma de confrontar os projetos de um Brasil europeu. Em um momento em que a população negra era considerada um problema para o desenvolvimento da nação, a afirmação de uma fraternidade racial tinha um caráter progressista, revelando a opção dos negros pela assimilação à sociedade brasileira. Essa geração insistia em manifestar o sentimento patriótico.

Entretanto, a demonstração de lealdade pela nação não significou necessariamente uma rejeição à identidade negra. Esta, sobretudo, em cidades paulistas com grandes concentrações de negros, foi

utilizada como um recurso para a mobilização política, construindo, como vimos anteriormente, redes de entidades pelo estado de São Paulo. Sendo assim, a luta pela inclusão à nação, deveria reforçar os laços entre os negros; nação e raça eram categorias que simultaneamente estruturavam o protesto desta geração de ativistas. Nos periódicos eram comuns expressões como “homens de cor”, “nossa raça” e “pretos”, que indicavam o modo como a raça acabou definindo uma identidade entre os negros ascendentes de São Paulo. Este grupo, como dissemos anteriormente, se considerava uma liderança que deveria promover a ascensão dos negros a partir da denúncia do preconceito, da afirmação de um sentimento patriótico e da definição de uma imagem da população negra que estivesse alinhada à modernidade brasileira. O negro que emergiu nas páginas da imprensa negra paulista e no discurso do ativismo não estava associado às expressões culturais de origem africana, mas assimilado a um padrão eurocêntrico das elites daquele período.

O arranjo identitário dos ativistas negros, com uma identidade negra sem a marca da africanidade, orientou as narrativas de inclusão dos periódicos que procuraram inserir as experiências negras em um imaginário nacional brasileiro. Uma estratégia muito comum nos jornais foi a de destacar a trajetória de figuras negras brasileiras como José do Patrocínio, Juliano Moreira, André Rebouças e Luis Gama, inserindo-as em uma história dos heróis do Brasil. Entre os “heróis da raça”, contudo, não havia nenhuma figura feminina, as mulheres foram representadas pela Mãe Preta, personagem tratada nas páginas do jornal *Clarim da Alvorada* e outros como o símbolo

da nação, o elo entre negros e brancos no período da escravidão, marcando sua presença na casa grande como a responsável pelos cuidados da prole dos senhores (SEIGEL, 2007).

Posteriormente, a Mãe Preta se transformaria em uma figura que representaria a hipocrisia das relações raciais no Brasil, com a celebração da subalternidade da mulher negra na ordem social escravocrata. No entanto, é necessário compreendermos como essa geração do ativismo negro articulou símbolos e narrativas em uma perspectiva inclusiva. Se por um lado foi importante a denúncia do preconceito de cor, por outro foi necessário forjar uma identidade nacional que contemplasse negros e indígenas. A Mãe Preta, as narrativas sobre a participação dos negros na economia brasileira e a ascensão de figuras negras que participaram de importantes eventos da história nacional fizeram parte de um amplo repertório de representações difundidas através da imprensa negra de São Paulo no intento de promover uma fraternidade racial brasileira.

86

No entanto, a identidade negra presente nos periódicos não se restringiu ao contexto nacional, elementos de experiências negras estrangeiras também foram mobilizados para o debate em torno da situação do negro no Brasil. Em um primeiro momento os jornais publicaram artigos sobre os EUA e o continente africano com objetivo de diferenciar a vivência dos negros brasileiros, de negros sul-africanos e norte-americanos, reforçando que o Brasil, apesar do preconceito de cor, apresentava um padrão de relações raciais ainda propício à inclusão da população negra. Nesse sentido, os EUA e a União Sul-Africana se transformaram em exemplos de violência

racial, demonstrando que a abordagem das lideranças negras deveria ser distinta, evitando manifestar qualquer tipo de particularismo negro e afirmando sempre a importância de uma fraternidade racial brasileira (FRANCISCO, 2013). Jornais como o *Progresso* e o *Clarim da Alvorada* publicaram inúmeras reportagens sobre eventos relacionados às manifestações anticoloniais na África e linchamentos de afro-americanos nos estados do sul dos EUA, confirmando uma singularidade nas relações entre negros e brancos no Brasil.

Em 1930, entretanto, as experiências estrangeiras começaram a ser retratadas como exemplos positivos para os negros do Brasil. O exercício de comparação entre o Brasil e os dois países considerados incontestavelmente como racistas foi deixado de lado e os jornais abriram espaço para um quadro amplo com mobilizações políticas e histórias de ascensão. A África que era tratada de forma genérica e como espaço de atraso por vários periódicos negros se transformou em símbolo de resistência negra, sobretudo a Etiópia e a Libéria, os únicos países livres do imperialismo europeu naquele momento. Com relação aos EUA, além de notícias sobre a articulação de negros para confrontar o racismo, a formação de uma classe média com negros educados em universidades chamou a atenção dos brasileiros que insistiam na educação como recurso primordial para a promoção da “raça negra”.

O aspecto interessante nessa identidade transnacional negra, que emerge nas páginas dos periódicos negros, é que as fontes de notícias sobre os acontecimentos da diáspora negra eram jornais da imprensa afro-americana. Os exemplares dos jornais *Chicago*

*Defender* e o *Negro World*, duas das publicações de maior circulação entre os leitores negros, chegaram às mãos dos ativistas brasileiros. Os redatores do *Clarim do Alvorada* estabeleceram contato com o editor do *Chicago Defender*, que havia visitado o Brasil em 1923 e se tornara um entusiasta da nação brasileira, e receberam o *Negro World* de admiradores do líder jamaicano Marcus Garvey. Os dois jornais foram fundamentais para a mudança de abordagem do ativismo de alguns jornais da imprensa negra paulista, que continuaram a apostar em uma fraternidade racial brasileira, mas passaram a trabalhar com a ideia de que o projeto de inclusão dos negros à sociedade brasileira fazia parte de um quadro mais amplo de mobilizações negras no continente africano e na diáspora. O *Negro World*, por exemplo, diferentemente do *Chicago Defender*, não defendia a integração dos negros nos EUA, a função do periódico era a de difundir o retorno à África de negros da diáspora. Contudo, os ativistas negros do Brasil, apesar de repudiarem qualquer tipo de renúncia à cidadania brasileira, encontraram no discurso garveysta do periódico questões importantes como o desafio às hierarquias raciais e a concepção de uma dignidade negra que poderiam ser incorporadas ao protesto dos negros do Brasil.

88

O que deve ser destacado aqui é que a identidade negra que se configura entre os ativistas dessa geração está associada a um projeto de inclusão da população negra à sociedade brasileira. A incorporação simbólica do negro à identidade nacional só poderia seguir adiante se o ativismo fosse capaz de mobilizar os negros, transformando as questões consideradas específicas da população

negra em um problema da sociedade brasileira. As narrativas de celebração de uma fraternidade racial no país foram utilizadas por lideranças negras como uma estratégia para aquele período. Posteriormente, em meados da década de 1930, principalmente com a obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, a ideia de um Brasil formado pela união de “três raças” ganhou força, prevalecendo sobre projetos de uma sociedade europeizada e sustentados por ideias racistas. Entretanto, se a fraternidade racial concebida pelo ativismo negro tinha um caráter progressista — considerando a inclusão da população negra através de uma narrativa do encontro das três raças em uma perspectiva transnacional de luta dos povos de ascendência africana —, com o tempo, ela se transfigurou em mito de formação da nação incapaz de incluir negro, reforçando o padrão pacífico das relações raciais no Brasil e desarticulando as vozes que denunciavam a hierarquia racial brasileira.

89

## Africanizando a identidade negra

Ao longo da década de 1970, novas organizações negras foram surgindo em um contexto de ditadura militar. A partir daqui, trataremos de uma outra geração do ativismo negro brasileiro que, influenciada pelo marxismo e pela luta em prol da democratização, denunciou o caráter falseador da democracia racial e o racismo brasileiro.

A diferença de quarenta anos entre o ativismo associativista dos anos 30 e o movimento negro contemporâneo, contudo, não significa

um hiato na história do protesto negro. Organizações como o Teatro Experimental Negro foram fundamentais para levar adiante questões relacionadas à marginalidade da população negra no Brasil. Entretanto, é importante tratar dessas duas gerações do ativismo para que possamos compreender as diferenças de projetos e o lugar de um discurso sobre a identidade negra que tem uma outra repercussão no período de redemocratização da sociedade brasileira.

90

No momento em que a ideia de democracia racial se consolidou entre os brasileiros, a partir da década de 1950, o país passou por picos de crescimento econômico sem, no entanto, alterar as desigualdades sociais e a hierarquia racial que assolavam a população negra. Tal situação criou o descompasso entre uma celebração de um paraíso racial e a reestruturação de um racismo já reconfigurado ao capitalismo brasileiro (HASENBALG, 2005). O projeto assimilacionista da geração da década de 1930 seria substituído ao longo da década de 1970 por um discurso da diferença que rejeitou a identidade nacional brasileira e ressaltou as particularidades da cultura negra no país. Assim, se no período do associativismo havia uma identidade negra preocupada em forjar uma imagem de negro despida de africanismos, entre os ativistas contemporâneos surgiu uma identidade negra que celebrava as expressões culturais de origem africana, rompendo com os discursos de brasilidade.

O Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, galvanizou o ativismo negro no início da década de 1980, com um protesto contundente e explícito sobre as práticas racistas da sociedade brasileira. A articulação desta organização se deu no interior da

Convergência Socialista, sob o nome de Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUDR) e como um guarda-chuva para as lutas de mulheres, negros e indígenas. Posteriormente, o MNU ganharia autonomia e se transformaria em um espaço privilegiado para o debate da questão racial em perspectiva nacional. A abordagem da militância foi tratada por inúmeros segmentos da sociedade como um atentado à harmonia racial brasileira, um grupo de negros que procuravam mimetizar o movimento negro norte-americano e criar problemas desconectados do *ethos* brasileiro.

Um dos eventos marcantes do movimento foi o protesto organizado na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo para denunciar atos de discriminação racial, em 1978. O caso de discriminação de jovens negros no clube esportivo Tietê promoveu a mobilização dos ativistas em espaço público durante o regime militar. Com a abertura democrática ao longo da década de 80, o movimento negro foi atuando em diversas frentes, procurando, sobretudo, incluir uma agenda antirracista na pauta dos partidos políticos que se reorganizavam naquele momento (PEREIRA, 2013; RIOS, 2014). As articulações feitas em partidos como o PMDB e o PDT possibilitaram a criação de coordenadorias que fomentaram o debate e políticas de enfrentamento do racismo brasileiro.

O ano de 1988 tem um significado importante para a ascensão e compreensão do movimento negro contemporâneo, pois foi na celebração do centenário da abolição da escravatura que o debate sobre relações raciais transcendeu o universo acadêmico e militante. Enquanto segmentos da sociedade brasileira celebravam a democracia racial,

que supostamente havia se estruturado posteriormente à escravidão, os ativistas negros criticaram o processo histórico, reforçando que a abolição não havia causado mudanças profundas para a população negra brasileira. A Princesa Isabel, figura histórica celebrada como a emancipadora da “raça negra”, perdeu o *status* de heroína nas narrativas do ativismo negro que desconsiderou a importância da abolição da escravatura como uma etapa para a inclusão social. Nesse sentido, o centenário, ao invés de reforçar uma identidade nacional baseada na harmonia racial, estimulou o debate sobre o racismo brasileiro e a marginalização dos negros no período pós-abolição.

92 Em meio a esse processo de organização do movimento negro contemporâneo, a identidade negra do discurso dos ativistas passou por uma transformação. Expressões culturais de origem africana que foram rechaçadas por alguns grupos nas décadas de 1920 e 1930, foram redimidadas ao longo do século e ganharam centralidade em um novo projeto político. A capoeira e o samba, por exemplo, haviam se transformado em elementos importantes do imaginário nacional, representando uma identidade brasileira que acomodava as culturas europeia, indígena e negra. No entanto, os ativistas negros, no intuito de reforçar uma cultura especificamente negra, ressaltaram o caráter político dessas manifestações culturais enquanto referências de uma resistência negra à escravidão e ao racismo no pós-abolição. Assim, as narrativas dos ativistas que antes se organizavam em torno de uma história que anunciava a concepção de uma congregação racial passaram a criticar uma ordem social brasileira racista e a valorizar uma identidade negra reconfigurada a partir de matrizes africanas.

Essa mudança estava associada não somente ao contexto social e político no Brasil, mas também a uma série de eventos internacionais que influenciariam a diáspora negra a partir da década de 1960. A emergência do Movimento pelos Direitos Civis nos EUA e o seu legado posterior serviram como referência de organização política entre os negros. Martin Luther King se transformaria no símbolo de uma luta importante para desestruturar o aparato que sustentava a segregação racial na sociedade norte-americana. Posteriormente, no final da década de 1960 e na década posterior, o movimento *Black Power* com uma postura mais incisiva e um discurso de orgulho negro, além de enfrentar as práticas racistas que transcendiam as leis segregacionistas, ajudou a difundir uma estética de valorização dos traços físicos dos negros através de um novo tratamento aos cabelos crespos (PENIEL, 2006).

93

Por outro lado, no continente africano, iniciou-se o processo de descolonização com a formação de nações independentes. Esse movimento contou com a atuação de importantes lideranças, muitas delas formadas e educadas na Europa, que desde a década de 1950 questionavam a opressão dos europeus sobre as populações africanas. Em alguns casos, a emancipação foi conquistada através de negociação, em outros através de guerras. O fato é que as lutas empreendidas por figuras como Amílcar Cabral e Patrice Lumumba fizeram parte de um quadro amplo com movimentos que confrontavam o imperialismo e o racismo (JAMES, 2015). Nesse sentido, a ascensão do ativismo negro contemporâneo encontrou parte de sua inspiração para além das fronteiras do território brasileiro.

A nova geração de ativistas, portanto, se articula em um período pós-guerra, momento no qual intelectuais negros em redes transnacionais, além de denunciarem a exploração imperialista, constituíram um conhecimento que desconstruiu os elementos estruturantes do racismo e do colonialismo. Essa conjuntura abriu espaço para uma reinterpretação das culturas de origens africanas, redefinindo uma estética negra com dimensões políticas (RABAKA, 2009). Os blocos afros como o *Ilê Ayê*, criado em 1974, representam bem o fenômeno de reafricanização de algumas entidades culturais e políticas no Brasil. Estes grupos se articularam a partir de um discurso de valorização do continente africano, criticando o processo de incorporação de expressões culturais de origem africana à identidade nacional (PINHO, 2004). Nesse sentido, o *Ilê Ayê*, um bloco formado exclusivamente por negros, politizou a cultura negra a partir da defesa de uma “cultura autenticamente africana”, que deveria ser patrimônio dos negros e não necessariamente da sociedade brasileira.

No mesmo período, um outro fenômeno cultural se revelava entre os negros do Rio de Janeiro e São Paulo, principalmente entre os jovens: o *Soul*, gênero musical criado pelos negros dos EUA, que se transformou em trilha sonora do Movimento pelos Direitos Civis.

A recepção deste estilo de música foi tratada por alguns como a tentativa de jovens negros de incorporar um elemento da cultura afro-americana a uma estética negra descontextualizada da cultura nacional. Porém, o *Soul*, como parte do *Black is Beautiful* foi assimilado e ajustado às experiências de brasileiros em uma cultura nacional

cujos símbolos e significados não contemplavam uma nova postura dos negros frente a uma democracia racial que camuflava uma perversa hierarquia. O gênero musical norte-americano, portanto, ajudou a definir uma identidade negra brasileira sob uma identidade nacional que valorizava um processo histórico de miscigenação.

Posteriormente, ao longo da década de 1980, após o sucesso do *Funk* de James Brown na década anterior, os bailes negros cariocas e paulistanos desenvolveram novas sonoridades, atraindo cada vez mais a juventude negra. Em São Paulo, o *Rap*, elemento mais importante de cultura *Hip-Hop*, inicialmente teve grande influência do *Rap* norte-americano. Contudo o gênero musical passou a caminhar com as próprias pernas, à medida em que os músicos foram incorporando elementos da música brasileira e retratando a realidade das periferias. Assim, com uma linguagem subversiva, o *Rap*, sobretudo com a ascensão do grupo Racionais MCs, permitiu que uma juventude negra marginalizada pudesse se expressar e atuar politicamente, por meio da cultura, definindo outros espaços para o questionamento do racismo brasileiro.

Esse quadro de mudanças no ativismo negro do Brasil e da diáspora negra possibilitou a emergência de novas identidades negras que confrontavam os discursos que defendiam a harmonia racial dos brasileiros. O dia da Consciência Negra, hoje um feriado em várias cidades do Brasil, foi criado ainda na década de 1970, o objetivo principal era o de despertar os negros de uma suposta “alienação”, provocada pela crença na ausência do racismo brasileiro. Nesse sentido, os militantes negros deveriam se engajar em um movimento de conscientização da população negra, que não

reconhecia a sua ascendência africana devido a uma série de atributos negativos associados à negritude. Na década de 1980 e 1990, as organizações negras através de campanhas procuraram demonstrar a importância de o cidadão negro assumir a sua identidade racial, rompendo com a tendência de branqueamento ainda forte naquele momento, que estimulava os negros a se identificarem como pardos e, até mesmo, como brancos.

A emergência do movimento negro desafiou a identidade nacional brasileira não somente com a crítica à democracia racial, mas também, com a politização de identidades negras que desconstruíam a imagem de um Brasil mestiço e harmonioso. Entretanto, até meados da década de 1990, a agenda dos ativistas negros não havia sido incorporada pelo Estado para fomentar políticas para a população negra em nível federal. O debate sobre a questão racial tomou um outro rumo em 1995, quando o presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu oficialmente o racismo na sociedade brasileira, respondendo à Marcha Zumbi, organizada por ativistas negros que reivindicavam uma cidadania de primeira classe. Nesse sentido, um caminho institucional foi aberto para a reflexão sobre estratégias de combate ao racismo e à desigualdade racial. O debate sobre as questões raciais, até então realizado predominantemente entre ativistas e pesquisadores interessados no assunto, ganhou, ao longo da década de 1990, cada vez mais espaço, provocando o posicionamento de outros atores sociais.

À medida em que se discutia a aplicação de políticas públicas, surgiu a possibilidade de implementação de uma política de cotas nas universidades brasileiras. Em um primeiro momento, a ideia teve

pouca repercussão entre os ativistas negros, o cálculo era o de que propostas de ação afirmativa no Brasil não teriam apoio devido à crença na democracia racial. Contudo, paralelamente ao debate brasileiro, iniciaram-se os preparativos para a Conferência de Durban contra o racismo — organizada pela ONU na África do Sul, em 2001 —, que teria a representação de uma delegação brasileira formada por ativistas e membros do governo (SANTOS, 2012). As ações afirmativas, tratadas com reservas, foram admitidas como política de combate à desigualdade durante o evento, afirmando o compromisso brasileiro de aplicá-las como estratégia de promoção da igualdade racial.

A possibilidade de criação de políticas específicas para a população negra foi considerada por muitos estudiosos um atentado a uma sociedade sem uma tradição de racialização das relações sociais. Políticas de cotas para negros, além de outras modalidades de ações afirmativas, eram nada mais do que a mera importação de uma solução descontextualizada da realidade brasileira. Por outro lado, ativistas negros que apoiavam a iniciativa enfatizavam as desigualdades sociais da sociedade brasileira e reforçavam a importância de políticas de reserva de cotas em universidades como instrumentos para a promoção de igualdade.

As ações afirmativas inseriram a questão racial na agenda dos brasileiros. Independentemente da posição sobre as políticas de cotas, a ideia de democracia racial foi perdendo força, as narrativas sobre as hierarquias raciais constituídas durante a escravidão e o pós-abolição, combinadas à série de dados sobre as desigualdades entre negros e brancos, prevaleceram sobre os

discursos de harmonia racial brasileira. Por outro lado, emergiu com força maior uma identidade negra orientada pela ideia de diversidade, recontextualizada em um discurso multicultural constituído internacionalmente, confrontando uma lógica assimilacionista, orientada pela ideia de embranquecimento. O imaginário de uma identidade nacional marcado pelos termos “mistura racial” e miscigenação passaram a conviver com os projetos de uma particularidade negra.

## Considerações finais

98

As identidades negras no Brasil estiveram sempre relacionadas às transformações da identidade nacional. Quando intelectuais e políticos apostaram no projeto de uma nação majoritariamente europeia, através de políticas como a imigração, ativistas negros de diferentes regiões do Brasil reforçaram a importância de uma identidade nacional que incorporasse simbolicamente negros e indígenas como parte da nação. Na imprensa negra paulista é possível identificar discursos sobre o patriotismo dos negros, afirmando a nacionalidade brasileira e a rejeição a qualquer identificação simbólica com a África. Ainda, nas primeiras décadas do século 20, jornais como o *Clarim da Alvorada* revelaram uma percepção diferente sobre os africanos, ainda que continuassem a reivindicar o lugar do negro no imaginário nacional. Nesse sentido, a ideia de uma fraternidade racial foi apoiada também pelo

ativismo negro, ganhando força na década de 1950, por meio da expressão “democracia racial”.

Entretanto, enquanto os brasileiros passavam a se imaginar como uma comunidade nacional construída a partir da convivência pacífica entre negros, brancos e indígenas, a hierarquia racial continuava a se reproduzir na estrutura social. No plano internacional, o pós-guerra foi marcado pela independência das nações africanas e a ascensão do Movimento pelos Direitos Civis nos EUA que confrontavam o racismo e a imperialismo, questionando a universalidade de uma civilização ocidental. Este quadro, com a emergência do ativismo afro-americano e africano, a partir de discursos da emancipação, teve grande influência sobre a militância negra no Brasil, que incorporaria discursos e representações de dignidade negra, construídos internacionalmente para questionar o racismo no Brasil. Neste momento, os ativistas negros reelaboram uma identidade negra — associada na década de 1990 a um projeto multicultural — que estabeleceu um outro projeto de nação que passou a rivalizar com a “Democracia Racial”.

Todo esse processo consolidou uma perspectiva transnacional de uma identidade negra concebida no Brasil e alinhada à ideia de diáspora negra. Portanto, os negros no Brasil passaram de uma identidade negra assimilada a uma fraternidade racial brasileira para outra transnacional e sensível aos eventos que repercutem em uma comunidade negra imaginada de caráter internacional, como a eleição de um homem negro para a presidência dos EUA, os conflitos inter-raciais na África do Sul ou, até mesmo, as vitórias de atletas negros em modalidades esportivas de alto rendimento.

## Referências

ANDREWS, G. R. **Negros e Brancos em São Paulo, 1888-1988**. Bauru: EDUSC, 1998.

BASTIDE, R. **Estudos afro-brasileiros**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

BUTLER, K. D. **Freedoms given, freedoms won: Afro-Brazilian in post- abolition, São Paulo and Salvador**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1998.

DOMINGUES, P. **A insurgência de ébano: a História da Frente Negra Brasileira (1931-1937)**. Tese. (Doutorado em História). Departamento de História da Universidade de São Paulo, 2005.

100

\_\_\_\_\_. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento no São Paulo pós-abolição**. São Paulo: Senac, 2004.

FERRARA, M. N. **A imprensa negra paulista (1915-1963)**. São Paulo: FFLCH/ USP, 1986.

FRANCISCO, F. T. R. **Fronteiras em definição: identidades negras e imagens dos Estados Unidos e da África no jornal O Clarim da Alvorada (1924-1932)**. São Paulo: Alameda/FAPESP, 2013.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª edição, Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

JAMES, L. **Pan-africanism, Cold War, and the end of empire**: George Padmore and decolonization from below. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PENIEL E. **The Black Power Movement**: rethinking the Civil Rights — Black Power Era. Joseph (ed.). New York: Routledge, 2006.

PEREIRA, A. A. **O Mundo Negro**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

PINHO, P. S. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.

RABAKA, R. **Africana critical theory**: reconstructing the black radical tradition from W. E. B. DuBois and C. R. L. James to Franz Fanon and Amílcar Cabral. Plymouth: Lexington Books, 2009.

RIOS, F. **Elite política negra no Brasil**: relação entre movimentos social, partidos políticos e Estado. Tese. (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2014.

SANTOS, M. O. A. **Políticas raciais comparadas**: movimentos negros e Estado no Brasil e na Colômbia (1906-2006). Tese. (Doutorado em Estudos Políticos e Sociais). Instituto de Estudos Políticos e Sociais, 2012.

SEIGEL, M. “Mães pretas, filhos cidadãos”. In: CUNHA, O. M. G.; GOMES, F. S. **Quase cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

# História da África hoje: ética e ciência<sup>1</sup>

Muryatan S. Barbosa<sup>2</sup>

A pesquisa e o ensino de História da África passam por um momento de consolidação acadêmica no Brasil. Vários são os cursos e as disciplinas que difundem um conhecimento introdutório sobre o assunto. Esses, sem dúvida, trarão frutos positivos para a formação de um espírito antirracista entre as novas gerações. Por esses fatos, essa área tem ganho muitos jovens adeptos. É justamente nesse momento, entretanto, que os estudos sobre África necessitam estar atentos aos fundamentos críticos da sua prática, para que esta energia renovadora não seja desencaminhada, seja por um ativismo anti-intelectual,

---

<sup>1</sup> Uma versão anterior deste ensaio foi publicada em *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana* (2010).

<sup>2</sup> Pós-Doutor e Doutor em História da África pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Mestre em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

seja pelo academicismo positivista. Afinal, o que a História da África no Brasil será em um futuro próximo é consequência do que está sendo consolidado hoje, enquanto saber humanístico, compromisso político e institucionalização acadêmica.

É evidente o papel fundamental que a lei 10.639 de 2003 teve nessa expansão recente. Hoje, alguns colegas parecem duvidar desse fato, mas tal visão não nos parece justa e correta. Em seguida, expomos nosso ponto de vista sobre o assunto, antes de continuar com as questões mais específicas relativas à disciplina História da África hoje.

104 É notório que o conhecimento sobre África da academia brasileira foi raso até muito recentemente. Isto se deve a uma série de razões que não cabe aqui examinar. Mas é certo que, para além de alguns centros de pesquisa especializados e grupos de estudos mobilizados por militantes do ativismo negro, geralmente autodidatas, pouco se produzia sobre esse assunto no Brasil até o centenário da Abolição, em 1988. Foi neste momento, altamente simbólico, que a causa negra ganhou certa evidência, constringendo as Universidades Públicas e os Governos (Municipal, Estadual, Federal) a serem mais proativos sobre esta questão. Sobretudo porque, neste momento, era a imagem do país no estrangeiro que estava em jogo, como um país supostamente mais harmônico em suas relações étnico-raciais.

O assunto foi sendo impulsionado em diversos encontros internacionais de que o Brasil participou desde então. Algo que, sem dúvida, potencializou a luta do movimento negro brasileiro, em especial, após a Conferência de Durban (III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias

Correlatas), em 2001. A estratégia governista de então foi esperta. Se não era mais possível defender a ideia de uma “democracia racial”, cabia, ao menos, apresentar a questão étnico-racial no Brasil (em relação ao negro brasileiro) como algo que poderia ser equacionado de forma gradual e pacífica, com a adoção de políticas públicas específicas. E foi isto o que foi feito. Mas a verdade é que, dessa forma, acabou-se por desvirtuar as bandeiras históricas do movimento negro dos anos 1980, que apontavam para a necessidade de mudanças estruturais da sociedade brasileira, na medida em que elas passaram a ser tratadas como temáticas pontuais.

Nessa história, o movimento negro não foi uma vítima. Em primeiro lugar, porque à época (assim como hoje) ele era mais marcado por sua diversidade do que por sua unidade. Havia vários movimentos negros. Algo que era um complicador, quando se pensava em caminhos comuns a seguir, mas um facilitador quando se tratava de lutas mais específicas, que poderiam ser abarcadas em campos aparentemente distintos das políticas públicas: saúde, violência urbana, educação etc. Secundariamente, porque se acreditou, com certa razão, que aceitar tal focalização era o único meio para que pelo menos parte das demandas do movimento dos anos 1980 pudessem ser concretamente enfrentadas pelo Estado brasileiro. Daí o consenso em torno das Ações Afirmativas, que foi sendo construído.

Hoje, quase duas décadas depois, os erros e acertos desta opção começam a se tornar mais visíveis. Porém, em relação à inclusão da temática étnico-racial na academia e, mais particularmente,

na prática didático-pedagógica, após a 10.639/2003, penso que as conquistas foram significativas, na medida do possível. Ou seja, na medida em que temos por premissa que vivemos em uma sociedade estruturalmente racistas<sup>3</sup>.

Há alguns artigos de balanço sobre este assunto (FERNANDES, 2005; SANTOS, 2005; SILVA, 2007), assim como dezenas de dissertações e teses que não puderem ser analisados neste curto ensaio. Ademais, há trabalhos que estão sendo finalizados e que tiveram por mote os dez anos de promulgação da 10.639/2003. Já há inclusive sistematizações desse material. Contudo, em geral, trata-se de pesquisa não publicada. De um ponto de vista meramente opinativo, portanto, diria que se pode constatar que houve um trabalho intenso de implementação da lei referida desde 2003, mas que é prejudicado tanto por questões gerais (falta de recursos, falhas na coordenação de políticas, racismo institucional, despreparo dos docentes) quanto específicas (sobretudo, desinteresse dos envolvidos: docentes, coordenadores pedagógicos etc.). Ou seja, como toda lei, sobretudo as que favorecem as populações subalternizadas, a 10.639 depende de uma correlação de forças para ser implementada. E, por isso, tal concretização, depende do esforço de cada um nesta luta. Quanto mais neste momento histórico em que vivemos, em que há claros sinais de retrocesso democrático no país.

106

.....  
<sup>3</sup> Ou seja, uma sociedade em que o racismo é elemento central de reprodução social. Em nossa opinião, no caso brasileiro, por permitir a naturalização de cinco formas de exploração/dominação: a) super-exploração do trabalho; b) invisibilidade da desigualdade social; c) violência como forma de controle social; d) obstrução da consciência de classe e da solidariedade intergênero; e) formação de um ideal de nacionalidade de grande poder ideológico, baseado em uma valorização acrítica e seletiva da miscigenação; f) ideologia da branquira, congregando a eurodescendência.

Nesse particular, vale lembrar a máxima de todas as lutas contra discriminações sociais: se um indivíduo não faz nada contra ela, é porque ele é, na prática, copartícipe dela. No caso que se discute: não há “meio racista”. Em uma sociedade racista como a brasileira, ou o indivíduo luta contra o racismo ou ele é na prática racista, mesmo que inconscientemente, pois ajuda a perpetuar tal discriminação.

Buscando contribuir para o avanço deste debate dentro da área de nossa especialização, a história da África a seguir se reflete sobre alguns princípios éticos e científicos que poderiam contribuir para uma agenda antirracista desta disciplina acadêmica e de sua prática didático-pedagógica. Ao fazê-lo, buscou-se dar ênfase ao contexto brasileiro, assim como fugir de qualquer dogmatismo. Como toda ciência se constrói sobre valores éticos, este ensaio começa pela discussão destes, para depois abordar a problemática historiográfica e científica.

107

## História da África: questões éticas

A história da África se constituiu, como disciplina acadêmica, como um saber inserido nas lutas anticoloniais e antirracistas. Essa premissa da disciplina não deve ser esquecida, pois daí advém sua força acadêmica e legitimidade política. Se a história da África se afastar desta característica fundante, ela gradualmente tornar-se-á mais um saber vazio e formalista, como outros do campo acadêmico. Para se adequar a esse pressuposto, entretanto, os historiadores de África têm que estar atentos às especificidades do racismo que

ele pretende combater. Isto porque, embora todos tenham o mesmo objetivo, os racismos são de diferentes conteúdos e formas, de acordo com sua gênese social e contexto histórico. É por isto que cabe ao historiador de África estudar e se atualizar das discussões acerca das questões étnico-raciais de sua sociedade e do mundo contemporâneo. Isto porque, querendo ou não, sua disciplina está inserida nesta luta antirracista mais ampla, sobre a qual ele terá que se posicionar. É por esta razão que, para ser um bom historiador de África, não basta ser um bom pesquisador. É preciso ser um intelectual público, atento para o contexto e o modo como o seu saber será socializado.

108

Para um historiador brasileiro deste campo este posicionamento implica algumas consequências, que abordaremos de forma sintética. A força ideológica do racismo brasileiro, que é histórica e intelectualmente ligado ao ideal de branqueamento e a miscigenação, está em ter conferido lugar próprio ao negro e ao indígena no imaginário nacional: a cultura popular. O gênio de Gilberto Freyre foi ter teorizado isto, além de tê-lo exposto com inegável competência literária. O que ele “explicou” é que, enquanto o português (assim como os demais imigrantes europeus posteriores) teria contribuído com a civilização, os negros e os indígenas teriam contribuído com a cultura popular. Trata-se de uma ideia que se perpetuou no senso comum do brasileiro. E que impõe dificuldades a todo antirracismo brasileiro que se pretende basear na defesa da cultura negra e/ou africana. Veja-se, por exemplo, o mal-entendido sobre o multiculturalismo no Brasil. Afinal, para o senso comum do brasileiro, a cultura negra (e indígena) já seria valorizada. Por conta disto, a história da África no

Brasil tem que se formar para além de narrativas “culturalistas” sobre o africano e o negro brasileiro. Mais do que a cultura, é preciso, pois, mostrar o caráter civilizatório da presença do negro, como já pedia Manuel Querino. Sobretudo, em relação à categoria trabalho, essência de toda práxis humanas. Trata-se, em outras palavras, de definir esta civilidade em termos que abarquem o que usualmente se chama “cultura africana” (enquanto um tipo de espiritualidade), mas que não se limite a ela. Esta me parece uma particularidade importante para a história da África no Brasil.

Outro ponto que se julga importante é necessária ênfase na historiografia africana. A história da África se forma internacionalmente no mundo acadêmico como uma disciplina que pudesse prescindir do ponto de vista da intelectualidade africana sobre a sua própria história. Ninguém confessa isso em público, mas é o que se realiza na prática na Europa e nos EUA. Por isto, os autores africanos, quando são citados, são na qualidade de realizadores de pesquisas empíricas, enquanto que os europeus e estadunidenses se colocam como aqueles responsáveis pelas sínteses gerais. Trata-se de uma divisão perversa do trabalho intelectual. Por certo, alguém poderia afirmar que este é um fato sociológico “normal”. Afinal, há uma grande desigualdade de *status* e qualificação acadêmica no plano internacional, entre os países africanos e, por exemplo, outros da Europa Ocidental, como França ou Inglaterra. Ocorre, entretanto, que a aceitação complacente deste fato é algo imoral e antiético, pois não é verdade que a academia nada poderia fazer contra. Compactuar com isto é acomodar-se a uma postura colonialista, que é uma das razões dessa

subalternização dos autores africanos. Só esta postura explica a crença que se poderia compreender uma realidade histórica tão antiga e complexa, ignorando a experiência existencial e o arcabouço teórico construído pela intelectualidade africana de ontem e hoje. Se ninguém faz isto com a França ou o Brasil, porque dever-se-ia aceitar que isto ocorresse com os países africanos?

No Brasil, este fato também é contumaz. Aqui, entretanto, tem-se uma justificativa bibliográfica, visto que as editoras nacionais têm preferido publicar livros de pesquisadores europeus ou estadunidenses sobre história da África, em vez de livros de autores africanos. Publicaram-se, por exemplo, livros interessantes como os de Paul Lovejoy (*A escravidão na África*), Roland Oliver (*A experiência africana*), John Thorthorn (*A África e o mundo atlântico*), H. L. Wesseling (*Dividir para dominar*) e muitos outros. Há também um pequeno número de livros mais recentes de autores africanos, como Elikia M'Bokolo (*África Negra*), Hampaté Bâ (*Amkoullel, o menino fula*), Joseph Ki-Zerbo (*Para quando África?*), Boubacar Barry (*Senegâmbia: o desafio da história regional*). Contudo, não existem publicações nacionais de livros clássicos da historiografia africana, como os de Cheikh Anta Diop, T. Obenga, Bethwell Ogot, A. Ajayi, A. W. Andah, D. T. Niani, Ali Mazrui, J. Inikori e A. Boahen. Salvo melhor juízo, a única fonte bibliografia sobre estes no Brasil são os artigos da portentosa *História geral da África* (UNESCO), que só recentemente teve seus oito volumes publicados em português. É muito pouco. Para reverter essa situação, cabe uma decisão ética dos intelectuais nacionais. Isto implica duas coisas: buscar por conta própria essa tradição historiográfica

africana; e, secundariamente, promover (ou pressionar) a publicação, em português, de alguns clássicos desta bibliografia, essenciais para se compreender a história do continente. A publicação da Síntese da coleção história geral da África busca colaborar neste sentido.

Penso que esses dois postulados cobrem, grosso modo, as características éticas de uma história da África, em nível internacional. Destes se procurou enfatizar alguns aspectos que dizem respeito à história da África no Brasil. Existem outras questões, entretanto, que não dizem respeito aos princípios éticos desta disciplina, mas científicos, desde sua pertença ao campo historiográfico. Desde tal perspectiva, cita-se mais três postulados que me parecem fundamentais à formação da disciplina. Mais uma vez, dar-se-á ênfase ao contexto desta no Brasil.

## História da África: questões científicas

Não se discutirá, neste capítulo, sobre o caráter científico da historiografia como campo específico do conhecimento. A posição adotada é que a cientificidade da historiografia não é um *a priori* lógico, mas uma possibilidade. Quanto mais a historiografia se aproxima de um determinado padrão científico humanístico, utilizando-se, para isto, de métodos, argumentação racional e trabalho empírico, mais científico ela tenderá a ser. Isto, evidentemente, não a isenta de erros. Entretanto, isso a caracteriza como um saber específico, construído na busca da verdade histórica. Ou melhor,

daquilo que, em cada geração, tem-se por verdade na história, até que se prove sua falseabilidade.

É importante perceber que este padrão de cientificidade histórica — composto de método, trabalho empírico e argumentação racional — foi o padrão corrente da historiografia sobre a África em sua formação disciplinar, na segunda metade do século 20. Isto se comprova pelo fato de não se conhecer, salvo melhor juízo, nenhum historiador importante de África que tenha abandonado a normatização científica como ideal regulador de seu trabalho. Isso vale inclusive para a chamada “afrocentricidade”, de Molefi Asante. As polêmicas, quando bem encaminhadas, giram em torno do quanto um historiador específico (ou uma corrente), na busca de comprovar suas hipóteses, desvirtuou o padrão de cientificidade que ele próprio dizia seguir. Estes dois fatos mostram que, nesta especialização, a ciência ainda é um ideal regulador, independente das divergências que se tenha em torno do seu estatuto. Há, ali, pois, um entendimento tácito de que mesmo as questões políticas e ideológicas mais candentes da sociedade deveriam ser resolvidas dentro da argumentação e comprovação científica. Este é, sem dúvida, um ganho desta disciplina, especialmente em tempos de domínio pós-moderno no trabalho acadêmico.

112

Essa tradição continua sendo seguida no Brasil. Aqui, entretanto, tem-se um problema marcante em sua realização, que é a dificuldade de promover pesquisas empíricas sobre a história do continente africano. A razão mais evidente para isto é a falta de recursos. Todavia, enquanto não se suplantarem tais dificuldades, faz-se necessário que os historiadores brasileiros se qualifiquem também para o

trabalho teórico. Afinal, se alguém quiser de fato pesquisar a África (e não a história dos colonizadores em África), as fontes primárias serão sempre de difícil acesso. Assim, ler a “contrapelo” é somente o início do percurso. Penso que aceitar este desafio é melhor do que falsar a pesquisa, atribuindo como fontes primárias pesquisas alheias, geralmente, realizadas por historiadores africanos.

Outro ponto importante é o caráter antieurocêntrico desta disciplina. A história da África é favorecida, em sua jovialidade, por ter-se estabelecido em uma época em que as ciências humanas começavam a se despir de suas prerrogativas eurocêntricas, enraizadas em sua formação. Neste particular, inclusive, creio que historiadores de África tiveram um papel decisivo, ainda pouco reconhecido. Continuar neste caminho, entretanto, talvez implique em radicalizar os caminhos abertos por esta geração formadora do pós-guerra (II Guerra Mundial). Algo que possibilita a crítica a certo viés evolucionista que, por vezes, acompanhou alguns autores clássicos da disciplina; incluindo-se principalmente alguns autores africanos que, por vezes, viam no Estado e a Nação aparecem como *ethos* teleológico (NEALE, 1985).

Isto é possível porque esta crítica do evolucionismo pode ser embasada em diversas filiações teóricas, dentro e fora da tradição acadêmica europeia. Em verdade, o fato deste debate já estar em curso, ajudou a projetar uma desconfiança prudente de termos antes inquestionáveis, como progresso, civilização e modernidade. Neste ponto, entretanto, penso que mais vale a ressignificação conceitual do que a desconstrução. Nesse sentido, cabe repensar quais os valores adequados que representariam hoje os ideais de Bom e Belo que

estão engendrados nessas categorias. Por exemplo, não é Belo e Bom que uma sociedade específica, historicamente datada, consiga valorizar o bem-estar de sua população, sem que isto implique exploração (direta ou indireta) de povos alheios? Sendo, assim, por que não estudar, por exemplo, em sociedades particulares, a possível existência de um modo civilizado de vida comunal — ou de relação econômica — mais voltado para a pacificação social, do que para a exploração de classe? Estas são os tipos de questões que podem nortear o trabalho intelectual. Trata-se, pois, de pensar as perguntas adequadas a serem respondidas, pois o passado sempre será algo em aberto.

114

No Brasil, tem-se atualmente uma estranha ojeriza acerca deste debate sobre o caráter eurocêntrico das ciências humanas, que se difunde internacionalmente a partir de tradições diversas: Pós-colonialismo, Estudos Subalternos, teorias do Sistema-Mundo, Afrocentrismo, Colonialidade do Poder etc. Nesse particular, as linhas investigativas centradas na relação histórica entre Brasil (América Portuguesa) e África buscaram inovar, é verdade. Vale lembrar também que, por aqui, há pioneiros na crítica teórico-metodológica ao eurocentrismo, como o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (*Redução sociológica*, 1958). Contudo, ainda é muito pouco perto do que poderia ser feito. O ensino (e parte da pesquisa) em história antiga no Brasil, por exemplo, é sabidamente eurocêntrica em sua obsessão greco-romana enquanto origem da chamada “civilização ocidental”. Não cabe aqui pensar o porquê deste fato. Todavia, para uma história da África ainda embrionária, em que a tradição não pesa tanto, poder-se-ia realizar um

diálogo maior com este debate internacional, de viés Sul-Sul. É difícil prever o que este esforço de descolonização da história traria para a uma reconstrução pós-eurocêntrica da história da África. Todavia, para uma disciplina que nasce com dificuldades na utilização de fontes, como já foi citado, esta seria uma possibilidade criativa de produção científica, ainda pouco explorada.

Esse ponto nos leva ao debate sobre a interdisciplinaridade. De fato, a história da África só poderia ser desenvolvida com uma ampliação teórico-metodológica, que diversificasse as fontes e os objetos de estudo da História tradicional do século 19. A razão primordial para isso é que a África é um continente em que, salvo exceções (egípcios, meroitas, cartagineses etc.), a documentação escrita sobre sua história foi realizada e guardada pelos povos estrangeiros, sobretudo árabes e europeus. Por mais louvável que seja o trabalho de releitura “a contrapelo”, limitar-se a tal documentação seria, em última instância, reproduzir uma percepção tradicionalista do trabalho historiográfico, já superada internacionalmente. Por essas duas razões, a interdisciplinaridade foi na prática teórica algo corriqueiro para os historiadores de África — indo, inclusive, para além das ciências humanas. Esse fato fez com que, desde algumas décadas, as discussões mais atuais sobre a questão da interdisciplinaridade na história da África não se colocassem mais no plano ou não de sua utilização, mas do como fazê-lo. Estaria um historiador apto, por exemplo, a realizar o trabalho de um arqueólogo? Nesse sentido, a interdisciplinaridade seria um estágio transitório para a transdisciplinaridade? Ou, a interdisciplinaridade, na prática,

significaria apenas a utilização de dados trazidos por disciplinas para além do campo historiográfico? Questões como essas nortearam, por exemplo, muitas polêmicas no projeto da *História geral da África* (UNESCO), em que o trabalho interdisciplinar tornou-se central à reconstrução de uma nova história da África.

Enquanto herdeiro dessa tradição de estudos, a história da África, no Brasil, tende a reproduzir, em princípio, essa posição consensual de ter por premissa a abordagem interdisciplinar. Esse é o caminho correto a seguir. Todavia, tanto aqui quanto “lá”, creio que os saberes e as fontes derivadas desta opção pela interdisciplinaridade deveriam estar sempre abertos à uma apreciação crítica historiográfica. Só assim poder-se-ia garantir que essa abertura dialógica da interdisciplinaridade seja algo frutífero para a história da África, do ponto de vista científico e político. Darei um exemplo: muitos intelectuais, nos EUA, pressionaram para que a história da África se tornasse parte integrante de uma área de estudos comum à dos estudos da diáspora africana. A esse conjunto dá-se, por vezes, um nome específico: Africana. Esse objeto de estudo novo ajuda a legitimar a concretização de novos programas de pesquisa, instituições, departamentos acadêmicos. Os historiadores de África, no Brasil, devem refletir sobre os custos e os benefícios de uma agência como esta. Por um lado, este projeto poderia angariar mais recursos para a área, além de possibilitar uma formação acadêmica antirracista ímpar aos seus discentes. Por outro lado, traria o perigo da exotização, tão comum ao racismo e ao antirracismo brasileiro. Tem-se que antecipar esta discussão.

## Considerações finais

Os cinco pontos aqui levantados — antirracismo, ênfase na historiografia africana, verdade histórica, história pós-eurocêntrica e interdisciplinaridade — são o cerne deste capítulo, pois expõem, a nosso ver, as prerrogativas fundamentais para uma agenda contemporânea para a história da África, buscando sua contextualização no Brasil. O modo como esses pontos foram apresentados, entretanto — enquanto critérios éticos e científicos — é algo que merece uma consideração final.

Os alunos que estão se formando na área de ciências humanas tendem a acreditar que só existem duas posições em relação ao conhecimento humanístico: o positivismo ou o relativismo absoluto. O primeiro implicaria, em um sentido vulgar, ser “cientista”; o que significaria a busca pela verdade absoluta, a partir de uma posição supostamente neutra e objetiva. O segundo implicaria ser “pós-moderno”, que trataria da relativização de qualquer conhecimento, já que tudo não passa de um “jogo de linguagem”. Tais posições ortodoxas encontram ressonância no campo intelectual. Todavia, vale lembrar que a maior parte dos cientistas e intelectuais hoje não se coloca efetivamente em nenhum destes dois extremos. Eles são intermediários. Acreditam na cientificidade, mas a veem mais como um ideal regulador do que uma realidade efetiva, que conduziria à verdade absoluta sobre os fatos. Este ensaio se coloca deste ponto de vista. Aqui, a ciência é vista como um saber relativo, transitório, até que se comprove sua falseabilidade. A história da África não foge a isto. Neste sentido, defendemos a ideia de uma perspectiva africana para a história da África (BARBOSA, 2012).

Grande parte deste mal-entendido vem de uma incompreensão dos predicados científicos específicos do campo das ciências humanas, visto que estes são diferenciados do tipo padrão de neutralidade e objetividade das ciências naturais, matemáticas ou biológicas. Para resumir esta diferenciação, poder-se-ia dizer que, nas ciências humanas, é impossível que o cientista se desfaça dos seus valores para fazer o seu trabalho; assim como, supostamente, o químico faria no laboratório. Pelo contrário, como diriam os hermeneutas, é apenas assumindo estes valores como pressupostos deste trabalho, que a ciência humana poderia se tornar, de fato, uma ciência. Isso porque, só assim ela estaria controlando a subjetividade inerente à sua objetividade, tornando esta inevitabilidade dos valores um pressuposto explícito da sua pesquisa. Daí, por exemplo, as hipóteses de trabalho, que podem ou não ser validadas. Entrementes, quando se citam esses valores, não se está falando de qualquer tipo de valores, especialmente, aqueles mais particulares. Fala-se dos valores que são importantes e incontornáveis na prática teórica de um campo de estudos, como a história da África. Ao distinguir valores éticos e científicos, neste ensaio buscou-se, portanto, dar consequência a este fato. Por isso, a ética veio antes da ciência. Isto foi assim colocado porque, de fato, a ética representa estes valores essenciais sobre os quais os historiadores deste campo de estudo têm que assumir, ou, ao menos, se posicionar, antes de se colocar como o “cientista”. Ou seja, não se pode adentrar neste ramo passando ao largo deste debate antirracista, de onde surgiu a própria história da África contemporânea.

Se esta mensagem permanecer, creio que este ensaio cumpriu o seu dever. Fora isto, só o tempo dirá qual o rumo que os historiadores e os educadores desta jovem disciplina seguiram.

## Referências

BARBOSA, M. S. **A África por ela mesma**: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO). Tese. (Doutorado em História). Departamento de História, São Paulo, 2012.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedex**, v. 67, Set/Dez., 2005.

NEALE, C. **Writing “independent” history**: African historiography 1960-1980. New York: Greenwood Press, 1985.

SANTOS, S. Q. S.; MACHADO, V. L. C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 3, v. 63, Set/Dez, Porto Alegre, 2003.



# A invisibilidade dos povos indígenas no Brasil

Germana Ponce de Leon Ramírez<sup>1</sup>

O certo é que tinham sido perseguidos tão ferozmente nos cem anos anteriores, que se tornavam praticamente invisíveis.  
(Lévi-Strauss, 1996).

Propõe-se aqui uma reflexão sobre a invisibilidade dos povos indígenas no território brasileiro, considerando o debate atual sobre o assunto, que é de extrema importância para a compreensão da história do Brasil e, portanto, do povo brasileiro. Sabe-se que essa temática não é uma novidade, tampouco perdeu a atualidade. Este trabalho parte da inquietação que se tem pela escassez de informação ou desinformação acerca dos povos

---

<sup>1</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba.

indígenas. E, ainda, pela estereotipada ideia que se tem desses grupos sociais que já habitavam as Américas antes dos europeus chegarem, bem como pelo estranhamento, por muitos, em participar desse debate.

## Conquista, dominação e desrespeito

O silêncio e a invisibilidade acerca das populações indígenas se devem pela caracterização e necessidade de legitimação do Estado Nação instituída como unidade organizadora das relações sociais e, principalmente, pela imposição da imagem dos grupos dominantes. As sociedades indígenas, classificadas como primitivas ou despossuídas das simbologias e significações da civilização, foram condenadas a um primitivismo oriundo de um pensamento etnocêntrico que perdura na contemporaneidade.

122

Um conjunto de elementos associados, tais como a perda do controle da posse da terra; a redução populacional ocasionada por doenças diversas; as guerras de conquistas; o excesso de trabalho imposto; os suicídios; os maus tratos e o infanticídio foram responsáveis por acelerar a desestruturação ou reestruturação social e produtiva desses povos, que apesar de resistirem à conquista e domínio impostos pelo colonizador, viram-se obrigados a buscar novas formas de convivência e sobrevivência no mundo colonial (PARAÍSO, 2014).

É importante ressaltar que, em se tratando de colonização, a ideologia existente, desde o século 17, é a de civilizar os povos indígenas por meio de guerras e de expedições com o objetivo de retirar indígenas à força, tanto adultos quanto crianças, de suas habitações

para o mercado escravo. Ribeiro (2009) relata que se calcula cerca de mil a 2 mil indígenas que desciam por ano para o mercado escravo de Belém no Pará e São Luís no Maranhão, perfazendo um total de 100 a 200 mil indígenas vendidos em um período de um século. O pensamento era predominantemente racista, classista e capitalista.

O extermínio de povos indígenas também é fruto da busca pelo prazer e diversão, como relata Berta Ribeiro na obra intitulada *O índio na história do Brasil*. A legitimação da violência, escravidão e morte por meio do pretexto da fé cristã era um substrato ideológico para a implantação de uma empresa mercantilista. A coroa portuguesa e, por consequência, os jesuítas, enxergavam os povos indígenas à luz do pensamento eurocêntrico, considerando esses povos como inferiores e necessitados de ordem e disciplina. Desconsiderava-se totalmente o modo de vida de cada povo que habitava no que iria ser chamado de Brasil *a posteriori*.

As atrocidades, a destruição de muitos indígenas e a vida sofrida que os sobreviventes tinham instituída pelos europeus, legalizada, em sua maioria, pela coroa portuguesa, proporcionava a fuga desse massacre e impulsionava processos migratórios com direções variadas. O extermínio por meio da conquista, imbuída de desrespeito, faz parte da história dos povos indígenas no mundo e no território brasileiro. Mediante esse contexto de pessoas que rejeitaram e resistiram à imposição de uma religião e outro modo de vida, tiveram suas culturas modificadas, transformadas é que a história do Brasil se estabelece.

Muitos indígenas de culturas diversas foram mortos sem a chance de resistir, sem ter a consciência do papel dos europeus no processo de extermínio. Como por exemplo, a contaminação da água

fluvial com animais ou pessoas mortas nas nascentes dos rios próximos às aldeias, para então contaminar a quem bebesse essas águas. Diversas outras estratégias foram aplicadas nesse contexto de conquista a todo custo, e certas formas são descritas por Paraiso (2014) ao relatar que os europeus doavam roupas contaminadas com rubéola para que muitos indígenas morressem doentes, e muito deles morreram de fome por não possuírem reservas de alimentos.

Cabe ressaltar que mesmo após as Guerras Justas<sup>2</sup>, as políticas de alianças com os povos indígenas, principalmente, na área da zona do Tampão<sup>3</sup>, vai se caracterizar como mais uma estratégia de dominação dos povos indígenas. Essas alianças se desdobravam em construir aldeamentos que, por fim, não irão funcionar no sentido de superação de conflitos. Novos atrativos estratégicos são utilizados para a inserção de indígenas como trabalhadores nos projetos de colonização e desenvolvimento econômico das províncias. Nesse contexto, por exemplo, o deslocamento dos Botocudo, dos Pojixá e dos Jiporok desencadearam graves conflitos e mortes.

Em muitos episódios grupos indígenas são forçados a abandonar seus territórios por serem locais já com condições mínimas para a sobrevivência dos europeus no intuito de se instalarem, pois essas áreas estavam situadas, adequadamente levando em consideração a proximidade de meios para a subsistência como: rio, área desmatada,

.....  
<sup>2</sup> Os colonos viam as Guerras Justas como uma opção para adquirirem mão-de-obra e conseguirem assim, desenvolver suas atividades econômicas. Para os religiosos, o barbarismo justificava a necessidade da catequese e transformava o religioso em um mártir a serviço de Deus. Era preciso transformar “bestas humanas” e feras em cristãos (RAMINELLI, 1996).

<sup>3</sup> Área que compreende parte do estado da Bahia, Espírito Santo e Minas Gerais na atualidade.

caminho de terra. Nesse parecer, têm-se como exemplo, os Krenak que resistem ao abandono de suas terras e, por conseguinte, são levados de caminhão para a cidade de Machacalis (MG) e são abandonados ali, para depois serem transferidos e, assim, conviverem com os Kaingang em São Paulo. Diante disso, muitos indivíduos Krenak morreram de febre e de fome (PARAÍSO, 2014).

No contexto de desrespeito à diversidade étnica e territorial pensou-se que os povos indígenas estariam determinados ao extermínio, pela história de massacre por um longo período de tempo, tanto no litoral quanto na porção oeste do Brasil, como também pelo descaso das autoridades governamentais em épocas históricas distintas, que muitas vezes sem preparo, impunham costumes de uma sociedade eurocêntrica. Povos como os Xetá (no Paraná), Krêjé (no Maranhão), Kayapó do Pau D'arco (no Pará), Baenan (na Bahia), Avá-Canoeiro (no Tocantins), Juma e Uru-eu-wau-wau (ambos em Rondônia), tiveram redução de pessoas ou já não possuem, atualmente, indivíduos representantes (GOMES, 2015).

O desrespeito é visto em crimes contra os povos indígenas que acontecem até os dias de hoje. Comumente, esses delitos são invisíveis, porque não interessa à sociedade não indígena como um todo que ganhem visibilidade. Mulheres, crianças, homens e jovens indígenas são mortos por capangas de fazendeiros, garimpeiros, madeireiros constantemente. O interesse capitalista tem destruído aldeias e povos quase completamente e reduzido sociedades culturais a três ou dois indivíduos, como é o caso dos dois únicos sobreviventes, os irmãos Auré e Aurá, encontrados no Pará e que vivem no Maranhão sem saber a qual povo pertencem (GOMES, 2012).

O crime contra os povos indígenas também se configura na contemporaneidade por meio da negação da ancestralidade indígena por parte da sociedade brasileira. Essa negação acontece em vários níveis como, por exemplo, a negação da história familiar que tinha a presença indígena; a história de um lugar que nega a presença de povos indígenas, suas línguas e costumes; a divulgação de uma imagem estereotipada de preguiçosos e alcoólatras nas comunidades próximas a aldeias indígenas.

Diante dos massacres e estratégias de extermínio, na atualidade, há uma dificuldade em determinar um número populacional de povos indígenas ou indivíduos tanto no passado, no período anterior ao Brasil colônia, quanto na atualidade. O processo migratório desses povos e seus muitos motivadores, como também, a carência de estatísticas acerca das populações indígenas torna a estimativa distante da realidade. Todavia, como registro, mesmo incerto, tem-se como informação que há cerca de 200 povos indígenas dentre os quais possuem 180 línguas diversas, em todo território brasileiro.

126

## O imaginário coletivo acerca dos povos indígenas no Brasil

A imagem do indígena, no período colonial, remete a de uma pessoa ingênua, sem religião e disposta a aceitar toda e qualquer imposição cultural. Essa ideia é fruto de um pensamento positivista que a *posteriori* vai ser ratificada com o darwinismo social, ao estabelecer uma hierarquia racial

ou étnica no século 19. Assim, o pensamento de uma sociedade primitiva é reafirmado pela ciência. É nesse alicerce racista que a construção social da imagem dos povos indígenas se constitui e se perpetua na consciência social em meios distintos de divulgação de conhecimento.

O termo “índio” é utilizado, atualmente, tanto pela mídia quanto pelo senso comum. É uma nomenclatura que generaliza e, conseqüentemente, invisibiliza toda a diversidade cultural dos povos indígenas. As características identitárias e singulares que distinguem um povo do outro são, simplesmente, desconsideradas. A palavra índio é estereotipada e fruto de uma construção coletiva reafirmada pelas ideais etnocêntricas.

Krüger (2004) define estereótipo como sendo uma crença coletivamente compartilhada diante de algum atributo. Ou seja, características, traços psicológicos, moral ou físicos conferidos a um grupo social. Esses atributos são definidos como positivos ou negativos. Quem afirma essa ideia é Leite e Batista (2008, p. 134-135) ao relatarem que

Os estereótipos sociais são divididos em atributos positivos e negativos e sofrem também duas mobilizações: a que se dirige para o grupo ao qual o indivíduo pertence (auto-estereótipo) e a que indica um grupo distinto (hétero-estereótipos). [...] o estereótipo negativo apresenta-se pela sua forma nefasta que inscreve grupos sociais e seus membros em categorizações de atributos profundamente depreciativos e de descréditos.

O imaginário coletivo sobre os povos indígenas tem fortes bases no hétero-estereótipo construído pela classe social dominante. Os estereótipos negativos aos indígenas desfavorecem uma reflexão sobre o

mundo real e isso tem como consequência a discriminação e o preconceito. Para Goffman (2008), os estereótipos podem ser considerados como estigmas tribais de raça, nação e religião que podem ser transmitidos de geração a geração que contaminam todos os membros de uma família; tais estigmas trazem repulsa e vergonha de si próprio.

É importante destacar que a palavra índio foi atribuída pelo colonizador europeu que não era apenas diferente, mas que desconhecia a outra cultura ou as outras culturas com as quais entrava em contato. O não entendimento e, à vista disso, a não aceitação dos costumes, da língua e da religião somada à intolerância da diversidade e a autodeclaração de sociedade desenvolvida ou positiva, passa a ter o “poder” de definição dos grupos desconhecidos, fazendo-o com a palavra *índio*. A linguagem é educativa. Isto posto, o termo índio interfere, inclusive, na identidade individual, na definição do grupo, na denominação dada pelo seu próprio grupo social, anulando a identidade e descaracterizando a autodefinição.

128

O primitivismo é declarado a esses povos indígenas, com base nos escritos, principalmente, de Charles Darwin e Augusto Comte. A incivilidade desses grupos sociais é reafirmada pelo fato de eles não possuírem um modo de vida similar ao das sociedades europeias. Nesse sentido, as questões que norteiam a concepção ou as percepções sobre os povos indígenas são construídas socialmente ao longo de séculos, com base em uma história contada sob a perspectiva do explorador, do colonizador e exterminador. Aquele que tentou, usando muitas estratégias, destruir as diversas culturas indígenas.

A historiografia brasileira tradicional não apenas silencia, mas nega as histórias dos povos indígenas. É aprendida na escola a história

dos gregos, dos romanos, mas não existe a contação das histórias dos povos originários do Brasil. O que se tem é uma fala sobre esses povos de forma generalizada e, portanto, uma anulação da diversidade cultural indígena nas Américas e no território brasileiro. Cunha, (2014) assevera que por mais que haja semelhança entre as sociedades indígenas no Brasil, até mesmo aquelas situadas geograficamente distantes e com linguísticas desconectadas, a homogeneidade é irreal.

O imaginário coletivo acerca do indígena no Brasil é também construído tendo como base o material didático utilizado nas instituições de ensino. Nesse contexto, os livros didáticos são veículos de informação, muitas vezes, o único meio de conhecimento que uma pessoa tem acesso. Essas informações, quando distorcidas ideologicamente e, portanto, longe da realidade, seja contida no passado ou na contemporaneidade, causam impactos na formação de uma construção social que será levada adiante.

Silva (2005) ressalta que o livro didático omite ou apresenta de uma forma bastante simplificada, e até mesmo falsa, o cotidiano real, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, inclusive sobre os povos indígenas. A ausência desses grupos sociais, em suas variadas realidades, nas ilustrações dos livros didáticos é outro ponto importante que reafirma a invisibilidade e desrespeito com a história que fala do Brasil. No lugar dessa ausência de ilustrações têm-se figuras caricaturadas como se os povos indígenas fossem eternas crianças, ingênuas, frágeis e incapazes, reafirmando o imaginário social de representação negativa dos indígenas.

Outro material, no âmbito escolar, que participa da construção do imaginário coletivo acerca dos povos indígenas é a literatura

brasileira que projeta imagens distintas ao longo dos anos conforme os movimentos literários. Ora o indígena participa de uma ‘lenda demoníaca’ como relata Ribeiro, ora ele é visto na qualidade de extensão da fauna e flora do lugar. Ou ainda, tem-se a sua presença em um cenário idílico, iluminado pelo sol, passando a ser herói após a convivência com o europeu. As mudanças na visão do indígena são diretamente influenciadas, pelo olhar europeu, em conformidade com a fase em que o Brasil vivia, ou seja, tanto na fase colonial quanto na condição de país independente (RIBEIRO, 2009; SANTOS, 2009).

130

Com base no imaginário coletivo, no contexto histórico brasileiro, no que tange ao entendimento do indígena como carente de amparo, ou crianças ingênuas, há leis que passam a garantir proteção e domínio sobre suas vidas. Isso se dá por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que vigorou de 1910 até 1967 e, posteriormente, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ao instalarem suas inspetorias com o intuito de ‘tomar conta’ de vários povos, muitas culturas, sem levar em conta essa diversidade étnica, muitas vezes. Contudo, ainda há um agravante, nesse contexto, a referida FUNAI, em muitos estados brasileiros, não tem levado em consideração as reais necessidades e direitos de grupos indígenas, que têm lutado com os poucos recursos ou nenhum, resistindo às controversas situações de domínio territorial e cultural.

As culturas indígenas e a imagem construída desses grupos sociais também são fruto da mídia que proporciona uma modelagem no pensamento e, desse modo, no comportamento humano. As representações sociais descritas por Moscovici (2003) dialogam com a comunicação social porque esta divulga uma ideologia que servirá

de base para o imaginário coletivo. A imagem do indígena nos filmes, nas telenovelas, nas produções audiovisuais, de forma geral, não tem uma representatividade significativa e, quando se sobressai, possui uma visão estereotipada e preconceituosa.

Os meios de comunicação de massa podem resgatar antigos valores, como também, impor outros. A força da propaganda reforça o preconceito e reproduz a estereotipização no discurso social, avigorando novos valores e visões de mundo, os quais dão abertura para outras versões da realidade. O estereótipo não é uma manifestação recente nos grupos sociais, estando presente nos contos de fadas, nas narrativas populares, nas canções em períodos históricos diversos. Muitos provêm de rituais, de mitos, de comparações e metáforas, que, utilizadas e repetidas, tornam-se frases feitas (LEITE; BATISTA, 2008; DINIZ, 2006).

Braga e Campos (2012) reafirmam que a memória é construída e reavivada pela mídia. Tudo aquilo que se divulga nos veículos de mídia é validado, a princípio, como um definidor de identidades, mas, sobretudo, definidor de quem deve ser pauta da notícia. Mesmo em áreas onde há uma representatividade de culturas indígenas, os meios de comunicação não apresentam como prioridade na pauta jornalística as demandas acerca de grupos “inexpressivos” no imaginário coletivo, como é o caso de grupos sociais indígenas.

A chamada cultura da mídia oferece à sociedade uma base para os indivíduos construírem um senso comum, uma consciência de classe e de etnia, auxilia na construção da identidade e na determinação do que seja o ‘outro’. É ainda importante ressaltar que a maneira com a qual as mensagens da mídia são recebidas pode colaborar positiva ou negativamente

para propagação de estereótipos que, quando compartilhados, poderão fazer parte da memória do indivíduo e da sociedade (BIROLI, 2011).

No contexto de construção histórica de estereótipos, no que se refere ao indígena, muitos brasileiros ou latino-americanos, em geral, mesmo sendo netos de indígenas, não se consideram como tal por se sentirem estigmatizados pela sociedade. Ou seja, negam a própria identidade cultural por ser construída e ancorada no preconceito. Considerando o preconceito como sendo uma ideia negativa e rígida que pode afetar drasticamente um grupo social. A identidade cultural deveria ser um meio pelo qual uma pessoa ou um grupo social se defina e ainda deseja ser reconhecido. Entretanto, muitos indígenas têm preferido o não reconhecimento de sua origem, devido ao imaginário coletivo dos indígenas ser negativo e, portanto, estigmatizado (ROMO, 2006).

132

## Resistência e respeito, uma necessidade visível

Carlos Dias (1988) descreve o comportamento do indígena, na época do Brasil colônia, que vai repercutir e reforçar uma construção social estereotipada dos povos indígenas que perdura na contemporaneidade. Esse comportamento estereotipado é de que os povos indígenas são submissos e aceitam passivamente a dominação de seu território, a exploração da força de trabalho, a erradicação de suas culturas, a perda da liberdade, a tomada de seus filhos e de suas mulheres. Isso ainda faz parte de uma história contada por muitos.

Entretanto, é preciso corrigir o pensamento estereotipado de uma passividade indígena que ao longo do tempo vem se sedimentando e criando raízes. É importante enxergar a resistência dos povos indígenas no passado e no presente. A luta por não aceitar a escravidão caracterizada pelas fugas para áreas de difícil acesso; o enfrentamento com os europeus corpo a corpo, mesmo sendo de forma injusta, devido ao armamento dos europeus (armaduras de metal, roupas de couro, espadas, armas de fogo).

É bem verdade que muitos indígenas foram usados como apoio aos franceses, holandeses, ingleses e até portugueses para a tomada de territórios, para o mantimento em momento de luta e ocupação; no uso de técnicas de sobrevivência na mata; no apoio para esconderijos. Em geral, a relação era de um europeu para 10, 20, 30 ou mais indígenas, em seu auxílio. Mas isso não significa que não houve resistência, negação aos enganos europeus, às estratégias maquiadas de conquista da confiança desses povos. Além disso, pesquisas atuais revelam o protagonismo dos indígenas na História, inclusive nas escolhas estratégicas que faziam nas alianças com grupos europeus.

A resistência dos povos indígenas é vista quando se tem hoje mais de 200 povos ocupando seus territórios, apesar de ainda ser uma realidade a luta pelo mesmo espaço. É vista ainda quando muitos povos têm ressignificada a sua identidade cultural por meio de uma tomada de consciência em lutar por seus direitos, suas terras, seus valores culturais. Como é o caso de grupos sociais que retomam seus costumes no compartilhamento com os mais novos; povos que reaprendem a música, a dança, o modo de fazer o alimento, como é o caso de grupos Kaingang que ocupam o oeste paulista.

Outro exemplo de resistência é acometido pelo povo Truká que reside hoje na maior ilha do rio São Francisco, no município de Cabrobó, PE. Esse povo habita a ilha desde 1722; todavia, muitos eventos naturais como inundações, ou questões políticas como tomada de terras por posseiros ou arrendatários. Esses eventos retiram o direito de posse da terra e duvidam da identidade cultural deles. Apenas com base em estudos antropológicos somado à luta do povo, junto aos órgãos públicos, é que, em 2002, conseguem legitimar-se como povo Truká e ter a ilha delimitada como propriedade, apesar de ainda faltar a homologação pela presidência da república.

134

O emolduramento da imagem dos povos indígenas, construída sob a perspectiva eurocêntrica e sua perpetuidade na história do Brasil, faz a sociedade ser míope diante de um cenário político ideológico sobre a questão indígena brasileira. Apesar do darwinismo social, e conseqüentemente um racismo declarado aos indígenas, tem-se alguns tímidos passos rumo a uma tomada de consciência. Como exemplo, tem-se a Lei 11.645/08 que propõe a obrigatoriedade de incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a temática história da África e cultura afro-brasileira e indígena. Todavia, a citada lei não vem sanar o silêncio, que é real sobre os povos indígenas, na historiografia brasileira, mas é um passo acanhado diante de um cenário cujo pano de fundo é formado de preconceito, desrespeito, exclusão, omissão. E isso exige que as instituições de ensino realizem uma reflexão sobre essas questões sociais e étnicas.

Paraíso (2014) traz à tona uma reflexão que se mostra pertinente acerca dos profundos desarranjos sociais que os indígenas tiveram

que fazer ao longo dos anos, devido às políticas impostas a eles e como esse contexto proporcionou a destruição do universo tradicional de cada povo, como também, da autoimagem positiva. Essa autora ainda ressalta que a classificação de ‘misturados com os civilizados’ usada no século 19 é retomada nos dias atuais com o termo legal ‘integrados’, significando a negação da sua própria identidade étnica qdiferente dos não indígenas e, por conseguinte, dos direitos inerentes à sua condição como tal.

## Considerações finais

Diante de uma historiografia de invisibilidade dos povos indígenas na história do Brasil, um povo, cuja história identifica suas características com adjetivos como: fragilidade, passividade, selvageria, rebeldia, incivilidade, primitivismo, essa história mal contada tem se esquecido de suas estratégias e seus comportamentos de resistência, de luta. Com uma visão etnocêntrica darwinista são invisibilizadas as histórias reais de cada povo que ocupava as Américas e, logo, o Brasil.

Por meio da reflexão acerca de todo processo de extermínio dos povos indígenas, é preciso ter uma consciência histórica e política do multiculturalismo para que, então, seja possível a valorização da diversidade étnica cultural que é intrínseca à sociedade brasileira. E, assim, entender a realidade indígena no Brasil tanto do passado quanto do presente. Diante de todo o processo de construção social

carregado de estigma e estereotipo negativo, é preciso desconstruir esse imaginário coletivo para construir uma imagem real acerca dos povos indígenas, valorizando suas diversas culturas.

É importante fortalecer as identidades culturais indígenas que ainda resistem ao longo dos séculos para então obter um melhor entendimento da história da formação do povo, do território e da cultura brasileira. Assim como valorizar a participação intensa dos povos indígenas no tocante a conquista, a economia e, sobretudo, na cultura brasileira. Além disso, é necessário reconhecer a influência do povo indígena na língua portuguesa do Brasil, no modo de ser de muitos, na forma de preparo dos alimentos, nos nomes dos lugares, das ruas, dos animais e alimentos.

136 A escola é um dos espaços que pode contribuir na construção de uma consciência histórica e política sobre a questão indígena no Brasil e ter como foco a desconstrução da invisibilidade desses povos. A consciência política do professor e da gestão escolar pode trazer mudanças de perspectiva de tratar essa temática e desconstruir os estereótipos negativos e construir, sob uma perspectiva crítica, uma visão política realista e atual acerca dessa questão.

É preciso que o Estado-Nação brasileiro se posicione e garanta os direitos aos povos indígenas que, em princípio, são resguardados pela lei e que tenham um espaço garantido no palco das lutas sociais na esfera nacional. A reflexão aqui proposta aponta para a necessidade de mais ênfase no que concerne a questão indígena brasileira, inclusive na construção de uma consciência cultural e coletiva que possam dar origem a ações educativas de combate ao racismo e discriminação a essas culturas, a essas pessoas.

## Referências

BIROLI, F. Mídia, Tipificação e Exercícios de Poder: a reprodução dos estereótipos no discurso jornalístico. **Revista Brasileira Ciência e Política**, Dez., n. 6., p. 71-98, 2011.

BRAGA, C. E.; CAMPOS, P. H. F. Invisíveis e subalternos: as representações sociais do indígena. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 499-506, 2012.

CUNHA, M. C. Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução. In: CUNHA, M. C.; CESARINO, P. N. (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Cultura acadêmica, 2014.

DIAS, C. A. O Indígena e o Invasor-A Confrontação dos Povos Indígenas do Brasil com o Invasor Europeu, nos Séculos XVI e XVII. **Nordeste Indígena**, ano I, n. 1, Recife, FUNAI, outubro de 1988.

DINIZ, M. L. V. P. Estereótipo na mídia doxa ou ruptura. In: COELHO, J, GUIMARÃES, L, VICENTE, M. (Orgs.) **O futuro: continuidade - ruptura: desafios para a comunicação e para a sociedade**. São Paulo: Annablume, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2008.

GOMES, M. P. **Antropologia**. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

KRÜGER, H. Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. In: LIMA, M.E.O.; PEREIRA, M. E. (Orgs). **Estereótipos, preconceitos e discriminação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

LEITE, F.; BATISTA, L. L. A publicidade contra-intuitiva e o efeito ricochete. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 15, jun., p. 155-166, 2008.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PARAISO, M. H. B. **O tempo da dor e do trabalho: a conquista dos territórios indígenas nos sertões do Leste**. Salvador: Edufba, 2014.

138

RAMINELLI, R. **Imagens da colonização: a representação do início de Caminha a Vieira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

RIBEIRO, B. **O índio na história do Brasil**. 12ª edição. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, L. A. O. **O percurso da indianidade na literatura brasileira: matizes da figuração**. São Paulo: cultura acadêmica, 2009.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: MEC, 2005.

# As culturas indígenas na sala de aula: Tecendo redes para desatar preconceitos

Daisy Fragoso<sup>1</sup>

O objetivo deste capítulo é apresentar como a prática na sala de aula contribui na construção da consciência dos alunos sobre as culturas indígenas. Nesse contexto, a preocupação com a inclusão de conteúdos que contemplem a temática indígena nos currículos escolares não é exclusiva dos indigenistas, mas também, de educadores e do próprio Estado. A lei federal nº 11.645, de 2008, prevê, por exemplo, a inclusão de conteúdos que tratam a temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Além disso, a garantia desses conteúdos nos currículos escolares, bem como a implementação de ações

---

<sup>1</sup> Mestre em Artes (Etnomusicologia) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Graduada em Música (Licenciatura) pela Universidade de São Paulo.

educacionais, que abrangem esta lei são metas traçadas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho de 2014. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por sua vez, defendem o estímulo de posturas que promovam a tolerância por meio de trabalhos que valorizem a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e que tratem de sua diversidade etnocultural, como aponta o texto abaixo:

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 (BRASIL, 1998, p. 117).

140

Entretanto, se tal conteúdo faz parte dos documentos nacionais oficiais de educação, por qual razão parece que pouco tem sido feito nas escolas brasileiras neste sentido? Ou, ainda, por que se tem a impressão de que as questões indígenas são trabalhadas de maneira superficial e pouco significativa com os alunos? Dentre as possíveis razões, algumas serão listadas para que, ao pensar sobre elas, seja possível questionar a própria prática em sala de aula, refletir sobre ela e, conseqüentemente, transformá-la.

Tratar da inclusão da temática indígena em sala de aula vai além de simplesmente cumprir o que já é previsto em lei e de seguir o que foi definido nos PCN; exige do professor, antes de mais nada, a consciência de que este é um conteúdo que pode contribuir positivamente para a formação do aluno por razões diversas (algumas das quais

serão discutidas mais à frente). Essa consciência já poderia mudar a situação exposta pela primeira pergunta feita acima.

No entanto, o ato de incluir questões indígenas nos conteúdos escolares e a consciência de que são relevantes para a formação do aluno não podem ainda transformar o exposto na segunda questão. Isso porque, essa última pergunta se refere primeiro à própria prática e formação docentes e, em seguida, à maneira como o educador enxerga e compreende as questões indígenas e o quanto as conhece. Vale observar, além disso, que a compreensão e o conhecimento de quem são os indígenas, quais são suas questões, quais são suas histórias, suas culturas, seu papel na sociedade etc., influenciarão diretamente a prática docente.

*Conhecer* as questões indígenas, porém, não é o mesmo que *compreender* estas questões. Enquanto o primeiro verbo está associado à elaboração do conhecimento em si, que pode ser, por exemplo, saber quantos são os indígenas que vivem no Brasil, em quantas etnias estão divididos, quais são as regiões que ocupam, quais e quantas línguas falam etc. O segundo tem um sentido maior: ser sensível a essas questões e capaz de formar opinião a partir dos assuntos dos quais tomou conhecimento.

Como se pode ver, a compreensão depende do conhecimento. Já o conhecimento pode vir desacompanhado, ainda que este seja igualmente necessário para o trabalho de questões indígenas em sala de aula. Contudo, o que se pretende ressaltar é que a compreensão das questões indígenas é capaz de transformar o trabalho do professor em sala de aula na medida em que o conhecimento, gerador

dessa compreensão, adquire sentido primeiro para o professor e, em seguida e por causa disso, para o aluno.

Para tanto, foi desenvolvido com um grupo de crianças de 5º ano do ensino fundamental um repertório musical que contivesse pelo menos uma canção de cada matriz brasileira, ou seja, aprenderíamos uma canção portuguesa, uma canção de algum país do continente africano e outra de alguma etnia indígena — os Guarani. A canção escolhida, traduzida do guarani *Mbya* para o português, diz “Nós andamos pelo caminho acompanhados de canções para que sejamos/nos façam alegres/felizes” (FRAGOSO, 2015, p. 58) e faz referência à crença dos Guarani de que estão em constante caminhada até chegarem à *yvy marã e’y*, isto é, a “Terra sem Mal”. Tanto é que, enquanto cantam esta canção, os Guarani caminham formando um grande círculo (como se fosse uma roda, mas sem se darem as mãos), simulando a jornada guiada por *Nhanderu* (demiurgo guarani) até o destino pretendido.

142

Isso, no limite, contribui para o entendimento da relação que os Guarani têm com a Terra. Como povo originalmente nômade, este grupo estava acostumado a escolher suas terras a partir do que *Nhanderu* lhes revelasse. Quando lhes é imposta uma terra fixa pelo governo (como acontece hoje), o sentido de caminhar até a “Terra sem Mal” é afetado, assim como são afetadas suas crenças, sua cosmologia, sua cultura. Se no passado a caminhada era literal, hoje, devido à política brasileira de concessão de terras indígenas, os Guarani realizam-na simbolicamente.

Desse modo, ainda que o fato de conhecer uma canção guarani bem como ter acesso à sua tradução sejam suficientes para conduzir

um projeto que envolva canções indígenas, como o exemplificado acima, compreender o que esse povo entende dessa canção pode transformar a maneira como o professor conduzirá o conteúdo. Uma possível consequência desta abordagem é o estímulo à uma postura mais sensível — e autônoma — em relação às questões indígenas como um todo (cultura, cosmologia, política etc.), afinal, tais questões são parte de uma rede, conectando todos estes elementos.

Além disso, a sensibilização provocada pela relação conhecimento/compreensão, isto é, pelo conhecimento do assunto aliado à compreensão deste (no sentido como abordado acima), é caminho promissor para a aprendizagem significativa; é caminho que leva àquela aprendizagem que faz sentido, que encontra lugar confortável e coerente no repertório de conhecimentos do aluno. Isso porque o conteúdo a ser trabalhado não vem solto, mas de forma contextualizada, permitindo ao aluno fazer relações com aqueles prévios. Moreira (2005, p. 85), por exemplo, define a aprendizagem significativa baseando-se nos estudos de David Ausubel como um processo de interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Se esta interação não acontecer, a aprendizagem não será significativa, conforme afirma o pesquisador. Assim, no exemplo da canção guarani utilizada acima, o conhecimento da canção e mesmo o conhecimento de sua tradução pouco significaria ao aluno se estes viessem desacompanhados do contexto referido e do seu significado maior, que é a própria cultura guarani, já que lhe seria pouco viável, parece-nos, fazer relações entre algo cujo sentido a criança desconhecesse.

Não raro, deparo-me ao final do dia letivo, no dia 19 de abril — “o dia do índio”, no Brasil —, com crianças que carregam à cabeça um cocar de uma única pena e que têm seus rostos pintados com duas linhas paralelas em cada uma de suas bochechas. Tal situação leva-me sempre a questionar, ainda que comigo mesma, o que essa representação (ou, infelizmente, fantasia, até) significou para cada aluno que teve seu rosto pintado: quais relações os estudantes puderam construir a partir dessa atividade? Houve pesquisa com os meninos e meninas sobre o que significam as diferentes pinturas corporais entre as diversas etnias? As crianças chegaram à conclusão de que as pinturas são diferentes, depende da etnia? Elas perceberam, inclusive, que as linhas paralelas, como costumam ser pintadas no dia do índio, são raramente usadas entre os indígenas? Elas sabem do que é feita a tinta que os indígenas usam para se pintar e de onde vem essa tinta?

No caso do trabalho com questões indígenas com uma abordagem descontextualizada pode causar alguns danos, além de não promover meios para uma aprendizagem significativa. O tratamento superficial em sala de aula de conteúdos que envolvam a temática indígena é eficiente motor para o preconceito, na medida em que não são desconstruídos os estereótipos relacionados a esse assunto. E, quando esses não são combatidos, o preconceito se dirige aos povos dos quais tais temas falam, atingindo indivíduos, pessoas.

Assim, hoje, conforme orienta a legislação, os cursos de pedagogia devem abordar essa temática em seus currículos, a fim de que o educador em formação tenha condições de tratar desses assuntos

com propriedade e segurança quando estiver em sala de aula, com os estudantes. Mas isso não isenta os educadores da pesquisa e da busca por fontes confiáveis que lhes permitam ampliar o quadro de informações e conhecimentos sobre as questões indígenas, e que nos possibilitem relacioná-las com a maior quantidade de elementos possível da cultura de que tratam. A necessidade desta relação se justifica exatamente no fato de que, assim como acontece em todas as culturas, todos os elementos e manifestações de determinada cultura indígena estão relacionados e são interdependentes, impossibilitando a dissociação de qualquer um destes da cultura como um todo. Isto é, se pretende-se falar da alimentação guarani, por exemplo, será preciso tratar da relação deste assunto com a cosmologia (porque alguns alimentos são proibidos ou estimulados em determinados períodos da vida ou do ano), com a geografia, com as ciências naturais, com a política, enfim, com a cultura guarani. Nesse sentido,

145

A tentativa desta abordagem é justamente combater práticas de trabalho descontextualizadas que pouco — ou nada — significa para o aluno e para as comunidades indígenas. Não é signficante para o aluno porque, como vimos, é descontextualizada, não corresponde à realidade indígena. Para as comunidades indígenas, em nada os favorece porque não são desfeitos os estereótipos, ao contrário, reforça-os, causando, em consequência, uma visão equivocada sobre quem de fato são e, inclusive, sobre o que representam para a história do país, para o meio-ambiente e para a sociedade. Para que esse tipo de prática seja revogado, compreende-se aqui a sala de aula como um dos espaços favoráveis à promoção de discussões que tratem das questões indígenas com seriedade,

correspondendo à atual — e real — situação de suas comunidades no país para que, afinal, os estereótipos sejam desfeitos, e, em consequência disso, suas culturas sejam, pelo menos, respeitadas. Desse modo, um trabalho que pretende incluir canções indígenas [ou outros assuntos] de qualquer etnia [indígena], ou mesmo de outras culturas, deve estar precedido de um trabalho de pesquisa aprofundado sobre as culturas às quais tais canções pertencem e sobre os valores que estas trazem consigo de modo que, a partir do (re)conhecimento destes valores, o aluno possa compreender o que determinada canção [ou outra questão] representa para a sociedade estudada (FRAGOSO, 2015, p. 106).

146 Outra questão que aponta para a necessidade de trabalhar as questões indígenas em sala de aula de forma contextualizada tem a ver com o movimento das impressões que as crianças têm sobre essa temática e com a possibilidade de rearranjá-las. Essas impressões — às quais Lévi-Strauss chama de “referências” (2012) — tratam de intuições, ideias que os estudantes têm sobre isso e que formará tais conceitos. Por isso, tais impressões são passíveis de movimento, de rearranjo: porque se elaboram e reelaboram durante a vida e a partir das experiências que vivemos, colocando em xeque as impressões anteriores, como explica o antropólogo:

Desde nosso nascimento, o círculo familiar e o social imprimem em nosso espírito um sistema complexo de referências que consistem em julgamentos de valor, motivações, centros de interesse, e até mesmo ideias que nos inculcam sobre o passado e o futuro de nossa civilização. Durante nossa vida, nós nos deslocamos literalmente com esse sistema de referências, e os sistemas de outras culturas, de outras sociedades, só são percebidos por meio das de-

formações que nosso próprio sistema lhes inflige, quando ele não nos torna incapazes de ver alguma coisa (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 85 e 86).

Por essa razão, é sobre a qualidade das experiências às quais as crianças são expostas e sobre a maneira como elas são orientadas que recairá a responsabilidade da elaboração de novas impressões, da formação de novos conceitos e, assim, da formação do indivíduo (FRAGOSO, 2014, p. 10). Nesse sentido, o educador exerce papel fundamental, pois é ele quem será o promotor, facilitador e mediador desses movimentos ao instigar os estudantes ao rompimento das impressões prévias e preconceituosamente formadas. Tais impressões, vale dizer, têm origem, em geral, nos estereótipos de índio já enraizados por meio dos veículos de comunicação e dos livros didáticos aos quais as crianças têm acesso na escola e em casa.

Na pesquisa de mestrado que desenvolvi entre os anos de 2013 a 2015 (FRAGOSO, 2015), foi proposto que dois grupos infantis — um guarani e outro não indígena — realizassem encontros por diversas vezes na própria aldeia e fora dela para trocarem experiências musicais, sociais e culturais. O primeiro grupo morava na aldeia guarani Tenondé Porã. Na primeira visita à aldeia perguntei a uma das crianças não indígenas, denominada de Gabriela, como ela imaginava ser uma aldeia. A resposta obtida foi: “Ah, não sei. Depois que eu vejo, eu esqueço como eu imaginava antes de conhecer.”

Outra criança, aqui nomeada de João, antes da primeira visita à aldeia, escreveu: “Estou com dúvida do que [os Guarani] vão fazer com a gente: [se vão] ter medo [e] atirar na gente com flechas ou vão nos receber

educadamente.” No entanto, após um ano de trabalho na aldeia, João, a fim de tranquilizar as crianças novas que recebíamos no grupo de pesquisa, diz-lhes sobre as visitas aos Guarani: “Não precisam se preocupar. Eles não vão atirar flechas em vocês. Não é como todo mundo pensa.”

A resposta de Gabriela à minha pergunta e o caminho que João percorreu desde a sua preocupação até o conselho dado aos novos colegas explicam com precisão e eficiência o movimento de uma impressão à outra mais fiel à realidade guarani. Porém, mais uma vez, é preciso, atentar para a qualidade das experiências às quais os estudantes são expostos se é pretendido que este movimento aconteça, e, antes disso, promover espaço para que essas discussões e reflexões aconteçam de forma significativa.

148 É preciso, portanto, engajamento e comprometimento do educador tanto com a formação dos estudantes, no sentido de buscar caminhos que estejam aliados à uma prática significativa, quanto com as questões indígenas, no que se refere ao conhecimento e à compreensão delas, à desconstrução de estereótipos e ao desencorajamento de posturas preconceituosas sobre esse tema e sobre esses povos.

## A temática indígena na sala de aula

O trabalho que contempla as questões indígenas em sala de aula reivindica um formato mais aberto de abordagem, se comparado àqueles tradicionais. Isso porque um único tema a ser trabalhado desencadeia, em rede, muitos subtemas sobre o mesmo assunto, todos interdependentes, formando uma rede com fronteiras tênues, ou

mesmo sem fronteiras. Dessa maneira, a prática mais válida parece ser aquela que envolve a maior quantidade de áreas (ou disciplinas) e que com elas dialoga todo o tempo. Mais significativo ainda parece ser o processo que transcende — e transgrida? — as barreiras disciplinares que segmentam os conteúdos, dando ao trabalho forma fluida e elástica, desterritorializando-os. Isso não significa que não seja possível tratar de um assunto apenas, em uma única disciplina. Porém, como visto, qualquer assunto ou conteúdo referente a alguma questão indígena tem relação com outros mais e deles depende.

O mesmo parece acontecer em qualquer área do conhecimento, levando ao questionamento quanto à eficiência e coerência da segmentação do próprio saber e do conhecimento — e a construção deles — em disciplinas, considerando seu caráter rizomático, termo este utilizado pelos filósofos Deleuze e Guatari (2011, p. 22-23), e que aqui se aplica. O rizoma, para estes autores, diferentemente da “árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem”, descentralizam e conectam, como explicado abaixo:

o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. Não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre ponto e posições. Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução [...]. O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (DELEUZE; GUATARI, 2011, p. 43).

E mais:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATARI, 2011, p. 48).

As questões indígenas são rizomáticas; são todas “conectáveis” e não têm ponto de partida nem de chegada, o que permite início em qualquer ponto e chegada a qualquer outro. Assim, um tema nos levará a tantos outros, e estes a outros mais. Por essa razão, optamos por apresentar abaixo um quadro de possibilidades geradas a partir de uma canção dos índios *Tikmũ’ũn* (Quadro 1) (TUGNY, 2013, p. 15 e 16).

150

Sabendo do que se trata essa música (que, neste caso, é a mandiocca), o educador pode levantar muitas outras questões que dialogarão com esta primeira, porque dela terão partido.

Antes do quadro referido ser apresentado, cabem algumas observações quanto ao uso de canções indígenas (e mesmo de outras culturas) em sala de aula. Quando o professor decide utilizar uma canção (ou poema etc.) de outra cultura e este estiver em outra língua, é extremamente relevante que o educador tenha acesso à letra original, à correta pronúncia, à maneira como se escreve e à sua tradução. Esse último item permitirá ao aluno que compreenda o sentido da letra da canção, possibilitando as relações com outros

assuntos; já os anteriores serão responsáveis pelo contato da criança com diferentes formas gráficas de registrar os sons da fala, com suas diferentes possibilidades sonoras e variações, questionando a sua própria língua e forma escrita ao compará-la, inevitavelmente, com a da canção indígena aprendida. Isto é, ao conhecer outras formas de registro gráfico da fala, a criança pode perceber que o seu, em vez de ser o único e correto, é só mais uma das possibilidades de escrita e registro dos sons. E este processo é extremamente rico, tanto do ponto de vista pedagógico quanto social.

A comparação feita entre as diferentes maneiras de organização de sociedades que não aquela da qual fazemos parte e a nossa própria, quando a elas somos expostos, não é privilégio somente da escrita. O mesmo acontece através do contato com qualquer elemento cultural que esteja dialogando com outro de cultura distinta. A língua, os sons da fala, a música, a escrita, os nomes, a comida, a organização familiar, a religião, a aprendizagem, o ensino, enfim, até a maneira como nos movimentamos são passíveis de comparação, se forem distintas. E, se comparadas, farão com que percebamos a nossa própria maneira de falar, de cantar, de se mover, de aprender etc. Isso porque o exercício de perceber outra cultura permite que percebamos a nossa própria de um outro ponto de vista, fazendo-nos tomar consciência da nossa cultura e aguçando nossa curiosidade em compreender porque fazemos determinadas coisas de tal ou tal maneira (FRAGOSO, 2015, p. 18).

Alguns antropólogos escreveram sobre a maneira como nos damos conta de nós mesmos através do contato com o outro.

Laplantine (1996, p. 21), por exemplo, diz que através do Outro, daquele que é diferente de nós mesmos, podemos enxergar o Eu, ou melhor, através do Outro é que nos é revelado o Eu. A razão porque isso acontece, de acordo com Boas (1940), consiste no fato de que é o conhecimento de outros tipos de comportamento humano que nos dá uma visão mais livre de nossas próprias vidas ou, ainda, de que são “as lacunas entre mim e os que pensam diferente de mim — o que equivale a dizer todos os outros, e não apenas os segregados por diferenças de gerações, sexo, nacionalidade, seita e até raça — [que] definem as verdadeiras fronteiras do self” (DANTO apud GEERTZ, 2001, p. 76); “e é por isso que vale a pena estudar outros povos, porque toda compreensão de uma outra cultura é um experimento com nossa própria cultura” (WAGNER, 2012, p. 61).

152

Além disso, a compreensão de que as pessoas se organizam de diferentes maneiras e de que veem o mundo também de jeitos diferentes, significa, ao final, compreender que muitos (se não infinitos) são os “Eus” possíveis, e isto é, justamente, uma das chaves para a desconstrução de preconceitos: quando o “Outro” deixa de ser “Outro” e passa a ser outro “Eu”.

Findada essa digressão, seguem abaixo dois quadros contendo assuntos que podem ser trabalhados com os estudantes a partir de um conteúdo indígena. Vale lembrar que a intenção neste quadro foi apresentar a possibilidade de fazer uso de diversos conteúdos que não tratam diretamente de questões indígenas, mas que delas partem e com elas dialogam. Além disso, é relevante mencionar que tais quadros contêm apenas sugestões

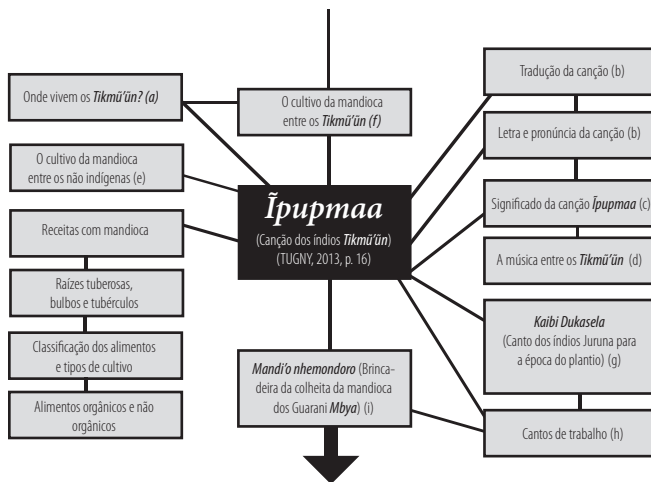
de trabalho e, por isso, não devem ser tomados como receita, mas como gerador de ideias.

Seguindo os quadros, são explicados o tema em destaque (que no Quadro 1 é a canção *Īpupmaa* dos índios *Tikmũ'ün*, e, no Quadro 2, é a brincadeira *Mandi'o Nhemondoro* dos Guaraní *Mbya*) e alguns dos subtemas gerados a partir deste maior. Alguns subtemas não foram clarificados nem desenvolvidos em função da especificidade de cada um, visto que pretendemos oferecer ao educador referências somente àqueles assuntos que faziam parte da temática indígena. Mesmo assim, maior pesquisa sobre cada subtema (e mesmo sobre o grande tema) seria necessária, caso esses conteúdos fossem desenvolvidos com as crianças em sala de aula.

Ainda que o foco aqui seja o trabalho com crianças, é possível pensar em uma rede para os alunos mais velhos, considerando os assuntos e conteúdos específicos para essa idade. Também é válido dizer que minha formação em educação musical não é suficiente para me capacitar a fazer as relações necessárias com os conteúdos previstos nos PCN, de modo que cabe ao educador de cada área (educador musical, educador físico, pedagogo etc.) fazer tais pontes de acordo com o que pesquisa, bem como com o que objetiva.

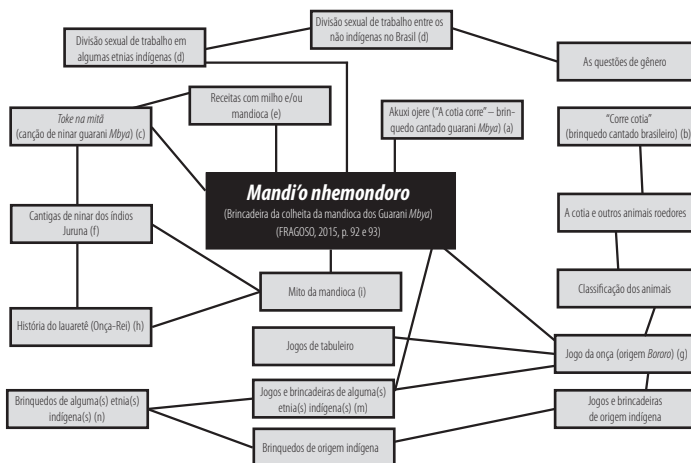
Finaliza-se aqui, então, com os quadros e as exposições de alguns de seus subtemas gerados em cada rede, esperando que o objetivo maior do trabalho que envolve as questões indígenas seja alcançado: o de contribuir para a diminuição do preconceito com as populações e culturas indígenas.

**Quadro 1:** Rede gerada a partir do trabalho com a canção *Īpupmaa* dos índios *Tikmũ'ũn*



154

**Quadro 2:** Rede gerada a partir do trabalho com a brincadeira *Mandi'õ Nhemondoro* dos índios *Guarani Mbya*



### Como e onde vivem os *Tikmũ'ũn*?

Para pesquisar: Tugny (2013); <<http://pib.socioambiental.org/pt>> e <<http://pibmirim.socioambiental.org>>

*Letra, tradução e pronúncia da canção Īpupmaa*

Letra (TUGNY, 2013, p. 15 e 16)	Tradução livre (TUGNY, 2013, p. 15 e 16)
Īpupmaa āyīpaxekaxex pupmaa	Debaixo do braço levando uma raiz bem grande
Īpupmaa āyīpanoxanox pupmaa	Debaixo do braço levando uma raiz comprida
Īpupmaa āyīpakūtaīn pupmaa	Debaixo do braço levando uma raiz curta e grossa
Īpupmaa āyīpaxekaxex pupmaa	Debaixo do braço levando uma raiz muito grande
Īpupmaa āyīpanutanut pupmaa	Debaixo do braço levando uma raiz fina
Pupmaa	Debaixo do braço levando uma raiz bem escura
Āyīpahup pupmaa	Debaixo do braço levando uma raiz torta
Īpupmaa āyīpapeāpe pupmaa	Debaixo do braço levando uma raiz achatada

155

*\*Pronúncia: uma ideia geral da pronúncia pode ser encontrada no livro de Tugny (2013), onde consta a gravação da canção em questão.*

### Significado da canção Īpupmaa

Os *Tikmũ'ün* têm diversos cantos que servem para enumerar e descrever objetos, plantas e animais. Em *Īpupmaa*, este povo descreve a multiplicidade dos tipos de mandiocas que conhecem (TUGNY, 2013, p. 16).

### **A música entre os *Tikmũ'ün***

Tratar da música de qualquer etnia indígena exige trabalho intenso de pesquisa que não caberia aqui e muitos são os etnomusicólogos que pesquisam as canções de povos indígenas. Sobre a música feita pelos índios *Tikmũ'ün*, citamos como referência, os trabalhos da pesquisadora Rosângela Pereira de Tugny, da Universidade Federal de Minas Gerais.

### **O cultivo da mandioca entre os não indígenas**

156 A pesquisadora que recolheu esta canção, Tugny (2013, p. 16), chama a atenção para o fato de que foram os povos indígenas que nos ensinaram a usar e a cultivar a mandioca e a batata. Conhecer a maneira como é feito o cultivo dessas raízes entre os não indígenas pode fazer com que encontremos semelhanças com o jeito de cultivar de alguns povos indígenas e percebemos suas influências no nosso cultivo.

### **O cultivo da mandioca entre os *Tikmũ'ün***

Dentre as possibilidades de pesquisa, a mesma autora referida no item anterior. Além disso, a autora ainda propõe que se pesquise a ciência indígena que transforma a mandioca-brava, que é venenosa, em alimento por meio de uma ferramenta chamada *tipiti*, por exemplo (TUGNY, 2013, p. 16).

*Kaibi Dukasela* (canto dos índios Juruna para a época do plantio)

Para pesquisar: CD de Miranda, Fala de bicho, fala de gente, 2014.

### **Cantos de trabalho**

Influenciado pelos trabalhos feitos a partir de canções indígenas que tratem do plantio e cultivo de alimentos diversos, o educador pode conectar a este tema os cantos de trabalho. De acordo com o *Dicionário Musical Brasileiro*, estes são cantos usados durante o trabalho e destinados a diminuir o esforço e a aumentar a produção, os movimentos seguindo os ritmos do canto” (ANDRADE, 1989, p. 108) e são mais usados pelos trabalhadores rurais. Para pesquisar mais sobre este assunto, consulte: Gianelli (2012), Cia Cabelo de Maria (2007, CD) entre outros.

### ***Mandi’o nhemondoro (Brincadeira da colheita da mandioca dos Guarani Mbya) (FRAGOSO, 2015, p. 92 e 93)***

Esta é uma brincadeira tradicional da colheita da mandioca recolhida na aldeia guarani *Mbya* Tenondé Porã, em São Paulo. A brincadeira consiste em: uma criança indígena sentada no chão, abraçada à base do tronco de uma árvore, enquanto outra a puxava por trás, tentando, à força, fazer com que se soltasse do tronco as crianças sentadas ao chão, enfileiradas e agarradas umas às outras, por trás (abraçando pelo plexo solar), como um trenzinho, sendo que a primeira da fila se agarra à árvore. Outra criança, que não faça parte desta corrente começa a puxar a última criança para que se solte daquela a quem está abraçada. Assim segue até que todas as crianças sejam arrancadas da corrente, como se estivessem colhendo mandioca.

**Quadro 2.** Rede gerada a partir do trabalho com a brincadeira *Mandi’o Nhemondoro* dos índios Guarani *Mbya*

O Quadro 2 teve como ponto de partida um dos subtemas do Quadro 1: a brincadeira *Mandi’o nhemondoro*. No entanto, esta foi uma escolha nossa. Sendo assim, o educador pode partir do subtema que achar necessário e não precisa ser um dos subtemas aqui sugeridos. Ou seja, é possível — provável e razoável — que o professor crie a sua própria rede de subtemas, considerando os assuntos os quais deseja desenvolver com seus alunos bem como os objetivos a serem alcançados ou mesmo o interesse do grupo.

*Akuxi ojere* (“A cotia corre” — brinquedo cantado guarani *Mbya*) (FRAGOSO, 2015, p. 53-55).

158

Letra	Tradução livre	Guia de pronúncia
Akuxi ojere	A cotia dá voltas	A-cu-TCHII o-dje-RÊ
Pyávy ara py	De noite, de dia	Py-ÁU-vy a-RÁ PY
Uru ojapukai rã	O galo cantou	U-ru o-dja-pu-KÁI rã
Oo hoapa!	A casa caiu!	Ô ro-a-PÁ!

\*Como se brinca: Para brincar, as crianças dão-se as mãos em forma de roda, girando enquanto falam ritmicamente as palavras do

brinquedo, até que na última sílaba da última palavra (sílabas “pa” de “hoapa”) todas se agacham.

**“Corre cotia” (brinquedo cantado brasileiro)**

*Corre, cotia, na casa da tia / Corre, cipó, na casa da vó / Lencinho branco caiu no chão / Moça bonita do meu coração*

**Toke na mitã (cantiga de ninar guarani Mbya) (FRAGOSO, 2015, p. 45-49)**

Letra	Tradução livre	Guia de pronúncia
Toke na mitã	Durma, nenê,	To-qué na mi-TÃ
Tove nderu	Que seu pai traga	Tôu-VÉ nde-RU
Vaka ra’y’i togueru	Um filhotinho de vaca	Va-ká ra-y-l to-güe -RU
Nerymbarãí	Para ser seu animalzinho;	Ne-ry-mba-rã-l
Tapixi nambikue’i togueru	Que seu pai traga uma orelhinha de [coelho	Ta-pi-TCHI na-mbi-kuê-l [to-güe -RU
Nderuparãí	Para que de sua pele seja feita uma	Nde-ru-pa-rã-l.
Avaxi para’i	[caminha	Áu-va-tchi pa-rá-l
Deavaxirãí	Ele trará milho sagrado	Déau-va-tchi-rã-ĩ
	Para você plantar.	

### **Divisão sexual de trabalho em algumas etnias indígenas e divisão sexual do trabalho entre os não indígenas**

Estes dois subtemas foram gerados a partir da canção *Toke na mitã*, em função da menção que feita à caça e à busca por alimento quando diz que o pai trará animais para o bebê brincar e milho para plantar. Muitas são as etnias que têm atividades exclusivas para cada sexo. Os Sateré Mawe, por exemplo, durante o fabrico do pão do guaraná, dividem-no quanto ao sexo e à idade. Há momentos no fabrico que só os podem realizar, outros que cabem às mulheres, e outros aos mais velhos ou idosos<sup>2</sup>.

### **Receitas com milho e/ou mandioca**

160

Em um dos trabalhos desenvolvidos com alunos meus, foi proposto, por exemplo, que cozinhássemos o milho como fazem os Guarani: na grelha e sem sal. As crianças recolheram gravetos para que fizéssemos uma fogueira sobre a qual colocaríamos a grelha para assar o milho.

### **Cantigas de ninar dos índios Juruna**

De acordo com Marlui Miranda, em trabalho de recolha de canções de ninar dos Juruna, essas cantigas “trazem em si uma referência de um passado mitológico, quando aos animais era facultado o poder de falar por Selaã, o criador”. Dessa forma, parte dessas canções tem os animais como locutores de suas letras.

.....  
<sup>2</sup> Para saber mais sobre o fabrico, pode-se consultar o trabalho de Araujo e Torres (2010) e as informações disponibilizadas pelo ISA em: <<http://bit.ly/2pmuS01>>.

### **Jogo da onça (jogo de origem Bororo)**

De origem Bororo, este é um jogo de tabuleiro. Formado por uma onça e quatorze lobos-guará, a tarefa deste grupo é encurralar o felino na toca. Para saber mais, basta uma rápida pesquisa nos *sites* de busca.

### **História do Iauaretê (Onça-Rei)**

Para pesquisar e ouvir, sugiro o trabalho fonográfico do Grupo Manuí: *Nhemonguatá* (2012, CD).

### **Mito da mandioca**

Silva (1990, p. 32) conta-nos a seguinte história:

Certa noite, em sonho, Mara, filha de um cacique de uma aldeia indígena, conheceu um jovem não indígena e por ele se apaixonou. Depois de haver conquistado o coração da moça, ele desapareceu, deixando Mara em profunda tristeza.

No entanto, mais tarde, Mara percebeu que esperava um filho do jovem que conhecera em seu sonho, mas seu pai passou a desprezá-la, pois não acreditava no que ouvia.

A história, para surpresa de todos, era verdade. E a moça deu à luz a uma menina mestiça. Sua mãe a chamou de Mandi e todos na aldeia adoravam-na como se fosse uma divindade.

Pouco tempo depois, Mandi adoeceu e morreu. Mara enterrou sua filha numa oca porque não queria se separar dela e por ela chorava todos os dias, deixando cair o leite que ainda estavam em seus seios.

Até que um arbusto brotou, fazendo com que Mara pensasse que era a pequena Mandi que desejava sair dali. Então a mãe resolveu remover a terra e encontrou apenas raízes brancas, tingidas pelo seu leite que caíra.

Naquela mesma noite, conta o mito, o jovem não indígena apareceu em sonho ao pai de Mara, contando-lhe que sua filha havia dito a verdade. Também disse que a pequena Mandi havia vindo à Terra para que seu corpo fosse transformado no primeiro alimento indígena.

O cacique perdoou a filha e o novo alimento recebeu o nome de “mandioca”, pois Mandi havia sido enterrada numa oca.

## Referências

ANDRADE, M. **Dicionário Musical Brasileiro**. Rio de Janeiro: USP, 1989.

ARAUJO, W. R. M.; TORRES, I. C. Trabalho e gênero na comunidade Sateré-Mawé I'nhãã-bé em Manaus, AM. In: FAZENDO GÊNERO — DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCACAMENTOS, 9. **Anais do congresso**. Santa Catarina: UFSC, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2pCRnAO>>.

BOAS, F. **Race, language and culture**. New York: The Macmillan Company, 1940.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

FRAGOSO, D. A. **Entre a opy e a sala de música: arranjos entre crianças guarani Mbya e crianças não indígenas**. Dissertação. (Mestrado em Música). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GIANELLI, C. G. S. Quando a Natureza rege: relatos de cantos de trabalho. **História oral**, v. 1, n. 15, p. 35-53, jan.-jun. 2012.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1996.

LÉVI-STRAUSS, C. **A antropologia diante dos problemas do mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

163

MOREIRA, M. A. Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning) Indivisa. **Boletín de Estudios e Investigación**, La Salle Centro Universitario Madrid, España, n. 6, p. 83-102, 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/2pCRnAO>>.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, W. A. S. **Lendas e mitos dos índios brasileiros**. Freiburg: Editora Brigitte Goller, 1990.

TUGNY, R. P. (Org.). **Cantos Tikmũ'ün para abrir o mundo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

# Posfácio

Nos últimos anos, ganhou notoriedade nos meios educacionais brasileiros a discussão sobre a temática étnico-racial. Apesar da resistência de alguns setores da sociedade, avançou-se no reconhecimento dos problemas que são resultado do passado escravista em nosso país.

Até pouco tempo atrás, nos cursos de licenciatura não se falava sobre a História da África, por exemplo. Hoje existem profissionais dedicados a esse estudo, e a expectativa é que esse conhecimento seja difundido com maior rigor teórico e metodológico, colaborando para a formação dos professores.

No que se refere à história indígena, vemos também avanços nas pesquisas, e os especialistas tem apontado para o protagonismo dos diferentes povos nativos na formação do Brasil. Por muito tempo essa história foi relegada, mas chegamos ao tempo em que novas narrativas surgem, colaborando para reinterpretção de episódios consagrados na historiografia.

Assim, seria redundante justificar a publicação de uma obra como essa. Trata-se de um tema atual e considerado fundamental na formação dos educadores.

Isso não significa que seja um assunto consensual no Brasil. Pelo contrário, as consequências dessas novas perspectivas são alvo de grandes controvérsias, e geram calorosos debates. É um campo de estudo com disputas, algumas delas bastante polarizadas.

O livro em questão reúne textos que apresentam posições pessoais dos autores a respeito do debate. A despeito das diferentes posições e entendimentos que existem, os capítulos colaboram para provocar discussões e ações. Mesmo para aqueles que se opõem a discutir os problemas da diversidade no Brasil, não se pode negar a importância da discussão teórica e ética a respeito da trajetória de inúmeros povos que colaboraram para formar nosso país.

166

Os autores desta obra entendem que o Brasil continua sofrendo as consequências de seu passado desigual. Em comum, possuem o interesse em garantir o respeito e os direitos a negros e índios, cujos percursos históricos foram marcados por estratégias de sobrevivência e resistência.

Os textos explicam conceitualmente as questões étnico-raciais no Brasil, discutem pesquisas históricas e antropológicas bastante fundamentadas, posicionam-se diante do problema e apontam sugestões de trabalho. Em alguns momentos, os textos são provocativos, mas é isso que se espera de um campo polêmico como esse.

O Unasp é um Centro Universitário marcado pela diversidade étnico-racial, inclusive com alunos de outros continentes. Por isso,

entendo que é importante apoiar a iniciativa das organizadoras dessa obra, que registram debates que já são realizados em eventos institucionais que contam com a participação de alunos de diferentes cursos.

Dr. Ubirajara de Farias Prestes Filho  
Consultor Técnico Legislativo, na área de História, da Câmara  
Municipal de São Paulo.  
Autor de livros didáticos de História pela Casa Publicadora  
Brasileira.



Conheça nossa loja virtual  
<http://unaspstore.com.br>