

Aperfeiçoamento: “A gestão do
desenvolvimento inclusivo na escola”

Módulo 5 - Diretrizes curriculares nacionais de
educação para as relações étnico-raciais e
para o ensino da história e cultura
afro-brasileira e africana

PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Dilma Vana Rousseff

VICE-PRESIDENTE

Michel Miguel Elias Temer Lulia

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Renato Janine Ribeiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)

Reitora: **Soraya Shoubi Smaili**

Vice Reitora: **Valeria Petri**

Pró-Reitora de Graduação: **Maria Angélica Pedra Minhoto**

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa: **Maria Lucia Oliveira de Souza Formigoni**

Pró-Reitora de Extensão: **Florianita Coelho Braga Campos**

Secretário de Educação a Distância: **Alberto Cebukin**

COMITÊ GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CONAFOR

Presidente: **Luiz Cláudio Costa**

COORDENAÇÃO GERAL DO COMITÊ GESTOR
INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR

Coordenadora: **Celia Maria Benedicto Giglio**

Vice-Coordenadora: **Romilda Fernández Felisbino**

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO

Coordenadora: **Edna Martins**

Vice-Coordenadora: **Renata Marcílio Candido**

COORDENAÇÃO DE EaD

Izabel Patrícia Meister

Paula Carolei

Rita Maria Lino Tárzia

Valéria Sperduti Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO E DESENHO
INSTRUCIONAL

Felipe Vieira Pacheco

COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Daniel Lico dos Anjos Afonso

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - SEB

Secretário: **Manuel Palacios da Cunha e Melo**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,
ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO -
SECADI

Secretário: **Paulo Gabriel Soledade Nacif**

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO - FNDE

Presidente: **Antonio Idilvan de Lima Alencar**

FUNDAÇÃO DE APOIO À UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO PAULO - FAP-UNIFESP

Diretora Presidente: **Anita Hilda Straus Takahashi**

PRODUÇÃO

Daniel Gongora

Eduardo Eiji Ono

Fabrizio Sawczyn

João Luiz Gaspar

Marcelo da Silva Franco

Margeci Leal de Freitas Alves

Mayra Bezerra de Sousa Volpato

Sandro Takeshi Munakata da Silva

Tiago Paes de Lira

Valéria Gomes Bastos

Vanessa Itacaramby Pardim

SECRETARIA

Adriana Pereira Vicente

Bruna Franklin Calixto da Silva

Clema Aparecida Jacyntho Bittar

Janaina Gomes Reis Bezerra

Tatiana Nunes Maldonado

SUPORTE TÉCNICO

Enzo Delorenco Di Santo

João Alfredo Pacheco de Lima

Rafael Camara Bifulco Ferrer

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

André Alberto do Prado

Marlene Sakumoto Akiyama

Nilton Gomes Furtado

Rodrigo Santin

Rogério Alves Lourenço

Sidnei de Cerqueira

Vicente Medeiros da Silva Costa



EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E INFORMAÇÕES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
RUA SENA MADUREIRA, 1500 - VILA MARIANA - CEP 04021-001 - SP
[HTTP://COMFOR.UNIFESP.BR](http://COMFOR.UNIFESP.BR)

COPYRIGHT 2015

TODOS OS DIREITOS DE REPRODUÇÃO SÃO RESERVADOS À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
É PERMITIDA A REPRODUÇÃO PARCIAL OU TOTAL DESTA PUBLICAÇÃO, DESDE QUE CITADA A FONTE

MÓDULO 5

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Autores: Alessandro de Oliveira dos Santos
Fernanda Sposito
Ricardo Casco
Saulo Luders Fernandes



TEMA 1

DIREITOS HUMANOS: DIREITO
À DIVERSIDADE NAS POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Introdução

Quais são as perguntas levantadas quando pensamos em direitos humanos? Talvez, a ideia do que é ser este humano? Será ele universal? Quais são os direitos deste humano? Porque temos que ter direitos humanos? Estas e outras perguntas devem ser colocadas quando pensamos neste tema, como um assunto necessário e primordial para refletirmos sobre as convenções, sistemas legais, programas e políticas públicas que estão sendo fomentadas e implementadas por estados, governos e encampadas em luta pela sociedade civil organizada e movimento sociais.

Primeiramente devemos refletir sobre o humano, o que o caracteriza enquanto tal? Pensar no ser humano é entender que este não se funda por si, isolado ou de forma anônima. É no encontro com o outro, que nos denomina, que nos oferece um lugar, um rosto, nome e identidade que nos fundamos enquanto sujeitos. É na relação com o outro com suas atribuições e contato que eu me construo. Assim, como primeiro passo devemos compreender que ser humano é estar em relação.

Assim, a alteridade torna-se conceito chave a pensar a formação do sujeito, do humano. Alteridade que pode ser pensada tanto como conceito filosófico, que afirma a ontologia do sujeito e suas formações epistemológicas, o qual funda o conhecimento de si sobre o reconhecimento do outro, quanto categoria psicossocial que entende a subjetividade como campo relacional do sujeito no mundo e o mundo no sujeito. Este outro que me delinea enquanto eu, deve ser compreendido não só como o outro do cotidiano, que se encontra nas relações face a face, mas como afirma George Mead (apud Abib, 2007), como o Outro generalizável, enquanto normas, regras e valores sociais que nos interpelam, nas instituições sociais que entrecortam nossa vida. Estas relações que nos entrecortam, que inserem nas cenas do cotidiano o Outro generalizável, são definidas por Ayres, Paiva e Buchalla (2012) como intersubjetividade, ou seja, a identidade pessoal que se configura no interjogo eu-outro, formada constantemente na vida social.

Estas categorias conceituais são incompletas se não forem interpeladas à uma terceira dimensão: a política. A qual insere nesta concepção de formação do humano as relações de poder, como sinergias que expressam na vida em sociedade as assimetrias de recursos materiais e simbólicas existentes entre sujeitos e coletivos. O reconhecimento do Outro sobre o eu dos variados grupos existentes, não ocorre de forma natural e espontânea, este processo é mediado por marcadores sociais, como as categorias de gênero, de classe, de raça e etnia, que em sua interseccionalidade expressam as diversas formas de viver em uma sociedade. Formas estas submetidas constantemente as tentativas de hegemonia econômico-políticas de determinados grupos sobre estas diferenças.

As experiências modernas nos mostraram que as assimetrias de poder apresentam como pano de fundo da dominação. A colonização é a explicitação deste processo, no qual o outro existe apenas enquanto o eu visto e apreendido como parte da minha cultura. O etnocentrismo do colonizador expressa esta necessidade submeter a diversidade ao modo de vida dito normal e colocado como superior. A dominação, como afirma Gonçalves Filho (2007), não existe de forma abstrata, ela é construída como experiência, que no cotidiano explicita-se com as vivências de desigualdade, ou seja, impedimentos de grupos e coletivos no acesso a determinados recursos que impedem os mesmos a expressão plena de suas formas de viver.

Assim, compreendemos que a categoria humana não é abstrata e nem universal, mas vivida e singularizada nas diferenças, as quais se constituem nos entremeios das relações políticas, nas quais as singularidades nem sempre são respeitadas. Como afirma Velho (1974, p. 10) a “noção de outro ressalta que a diferença constitui a vida social, à medida que esta efetiva-se através das dinâmicas das relações sociais. Assim sendo, a diferença é, simultaneamente, a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito. ”

Portanto, definir o sujeito no âmbito de sua dignidade humana é compreendê-lo como produção social que não se efetiva por si, mas de forma relacional com a diferença, em formações intersubjetivas, que na exigência da alteridade implica o outro no reconhecimento de mim. Esta relação fundante eu-outro realiza-se sobre as formações políticas, que delineiam de forma assimétrica a diversidade frente às formas hegemônicas de vida, com experiências cotidianas de impedimento as primeiras, e de privilégios as segundas. Com estes apontamentos, iniciamos nossa discussão com o entendimento que em uma realidade fundada por relações de dominação, a dignidade humana não é valor assegurado como característica *a priori*, mas algo a ser conquistado por meio de lutas e enfrentamentos daqueles que são impedidos de ter o seu reconhecimento.

A luta por reconhecimento parte desta necessidade de integrar estas experiências de impedimento, de desumanização, e refazê-las em um caminho que assegure ao sujeito a igualdade de ação e direitos, na retomada dos traços de humanidade outrora destituídos pelas injustiças sofridas. Injustiças estas vividas como maus-tratos e violações, privação de direitos e exclusão, degradação e ofensa, as quais ameaçam a integridade física, social e a dignidade dos grupos e dos sujeitos que a estas injustiças estão submetidos (HONNETH, 2009).

A efetivação do reconhecimento deve passar pela garantia dos direitos negados, como forma de mitigar as desigualdades vividas. A vivência plena dos direitos civis não é apenas assegurar a proteção jurídica desta experiência de liberdade, mas para que esta vida pública se consolide é necessário, como afirma Honneth (2009, p. 193), a: “[...] participação no processo público de formação da vontade, da qual ele faz jus, porém, somente quando lhe compete ao mesmo tempo um certo nível de vida”. Este certo nível de vida é a garantia mínima de elementos para que o sujeito possa agir de forma autônoma e racional, tendo assegurado a ele condições: econômicas, de saúde, de educação, de cultura e de segurança.

A igualdade de direitos torna-se uma falácia quando estas condições de vida não se fazem plenas, atua como uma ideologia que afirma uma falsa igualdade a qual o sujeito não tem como exercê-la de forma objetiva. O que seria este plano de igualdade? Igualdade, como afirma Gonçalves Filho (2007), não é a repetição do idêntico, mas a superação de uma categoria hegemônica que impede a troca entre as diferenças. Assim, torna-se objetivo dos direitos humanos a busca por uma igualdade que possibilite a distribuição de recursos materiais e imateriais, como condicionante ao pleno exercício político das diferenças, as quais possam exercer seu discurso nos campos de disputa estabelecidos na vida social, no falar, no debater e autenticar a estes diversos modos de vida o caráter de humanidade.



A abordagem dos Direitos Humanos e a busca pelo direito à diferença: diálogo intercultural, equidade, participação política e não discriminação.

Discutir a luta por igualdade não é um caminho linear, é a aquisição de um direito que deve ser de todos, mas que contemple as necessidades peculiares dos grupos que dele são impedidos o acesso. Quem luta por direito a igualdade encontra-se em um lugar de disputa pelo respeito as suas diferenças e a seus projetos políticos de felicidade. Projetos estes que não são universais e não contemplam a todos de forma idêntica. Assim, nos encontramos diante de um paradoxo, o qual exige a igualdade e ao mesmo tempo o respeito as diferenças.

A princípio, como afirma Scott (2005), um paradoxo é definido como um fenômeno no qual dois elementos distintos encontram-se em relação e não podem ser retirados de seu processo, pois é esta ambiguidade que o define e o caracteriza. Nesta situação que se encontra a luta por igualdade e o direito a diferença, como binômio igualdade e diferença que não pode ser separado e nem concebido como opostos, mas como *continuum* de um mesmo processo. Processo este que estabelece uma relação de interdependência, instaurando campos de negociação e tensão entre a polaridade da igualdade necessária a determinado grupo ter o acesso a certos recursos, que vão garantir a eles a vivência de suas diferenças em seu cotidiano.

Esta interdependência, localiza os grupos que lutam por reconhecimento no entremeio deste *continuum* sempre em negociação. Assim, busca-se igualdade no momento em que um grupo se encontra em um processo de precariedade de acesso à direitos e à recursos, necessitando expressar suas diferenças para legitimar sua proposta e objetivo político para garantia de seus direitos negados.

Como afirma Brah (2006), quanto a luta política de grupos oprimidos, que buscam efetivar uma identidade ao enfrentamento das desigualdades sofridas, que apesar de necessitar de um lugar comum para agregar as experiências de impedimento, é dependente das diversas experiências de seus membros para se consolidar. Uma identidade que não agregue as diferenças não apresenta potencial político para luta, pois não possibilita a representação das experiências de sofrimento de seus membros em sua coletividade. A diferenciação das vivências que percorrem um determinado grupo em luta é que possibilita a tradução e inscrição das experiências pessoais na dimensão da identidade coletiva e política.



Na complexa sociedade em que vivemos há uma diversidade de projetos políticos de felicidade em encontros e disputas, cada qual com sua visão de mundo e orientações interpretativas. Orientações estas cerceadas por crenças e normas que acreditam ser valores ideais de vivência em sociedade. A globalização, como nos aponta Santos (2003), possibilitou a humanidade entrar em contato com diversas fontes interpretativas que nele existem, e perceber que todas elas são limitadas em sua

cosmovisão. É esta limitação que permite o diálogo entre as diferenças, na qual o limite do conhecimento de uma realidade pode dialogar com a visão de mundo do outro.

É neste entremeio de diversidades de projetos de felicidade que se apresenta o desafio da busca pela consolidação dos direitos humanos, com a prerrogativa que “pressupõe a aceitação do seguinte imperativo transcultural: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos os direitos a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” (Santos, 2003, p. 458). Esta é a prerrogativa base para se pensar os direitos humanos na diversidade, pois nem todas as culturas tem, como aponta (Paiva, 2012), a mesma concepção de dignidade humana pressuposta pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948. A luta pela igualdade estaria vinculada a necessidade de diálogos interculturais entre os diversos modos de interpretação da realidade.

Pensar os direitos humanos como pressuposto que contemple a diversidade, faz-se necessário uma desconstrução dos direitos humanos como categoria universal, que pautados em compreensões ocidentais de natureza humana colocam sua cosmovisão como preponderante sobre outras formas de vida. Cabe produzir os direitos humanos como proposta multicultural, que desloca o centralismo de humano do ocidente e adentre à outras experiências de dignidade humana. Para então, realizar uma leitura plural dos direitos humanos que contemplem as propostas de ser e existir contra-hegemônicas.

Nesta mesma perspectiva, os objetivos de emancipação encampadas por esta visão multiculturalista, devem acompanhar a pluralidade de projetos de vida, “(...) a emancipação, nessa nova abordagem dos direitos humanos, definiria um processo permanente de desocultação de opressões e de exclusões que expressam hierarquização” (Paiva, 2012, p. 172). Esta compreensão de emancipação pensa a luta à dominação em sua diversidade, abrangendo as categorias de classe social, gênero, raça e etnia, as quais são vivenciadas no cotidiano em sua interseccionalidade.

A interseccionalidade destas categorias que incidem sobre cada sujeito e coletivo são determinantes nas dificuldades enfrentadas por cada grupo social no acesso as políticas e a garantia dos direitos fundamentais, como a experiência de ser: trabalhador, trabalhadora, mulher, mulher negra, homem negro, quilombola, índio, homossexual, transsexual entre outras.

A abordagem dos direitos humanos torna-se um aporte teórico fundamental para a construção de estratégias que garantam o direito a diversidade nas políticas públicas educacionais, já que se apresenta como uma perspectiva que concebe o sujeito como cidadão e a educação como direito fundamental à formação humana. Com base na abordagem dos direitos humanos as políticas educacionais devem ser constituídas, avaliadas e monitoradas por meio das dimensões de vulnerabilidade vivenciada por indivíduos, coletivos e comunidades.



Definição das Nações Unidas sobre o Entendimento Comum da Abordagem Baseada nos Direitos Humanos para o Desenvolvimento:

1. Todos os programas de cooperação para o desenvolvimento, políticas e assistência técnica devem promover a implementação dos direitos humanos conforme preconizado na Declaração Universal de Direitos Humanos e outros instrumentos internacionais de direitos humanos.
2. Os padrões de direitos humanos contidos e os princípios resultantes da Declaração Universal de Direitos Humanos e outros instrumentos internacionais orientam toda cooperação e o planejamento de programas para o desenvolvimento em todos os setores e todas as fases desse processo.
3. A cooperação para o desenvolvimento contribui para o desenvolvimento de capacidades “daqueles que têm deveres” e cumprirem suas obrigações e/ou de os “sujeitos de direitos” reivindicarem seus direitos. (GRUNSKIN; TARANTOLA, 2012).

Vulnerabilidade compreendida, de acordo com Ayres, Paiva e França Jr. (2012), como processos de suscetibilidade de indivíduos e comunidades a maior exposição a dificuldades de acesso e inserção nos equipamentos de educação, bem como a sua menor capacidade de recursos para a resolubilidade destas problemáticas. As formas de vulnerabilidade vivenciadas por cada sujeito e grupo, tornam-se parâmetros para pensar a construção e a efetivação das políticas públicas de educação.

Como afirma Paiva (2012), a vida cotidiana torna-se o cenário central para as análises e avaliações dos campos de vulnerabilidade, pois é neste espaço de vivência que se expressam as iniquidades, as desigualdades sofridas e os campos de disputa: entre valores e conhecimentos hegemônicos e crenças e saberes dos grupos minoritários. Nesta perspectiva, a educação não se torna campo normativo na produção de enquadres sobre os modos de vida do outro, mas é revelada como um processo de alteridade que reconhece a diferença e o sujeito como cidadão especializado em sua experiência, o qual deve ser garantido os seus direitos frente às suas necessidades. Há um processo constante de deslocamento dos centros de poder na abordagem de direitos humanos, que desconstroem as hierarquias presentes entre os saberes e evidencia o cotidiano como espaço de criação e recriação da vida.

Com esta abordagem, a equidade, a participação e a não discriminação tornam-se eixos diretivos na luta por igualdade e no respeito a diversidade. A equidade como modo de pensar e gerir as políticas na garantia de acesso de forma diferenciada a grupos que se encontram em circunstâncias especiais, afirmando a legitimidade destes grupos, que historicamente por estarem submetidos a relações de dominação foram negados seus direitos fundamentais. A garantia do direito a diferença é base para mitigação das injustiças, em uma sociedade que afirma a igualdade, mas que de forma falaciosa não oferece as condições objetivas a todos no

acesso aos direitos e aos equipamentos sociais que possibilitam a vivência de uma cidadania plena. Exercer a equidade é garantir o acesso aos direitos no reconhecimento das diferenças sem promover as desigualdade e violação de direitos.

Como segundo eixo norteador para se pensar a garantia pelo direito a diversidade, temos a participação, que se define como processo que permite a ação direta de sujeitos e coletivos na construção de regras e normas de convivência que potencializem suas reivindicações, em um maior acesso e aceitabilidade das políticas públicas e leis que impliquem diretamente sobre seus modos de vida. A participação objetiva o controle social sobre os aparelhos e instituições do estado, o que intensifica a garantia e o respeito aos direitos fundamentais dos grupos em suas especificidades. Pensar em a participação é colocar em pauta as peculiaridades de cada grupo minoritário, as quais devem servir de parâmetro a qualquer política ou legislação que busque assegurar as diversas formas de viver destes grupos.

A não discriminação apresenta-se como terceiro eixo norteador para garantia ao direito a diversidade. Em uma concepção de direitos humanos não universalista, que atua de forma não restritiva à pluralidade de projetos de felicidade, ou perspectivas de vida inseridas nas políticas, programas e legislações que lutam pela mitigação das desigualdades. Afinal, as formas de discriminação lançam sujeitos e coletividades a vivências de vulnerabilidades, por não garantirem de forma plena o acesso e a participação dos mesmos nos modos de gerir, pensar e viver as políticas.

Lutar pelo reconhecimento da diversidade é assegurar condições de igualdade aos variados grupos sociais que vivem situações de injustiça e desigualdade, na construção de espaços de equidade e participação que permitam sujeitos e coletividades consolidar lugares possíveis do tornar-se humano. Humanidade que é elaborada em conjunto, na fiação da dignidade e da autoestima de todos, por meio da palavra compartilhada, dos bens distribuídos e da afirmação política como forma de viver.


A garantia do direito a diferença, na perspectiva dos Direitos Humanos aqui tratados, não é assumir uma postura relativista que abarque em sua totalidade os variados projetos de felicidade presentes em nossa sociedade, mas construir com o outro um lugar comum de troca de experiências e estratégias que permitam tratarmos as vulnerabilidades presentes no cotidiano dos diversos grupos minoritários.

Educação para emancipação: luta contra a dominação na construção da autonomia e dos vínculos de solidariedade entre as diferenças

Emancipação é um conceito que apresenta diversas compreensões e sentidos, as vezes pelo uso comum que se deu a este termo, o faz perder o seu significado de luta e enfrentamento à opressão. Emancipação pode ser usado, ou estar associado no cotidiano a liberdade, produção de consciência, luta por autonomia, entre outros termos.

A princípio, como nos aponta Seffner, Pupo e Paiva. (2012), há três sentidos para emancipação que se torna interessante para nossa discussão: um primeiro que o define como projeto





político societário que busca o rompimento com as lógicas instrumentais do capitalismo e busca como desenho de utopia outro projeto de sociedade; outro que compreende emancipação como uma categoria analítica que tem seu uso em reflexões de processos políticos, na produção de indicadores possíveis à análise dos modos de emancipação de sujeitos, grupos e povos; um terceiro sentido é a emancipação como ferramenta, como estratégia político-pedagógica no enfrentamento as formas de opressão presentes no cotidiano.

Estas variadas definições e funções oferecidas a emancipação é relevante para proposta que queremos construir de direito a diversidade nas políticas educacionais, pois insere na discussão o campo político, na construção de uma educação para emancipação, que abrange os três sentidos anteriormente tratados.

Compreender a emancipação neste conjunto é pensá-la por meio do campo psicossocial, o qual compreende a pessoa no contexto e o contexto na pessoa. Definição que nos remete a pensar a produção do sujeito como uma dimensão intersubjetiva, entrecortada por variados elementos sociais, econômicos e subjetivos que os localizam nas relações políticas de luta por igualdade. Assim, a emancipação psicossocial torna-se um conceito a ser perseguido como compreensão analítica e prática a ser desenvolvida neste trabalho.

Para buscar este horizonte teórico-prático devemos realizar um percurso histórico conceitual para o entendimento do conceito emancipação. Freire (1983), propõem por meio da educação estratégias e projetos de libertação para os povos que vivenciam a dominação histórica e cotidiana. Para o autor educar não é aprender um conhecimento técnico, mas produzir o conhecimento para a vida. Vida aqui compreendida como lugar de produção do mundo e do sujeito. Educar para a vida é construir um projeto político para o mundo que enfrente a opressão e busque a liberdade.

O projeto de emancipação freiriano apresenta uma direção datada em um período histórico de luta contra as ditaduras e pautado no materialismo histórico, que tem como norte a categoria de classe social, a qual entende a emancipação humana como proposta coletiva, na qual o indivíduo e as comunidades não são visados como elementos centrais para a superação da dominação. A emancipação é de classe e com isso vislumbrada como emancipação coletiva.

Apesar deste caráter coletivo que sobrepuja as construções comunitárias e individuais, Freire (1983), com suas noções de liberdade, autonomia e igualdade, inspirou a consolidação das escolas cidadãs e a educação para cidadania, que se vincula atualmente a compreensões de luta pelos direitos sociais e direitos humanos. Em uma compreensão da emancipação que não prioriza apenas a categoria de classe social, mas inclui nela o gênero, raça, etnia, sexualidade e geração, as quais possibilitam o exercício da diversidade. Para uma emancipação voltada para a pluralidade de atores sociais, os quais podem, em relação, produzir vínculos de solidariedade para a liberdade.

Assim, como pensar um projeto de emancipação na atualidade, que direcionado aos direitos humanos e sociais não penda para um individualismo que obstrua às afirmações coletivas? Ou não cair em um projeto, que sobre a coletividade dissipe os desejos e necessidades individuais? Talvez, como nos aponta Seffner, Pupo e Paiva (2012), buscar a mediação destes extremos é uma tarefa complexa, porém necessária para garantir que as diferenças e as necessidades peculiares de cada grupo na participação deste projeto de emancipação. Projeto

que aqui devem adquirir um caráter plural e ser nomeado por projetos de emancipação, que proponham um regime político que apresente a importância da coletividade, como vínculos de solidariedade necessários ao enfrentamento da marginalização, bem como, envolva as experiências de opressão vividas pelos sujeitos em sua vida social.

Para encampar esta proposta de projetos de emancipação, abrimos um diálogo novamente com Freire (1983), de aprender com as diferenças. O qual afirma uma postura pedagógica horizontalizada na qual um sujeito não educa o outro, mas no encontro entre eles há trocas de saberes, de experiências, de concepções interpretativas que constroem uma relação dialógica necessária aos processos de ensino e aprendizagem. Esta maneira de compreender o processo educacional desestrutura as hierarquias presentes na educação formal, que de forma verticalizada anula o outro como sujeito do conhecimento. Aqui se estabelece um regime participativo e democrático na produção do saber, no qual todos com suas vivências e experiências, produzem sobre a realidade conhecimentos de si e do mundo.

Neste jogo dialógico, a emancipação adquire caráter de ferramenta político-pedagógica que exige a relação eu-outro. A inserção do outro como exigência para a produção do saber é pilar fundamental para se pensar a educação nas diferenças, já que é na diversidade, nas dissonâncias de ideias e valores, que produzimos um horizonte ético de conhecimentos. Nesta experiência não precisamos anular o outro para existir, mas ao contrário, por meio da relação estabelecida com a diversidade que erigimos nossos saberes e formas de pensar a realidade.

O horizonte para emancipação em Freire (1983) está ligado diretamente a luta contra dominação, que em sua perspectiva não se restringe aos processos econômicos impostos pelo capital, mas os efeitos destes regimes de governo sobre a consciência dos sujeitos, que podem variar entre uma consciência crítica à uma consciência ingênua da realidade. Assim, todos temos algum nível e forma de consciência sobre o mundo, mas quando o sujeito se concebe como participante ativo na produção da realidade, como protagonista do mundo que o cerca, isto denomina-se consciência crítica; já a consciência ingênua, é aquela na qual o sujeito não compreende as variadas relações que cerceiam seu modo de viver, apresenta-se como espectador pouco responsável pela realidade a ser construída.

A consciência crítica não se constrói de forma aleatória, ela se produz no encontro com o outro, nas mediações das experiências de desigualdade vividas em conjunto, na qual os sujeitos impedidos do acesso a determinados bens e recursos, compreendem-se como pertencentes a um lugar de referência coletiva. Como afirma Seffner, Pupo e Paiva (2012, p. 17): “temos no nível da consciência crítica o momento em que a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas, e o indivíduo torna-se sujeito da construção do mundo”.

A emancipação não se produz de forma isolada, ela congrega as experiências do sujeito vivida com outros. É com este outro, como mediador da realidade, que é possível produzir uma consciência de transformação do mundo. Tanto o outro compreendido como igual que vive as desigualdades experie-



das por mim, o qual compartilho minhas angústias, como o outro opressor, que não abdica de sua posição de privilégio e estabelece formas de impedimento no acesso de muitos aos direitos fundamentais à igualdade. É na necessidade de romper com estes privilégios e estabelecer relações de horizontalidade, que a estratégia de aprender com as diferenças se insere como tecnologia possível para construção de uma educação para diversidade.

Sugestão de Atividade para ser realizada com alunos na sua escola:

Educar para as diferenças

O objetivo da atividade é construir o reconhecimento de si por meio das categorias sociais e marcadores que nos definem na vida cotidiana, e perceber como eles atuam nos nossos modos de interpretar, agir e pensar a realidade.

Parte 1:

Inicialmente dividir os sujeitos em grupos de no máximo cinco pessoas e pedir que as mesmas se definam sobre as categorias: gênero, raça-etnia, classe social, geração sexualidade entre tantas outras que possam emergir. Não é necessário o sujeito usar todas as categorias, mas aquelas que lhe for necessário. Após definição justificar as escolhas. Lançar a eles o desafio de pensar a solução para uma questão que implique as categorias de gênero, classe, raça-etnia pedir que cada membro antes de se apresentar seja definido pelos pares que se encontram no grupo. Estas definições devem apresentar-se defina o outro como

Parte 2:

Após as apresentações e reconhecimentos das diversidades propor ao grupo a discussões sobre uma temática que tenha como centro algumas destas categorias presentes. Exemplo 1: discutir em sala as políticas de ação afirmativa nas escolas, pedindo para se posicionarem e fazer suas críticas. Exemplo 2: A união homo afetiva e o direito a sexualidade, pedindo para se posicionarem e fazer suas críticas. E outros temas que for conveniente ao contexto do grupo.

Parte 3:

Compartilhar as experiências com outros grupos, na tentativa de encontrar alguns lugares comuns entre as diferenças e compreender como os marcadores sociais são definidores na forma em que tomamos posições interpretativas e concepção sobre a realidade. Tendo como norteador a concepção de Paiva (2012, p. 174): “defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade e defender as diferenças sempre que a igualdade implicar em descaracterização”.

Sugestão de atividade para os educadores realizarem em aula:

Metodologia das cenas da vida cotidiana

Parte 1.

Inicialmente pedir para que os participantes relaxem o corpo, sugestão de um alongamento, e que se sentem nas cadeiras da forma mais confortável possível. Após este aquecimento, pedir que fechem os olhos e realizar o processo de imaginação ativa. Pedir aos participantes que busquem em sua memória, ou se quiser podem inventar uma cena do cotidiano em que viveram algum tipo de desrespeito, humilhação e violação de seus direitos. Explore com eles a cena, peçam para os mesmos buscarem os detalhes do lugar, cheiros, sons, como forma de ambientar-se na cena que estão vivenciando. Explore também os detalhes do outro que os desrespeitou, como forma de vivenciar novamente a cena, ou a qual estão elaborando no momento.

Parte 2.

Após ter vivenciado a cena com sua marcação de gênero, raça-etnia e classe social, pedir aos participantes que troquem o gênero, a raça-etnia, classe social, sexualidade, geração e outras categorias que forem convenientes para a proposta pedagógica. Em cada troca explorar como a cena se decorreu, quais as diferenças que foram apresentadas na mudança das categorias sociais sobre a vivência de desrespeito. Tiveram mais dificuldades para superar o desrespeito vivido? A cena de violação se intensificou ou abrandou diante das categorias que foram incorporadas? Explore a diversidade de experiências sobre a mesma cena e posteriormente abra para o debate, na tentativa de explorar a diversidade como vivência de outros marcadores no cotidiano. (Paiva, 2012).

Ao encontro desta compreensão de emancipação para a diversidade é que Santos (2003) inclui a experiência como ponto chave para a noção de emancipação. Na compreensão de que a emancipação não pode ter um horizonte homogêneo, já que a mesma está ligada as formas de experiência vividas por cada grupo, indivíduo e nação. As experiências específicas de cada grupo ou indivíduo sobre os desafios enfrentados em sua realidade, são fontes preciosas de conhecimentos que devem ser partilhados e respeitados. Estas experiências, formadores de saberes, estão diretamente relacionadas às produções subjetivas, aqui entendidas como fenômeno produzido nas relações entre os sujeitos, instituições e grupos, que contra a noção de individualidade, a subjetividade aqui é relacional e dependente dos variados condicionantes sociais e políticos que a configuram na vida do sujeito.



Para se pensar projetos de emancipação que estejam em consonância com os direitos humanos e no respeito a diferença a autonomia e a solidariedade tornam-se princípios base. Autonomia, como afirma Seffner, Pupo e Paiva (2012), não é algo que se tem propriedade, ou se possui de forma individualizada, é processo a ser negociado constantemente com o outro, nos choques, tolerâncias e aceitações das diferenças. A autonomia é exercida no espaço público, exige o outro, com suas concepções e necessidades que vão estabelecer ligações que podem ora limitar, ora intensificar a minha liberdade.

É neste campo de negociação constante que os vínculos de solidariedade se fundam, sobre as diferenças é possível construir o lugar comum. Como afirma Honneth (2009) a solidariedade é uma formação intersubjetiva em que os sujeitos, dispostos em relações simétricas, em par de igualdade, mostram-se aventados a experiência coletiva de implicar-se ao outro, a seus modos diversos de viver. São laços solidários aqueles que dispõem ao outro o espaço para conceber-se enquanto sujeito político e social, como força atuante que cria e compõem com ele, sobre suas capacidades e propriedades, as relações vividas em comunidade.

A solidariedade apresenta-se como experiência construída por grupos que vivenciam a opressão, pois nas resistências às formas de dominação que eles são implicados a romper com as assimetrias de poder e inaugurar relações face a face que prezem pela igualdade, na qual os nomes são mais empregados do que as funções ou cargos instituídos por hierarquias alhures a realidade que os circunda (GONÇALVES FILHO, 2007).

Filmes e Livros com informações de referências para ajudar o professor nesse trabalho:

- Livro Orientações e Ações para Educação das relações Étnico-Raciais, organizado pela SECAD (Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que apresenta a contribuição de vários autores referencia no tema, os quais realizam reflexões base para o entendimento das relações étnico-raciais no Brasil e propõem atividades para serem realizadas. Publicado e 2006.
- Coletânea e livros Vulnerabilidade e direitos humanos, compiladas em quatro livros os quais discorrem sobre a abordagem dos direitos humanos em saúde e em educação em saúde. Todos eles incluem discussões sobre diversidade e direitos humanos. Publicado pela editora Juruá em 2012.
- Filme Entre os Muros da escola, dirigido por Laurent Cantet, o qual retrata uma escola da periferia de Paris e os dramas vividos por alunos de várias etnias no confronto do conhecimento formal ocidental europeu que recai sobre a diversidade de saberes oriundos de seus lugares de origem. Ano de produção 2008.



PARA REFLETIR

Propostas para reflexão:

1- Quando nos propomos a trabalhar com a abordagem dos direitos humanos no respeito as diferenças qual conceito de humano que nos norteia?

2- Como pensar em uma abordagem dos direitos humanos que atente para o respeito a diversidade??

3- Como o conceito de emancipação encontra-se envolvido com a garantia do direito a diversidade? O que implica usar este conceito?



Referências

AYRES, José Ricardo; PAIVA, Vera e BUCHALLA, Cassia Maria. Direitos Humanos e Vulnerabilidade na prevenção e promoção da saúde: uma introdução. In PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo e BUCHALLA, Cassia Maria. (2012). **Vulnerabilidade e direitos humanos – prevenção e promoção de saúde: da doença à cidadania** (p. 09-22). Curitiba: Juruá, 2012.

AYRES, José Ricardo; PAIVA, Vera; FRANÇA Jr., Ivan. Conceitos e práticas de prevenção: da história natural da doença ao quadro da vulnerabilidade e direitos humanos. In PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo e BUCHALLA, Cassia Maria. (2012). **Vulnerabilidade e direitos humanos – prevenção e promoção de saúde: da doença à cidadania** (p. 09-22). Curitiba: Juruá, 2012.

ABIB, Antônio José Damásio. **O sujeito no labirinto: um ensaio psicológico**. São Paulo: ESETec, 2007.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. (26), Jan/Jun, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagoga do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social Humilhação Política. In SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

GRUSKIN, Sofia; TARANTOLA, Daniel. Um panorama sobre saúde e direitos humanos. In Paiva, V.; Ayres, J. R. e Buchalla, C. M. (Orgs.) **Vulnerabilidade e direitos humanos – prevenção e promoção de saúde: da doença à cidadania**. Curitiba: Juruá, 2012.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PAIVA, Vera. Cenas da vida cotidiana: metodologia para compreender e reduzir a vulnerabilidade na perspectiva dos Direitos Humanos. In PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo e BUCHALLA, Cassia Maria. (2012). **Vulnerabilidade e direitos humanos – prevenção e promoção de saúde: da doença à cidadania** (p. 09-22). Curitiba: Juruá, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Estudos feministas**, Florianópolis 13(1), Jan/Abr, 2005.

SEFFNER, Fernando, PUPO, Ligia Rivero e Paiva, Vera. Educação em saúde e emancipação: explorando possibilidades de prevenção no quadro dos direitos humanos. In PAIVA, Vera. **Vulnerabilidade e direitos humanos – prevenção e promoção da saúde: pluralidade de vozes**. Curitiba: Juruá, 2012.

VELHO, GILBERTO. **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1974.

A importância da cultura africana e afro-brasileira na história do Brasil


Quando falamos da história do Brasil como nos reportamos aos negros? Como vemos seu papel na história? O que se suscita no imaginário social? Qual sua importância e contribuição? Infelizmente, a história do negro no Brasil ainda fica restrita ao seu papel de escravo vivido no período colonial, como sujeitos que foram submetidos a exploração e a violência. O tronco, a chibata e outros instrumentos de tortura são os ícones que alimentam o imaginário social do negro na história brasileira. Em uma a descrição precária de escravos oriundos da África, subservientes a lógica do escravismo na colônia. Esta visão é precária por negligenciar toda a diversidade cultural, linguística, religiosa, mobilizações políticas, conhecimentos técnicos e de trabalho que vieram com os africanos ao Brasil. Cabe lembrar que não chegaram em terras brasileiras povos primitivos e iletrados, ao contrário, aqui se enraizaram nações negras, etnias que com variadas formações histórico-sociais fazem do Brasil um outro país, ainda que desconhecido por muitos.

Apesar do Brasil ser o segundo maior país, perdendo somente para Nigéria, quanto ao quantitativo de pessoas negras no mundo, pouco se sabe das diversas culturas, histórias, ações políticas e contribuições da cultura africana à construção do Brasil (SANTOS, 2011). O imaginário construído sobre a cultura negra quando foge ao negro escravizado, recai a uma formação folclórica estereotipada do negro e da negra apresentado em nosso cotidiano nos ritmos do samba, na imagem do malandro, nas rodas de capoeira, nas baianas com suas saias rodadas. Estes são alguns enquadres postos aos negros, não que estes espaços não sejam importantes para afirmação de suas produções culturais, porém a maneira estereotipada que são postas em nosso dia a dia apartam estas produções culturais de seu percurso histórico de luta e resistência à formação cultural eurocêntrica presentes em terras brasileiras.

Este folclorismo atua mais como reprodução ideológica do que afirmação da cultura negra. Reprodução ideológica por cindir as produções da população negra de seus lugares de origem e necessidades, como uma representação alegórica que nega o percurso histórico destas produções culturais e sociais. É como se o negro e suas formas de interpretação do mundo pudessem existir somente em um lugar marcado por um passado distante, como algo que se foi. Ou quando se faz presente, o faz de forma separada às necessidades e urgências da população negra. O hip hop, o rap, os terreiros de candomblé, as necessidades do reconhecimento e titulação das terras quilombolas, não são lugares interessantes ao reconhecimento da cultura negra. Já que reconhecer estes fenômenos é lidar com a história dos negros no presente, compreender seu percurso e lutar por suas necessidades. Restringir as expressões negras apenas como bens culturais, é abdicar de qualquer responsabilidade histórica sobre estas expressões. Talvez, devemos ouvir as recomendações de Benjamin (1994, p. 225) e “escovar a história a contrapelo”, e sobre estas diversidades de expressões culturais fazer emergir as contradições políticas e os conflitos sociais da população negra no Brasil.

Em algumas cidades históricas brasileiras, como Ouro Preto, vemos grandes museus, casas e igrejas, dedicadas aos colonizadores e seus sucessores. Com emblemas da coroa, quadros da





família real, nomes de “grandes heróis” brasileiros que lutaram por uma pátria dita livre. Mas aos negros são relegados ainda o lugar de escravo. O seu lugar nos museus encontra-se nas senzalas, nos instrumentos de tortura, na vida de submissão e até em maquetes que encenam, no caso em Ouro Preto, o ourives branco a fazer o seu trabalho com um olhar desconfiado ao negro, que acorrentado como escravo estava pronto a roubar seus bens.

A história do Brasil contada e reproduzida no cotidiano apresenta uma dificuldade em compreender os negros antes e para além das correntes. A diáspora forçada vivida pelas nações negras inseridas no processo escravagista, foi condição para que os africanos chegassem a terras brasileiras, mas sob esta condição que eles produziram e reinventaram sua forma de viver, ora trazendo elementos de suas nações de origem, com suas crenças e valores; e ora integrando as produções culturais nestas terras, em sua vida de trabalho no campo e na cidade, nos quilombos e mesmo nas casas grandes. Como afirma Batista (1960, apud Duarte 2010, p.37): “a escravidão não somente separa como une o que separa”. A capacidade de resistência subjetivo e política das nações negras que aqui chegaram, mostram seu potencial e vigor, que mesmo diante das adversidades e violências vividas, enxertaram no ventre de cada região do Brasil, seus costumes e formas de interpretação do mundo. Formas estas que se expressam desde as canções de ninar, os cuidados com a saúde, nas ervas, medicamentos e práticas religiosas, às festividades danças e sabedoria diante da vida.

Diante destas discussões cabe uma pergunta: porque a inserção da população negra na história oficial parece se dar apenas como escravizado? Talvez a resposta a esta pergunta esteja no racismo arraigado em nossa história, como ideologia que segrega sujeitos e coletivos por meio de traços físicos e fenotípicos que derivam destas características capacidades intelectuais, morais e estéticas. Sendo alguns brancos colocados como superiores, a muitos negros e índios ditos como culturas menores. A ideologia racista nutre e fortalece no imaginário social brasileiro o negro como escravo, aquele que está em uma relação de subordinação frente ao branco.

Romper com esta história racista que legitima práticas preconceituosas e discriminatórias é luta necessária a ser encampada para garantia de direitos à população negra. Muitos avanços e conquistas, devido ao histórico de mobilização popular de negros e negras por todo o país, permitiram avanços nas políticas públicas, que deslocam o negro do lugar de subserviente e o coloca como sujeito ativo frente a sua história, em uma releitura de seu modo de vida para além do branco opressor. As políticas de ações afirmativas possibilitam as lutas por cotas nas universidades e postos de trabalho, o ensino da cultura e história da África nas escolas, até a garantia pelo direito a terra e ao reconhecimento das comunidades quilombolas espalhados por todo território nacional. Estas políticas permitem o fortalecimento subjetivo-político de negros e negras na afirmação de suas identidades em nossa sociedade. Na construção de uma história que fale de suas lutas políticas, de suas cosmovisões, seus conhecimentos e sabedoria. Saberes estes que nutrem nosso cotidiano. A cultura e os conhecimentos trazidos da África

pelos negros ao Brasil, faz de nosso país um lugar diferenciado e particular. Porém para algum este lugar é ainda desconhecido, negligenciado e necessário a ser colonizado pelas raízes do projeto etnocêntrico racista, ainda arraigado em nosso chão, requisitado pela elite brasileira para pensar o seu país moderno.

RELAÇÕES ENTRE BRASIL E ÁFRICA: REDESCOBRINDO A HISTÓRIA


Para construirmos este novo olhar histórico e relacional entre o Brasil e a África, temos que primeiro romper com o conceito clássico de história fundado em moldes eurocêntricos, o qual afirma ser o fenômeno histórico aquele que é escrito e datado de forma fiel a realidade. Assim, para o pensamento histórico clássico, todos os registros que não estivessem escritos eram ditos como dados infiéis a história. Com esta concepção que Hegel afirma que a África negra, por não ter em seus nativos registros históricos escritos, não tinham história, e que esta história só passou a existir com os registros dos colonizadores. Para ele, o processo de colonização é que trouxe à África para história, e que antes disso, estes povos encontravam-se em sua pré-história (SANTOS, 2011).

Porém Ki-Zerbo (1999, apud SANTOS, 2011) contrário a esta compreensão histórica, busca realizar uma leitura da história a partir do olhar africano, e para tal, realiza críticas metodológicas às afirmações de Hegel, demonstrando que a história não se apresenta registrada apenas em seus documentos escritos, mas também deixa seus rastros nos objetos arqueológicos, nos estudos antropológicos e na oralidade dos povos, das nações e dos grupos. Pensar a história somente pelos registros escritos é fortalecer relações assimétricas de poder entre os atores sociais envolvidos em um determinado tempo e espaço. Afinal, quem detinha, e ainda hoje detêm em mãos os registros oficiais? Quem descreveu e esquadrinhou a realidade das colônias? Oferecer validade apenas a estes registros é adentrar em um campo político no qual o colonizado apresenta-se despossuído de seus próprios caminhos históricos e saberes. É afirmar o eurocentrismo e nos submeter ao olhar do colonizador. Como se alguns, detentores de determinados saberes e técnicas, pudessem redigir a história frente a muitos, ditos despossuídos e sem história.

A oralidade e a memória são elementos centrais para a história africana, a qual é perpetuada por meio da narrativa dos fatos e acontecimentos passados de geração a geração. Aqui a história é produção coletiva, a sua existência depende de um outro que se inscreve na história e dela participa, com suas experiências e concepções. A oralidade busca na relação com o outro a construção dos acontecimentos. Como história viva dos que dela participaram e daqueles que dela compartilham. Como afirma Santos (2011, p.81) ao trazer uma frase tradicional africana: “quando morre um idoso, morre com ele uma biblioteca”, pois cada sujeito na cultura africana traz consigo conhecimentos geracionais.

Diferente do conceito clássico de história, a compreensão africana oferece autonomia e participação, tornando o sujeito protagonista de uma história que se faz coletiva, como parte de uma grande corrente, que mesmo após a morte, não se quebra. Tendo nos griots, os anciões da comunidade, o emblema desta força narrativa que se faz com o outro. Nesta concepção de história os acontecimentos não são fatos intransmutáveis, é permitido nestas narrativas as





emergências de contradições, de conflitos e rupturas, para a construção de novas interpretações sobre a realidade. De forma divergente da história escrita, que traz consigo a informação de um fato reproduzida por anos, a oralidade implica o campo da experiência e com ela o lugar no qual o sujeito ao constituir a narrativa se produz enquanto ser histórico.

Assim, a história também se faz enquanto memória social e coletiva arraigada nas relações e expressões de determinados grupos e comunidades. A história oral e suas lembranças, tornam-se um lugar rico em dados e informações para se entender grupos sociais marginalizados, que mesmo impedidos de registrar de forma plena seu percurso, os fazem por meio de seus contos, narrativas, cantos, ritos, poemas e reminiscências. Por exemplo, para compreender a formação política e social de uma comunidade quilombola, temos que nos debruçar sobre os relatos dos que ali vivem, nas narrativas de origem, formação, embates e confrontos experienciados por aquele coletivo. A emergência desta memória social permite vislumbrar as táticas e os modos de resistência adotados pela comunidade, desde o período colonial aos dias atuais. A memória social deixa alguns fragmentos que possibilita visualizar os elementos históricos que compõem a vida cotidiana de determinados grupos, presente nas palavras, cerimônias, festividades, mitos e lendas.

Com esta concepção Africana de história que devemos buscar compreender as contribuições e relações estabelecidas entre o Brasil e a África, principalmente os vínculos com a África Lusófona, composta por diversos países como: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. Regiões onde o tráfico negreiro era intenso, que durou cerca de três séculos e mais meio século de forma clandestina, nos fins do século XVIII e início do século XIX, quando teve seu fim em 1850. Neste período o Brasil tornou-se o maior importador de mão de obra africana do mundo, com estimativas de negros vítimas do sistema escravagista que chegam de doze a cinquenta milhões de pessoas (RIBEIRO, 1996).

Divisão do comércio escravista: os quatro grandes ciclos.

- Ciclo da *Guiné* – durante a metade do século XVI
- Ciclo de *Angola-congo* – durante todo o século XVII
- Ciclo da *Costa Mina* – até a segunda metade do século XVIII
- Ciclo de *Benin* – fins do século XVIII e início do XIX. Ciclo que inclui o tráfico clandestino e a vinda dos nagôs (etnia iourubás) e dos jejês (etnias fon e mina). (RIBEIRO, 1996, p. 117).

Devemos pensar a história africana como um *continuum* a história do Brasil, e vice-versa. Pouco se fala desta relação, ou quando nos remetemos a ela fazemos de forma cindida, como se em cada território ocorresse um processo histórico separado pelo além mar. O processo de colonização dos territórios africanos e a violência a sua população, encontra-se frente as emergentes necessidades de exploração as terras coloniais nas Américas.

Civilizações Africanas trazidas para América Portuguesa:


1. Civilizações sudanesas, especialmente representadas pelos iorubás, ewe, fon, fanti-xanti (chamados mina), krumanus, agni, zema e timini.
2. Civilizações islamizadas, especialmente representadas pelos peuls, mandingas, haussa, tapa, bornu, gurunsi.
3. Civilizações bantos do grupo angola-congolês, representados pelos ambundas (cassangues, bangalas, dembos) de Angola, congos ou cambindas do Zaire e os benquela.
4. Civilização bantos da Contra-Costa representadas pelos moçambiques (macuas e angicos). (RIBEIRO, 1996, p. 117).

Como afirma Gilroy (2012) os povos africanos foram obrigados a viver uma diáspora, uma dispersão de seus grupos e famílias pelos territórios do novo mundo. O Oceano Atlântico torna-se, para Gilroy (2012), um continente de ligação na formação histórica tanto da África quanto do Brasil, denominado por ele de Atlântico Negro. Um oceano que não separa estes dois espaços-tempos, mas ao contrário os une em um continente mar que forja identidades, expressões culturais e subjetividades. Cabe investigar este Atlântico Negro e o que este continente que se faz em percurso produz, tanto nas nações africanas, como no Brasil. Quais elementos culturais, crenças, valores e conhecimentos estão embebidos em nosso dia a dia e foram base para a construção de nossa história?

Alencastro (2000) para compreender a formação do Brasil colonial verte seu olhar ao Atlântico Sul, em seu espaço transcontinental luso-brasileiro e luso-africano. O mercado de trabalho brasileiro tem sua formação na mão de obra que vem do além mar. Com ligações econômicas e políticas, no período colonial, entre o Brasil e Angola, que perdura do século XVI até meados do século XIX com o fim do tráfico negreiro. Esta concepção já se faz presente, segundo Alencastro (2000), nos discursos do Padre Antônio Vieira, ao afirmar que o Brasil vive de Angola, que este tem o corpo na América e a Alma na África. Esta afirmação é atestada historicamente pelas ligações comerciais entre Brasil e Luanda, que se manteve em todo período do tráfico negreiro. Antes de 1808 o principal porto de comércio brasileiro era Lisboa e o segundo era Luanda. Após 1808, com a abertura dos portos brasileiros, o principal porto era Liverpool e o segundo continuou a ser Luanda. O que atesta a relação contínua e presente entre estes dois territórios.

Para compreendermos a formação do Brasil temos que oferecer a relevância necessária as rotas de navegação marítima. Elas são determinantes para entender a formação social e política do Brasil, suas relações comerciais e as ligações estabelecidas com o continente luso-africano. As rotas de comércio estabelecidas pelo interior do país se intensificam após o século XVIII pela busca por ouro, antes deste período o mar é a ligação entre o Brasil, suas capitânicas e os outros continentes.





O mar não é um espaço de separação, como citado logo acima, ao contrário, ele é um elo de ligação transcontinental entre realidades, que pela pujança econômica se encontraram, e derivaram deste vínculo suas trocas culturais. Os ventos e as correntes marítimas determinavam as rotas de navegação e com ela as relações entre os territórios que elas ligavam. Como por exemplo a ligação existente entre Luanda, Daomé e a região que se encontra o Estado de Pernambuco, que pelos ventos facilitavam a navegação entre estes territórios (ALENCASTRO, 2011).

É importante enfatizar a força de trabalho negra para consolidação econômica do Brasil colonial. O tráfico negreiro é que permitiu a sucessão dos ciclos produtivos no Brasil: da cana de açúcar, da corrida ao ouro e das fazendas de café. O tráfico negreiro nutriu, com força de trabalho negra africana, a economia e as riquezas transferidas para Portugal e Europa. A própria Unidade Nacional do Brasil, referenciada pelo seu processo de independência, foi paga pelos 750 mil negros escravizados de forma ilegal, após a proibição do tráfico em 1831. Diferente de outros países a nossa independência foi efetivada por uma indenização paga a Portugal, pagamento este realizado por um empréstimo que fizemos a um dos maiores bancos ingleses da época. Importante salientar que Portugal devia a Inglaterra e que este dinheiro pago veio do tráfico ilegal de negros (ALENCASTRO, 2011).

Desde 1831 o tráfico negreiro estava proibido no país, mas como uma atividade rentável, ainda mais quando ilegal, foi acobertada pelo imperador e negociada com as oligarquias nacionais, as quais enriqueceram sobre a vida de negros livres que se mantinham cativos, por mais de duas gerações. Este é um dos maiores crimes cometidos pelo estado brasileiro, que não deu direito a indenização a estes negros e seus sucessores escravizados. José do Patrocínio em 1880 fez os cálculos de quanto os fazendeiros e proprietários de escravos deviam aos negros cativos de forma ilegal. Esta indenização não foi paga e a luta pela sua efetivação prolonga-se ainda hoje nas políticas públicas de ação afirmativa que buscam garantir a população negra o seu direito roubado nestes quatro séculos de história (ALENCASTRO, 2011).

Apenas em 1850, após a ida do imperador, que Eusébio de Queiroz, no período da regência, frente as pressões dos ingleses, vai negociar o fim do tráfico com os negreiros e fazendeiros. Afinal, como uma atividade que dura 300 anos, e depois mais 30 anos de forma ilegal vai ter fim de uma hora para outra? É por meio de negociações que garantiram ferrovias, diminuição da taxa de exportação entre outras regalias, é que finda o tráfico negreiro no país. Com negociações que privilegiam os fazendeiros e negreiros de um lado, e o esquecimento da dívida aos negros que viverão uma liberdade sem direitos.

As relações do Brasil com os países da África Lusófona não findam com o tráfico negreiro e perdura mesmo após a independência do Brasil. Durante o século XX o Brasil seguiu as diretrizes e normas quanto a política de colonização portuguesa em territórios africanos, a qual se intensificou no regime totalitário de Antônio Salazar, em 1928. Este regime criou leis que privilegiavam os brancos em detrimento dos negros. Cabe ressaltar que a economia portuguesa da época foi sustentada em grande medida, ainda pela exploração das colônias (SANTOS, 2011).

Apesar das colônias francesas, belgas e inglesas iniciarem seu processo de independência, tendo seu ápice em 1955 com a Conferência de Bandung, o governo português dá continuidade a sua exploração colonial. Destaca-se a relação do Brasil nestes intentos, quando em 1953 o Primeiro Ministro Brasileiro, Vicente Rao, assina o “Tratado de Cooperação e Amizade” en-

tre Brasil e Portugal, que tinha como objetivos aproximar os países, oferecendo privilégios comerciais para ambos, e exigia do Brasil a não interferência nas relações de Portugal com suas colônias. Qualquer relação da África Lusófona com o Brasil deveria ter as mediações de Portugal (SANTOS).

O governo de Juscelino Kubitschek (JK) mantém o tratado, que só é rompido em 1961 no governo do Presidente Jânio Quadros, que se aproxima das colônias portuguesas quebrando a política colonista ainda presente. Esta ruptura permite proximidade novamente entre o Brasil e a África, com vinda de estudantes para o Brasil, bem como, no desenvolvimento de relações políticas, culturais e econômicas com os países deste continente. Diante destas novas relações e das problemáticas vividas na África e relatadas pelos estudantes que aqui chegavam, há a criação do Movimento Afro-brasileiro de Pró-Libertação de Angola (MABLA). Em 1975 o auge desta relação de proximidade e aliança se concretiza com a independência de Angola, com o Brasil sendo o primeiro país do ocidente a afirmar a liberdade angolana (SANTOS, 2011).

As relações existentes entre o Brasil e a África não ficaram limitadas ao período colonial, e não se restringiram apenas a uma ligação econômica entre estes povos. Destas relações econômicas derivaram trocas, encontros e choques culturais que auxiliaram na formação social e política do Brasil. A cultura africana derramou-se no Brasil e se faz presente em nosso cotidiano, desde as canções de ninar, cantadas pelos negros e negras nos cuidados aos filhos dos senhores de engenho, aos alimentos presentes em nossa mesa, na transformação linguística que fez em nossa língua, aos ritmos inseridos em nossa cultura, nas expressões religiosas construídas em nossa terra, na formação gregária dos quilombos, que acolheram os marginalizados no período colonial entre outras tantas expressões. Estes são alguns exemplos de como as formações afro-brasileiras e a cultura africana estão presentes em nossas vidas e que, por vezes são negadas, devido a um projeto racista colonizador que ainda se estende em nossa sociedade.

Ainda temos muito a estudar sobre as contribuições da cultura e do modo de vida africano em nosso modo de ser e viver. Muitas ações estão auxiliando este processo, como as leis 10.639/03 que traz como obrigatoriedade o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas e universidades, e que em 2008 inclui, com a lei 11.645/08, o ensino da História e da Cultura Indígena. Estas políticas afirmativas possibilitam maior conhecimento destes grupos, que foram, e ainda são alvos de violência e de violação de direitos. Conhecer sua história e cultura é reconhecer os feitos destes povos, atuando no fortalecimento de suas bases identidades, bem com maneira de lutarmos contra o preconceito e a discriminação ainda presentes em nossa sociedade.



AS CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA AFRICANA NA PRODUÇÃO SÓCIO-CULTURAL BRASILEIRA

Apesar da elite brasileira querer apagar de nossa história as violências da escravidão, recolhendo e destruindo como ato de estado todos os documentos relativos ao tráfico de escravos. Em nossa memória social, nas narrativas, nos cantos, danças e tambores este período histórico não se calou. É claro que este ato de ocultar o passado fez com que perdêssemos muitas informações e dados específicos da vida negra no período colonial. Porém, como toda cultura de resistência, a vida da nação negra não se apagou e se faz pulsar em nosso dia a dia. As sobrevivências africanas alimentam a alma brasileira na: música, nas danças, na religiosidade, na linguagem, na alimentação, nas festividades e nas formas de organização política dos quilombos.

Decreto de 14 de Dezembro de 1890 de Rui Barbosa quanto ao material de registro do tráfico negreiro

Considerando que a nação brasileira, pelo mais sublime lance da sua evolução histórica, eliminou do solo da pátria a escravidão – a instituição funestíssima que por tantos anos paralisou o desenvolvimento da sociedade, infeccionou-lhe a atmosfera moral;

Considerando que a República está obrigada a destruir esses vestígios por honra da pátria, e em homenagem aos nossos deveres de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira;

Resolve:

1. Serão requisitados de todas as tesourarias da fazenda todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da Fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula dos escravos, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários, que deverão ser, sem demora, reunidos em lugar apropriado da recebedoria.
2. Uma comissão composta por Sr. João Fernandes Clapp, presidente da Confederação Abolicionista, e do administrador da recebedoria desta capital dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papéis e procederá à queima e destruição imediata, que se fará na casa da máquina da Alfândega desta capital, pelo modo que mais conveniente parecer à comissão. (Ribeiro, 1996 p. 107).

Como já mencionamos neste texto, a oralidade é parte integrante da cultura africana e os negros que aqui chegaram trouxeram consigo esta tática de manter e passar seus feitos históricos por meio de suas narrativas. Mesmo tentando apagar da história de forma documental o período escravocrata, o governo não conseguiu capturar a memória de um povo, que saí pelas ruas. O governo republicano em seus atos legais, citado acima, busca não manchar a honra da nação, porém não busca indenizar aqueles que sofreram por mais de três séculos as mazelas do sistema escravagista.

Quilombo: da África a luta em terras brasileiras.

A emergência das comunidades quilombolas contemporâneas, que vem lutando pelo seu reconhecimento jurídico e legal desde 1980, é efeito desta memória social, que busca em sua ancestralidade de luta os direitos negados aos negros no Brasil. O quilombo é uma das expressões das sobrevivências africanas no Brasil. No passado colonial, o quilombo, apresentou-se como lugar de resistência ao regime político e social da época. Local de organização política coletiva, na qual negros, índios e oprimidos das cidades, buscavam estruturar um projeto de sociedade igualitário. Tinha como referência as instituições militares e políticas dos “Kilombos” formados na mesma época na Angola e no Zaire, trazida para o Brasil pelos povos desta região que foram capturados pelo sistema escravagista. Tanto no quilombo africano quanto no brasileiro, as diferenças étnicas eram superadas, não importavam as etnias mina, nagô, jêje, ou outras, ao integra-se ao quilombo a identidade do sujeito tornava-se expressão coletiva que ele compunha (MUNANGA, 1996).

Apesar do maior quilombo brasileiro, o complexo de Palmares, após um século de resistência aos ataques do império, de 1595 a 1695, passando por 27 guerras, ter sido contido, os quilombos espalhados por todo o Brasil nunca se calaram (LINDOSO, 2011).

Atualmente o quilombo emerge com suas reivindicações de reconhecimento e luta por titulação de suas terras, que teve sua conquista legal na Constituição de 1988 no art. 68, o qual afirma a propriedade definitiva dos quilombos que estejam ocupando suas terras. Este ato legal afirma o reconhecimento desta identidade negra rural que compõem parte do campesinato brasileiro. Estima-se que existe cerca de 2.200 quilombos espalhados por todo o país, sendo que destes apenas 218 comunidades (11,5%) apresentam com a titulação de suas terras (INCRA, 2014). A garantia da terra é o bem necessário a permanência destas comunidades com seus modos de vida e suas expressões culturais. Ela é a base de reprodução e organização comunitária, a sua garantia é um direito que não pode ser violado a este grupo, que mantém e expressa a cultura afro-brasileira com suas ligações as terras ancestrais africanas.

Os cantos, danças e a musicalidade africana na vida brasileira.

Para a cultura africana, de acordo com Ribeiro (1996), a dança, o canto e a música tornam-se um tripé indissolúvel. Estas três expressões encontram-se unidas em várias manifestações culturais, criando uma variedade sonora e percussiva peculiar a musicalidade e dança africana e afro-brasileira. A cultura africana apresenta em seu centro a necessidade de integrar elementos que compõem o mundo e a realidade. Na diversidade da cultura negra o corpo encontra-se integrado, dança-se com a voz, canta-se com o corpo e a música expressa-se em todos estes elementos.

A musicalidade apresenta-se como elemento central no cotidiano colonial dos negros. Nas festividades, nos ritos religiosos e na vida de trabalho, ela esteve presente. Tanto que os brancos não conseguiam distinguir o que era dança, luta, rito e festa. Com a habilidade de integrar em seu corpo e em sua coletividade suas expressões, os negros perpetuaram suas tradições. A música popular brasileira está repleta destas influências africanas, marcadas: no samba, no maracatu, no baião, nas marchinhas, no frevo entre tantas outras.



Canção de Ninar

Dorme, dorme, filhinho,
Que eu tenho que fazê
Vou lavar, vou engomar
Camisinha p'ra você.

Dorme, meu filhinho
Tutu 'stá no terreiro,
Ele 'sta querendo
Puxar seu travesseiro.

Sapo Cururu
Da beira do rio,
Quando sapo canta
Cururu tem frio.

(...) DUARTE (2011, p. 182).

Os cantos de trabalho são expressões destas formas de integrar a música e a dança no dia a dia colonial. A canção de ninar menino pequeno faz parte deste conjunto como literatura oral e musical negra, muito difundida em nosso cotidiano ainda nos dias de hoje. Os negros e negras aos cuidados dos meninos da casa grande traziam consigo as canções vindas da África, com seus mitos e lendas que alimentam as fantasias da infância brasileira. Com o Tutu, o Bicho Papão, o Papa Figo, o Câmara Cascudo, entre outros. Como afirma Duarte (2011), quanto ao termo Tutu que é de origem do vocábulo quimbundo, ou angolês *quitutu*, correspondente a papão, ou ao Bicho papão tão presente em nosso imaginário infantil.

Ainda nas canções de trabalho, o coco de roda aparece como outra expressão deste conjunto. Uma dança popular e musical brasileira que penetra em muitos estados do Brasil. Apresenta sua origem no trabalho de quebras de cocos para extração de sua matéria. Esta dança se fez presente nos quilombos, senzalas e terreiros. Em cada batida uma estrofe e canção que embala o trabalho da quebra do coco. De acordo com Duarte (2011), tem sua fonte originária no Quilombo dos Palmares, na quebra do coco, que naquela região era abundante e uma das fontes de nutrição do povoado. O coco de roda tem muitas variações e ciclos, que se diversificam em cada região e localidade.

Coco tradicional alagoano

- Puxa o coco, ô lêle
Puxa o coco, Ô lálá

- Sinházinha quer casar;
Sinhôzinho quer também,
Sinha não quer deixar;
Esperando o ano que vem.

- Puxa o coco, ô lêle
Puxa o coco, Ô lálá

(Taperaguá, Marechal Deodoro, AL).
DUARTE (2011, P. 55).

Coco do M (coco trava língua*)

Mané mandou, Maria, Mateus
Murilo mandou o meu martelo no meia ma
Quando eu canto minha língua treme
Quem fizer outro coco em M
Eu amarro e mando matar

Eu sou um matuto moço
Morou no mato é madeira
Mandioca, manipueira, marco o modo de mudar
Mandei Matias amarrar moi de marmeleiro
Malaquia, marinheiro, mangueiro e maracujá

(...)

Coco Sincopado de Zé do Brejo & Jacinto Silva, 1965.
JOSÉ (2013, p. 82).



Muitos elementos africanos encontram-se na musicalidade brasileira, como exemplo os instrumentos musicais. É intensa a presença africana nos instrumentos como: tambores, pandeiro, chocalhos, alfaias, os agogôs entre tantos outros que compõem nossa diversidade musical. Muitos deles, como a alfaia e o agogô são indispensáveis a algumas expressões musicais, no caso o maracatu e o maracatu rural, que sem estes instrumentos não podem ser musicados e dançados.

Alguns instrumentos do Maracatu



Alfaia



Agogô de madeira

A musicalidade torna-se a tal ponto importante na cultura africana e encontra-se tão integrada a sua forma de interpretação da realidade, que algumas narrativas e contos só fazem sentido se forem cantadas, sem o canto é impossível narrar a história (RIBEIRO, 1996). Como no caso das músicas de capoeira e os cocos de roda, que são construídos pelo encadeamento da palavra cantada com as variadas entonações oferecidas a ela. Assim, a arte, a vida e o trabalho encontram-se sempre presentes na cultura africana e afro-descendente, que trouxeram para vida brasileira esta estética que não cinde vida, obra e trabalho.

Práticas religiosas africanas na religiosidade brasileira

A diversidade de etnias que aportaram em terras brasileiras trouxe consigo suas crenças, ritos e entidades, buscaram unir suas crenças para realizar suas celebrações e seus cultos. Estas práticas deram origem ao Candomblé (Kamdombile – culto e oração), que era usado para designar as tradições de nações do grupo sudanês, bem como, a Umbanda, que foi mais desenvolvida no contexto urbano e apresenta influências do catolicismo e do espiritismo kardecista (RIBEIRO, 1996).

As nações do Candomblé podem ser identificadas pelo idioma utilizado para designar seus deuses, alimentos cantos, rituais e roupas. Quando presentes elementos do idioma ewe identifica-se origem da nação jeje; porém, se apontar a presença do idioma iorubá trata-se de identidades kêtú e nagô. De acordo com Lody (1987, apud RIBEIRO, 1996, p. 111-112): “[...] as nações foram organizadas em: Kêtú-nagô – Iorubá; Jexá ou Ijexá – Iorubá; Jeje – Fon; Angola – Banto; Congo – Banto; Angola – Congo – Banto; Caboclo – modelo afro-brasileiro.

Já a Umbanda é constituída por elementos oriundos de várias religiões. No altar ou congá figuram imagens cristãs, africanas, personagens como índios, pretos-velhos, ciganos, marinheiros, entre outros. As rezas apresentam também este sincretismo religioso, com orações cristãs e cânticos aos orixás. Podemos afirmar que a Umbanda se apresenta como expressão religiosa riquíssima em seus elementos e estrutura, constituída como uma maneira dos negros e negras reelaborar e de fazer resistir seus ritos, rezas e práticas religiosas, que por estarem fora da matriz cristã ocidental, eram proibidas e perseguidas. Como afirma Ribeiro (1996, p. 133): “[...] os africanos criaram seu espaço de resistência cultural e de luta social, nas relações de grupo estabelecidas em torno das práticas religiosas”.

A intolerância as religiões de matriz africana e afro-brasileiras estão presentes na história do Brasil e ainda perduram em nosso dia a dia. Um fato marcante sobre o processo de violência sofrido por estas religiões foi a chamada Quebra de Xangô ocorrida em 1912 em Maceió. Xangô é termo utilizado para se referir ao Candomblé nos Estados de Alagoas e Pernambuco, o qual mostra a forte influência deste orixá na região. Na Quebra de Xangô os terreiros foram invadidos e destruídos. Pais e mães de santo foram espancados e alguns assassinados em praça pública. Este evento marca a violência e a intolerância presente as religiões, cultos e as expressões culturais de matriz africana e afro-brasileira. A luta por direitos a expressão da cultura e cosmovisão negra é uma luta que deve ser encampar, para que as nações negras possam ter a liberdade de afirmar suas crenças e valores.

Neste sentido, a importância das políticas de ações afirmativas que vão de encontro ao projeto de branqueamento da sociedade brasileira. Projeto este que vem sendo implantado em nosso território desde o processo de colonização. Aqui não foram apenas as terras e os recursos materiais colonizados, houve e ainda se estende em todo território nacional as tentativas de colonização subjetivas de nossas identidades, guiando as formas de pensar, agir e compreender a realidade que nos cerca. A negação das origens e contribuições africanas na constituição do povo brasileiro é o enraizamento do branqueamento presente em nossa sociedade.

Fiquemos com as sábias palavras de Ribeiro (1996, 134), a qual afirma:

“

A ancestralidade africana determina significativamente a constituição da identidade nacional brasileira, apesar da negação desse fato, imposta pela ideologia do branqueamento que determina como modelo identificatório para o desenvolvimento das identidades individuais, o europeu. No entanto, como o que vive clama por expressar-se, a força vital da alma africana, presente no grupo brasileiro, contida por tanto tempo e através de tantos recursos e estratégias do poder branco, terminará por romper a espessa casca em torno dela construída.

”



**Livros e referências que poderão auxiliar
no aprofundamento da temática:**

- BARROS, J. F. P - O segredo das folhas. Sistema de classificação de vegetais no Candomblé Jêje-Nagô do Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: UERJ, 1993
- BASTIDE, R. - As religiões africanas no Brasil. São Paulo, Liv. Pioneira Ed./EDUSP, 2 vols., 1971
- LODY, R. - Candomblé. Religião e Resistência Cultural. São Paulo, Ed. Ática, 1987 (Série Princípios, n108)
- História Geral da África. Disponível em oito volumes em formato pdf no site: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasilia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/#.VMu2KV237tQ

Referências

ALENCASTRO, Luiz Felipe. O observador do Brasil no Atlântico Sul. **Pesquisa FAPESP**, out. de 2011.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul, Séculos XVI e XVII**. São Paulo: companhia das letras, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DUARTE, Abelardo. **Folclore negro das Alagoas: áreas de cana de açúcar: pesquisa e interpretação**. Maceió: Edufal, 2013.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Quadro atual da política de regularização de territórios quilombolas do INCRA**. Recuperado em 03 de novembro, 2014 de http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/estrutura-fundia-ria/quilombolas/quadro_atual_da_politica.pdf.

JOSÉ, Luciano. **Jacinto Silva: as canções**. Maceió: Imprensa oficial Graciliano Ramos, 2013.

LINDOSO, Dirceu. **A razão quilombola: estudos em torno do conceito quilombola de nação etnográfica**. Maceió: edufal, 2011.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **A alma africana no Brasil. Os Iorubas**. São Paulo: Editora Odu-duwa, 1996.

SANTOS, José Francisco. Relações Brasil África para além da escravidão: ensino da história afro-brasileira e africana numa perspectiva contra-hegemônica. In: Coordenadoria de Assuntos da População Negra – CONE. Prêmio da igualdade racial. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2011.



TEMA 2

FORMAS DE RESISTÊNCIA DA
CULTURA NEGRA EM UMA
PERSPECTIVA QUE ABRANGE
DESDE OS MOVIMENTOS
SOCIAIS ATÉ AS POLÍTICAS
DE AÇÃO AFIRMATIVA
(LEIS 10.639 E 11.645)

Formas de resistência da cultura negra em uma perspectiva que abrange desde os movimentos sociais até as políticas de ação afirmativa (Leis 10.639 e 1.645)

O Brasil é fruto da expansão capitalista realizada por meio do processo de colonização das Américas. Processo este pautado pela violência e opressão justificada sobre a égide das diferenças raciais, que se sobrepôs aos índios do novo mundo e posteriormente aos negros oriundos das várias regiões da África que para aqui vieram. A categoria racial, interpretada como racismo, é fundante para pensar a construção do mundo moderno e suas formas de dominação. As diferenças raciais entre humanos legitimou a desumanização de povos de origem não europeia, colocando-os como uma sub-raça, de desalmados, que poderiam ser escravizados e explorados.

O racismo, como afirma Guimarães (2012), é uma ideologia que atua na forma de classificar e definir grupos sociais por meio de parâmetros fenotípicos, de cor e de lugar de origem, atribuindo uma relação de hierarquia entre diferentes povos, sendo alguns determinados como superiores e outros como inferiores intelectual, estética e moralmente.

A permissividade quanto a exploração do outro, dito diferente e infra-humano, apresentava em sua superfície as justificativas raciais que se aliaram a interpretações religiosas e posteriormente a concepções científicas de sub-raças. Sob esta superfície discursiva que a lógica do regime político-econômico do capital estava amparada. A acumulação primitiva do capital torna-se possível com a exploração das colônias. As riquezas vislumbradas no velho mundo tinham suas mãos atadas à opressão dos povos colonizados. Estas riquezas se ergueram sob a reificação da vida, de tornar o outro, negros e índios, desumanizados, ora como mercadoria, ora como animais. A desumanização e a mercantilização da vida eram tão extremas, que no Brasil, como afirma Alencastro (2011), era mais lucrativo deixar um negro morrer do que cuidar de sua saúde, pois os tratamentos de doenças saíam mais caros que comprar um novo escravo.

Sob estas formas de opressão que os negros iniciam sua história no Brasil. História está com vínculos estreitos com África, continente de origem de onde os negros e negras trouxeram sua cultura, costumes e conhecimentos. Saberes usados nas novas terras, que frente as tentativas de dominação recriaram-se como formas de resistência corporificados nos fenômenos: da capoeira, dos quilombos, das religiões de matriz africana que os orientaram nas concepções e estratégias de liberdade.

Apesar de muitos documentos oficiais realizarem um discurso do negro como sujeito passivo frente a sua história, os levantes insurgentes que ocorreram no Brasil colonial desmentem esta concepção falaciosa, mostrando a organização política e econômica dos negros e negras, que mesmo escravizados buscavam táticas para burlar as estratégias de dominação de suas vidas. As rodas de capoeira realizadas nas matas, os cultos dos ancestrais, os quilombos como territórios negros de resistência e as reuniões políticas, eram gritos e liberdade para se pensar um novo regime de vida para seus pares. O povo negro não é um coletivo despossuído de capacidades, como procura retratar a história oficial, mas sim viveram e vivem um histórico de tentativas de destituição de seus direitos e saberes.

Esta história de violações, desrespeitos e maus-tratos não terminam com a abolição da escravidão, elas ganham outras roupagens, como afirma Fernandes (2008), na ordem competitiva moderna em emergência no país. No regime da sociedade de classes o sujeito é livre, concebido via liberalismo como indivíduo dotado de capacidades autorreferentes, que por si tem as condições para assumir as vias de sua vida. Esta ideologia recai sobre a suposta liberdade oferecida ao negro após abolição, como explicação, que de forma perversa, justifica as dificuldades e o fracasso dos novos libertos na inserção da sociedade de classes. Em um processo de culpabilização dos negros, como se a dificuldade de inserção neste regime político estivesse atrelada a sua incapacidade de aderência a esta ordem social, e não pela falaciosa liberdade que não ofereceu as condições necessárias à sua inserção na sociedade brasileira em construção. A liberdade oferecida aos negros apresenta-se como tentativa de apagar a história de tortura e escravização do período colonial, como se a liberdade sem a garantia de direitos plenos o tornasse cidadão.

O mito da democracia racial brasileira é outra ideologia que invisibiliza a violência e a marginalização histórica vivida pela população negra, a qual busca afirmar por meio de preceitos científicos, na voz de intelectuais como Gilberto Freire, elementos sociais que apontam para uma convivência harmoniosa e pacífica entre a casa grande e a senzala. Com relações afetivas de proximidade e amistosidade entre senhores e escravizados. Na consolidação de um mito fundador de uma nação mestiça, sendo os brasileiros frutos da mistura de brancos, negros e índios.

A democracia racial forja um ideário do Brasil de um país não racista, sem discriminações e preconceitos. Este ideário foi substanciado com pesquisas realizadas nos anos 30 com financiamento da UNESCO, pautadas no fato do Brasil, de forma aparente e falaciosa, apresentar relações cordiais entre diversas raças e etnias. Diferente de outros países como Estados Unidos e África do Sul, os quais explicitavam as práticas racistas em seus guetos urbanos e na apartheid. A mestiçagem, a ideologia da democracia racial e as formas de culpabilização dos negros em suas vivências de marginalização, não permitiram a explicitação dos níveis de desigualdade raciais vividos entre negros, índios e brancos no Brasil (GUIMARÃES, 2012).

Assim a discriminação racial brasileira encontra-se de forma sutil nas relações cotidianas, devido ao ideário de um país historicamente cordial às relações étnico-raciais, na qual o conceito raça é silenciado no dia a dia das pessoas, e qualquer menção a ele causa medo e desconfiança. Discriminação definida como manifestação social do racismo, que atua como distinção, exclusão ou restrição baseada na cor/raça e capaz de por em risco as liberdades fundamentais de sujeitos e coletivos (SANTOS, 2012).


Apesar deste silêncio quanto as práticas racistas presentes no cotidiano, os dados demográficos não se silenciam frente a este histórico negligente quanto ao acesso e a garantia dos direitos fundamentais à população negra. De acordo com Henriques (2003 apud, CALADO, 2011 p. 102):

“

Os negros representam 45% da população brasileira, mas correspondem a cerca de 65% da população pobre e 70% da população em extrema pobreza. Os brancos correspondem a 54% da população total, mas somente 35% dos pobres e 30% dos extremamente pobres.

”





Complementar a estes dados, o estudo realizado por Paixão (2003, apud Santos 2012) que analisa o IDH do Brasil desagregado por cor/raça, revelou uma discrepância de 19 posições acima para os brancos e de 42 posições abaixo para os negros. A população branca fica em posição que corresponde a países como Polônia e Argentina, já a população negra se assemelha a países como El Salvador, China e África do Sul. Estes indicadores sociais repercutem nos modos de vida da população negra e refletem nos dados referentes à saúde da mesma, que demonstram discrepâncias extremas quando comparados com a população branca: “O risco de uma pessoa negra morrer por causa externa é 56% maior que o de uma pessoa branca; no caso de um homem negro, o risco é 70% maior que o de um homem branco” (BRASIL, 2005 apud BRASIL, 2013, p.14).

Quando as discrepâncias existentes na educação os dados do IBGE de 2003 mostram que a taxa de analfabetismo é o dobro do índice dos brancos. Estes dados perduram na educação do ensino médio, sendo 32% de negros cursavam o ensino médio, em relação a 60% de brancos nesta condição. No ensino superior a discrepância é ainda maior, apesar de representarem 45% dos brasileiros, apenas 2% dos pretos e 12% dos pardos concluíram o ensino superior, em comparação a 83% dos brancos (THEODORO & JACCOUD, 2005).

Estes dados desmascaram a suposta democracia racial presente no país e mostram as desigualdades vividas ao se nascer negro. Estas discrepâncias estão diretamente relacionadas ao preconceito e a discriminação racial, que amparado pela ideologia racista, impede o acesso igual a coletivos e indivíduos devido a sua cor, raça e etnia. Apesar dos dados apresentarem o alto grau de desigualdade vivido pelos negros no país, há uma naturalização das formas de discriminação as quais visibilizam as práticas racistas no cotidiano.

O Brasil é um país que afirma existir a discriminação e o preconceito racial, mas não lida de forma explícita com este problema. É um país que apresenta uma lei que regimenta as práticas racistas como crime, porém em sua execução esta lei se efetiva de forma precária. Como afirma Guimarães (2004) em seus estudos sobre preconceito e discriminação nos autos das delegacias brasileiras, atestando que a maioria dos crimes raciais adquirem definições de crimes contra a honra, descaracterizando a discriminação racial vivida por negros e negras. Tal fato mostra a dificuldade de se reconhecer as práticas racistas no Brasil e é uma afronta aos direitos individuais e violência a identidade negra.

Sugestão de atividade para o professor realizar com seus alunos:

Tornando a discriminação racial visível ao cotidiano

Perguntar aos participantes se eles acreditam que existe discriminação racial no Brasil.

- Se não, pedir justificativas pela resposta.
- Se sim, pedir exemplos e cenas de discriminação racial vivenciadas no cotidiano ou experienciadas por outras pessoas. Apresentando dificuldades quanto aos exemplos, explorar como a vivência da discriminação é afirmada, mas não é observada ou implicada no cotidiano.

O objetivo da atividade é desmistificar a falsa democracia racial e apresentar as experiências de discriminação racial no cotidiano, que por vezes são negligenciadas e não observadas.

O racismo é o agente central na violação étnico-racial dos direitos fundamentais. Ele atua de forma individualizada no cotidiano, com atitudes preconceituosas, em julgamentos que buscam evitar contatos com estes grupos étnico-raciais, e comportamentos discriminatórios que segregam e impedem o acesso dos negros a certos bens, recursos e equipamentos sociais. Apresenta-se também de forma institucionalizada, por meio do racismo institucional, definida por Silva (2010) como práticas institucionais que negligenciam ou dificultam o acesso de determinados indivíduos e grupos sociais devido à sua categoria étnico-racial. O racismo institucional leva a naturalização das práticas discriminatórias, ao ponto de elas não serem observadas no cotidiano como ações de impedimento à alguns grupos sociais. O que se evidencia é apenas seus efeitos desagregadores, em níveis quantitativos por índices e pesquisas, mas os seus protagonistas são ocultados.

Talvez, a discriminação quando tornada burocratizada dentro de um determinado sistema institucional, institucionaliza o racismo, e com ele desresponsabiliza os agentes perpetuadores das desigualdades raciais. Estes, como cúmplices institucionais, não são identificados, observa-se apenas os efeitos quantificáveis da violação dos direitos. A omissão e desconhecimento perpetuam as desigualdades e as injustiças sociais ao não atender as necessidades específicas dos grupos sociais minoritários, colocando-os em uma situação de precariedade no exercício de seus direitos.

Frente a este histórico de opressão é que a população negra viveu e resistiu, com táticas variadas que buscam angariar meios para perpetuar seus modos de vida, criando sob as experiências de dominação, formas de resistência culturais e políticas, que com astúcia sobrepujou da opressão laços de solidariedade para o enfrentamento às suas dificuldades.

Como afirma Certeau (2012), é sobre a experiência da dominação que os grupos marginalizados formam seu potencial de resistência, que no lugar do submetido, da dita ausência de poder, configuram o campo da astúcia e das táticas, como mecanismos de enfrentamento que não apresentam caminhos traçados, mas um traçando rotas que, ao se fazer, desestabilizam os lugares organizados pelas estratégias do poder, em uma antropofagia dos espaços que os incorporam as suas condições de vida e práticas cotidianas:

“

A ordem efetiva das coisas é justamente aquilo que as táticas “populares” desviam para fins próprios, sem a ilusão que mude proximamente. Enquanto é explorada por um poder, ou simplesmente negada por um discurso ideológico, aqui a ordem é representada por uma arte (CERTEAU 2012, p. 83).

”

A afirmação da identidade negra sobre um mundo que a tenta negar, é a arte de resistir, de criar condições subjetivas de insurgência que pedem voz, lugar e reconhecimento. Não com olhar do opressor, mas por meio de seus pares e iguais, que na vivência de marginalização, oriunda das desigualdades lutam pela garantia de seus direitos fundamentais.



Identidade e formas de resistência: cultura, arte e política.



A experiência de exclusão histórica e desrespeito cotidiano vivido por negros e negras, geram a necessidade de explicitar estas mazelas sociais sofridas. Em um sofrimento que pode ser sentido e vivido de forma individual, mas que se caracteriza como uma dor que se vive em conjunto, que leva consigo, em sua vivência de desrespeito, o grupo e o coletivo de pertencimento. Um sofrimento psicossocial definido por Gonçalves Filho (2007) como humilhação social, uma dor histórica, sentida por ações de inferiorização que percorrem longa data a vida de grupos, raças, etnias, gêneros, classes e povos.

A humilhação social é um fenômeno produzido politicamente, por processos de dominação de uns sobre outros, que retiram de alguns os traços de humanidade e impedem as experiências de uma vida de igualdade. A humilhação social não pode ser vivida de forma isolada, é com o outro humano que fundamos

nossa humanidade e com ele também que ela nos é destituída. Quando este outro me determina enquanto coisa, objeto a ser manipulado, mandado e vendido a mesma humanidade é impedida de se realizar (GONÇALVES FILHO, 2007).

Esta experiência de sofrimento individual e coletivo substancia a formação da identidade negra, que quando não reconhecida, ou melhor, marginalizada, pede lugar no cenário social em busca de sua dignidade. É na negação que outro, branco, como padrão hegemônico a ser seguido, que as identidades insurgentes se apresentam, como necessidade de defesa e de busca por igualdade, em uma relação assimétrica de poder que as desqualificam e as destituem de humanidade.

Castells (2008), ao entender a sociedade em rede como impulsionadora de embates entre populações e culturas locais frente as formações globalizantes, define as identidades em três categorias. A primeira denominada de Identidade Legitimadora, concebida como aquela construída pelas instituições sociais dominantes, como forma de alastrar sua racionalidade de dominação aos outros grupos. Ela caracteriza-se como a norma vigente, a qual os sujeitos devem seguir para enquadra-se no ideal social hegemônico. A segunda categoria é a Identidade de Resistência, esta apresenta-se como reação dos grupos e coletivos às estratégias de dominação, que em situações de desigualdade buscam criar outras formas de interpretação da realidade fundamentada em um projeto político diverso ao que está posto. Por vezes, a identidade de resistência, por necessitar intensificar a luta, produz regimes identitários rígidos, na qual os sujeitos que dela participam devem se enquadrar. Já a Identidade de Projeto, terceira categoria concebida pelo autor, é aquela na qual os atores sociais buscam, por meio dos materiais culturais, sociais e políticos que têm em sua disposição, construir um projeto de identidade que almeja a transformação da estrutura de toda uma sociedade.

Os parâmetros identitários propostos por Castells (2008) não são rígidos, uma identidade projeto pode tornar-se resistência, ou até mesmo uma identidade de resistência pode, a depender dos enquadres políticos, tornar-se legitimadora e fixar-se como padrão hegemônico a ser seguido. As identidades insurgentes, que lutam contra uma ordem social estabelecida devem ser pensadas e analisadas como produções políticas, inseridas em relações de poder, as quais enfrentam a dominação e requerem para si autonomia.


A identidade negra pode ser compreendida neste enquadre político, ora como Identidade de Resistência, que sobre efeito do racismo constroem suas bases de identificação. Ora como uma Identidade de Projeto que sobre as experiências históricas de dominação, humilhação e desigualdades propõem um projeto identitário que não é apenas o reverso do preconceito, mas busca, por meio das relações étnico-raciais, transformações estruturais na sociedade brasileira. Sociedade a ser compreendida de forma estrutural por meio da categoria étnico-racial. É através destas políticas de identidade que as formas de resistência e projetos políticos são erigidos pelos coletivos negros, que na afirmação de sua identidade objetivam a mitigação das desigualdades e a garantia de seus direitos fundamentais.

Frente a estas discussões, pensemos nas formas de resistência histórica vivida atualizada pelo povo negro. A começar pelos movimentos sociais. Em seu percurso histórico o Movimento Negro brasileiro apresenta feições tanto da identidade de resistência quanto a proposta de identidade de projeto. Com uma das primeiras organizações políticas negras organizadas, a Frente Negra Brasileira (FNB), surgida em São Paulo em 1930 apresenta estas características da identidade de resistência. Como organização política que se produziu no efeito às comunidades estrangeiras que chegavam ao país e se tornavam muito fechadas a entradas de outras etnias. Diante desta conjuntura a FNB objetivava lutar por mobilidade social dos negros no mundo do trabalho, e nesta busca adquire feições xenófobas, ao explicar as condições de precariedade da vida dos negros a entrada de imigrantes no país. Com um discurso nacionalista que defendia o Brasil para as três raças e negava a vinda dos imigrantes, como sujeitos estranhos a nação. Uma identidade que, apesar de seus conteúdos nacionalistas, almejava um futuro de democracia racial aos negros brasileiros (GUIMARÃES, 2012).

O Teatro Experimental do Negro (TEN), apresenta-se também como outra organização política de destaque para a construção de formas de resistência à população negra. Formou-se a partir dos anos 1950, tendo como protagonista Abdias do Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos, sendo a mais importante organização negra deste período histórico. Tinha como objetivo inicial ampliar a visibilidade de artistas negros no cenário nacional, com cursos profissionalizantes de artes cênicas. Porém, em seu percurso torna-se proposta de afirmação cultural e mobilizadora da autoestima negra. Com teatros experimentais, sociodramas e psicodramas que tratavam das relações étnico-raciais da época, possibilitou a afirmação da cultura e da identidade negra, radicalizando a crítica ao imperialismo cultural oriundos da Europa e dos Estados Unidos. Uma problemática enfrentada pelo movimento é que o mesmo não conseguia abranger a massa da população negra, ficava ainda restrito ao universo dos intelectuais e artistas (GUIMARÃES, 2012).

Já o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1979 no período final da ditadura militar, apresenta características distintas de seus antecessores. Alinhado com o projeto político da esquerda revolucionária, objetiva por meio do racismo radical, reordenar as





bases da estrutura social brasileira, com três propostas políticas: sendo a primeira, romper com a falaciosa democracia racial, que com as críticas de Florestan Fernandes nos anos 70 já estava sendo desmistificada; a segunda, a luta pelos direitos fundamentais na garantia de acesso pleno a cidadania de negros e negras, esta influenciada pela luta dos direitos civis dos negros americanos; e a terceira, a libertação dos povos da África Meridional ao imperialismo Europeu tardio.

O Movimento Negro Unificado apresenta-se como proposta de organização que se caracteriza como uma Identidade de Projeto, pois sua luta política não expressa apenas como resistência a uma ordem opressora, mas para além de resistir, propõem reflexões, estratégias e um projeto de transformação que busca desestabilizar, por meio das categorias étnico-raciais, as estruturas sociais fundantes às formas de dominação presentes na sociedade brasileira.

A luta do movimento negro se intensifica após o processo de redemocratização no país, com presença de várias conquistas legais na constituição de 1988, sendo uma delas o Art.68 que garante as comunidades quilombolas o direito a propriedade da terra e a proteção de seu patrimônio cultural. As comunidades quilombolas, apresentam-se como outra forma de resistência dos negros no Brasil, mas esta apresenta a peculiaridade de ser encampada pelo campesinato negro na luta pelo seu território. As comunidades quilombolas podem ser definidas como territórios negros rurais que resistiram a marginalização do período colonial e atualmente sobrevivem a opressão do regime capitalista global. Caracteriza-se por territórios negros de resistência, por manter suas atividades laborais e práticas culturais específicas ainda presentes, as quais remetem a tradições negras africanas e coloniais. A garantia da propriedade é direito fundamental para mitigar as desigualdades históricas estabelecidas nestas comunidades e para que as mesmas consigam ter uma vida digna e igualitária

Outra expressão que caracteriza a luta e resistência do povo negro são as religiões afro-brasileiras, as quais trazem em suas raízes saberes e conhecimentos de matriz africana com compreensões de mundo e de sujeito que são divergentes às interpretações hegemônicas. Nas bases das concepções africanas o sujeito é composto pelos vários elementos existentes no mundo, e dele compartilham sua existência: sujeito e realidade são unidos como membros de uma mesma energia e princípio vital. No prolongamento desta lógica integrativa, o sujeito nunca é concebido fora de seu grupo, ele é membro de um coletivo que o determina sua identidade.

A cosmovisão das religiões afro-brasileiras auxilia as pessoas que dela participam a resistir, na formação de vínculos de solidariedade comunitários, a massificação cultural proposta pela sociedade capitalista, a qual entende o sujeito como indivíduo apartado do mundo e de suas coletividades. Além da proposta de emancipação cultural e culto religioso, as práticas destas religiões auxiliam no processo de cuidado à saúde, que de forma contra-hegemônica, produz sob a concepção tecnicista e desumana da medicina tradicional, saberes que buscam o cuidado integral da pessoa, no atendimento e acolhimento terapêutico de suas angústias espirituais, sociais e mazelas orgânicas. Participar de uma religião afro-brasileira não é apenas viver ritos, mas é ser integrante de uma família que fortalece laços e permite em conjunto, no compartilhar de experiências de alegria e sofrimento, as linhas para fiar vivências dignas de humanidade.

Ao encontro de práticas culturais contra-hegemônicas, o RAP pode ser considerado uma forma de contracultura negra, que empodera a periferia das cidades com suas vozes, fazendo a leitura de sua realidade a partir de dentro, não com olhares pejorativos que estigmatizam e discriminam estas populações.

Sugestão Musical – Rap nacional – Disco Todos São Manos, do Grupo RZO lançado em 1999.

Trecho musical:

Tudo isso tendo como base as leis presentes na constituição brasileira, tais como: direito de ser cidadão, direito de igualdade, liberdade de expressão.

O que nos faz chegar a seguinte conclusão que é verdadeira a alternativa.

A juventude negra tem a voz ativa.

Periferia tem poder a mais, eu quero mais, render-se jamais.

Periferia tem poder a mais, eu quero mais, render-se jamais.


O Rap é possibilidade de poder político aos jovens da periferia, que inseridos em uma realidade desigual, que os nega educação, lazer, saúde, mobilidade e segurança, lançam o canto do oprimido, que desmistifica as relações de dominação presente em seus territórios e afirmam sua vida como resistência a um sistema que os quer silenciar.

Outros mecanismos de resistência de caráter importante à população negra são as políticas de ação afirmativa, que foram impulsionadas na atualidade pela pressão do Movimento Negro sobre o estado. Tais ações atuam por meio do parâmetro da equidade, como forma de sobre os efeitos das discriminações raciais, que se traduzem no cotidiano enquanto vivências de desigualdade, oferecer condições igualitárias no acesso às instituições, serviços e direitos.

Os estudos de Moehlecke, (2004); Theodoro e Jaccoud (2005); Silvério (2005), Sant'Anna (2006) e Rosemberg (2006) definem os programas de ação afirmativa como:

- Um conjunto de medidas especiais e temporárias para igualar o acesso de grupos discriminados às mesmas oportunidades de educação, saúde, emprego e renda oferecidas aos demais grupos sociais. Trata-se da ampliação da participação desses grupos em espaços da vida social nos quais ainda não estão presentes ou estão sub-representados, através da fixação de percentuais e metas de ampliação de sua representatividade em tais espaços.
- Uma ação estratégica para alterar o padrão hegemônico étnico-racial das organizações públicas e privadas de uma sociedade, tendo em vista que tais programas incorporam a necessidade de diferenciar o tratamento, como forma de reequilibrar o acesso às oportunidades e combater as desigualdades persistentes.





As ações afirmativas englobam várias políticas públicas no âmbito da educação, atuando nos três níveis: de ensino fundamental, médio e superior. Na compreensão que a educação é um instrumento fundamental no combate ao racismo, a discriminação e ao preconceito racial. Tais ações buscam criar mecanismos que possibilitem a educação para as relações raciais. Com leis como a 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas e universidades, a qual foi alterada em 2008, com intuito de ampliação, pela lei 11.645/08 que abarca em seu texto a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e incluí a Indígena. Estas duas políticas objetivam desmistificar a figura dos negros e índios no imaginário social brasileiro, como povos despossuídos, sem história, cultura e conhecimento. O ensino da história e cultura destes povos fomenta desejos e interesses de estudos sobre a vida e a realidade atual e do passado destes grupos étnico-raciais.

A escola, de acordo com Calado (2011), apresenta-se como primeiros espaços de socialização, como lugares que reproduzem o preconceito e a discriminação. Assim, são nestes lugares que a luta contar o racismo deve acontecer. Para além dos conhecimentos promovidos sobre a história e cultura Afro-brasileira e Indígena, as leis 10.639/03 e 11.645/08 permitem aos alunos, negros e indígenas, modelos identificatórios que fortaleçam suas identidades e autoestima, que se percebam como parte de um grupo, coletivo e comunidade.

Entendemos que as políticas encampadas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 são reconhecidas como avanços à educação para as relações étnico-raciais, porém a forma com que as mesmas estão sendo efetivadas apresentam algumas limitações. Por isso, como afirma Calado (2011), a importância de se estudar a premiação das práticas educacionais exemplares da lei 10.639/03, as quais podem atuar como parâmetros e modelos a serem adequados e seguidos em outras instituições e espaços de ensino.

As ações afirmativas implantadas em cursos superior, também tem ampliado a oportunidade de ingresso da população negra e indígena nas universidades. Com cursinhos pré-vestibulares, bolsas de estudo e a reservada de vagas com parâmetros étnico-raciais. Estas ações permitem o ingresso e a permanência destes alunos na universidade. Este ingresso e permanência, para além de fortalecer estes grupos com conhecimentos e capital simbólico, permite um embate entre os conhecimentos fundados em modelos epistemológicos ocidentais europeus, que se pretendem hegemônicos, a outras epistemologias, como Africanas e Latino-americanas, que retratam a nossa realidade e compreensão de mundo.

O desdobramento da implantação das ações afirmativas nas universidades traz em cena a discussão racial, o racismo e suas práticas. Exigem que tais temas, que são silenciados no cotidiano, sejam debatidos e pensados. Este desdobramento permite desmistificar o racismo velado, no momento em que ele é declarado e discorrido por todos.

As ações afirmativas podem também ser analisadas como mecanismo de transferência de renda. Como afirma Sant'Anna (2006), em um estudo realizado pelo Ministério da fazenda em 2003, que o gasto anual com um aluno do ensino público superior é em média de nove mil reais e que estes alunos, em geral fazem parte dos 10% mais ricos da população. Assim, o ingresso de estudantes negros e indígenas representa uma transferência de valores a esta população. Valores que podem ser medidos em capital real e simbólico, que quebra com o privilégio de alguns e angaria espaço de acesso para todos. Assim, os movimentos sociais têm

pressionado cada vez mais o poder público para políticas que visem a superação da discriminação e das desigualdades raciais. A população negra e indígena apresenta um histórico de resistência que os forjaram enquanto coletividade no cenário brasileiro.

Importantes políticas de ação afirmativa no ensino superior

- O *Programa Diversidade na Universidade*, que apoia as instituições que promovem cursos pré-vestibulares voltados para estudantes negros e indígenas e oferece bolsas de estudo aos matriculados.
- O *Programa Universidade para Todos*, que oferece acesso, com gratuidade integral ou parcial, a vagas em instituições de ensino superior (particulares ou sem fins lucrativos/comunitárias) para os estudantes da rede pública. O programa também possui reserva de vagas para negros e indígenas.
- O *Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior - UNIAFRO*, voltado à formação ou consolidação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs que tem como função organizar e difundir a produção do conhecimento sobre a temática étnico-racial e apoiar o acesso e permanência da população negra no ensino superior.
- A implementação do quesito cor/raça no processo de coleta de dados do Censo Escolar, no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico – SAEB, visando subsidiar, através de dados específicos, a elaboração de políticas educacionais inclusivas.
- O apoio à realização de estudos e pesquisas sobre diversidade étnico-racial nos sistemas de ensino fundamental, médio e superior.
- O projeto de lei 3627/04, que estabelece a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior para estudantes da rede pública e estudantes negros e indígenas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Este histórico foi necessário à perpetuação dos seus modos de vida frente uma realidade opressora que os desrespeitava e ainda os impede enquanto sujeito de direitos. Fortalecer estas formas de resistência e com ela a identidade e autoestima negra é um dos caminhos para luta contra o racismo.

Com políticas, que pautadas no princípio da equidade, busquem no respeito as diferenças, ações que mitiguem as desigualdades, como forma de assegurar o acesso aos direitos fundamentais daqueles que historicamente foram negados a cidadania.



Sugestão de atividade para o professor:

Busca ativa – conhecendo as estratégias de ação política dos movimentos sociais e coletivos negros

A atividade da busca ativa de movimentos sociais e coletivos negros, caracteriza-se pela investigação de ações, práticas e estratégias destas organizações em determinado território. Com o objetivo de conhecer a inserção destes movimentos em uma determinada comunidade e seus efeitos sobre a vida dos que deles participam.

Etapa 1

Propor aos participantes que realizem um mapeamento do modos de resistência presentes naquele território, identificando: movimentos de contracultura, espaços religiosos afro-brasileiros, movimentos sociais organizados e outros coletivos que caracterizam-se como espaço político de luta contra a discriminação e a desigualdade racial.

Etapa 2

Diante do mapeamento realizado pelos estudantes, entrar em contato com os movimentos encontrados e realizar algumas visitas para conhecer as propostas de ação e seus objetivos políticos. Abrir o diálogo à estas realidades, entendendo-os como protagonistas ativos na invenção e criação de táticas no combate ao racismo e a discriminação racial.

Etapa 3

Convidar os coletivos investigados a irem para escola para apresentarem seus histórico, propostas políticas e ações que vem desenvolvendo no território. Como forma de estabelecer o diálogo entre o conhecimento formal e os saberes políticos destes grupos.

Livros e sites com informações de referências para ajudar o professor nesse trabalho:

- Livro **A Utopia brasileira e os Movimentos Negros**, que busca realizar uma discussão sobre o racismo brasileiro e as lutas dos movimentos sociais no combate a esta ideologia historicamente enraizada em nosso ideário nacional.
- **Portal do IBGE** como base importante para se pesquisar informações desagregados por cor/raça, o que permite investigar dados que explicitam as diferenças entre brancos e negros quanto segurança, mortalidade, educação, cultura, entre outros. Endereço eletrônico: www.ibge.gov.br
- **Portal do IPEA** apresenta uma série de estudos a respeito da população brasileira a partir de recortes de gênero e cor/raça, os quais analisam as diferenças de acesso de brancos e negros, mulheres e homens ao mercado de trabalho, a educação, saúde, entre outros. Endereço eletrônico: ww.ipea.gov.br
- **Portal Mundo Negro** como um importante canal de notícias e informações da comunidade negra. Com discussões e artigos que debatem informações e estratégias de como lidar com o racismo. Ainda apresenta um fórum no qual os visitantes podem eixar registrados suas reflexões e propor discussões sobre as temáticas.

Propostas para reflexão:

1. O que você entende por modos de resistência da população negra? Qual a sua importância para luta contra o racismo e a discriminação racial?
2. Quais os dados sobre as desigualdades raciais no Brasil que você considerou mais significativo? Porque?
3. O que caracteriza o racismo institucional? Quais seus efeitos no cotidiano das instituições sociais?
4. Qual a importância das ações afirmativas para mitigação das desigualdades raciais? Quais são seus avanços e desafios no Brasil?



Referências

ALENCASTRO, Luiz Felipe. O observador do Brasil no Atlântico Sul. **Pesquisa FAPESP**. Out, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política do sus**. Brasília: Ministério da saúde, 2013.

CALADO, Maria d Glória. A premiação de práticas educacionais exemplares na implementação da Lei Federal 10.639/03. In: Coordenadoria de Assuntos da População Negra – CONE. **Prêmio da igualdade racial**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2011.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social Humilhação Política. In SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antiracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Editora 34, 2004.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em 10 de abril de 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, 2004, p. 757-776.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão**. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/processo-de-construcao>. Acessado em: 28 de dezembro de 2010.

SANT'ANNA, Wania. O impacto político-econômico das ações afirmativa. In: GOMES, Nilma Lino. (org.). **Tempos de luta: As ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SANTOS, Alessandro de Oliveira. Superar o racismo e promover a saúde da população negra: desafios para o trabalho de prevenção ao HIV/Aids no Brasil. In: Vera Paiva; José Ricardo Ayres e Cassia Maria Buchalla. (Orgs.). **Vulnerabilidade e Direitos Humanos. Prevenção e Promoção da Saúde. Da doença à Cidadania**. Curitiba, Juruá Editora, 2012, p.145-163.

SEFFNER, Fernando, PUPO, Ligia Rivero & PAIVA, Vera. Educação em saúde e emancipação: explorando possibilidades da prevenção no quadro dos direitos humanos. In: PAIVA, Vera. **Vulnerabilidade e direitos humanos – prevenção e promoção da saúde: pluralidade de vozes e inovação de práticas**. Curitiba, Juruá Editora, 2012, p. 9-26.

SILVA, Givânia Maria. Vencer o racismo institucional desafios da implementação das políticas públicas para comunidades quilombolas. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. (orgs)... [et al]. **Caderno de debates Nova cartografia social: territórios quilombolas e conflitos**. Manaus: projeto nova cartografia social da Amazônia, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnica e racial. In: SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

THEODORO, Mário e JACCOUD, Luciana. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, s/d.



A questão do racismo na pluralidade de suas manifestações e em particular nos processos educacionais

A Lei 10.639/03 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino (fundamental e médio e em escolas públicas e privadas) a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Em seu parágrafo primeiro estabelece: 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. O parágrafo segundo estabelece que 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.

Entre outros objetivos, segundo Malachias (2009), a Lei “surge como medida que favorece a implementação de ações educativas voltadas ao estudo, conhecimento e valorização da história e cultura africanas” (p.22). As ações educativas, orientadas nessa direção, consideram de suma importância a formação positiva da identidade étnico-racial. Essa ênfase numa nova forma de trabalhar com a identidade dos povos negros na escola parte da constatação de que a memória instituída na cultura escolar no Brasil incluía esses povos sempre de modo negativo, sempre como vítimas que não foram capazes de resistir ou enfrentar a dominação do homem branco. Assim, o reconhecimento da história do ativismo político e a história da resistência do negro frente aos processos de dominação instituídos em meio à construção da sociedade brasileira, são aspectos basilares na reconstrução das representações sobre o negro em nosso país, deslocando as imagens com as quais a memória social instituída pela escola estabeleceu. Segundo Munanga (2005), na escola, cabe ao professor “ (...) ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (p. 15). Entre outros objetivos dessa ação educativa antirracista, destacam-se: a construção positiva da identidade negra e a melhoria das relações sociais na escola. A Lei 10.639/03 propõe, de certo modo, “rehistoricizar” a história até então contada nas escolas sobre a história e a cultura das populações negras e sua importância no processo de constituição do Brasil.

Imagens do preconceito: teorias racialistas e memória social

A lei 10.639/03, reconhecida pelo movimento negro como uma vitória contra a cultura racista brasileira, foi fruto de um longo processo de análises acadêmicas e de denúncias sobre os materiais e as formas de tratamento da história dos povos negros pela cultura e memória social estabelecida pela escola. Entre os materiais investigados nessa longa batalha, o livro didático transformou-se em um importante objeto do debate. Esse material central de ensino e aprendizagem parecia, para muitos estudiosos, a síntese da reprodução da memória social

negativa das populações negras veiculada pela cultura escolar. Nessa perspectiva os estudos sobre a representação do negro nos livros didáticos compreenderam um esforço importante no processo de crítica e denúncia dos conteúdos dessa memória.

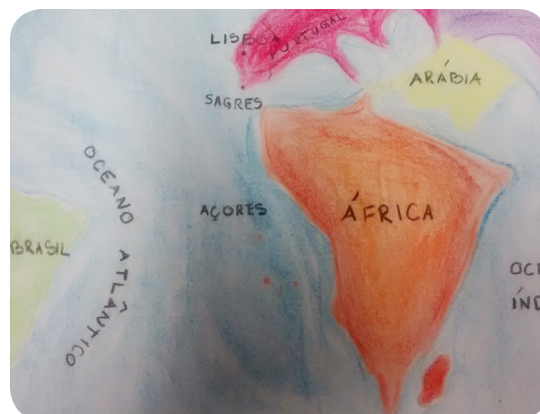
Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) ao realizarem um levantamento sobre pesquisas que tratam sobre a representação dos negros em livros didáticos no Brasil apontam que entre as décadas de 1980 e 1990 os negros e indígenas eram sub-representados nos textos e ilustrações. Mas, quando apareciam, as imagens e ilustrações eram fortemente estereotipadas. Para as autoras,

“

há atribuição de papel subsidiário na construção literária, pictórica e no contexto social, aos personagens negros, adultos e crianças, levando a sua associação sistemática à posição de subalternidade; sub-representação de alunos e professores negros. Além disso, nos textos e ilustrações, ocorre por vezes, associação da negritude à animalidade (p.135).


”

Como se vê na citação, as autoras encontraram não só a ausência de representações no material mais utilizado na escola, como também uma reiterativa afirmação da subalternidade dos povos negros. Mas, grave ainda, no diagnóstico apresentado, é a reiteração de estereótipos desses povos muitos antigos e questionados pela própria ciência. Assim, Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) indicam a recorrência à representação do negro associada à animalidade, localizando essa representação entre os elementos que mobilizaram as discussões na Europa sobre as diferenças raciais entre meados do século XVIII e meados do século XX no âmbito da produção científica conhecidas como teorias racialistas.



As teorias racialistas, como indicado, começam a aparecer em meados do século XVIII, como forma de explicar as diferenças encontradas entre os povos que foram submetidos aos processos de colonização da África, Américas e Ásia operados desde o século XV. Os filósofos iluministas se contrapuseram às explicações teológicas em voga até então, que consideravam que todos os seres humanos teriam a mesma origem adâmica – perspectiva conhecida como *monogenismo* -. Ou seja, segundo esse entendimento baseado nas escrituras sagradas, toda a humanidade descenderia de Adão. Nessa perspectiva, os indígenas eram considerados pré-civilizados (o bom selvagem), considerados como testemunhos de um passado não corrompido do “homem e da mulher brancos/as”, porém, eram considerados humanos, poderiam ser convertidos e salvos por meio de sua catequização. Os negros, nessa perspectiva teológica, eram considerados como predestinados a serem escravizados, pois seriam descendentes de Canaan, filho de Cam, que por ter visto seu Pai Noé nu e desmaiado após beber vinho, foi condenado, assim como sua descendência, a servir aos/as filhos/as de Jafé e Sem.





Como analisa Munanga (2011), alguns filósofos iluministas rejeitaram essas explicações substituindo-a por uma visão que propunha que a humanidade descenderia de espécies distintas, de diversos grupos humanos, independentes – perspectiva conhecida como *poligenismo* –. Afastada das justificativas religiosas, baseava-se em constructos considerados “científicos”. Desse modo, influenciados pelos estudos de Charles Darwin, utilizaram o conceito de raça, oriundo da zoologia e da botânica, para classificar os tipos humanos segundo características morfológicas: o formato do crânio e da cabeça, o formato dos lábios, olhos, narizes, queixos, além da coloração da pele, - características que pareciam diferenciar brancos, negros e amarelos. Porém, a perspectiva *poligenista*, que pressupunha a origem múltipla da humanidade, plural, afirmava também a existência de uma hierarquia entre as raças: raças consideradas superiores e raças consideradas degeneradas. Nessa perspectiva os negros ocupavam o lugar mais baixo da hierarquia humana, pois se situavam mais próximos aos animais. Representavam, portanto, a degeneração, eram consideradas uma subespécie. Podemos verificar, portanto, que sua pretensa condição de inferioridade se assentou em constructos ideativos, teológicos ou “científicos”, que justificavam e legitimavam sua condição e, portanto, sua consequente escravização. Há consenso entre diversos autores sobre o importante papel que as teorias racialistas ocuparam no processo de (re)colonização imperialista do século XIX: justificar a dominação impetrada aos povos dominados.

Todorov (1993, pp. 108-110) destaca cinco pontos nos quais se assentam as teorias racialistas:

1. A existência das raças:

Consiste na afirmação da realidade das raças, quer dizer, dos grupamentos humanos cujos membros possuem características comuns; ou melhor, em afirmar a pertinência e a importância dessa noção. As raças são aqui assimiladas às espécies animais, e afirma-se que há entre duas raças a mesma distância entre o cavalo e o jumento. Os racialistas são contrários ao cruzamento entre raças.

2. A continuidade entre o físico e o moral:

As raças não são simplesmente grupamentos de indivíduos com aparência semelhante. O racialista postula, em segundo lugar, a solidariedade das características físicas e morais. Em outros termos, a divisão do mundo em raças corresponde a uma divisão por culturas, igualmente bem definidas: (...) as diferenças físicas determinam as diferenças culturais.

Essa afirmação implica, por sua vez, a transmissão hereditária do mental e a impossibilidade de modificar o mental pela educação.

3. A ação do grupo sobre o indivíduo:

O comportamento de um indivíduo depende, em grande medida, do grupo racial-cultural (ou étnico) a que pertence. O racismo, assim, é uma doutrina de psicologia coletiva e por natureza hostil à ideologia individualista.

4. A Hierarquia universal dos valores:

O racista não se contenta em afirmar que as raças são diferentes; também crê que umas são superiores às outras, o que implica uma hierarquia única de valores, de um padrão de avaliação com o qual faz julgamentos universais. Na maior parte dos casos essa escala de valores é de origem etnocêntrica: é muito raro que a etnia a qual pertença o autor racista não se encontre no topo de sua hierarquia.

As diferenças entre as raças, segundo Todorov, se expressam nos seguintes planos:

Plano estético: minha raça é bela, as outras são mais ou menos feias;

Plano do espírito: uns são burros, outros inteligentes;

Plano moral: uns são nobres, outros bestiais.

- **A Política baseada no saber:**

É preciso desenvolver uma política que ponha o mundo em harmonia com as descrições precedentes. Tendo em vista os fatos, o racista tira deles um julgamento moral e um ideal político. Assim, a submissão das raças inferiores, ou mesmo sua eliminação, pode ser justificada pelo saber acumulado a respeito das raças. É aqui que o racismo se junta ao racismo: a teoria dá lugar a uma nova prática.

Nessa perspectiva pode-se dizer que um dos pilares das teorias racistas era a remissão às ideias “essencialistas” sobre a “natureza” do negro, do amarelo e do branco e essas essenciais de cada raça justificavam a hierarquização entre elas e, nessa toada, a dominação de uma sobre todas as outras. Segundo Guimarães (1995):

“

Toda e qualquer hierarquia social, portanto, faz apelo a uma ordem natural que a justifique, ainda que tal justificativa, e racionalização, possa se fazer de diferentes maneiras. A ordem econômica, por exemplo, pode ser justificada como sendo um produto de virtudes individuais (os pobres são pobres porque lhes faltam sentimentos nobres, virtudes e valores do *ethos* capitalista); do mesmo modo, se justifica usualmente a posição subordinada das mulheres pelas características do sexo feminino; a escravidão dos africanos, assim como a posição social inferior de seus descendentes, pelas limitações da “raça” negra etc. Em cada um desses casos, quando a ideia de uma ordem natural limita formações sociais, emergem sistemas hierárquicos rígidos e inescapáveis. (p.31).

”

As diferenças entre as características dos homens e mulheres converteram-se imediatamente em critérios que justificavam a manutenção e reprodução de hierarquias sociais, econômicas e culturais. Não é preciso comentar que essas teorias foram fruto da institucionalização de uma ciência produzida pelo homem branco europeu, em seus museus, universidades, sociedades científicas etc, sobre outros povos e culturas que se organizavam de maneiras diferenciadas. Ao mesmo tempo que esses homens tinham o monopólio da produção bélica, controlavam as formas de circulação do conhecimento, por meio, por exemplo, do monopólio da indústria de impressos - eficaz instrumento de hegemonização das representações sobre os outros povos.



Munanga (2011) analisa o tema do seguinte modo:

“

Infelizmente, desde o início, eles [antropólogos, biólogos, filósofos e naturalistas] se deram o direito, em nome de sua autoridade científica, de hierarquizar as chamadas raças, ou seja, de classificá-las numa escala de valores superiores e inferiores, criando uma relação intrínseca entre o corpo, os traços físicos, a cor da pele e as qualidades intelectuais, culturais, morais e estéticas. Assim, os indivíduos da raça branca, por definição, portadores da pele mais clara, dolicocefalos etc., foram considerados, em função dessas características, como os mais inteligentes, mais inventivos, mais honestos, mais bonitos etc., e conseqüentemente, os mais aptos para dirigir e até dominar as populações de raças não brancas - negra e amarela -, principalmente negra de pele escura que, segundo pensavam, tornava-as mais estúpidas, menos inteligentes, mais emotivas, e conseqüentemente sujeitas à escravidão, colonização e outras formas de dominação e exploração. A hierarquização deu origem ao determinismo biológico que pavimentou o caminho do racismo científico ou racialismo. Essa hierarquização era considerada na época como uma ciência das raças, mas na realidade era uma pseudociência, porque seu conteúdo era mais doutrinário do que científico. Desde então, os comportamentos das pessoas começaram a ser julgados não em função de suas qualidades e defeitos individuais, mas sim em função do grupo ou raça à qual pertenciam. Conhecemos as expressões tais como “só pode ser um negro, um judeu. (p.15)

”

Claro está que as teorias racialistas deram munção para muitos grupos organizarem seus discursos e justificarem suas atitudes discriminatórias sobre os outros em bases pseudo-científicas. O problema da circulação desse tipo de visão de mundo estava justamente na não aceitação dos grupos discriminados, que resistiram a sua hegemonização por diversas formas, incluindo àquela que denunciava essas atitudes, reconhecendo-as por meio do significante “racismo”, convertendo sua positividade em negatividade.

O racismo implica, portanto, na expressão de um conjunto de crenças e atitudes negativas, racionalizadas, a “negação da igualdade de tratamento aos diferentes transformada em ação concreta ou comportamento observável” (Munanga, 2005, p. 7). O conceito “raça” não corresponde a nenhuma realidade natural, sua expressão na vida social é a dominação. Como atesta Munanga (2011)

“

Na última fase dessa operação classificatória [a partir do século XX], os cientistas se dedicaram a fazer pesquisas comparativas entre os patrimônios genéticos dos indivíduos pertencendo a raças diferentes e chegaram a conclusões desencorajadoras, pois o patrimônio genético do indivíduo A da raça negra podia estar mais próximo do indivíduo B da raça branca e mais distante do patrimônio do indivíduo C da raça negra. Depois de quase dois séculos de pesquisa, a inoperacionalidade dos critérios escolhidos na classificação levou os próprios cientistas, biólogos e geneticistas humanos, à conclusão de que a noção de raça humana não tinha base científica, ou seja, que a classificação da variabilidade humana em raças não podia ser obtida pelo simples consideração dos critérios morfológicos, nem pela simples comparação dos patrimônios genéticos das populações, daí a ideia defendida por esses cientistas, entre ele o Nobel de Biologia, o francês François Jacob, de que a raça não existe biologicamente. (p.14).

”

No âmbito da produção acadêmica e nos movimentos sociais o uso do conceito “raça” perdura como crítica à organização social excludente. O uso político desse conceito auxilia a desvelar as desigualdades sociais, as violações de direitos a que estão submetidas as populações negras e indígenas e auxilia o combate às práticas de discriminação e a superação do racismo.

Mas, é bom lembrar que o racismo é uma das expressões do preconceito. Para Vala (1998), estudioso que tem se dedicado a compreender as expressões do preconceito, o racismo é:

“

Uma configuração multidimensional, e tendencialmente articulada, de crenças e emoções negativas relativamente a um exogrupo, ou a indivíduos membros de um exogrupo, categorizado e objetivado como um grupo “racial” a partir da cor. Essas crenças são suscitadas pela simples pertença desses indivíduos a esse exogrupo. Neste sentido, o racismo é entendido como uma manifestação do preconceito negativo relativamente a uma categoria social racializada. (p.32).


”

Para que se deslindem os mecanismos de reprodução dessa atitude preconceituosa – o racismo – e a importância de seu combate pela escola, é necessário compreender também o que é o preconceito. O preconceito pode ser entendido como uma atitude, um modo de defesa psíquica individual ou grupal, suscitado pela organização social que ameaça constantemente a auto-preservação de todos os indivíduos. Por não suportar a pressão social, pessoas com tendências preconceituosas tendem a projetar sua hostilidade contra minorias por elas consideradas inferiores. O preconceito contra os considerados mais “frágeis” atenua a angústia suscitada pelo sentimento de fragilidade e impotência perpetradas pela vida social hierárquica. Por meio de atitudes hostis infringidas às minorias, o preconceituoso busca reafirmar a força e o poder que de fato não tem em meio a vida administrada. Se o preconceito é direcionado a alvos considerados “frágeis”, Adorno e colaboradores (1965) evidenciam que quem é preconceituoso em relação a um tipo de alvo tende a sê-lo também em relação a outros. O preconceito, e o racismo - uma de suas expressões - visa afastar o objeto que suscita a insegurança, o objeto do qual o preconceituoso deseja se diferenciar e desse modo retomar um sentimento de segurança e força ilusórios.

Todorov (1993) compreende que a acepção racismo compreende duas dimensões diferentes da realidade social. Trata-se de um lado, de um comportamento feito, o mais das vezes, de ódio e desprezo com respeito a pessoas com características físicas bem definidas e diferentes das nossas e por outro lado trata-se de uma ideologia (*racialismo*) de uma doutrina referente às raças humanas (p.107).

O racismo opera por meio de racionalizações (as teorias racialistas oferecem seus conteúdos) que sustentam a projeção de crenças e emoções negativas orientadas para indivíduos ou grupos considerados estranhos e ameaçadores àqueles indivíduos ou grupos que expressam esse conjunto de manifestações negativas. O racista tende a manter afastado do convívio seus alvos de hostilidade por meio de atitudes como a discriminação, a marginalização e a segregação. Segregação é a ação (ou conjunto de ações) que leva à separação de indivíduos e de grupos, marginalização é a ação (ou conjunto de ações) que dificulta ou impede a inclusão social adequada e a discriminação implica conferir tratamento desigual a indivíduos ou grupos baseados na construção de hierarquias de poder.





No conjunto da vida social, os grupos que ficaram alijados dos direitos sociais e dos benefícios do desenvolvimento econômico, atraem para si expressões hostis de outros grupos melhor situados socialmente. A expressão do racismo implica num processo psíquico defensivo que objetiva afastar a ameaça de ser o próximo alvo, a ameaça de sucumbir aos processos desumanos próprios da organização social vigente. Nossa sociedade é hierárquica e assim valoriza o poder e a força sobre os que não os têm. Ao se projetar expressões hostis contra um indivíduo ou grupos minoritários notadamente já depauperados devido à sua inscrição no tecido social hierárquico, o preconceituoso afasta, fantasiosamente, o medo que o assola: o medo da fragilidade social, da não integração.

O racismo, assim como todas outras formas de preconceito como a homofobia, o preconceito contra as mulheres, contra os deficientes físicos ou deficientes intelectuais, ocupa no conjunto da vida social no entendimento de Adorno et al. (1965) a função de uma espécie de “válvula de segurança”. O *status quo* fomenta e se apoia nas expressões de violência contra os indivíduos ou grupos considerados frágeis. Enquanto os indivíduos se golpeiam uns aos outros a estrutura social não é colocada em xeque.

No caso do racismo à brasileira, para a sua compreensão, é importante a remissão à própria constituição histórica que delimitou a posição que os negros, índios, e outras minorias ocupam na sociedade. Em nosso país, as representações negativas sobre o que é “ser negro” e o que é “ser branco” são debitárias de um longo processo histórico, cuja origem é a escravidão, que alijou durante logo período os negros do gozo dos direitos sociais fundamentais. A inserção social da população negra, e de outros segmentos também discriminados, advém de atributos ideologicamente construídos, que conferem à esses segmentos uma espécie de caráter natural, como: os negros são displicentes e pouco capazes intelectualmente; os índios são indolentes; os ciganos são marginais. Na verdade, tais construções são racionalizações que dissimulam o exercício da dominação e as violações de direitos: o direito a educação, à saúde, à habitação, à vida plena.

A constituição do mito da *democracia racial* também coopera para a dissimulação ideológica da desigualdade social. Segundo essa noção, a miscigenação entre as diferentes raças e etnias (brancos, negros, índios e amarelos) conferiria ao povo brasileiro um caráter não afeito à discriminação racial: “somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos” (MUNANGA, 1996, p. 216). Por sua vez, essa miscigenação foi possível pelo caráter mais “brando” da escravidão na América Portuguesa comparada à América inglesa, que segregava muito menos os escravos, permitindo a miscigenação. Na concepção de democracia racial se encerra a suposição de que, no Brasil, ao contrário dos EUA, por exemplo, desigualdades sociais não seriam fruto de questões relativas ao preconceito contra o negro ou à discriminação racial, mas seriam sobretudo circunscritas à aspectos econômicos, já que essa população é a mais pobre: a melhor distribuição de renda implicaria no desaparecimento das desigualdades sociais entre negros e brancos.

Mas, as pesquisas feitas em diferentes âmbitos da vida social revelam outra coisa:

“

Em levantamentos realizados pelo Ipea no ano de 1992 apenas 1,5% dos jovens negros nesta faixa etária estavam na universidade. Em 2009, eram 8,3%. Entre os jovens brancos, as matrículas líquidas triplicaram no mesmo período – de 7,2% para 21,3%. A frequência dos jovens negros na universidade, que correspondia a 20,8% da frequência dos brancos em 2002, passou a corresponder a 38,9% em 2009. Os dados levantados pelo Ipea, mostram que os rendimentos médios reais da população negra recebidos de todas as fontes, cresceram 56% entre 1992 e 2009, ante um aumento de 39% entre os trabalhadores brancos. No entanto, a diferença entre uns e outros continua significativa: na década de 1990, o rendimento dos negros equivalia a 50% do dos brancos; há dois anos, esta proporção passou a 57%. Embora em números absolutos mais negros tenham ultrapassado a linha da pobreza, a redução proporcional dos índices ficou em torno de 30% para os dois grupos, mantendo as diferenças significativas. Em 1997, 57,7% dos negros brasileiros eram pobres. Dez anos depois, eram 41,7%. Entre os brancos, o percentual caiu de 28,7% para 19,7% no mesmo período. Na área da educação, por exemplo, é possível comemorar as reduções das diferenças entre negros e brancos em relação ao número de anos de estudo formal ou nos índices de analfabetismo. A taxa de analfabetismo em 1992 era de 10,6% para brancos e 25,7% para negros; em 2009, 5,94% para brancos e 13,42% para negros. Nesse período, embora tenha caído a desigualdade, a taxa dos negros permaneceu mais que duas vezes maior que a taxa da população branca, de acordo com dados do IBGE compilados pelo Ipea. Um número estarrecedor é do aumento de homicídios de negros, especialmente entre os jovens. Segundo o Mapa da Violência, editado pelo Ministério da Justiça e pelo Instituto Sangari, o número de brancos mortos vem diminuindo ao longo dos anos, enquanto os casos envolvendo negros aumentam. Em 2008, o número de jovens negros de 18 a 25 anos vítimas de homicídio foi 134% maior do que o de jovens brancos. Em 2008 quase metade das crianças afrodescendentes de 6 a 10 anos estava fora da série adequada, contra 40,4% das brancas. Na faixa de 11 a 14 anos, o percentual de pretos e pardos atrasados subia para 62,3%. Os resultados contrastam com avanços nos últimos 20 anos. A média de anos de estudo de afrodescendentes foi de 3,6 anos para 6,5 entre 1988 e 2008, e a taxa de crianças pretas e pardas na escola chegou a 97,7%. Mesmo assim, o avanço entre pretos e pardos foi menor. Na saúde, subiu a proporção de afrodescendentes mortas por causa da gravidez ou consequências¹.

”

Tais dados revelam aspectos desalentadores da desigualdade social brasileira: se é verdade que a melhor distribuição de renda poderia implicar em melhores condições de vida para a população branca e negra pobre, no entanto, ela não implica, necessariamente, na diminuição das expressões de racismo institucional no país. Os dados apresentados mostram avanços de conquistas de direitos da população negra em diferentes aspectos da vida social, porém, a desigualdade entre negros e brancos em todos os níveis ainda é problemática.

1 Disponível em: http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=711



Combate ao racismo na escola: luta social e políticas públicas

No que tange a especificidade das instituições escolares, nela são constituídas relações sociais específicas, associadas às formas de exercício do poder operantes no conjunto da vida da totalidade social. A escolar não se dedica somente à universalização dos saberes que compreendem os diversos campos do conhecimento, tomados como uma espécie de “acervo cultural” da humanidade, mas, fundamentalmente, compreende relações de ensino e de aprendizagem de formas de relações de poder. Segundo Silva Jr. (2002):

“

As manifestações da discriminação racial na escola conformam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico e/ou moral, mas também psíquico, em termos de sofrimento mental, com consequências ainda não satisfatoriamente diagnosticadas, visto que incidem cotidianamente sobre o alunado negro, alcançando-o já em tenra idade. (p.14).

”

Não deixa de ser impactante pensar que na escola, instituição que poderia constituir-se como o *locus* privilegiado para a educação para a solidariedade e para a formação de indivíduos sensíveis, as ações violentas contra os considerados frágeis sejam tão corriqueiras. Tal fato implica em constatar que a escola não parece preparar os indivíduos para a refutação da barbárie. Aparentemente, as práticas pedagógicas concernentes ao ambiente escolar parecem não apenas serem incapazes de constituírem um clima cultural favorável às expressões de respeito mútuo e identificação com o semelhante, como parecem constituir a negação de sua possibilidade. Se as ações violentas são tão comuns na escola, não há como adjudicar apenas aos alunos as razões de tal situação. Ainda que a falência da cultura seja uma realidade que ultrapasse os domínios das instituições escolares, não devemos deixar de pensar sobre quais são os fatores constitutivos imanescentes a própria lógica institucional educacional que resultam em expressões de violência entre os alunos, entre elas, o racismo e suas múltiplas expressões, como a discriminação.

No que diz respeito ao racismo observado na escola, Silva Jr. (2002) argumenta que

“

(...) com o auxílio de estudos – principalmente estatísticos – sobre o processo educacional brasileiro, notou-se que essa discriminação estava situada na ponta inicial do processo, uma vez que a trajetória de escolaridade era intensamente diferenciada por raça/cor, desde o acesso, passando pela permanência e finalização da trajetória escolar, a qual, por sua vez, era definidora de capacidade competitiva, num mercado de trabalho formal que demandava cada vez mais competências específicas e altamente desenvolvidas. (p. 20).

”

Como analisa o autor, as expressões de discriminação que sofrem alunos negros se faz presente desde os primeiros anos escolares e se espalha nos anos subsequentes das trajetórias escolares desses alunos. Quer seja sob a forma de atitudes explícitas de colegas, professores e funcionários, quer seja sob a forma de interdições que impedem a permanência e a finalização

dos estudos, o racismo institucional escolar ainda é um importante entrave para a promoção de igualdade de direitos entre brancos e negros no Brasil.

As expressões de racismo, como vimos, estão assentadas em construções ideológicas sedimentadas na cultura, particularmente nas construções baseadas em ideários racialistas. Tais ideários também se fazem presente nos livros didáticos, como analisado anteriormente, por meio da construção de estereótipos, da representação negativa dos negros. Sobre esse assunto, Silva (2005) argumenta que

“

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. (p. 24).

”

Negrão (apud ROSENBERG, BAZILLI E SILVA, 2003²) apresenta alguns elementos que dão a ver os estereótipos mobilizados nos livros didáticos publicados entre as décadas de 1980 e 1990 referentes a negros e brancos presentes nos livros didáticos:

- Branco com representante da espécie, muito mais frequente nas ilustrações; representando em quase a totalidade de posições de destaque e ilustrações de capa (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1998a, 1988b); negro menos frequente nas ilustrações, prioritariamente identificado pela etnia, ao passo que o branco por nome próprio e atributos familiares (Pinto, 1987; Silva, 1988a).
- Tratamento estético das ilustrações apresenta o negro com traços grotescos e estereotipados (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988 a). (Silva, 200, 2001 a) relata a representação positiva de características fenotípicas.
- Apresentação de negros e mestiços prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro, em contraponto com personagens brancos, com maiores possibilidades de atuação e autonomia (Pinto, 1987, Chinellato, 1996).
- Contexto sociocultural do negro omitido nos livros analisados, nos quais prevaleceram os valores da cultura europeia (Triunfo, 1987; Silva, 1988 a, 2000, 2001 a; Chinellato, 1996; Oliveira 2000). A complexidade das culturas africanas não foi abordada (Pinto, 1999).

2 Apud Revista Educação e Pesquisa, p. 134-135.



- Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos apresentaram concepções preconceituadas compartilhadas ou “introjetadas” pelos personagens negros (Chinellato, 1996).
- Personagens negros tratados pelas crônicas são pobres ou miseráveis e desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados. Por outro lado, as narrativas das crônicas fazem uso da existência do preconceito e do ridículo a que este submete os agentes preconceituosos. Nota-se a “polifonia” dos textos que comunicam mensagens diversas, por vezes contraditórias, por meio de recursos discursivos diversificados (Chinellato, 1996).
- Predominância de perspectiva eurocêntrica da história. Negação de outros pontos de vista e omissão de fatos históricos que concorreriam com a visão europeia (Triunpho, 1987, Negrão, 1988; Oliveira, 2000)

A representação negativa do negro no livro didático e na cultura escolar pode favorecer a constituição de processos identitários negativos entre as crianças negras, como observa Santos (2007). Segundo o autor:

“

(...) existe uma associação cotidiana, frequente, sempre presente, da cor “negra” ou “preta” com tudo de ruim que se pode pensar. Se as coisas não vão bem, é porque a situação está preta, se o menino vai levar advertência, vai assinar o livro “negro”/ Quando não se quer bem alguém, ele vai para a lista “negra”.

Convivendo com essa rejeição, com esse movimento de repulsa e de associação negativa, as crianças negras, desde muito cedo, vão aprendendo que o seu cabelo é feio, que seu corpo fede, que ele é “mais sujo” que os demais, que a cor de sua pele é horrorosa e que, por isso, esse “corpo” é desajustado, não serve, é feio. Gostar da sua negritude, da textura de seu cabelo, do tom da sua pele, do formato dos seus lábios, tudo isso, numa sociedade racista como a nossa, é mais difícil quando a escola reafirma o racismo no seu cotidiano (p. 52).

”

Como observa Santos (2007), as crianças aprendem que seu “corpo fede”, é “mais sujo”, a “cor da pele é horrorosa”, é difícil gostar do próprio corpo numa sociedade racista. A sujeição do corpo das crianças negras ao discurso desqualificador de sua própria condição inflige sofrimento psíquico e contribui para a formação negativa de sua identidade. A hierarquização dos indivíduos apoiada em características “naturais”, como analisado anteriormente, remete ao princípio ordenador que legitima lugares de poder e lugares de submissão do outro. No âmbito das instituições escolares, além da presença da representação negativa dos negros nos livros didáticos, há outras manifestações de preconceito e racismo, tais como: a ausência de representação da população negra em cartazes, informativos e fotografias dispostas no am-

biente escolar; o silenciamento e a omissão de professores frente às situações de discriminação que envolvem as crianças negras; chacotas, apelidos humilhantes e ações de desprezo por parte dos professores e demais funcionários e tratamento afetivo desigual conferido às crianças brancas e negras, sendo que os estímulos positivos são frequentemente expressos para as criança brancas (cf. Cavallero, 2005).

Contudo, o próprio movimento político dos negros no Brasil vem lutando para propor soluções que alterem o cenário descrito nesse texto. Para esse grupo organizado, essas disparidades devem ser atacadas sucessivamente e o racismo deve ser banido da escola. Para tanto, dentre as frentes de luta mobilizadas pela população negra frente à sociedade brasileira racista, particularmente o Movimento Negro Unificado, destaca-se aquela que buscou a introdução da História da África e dos negros nos currículos escolares. Segundo Domingues (2008), essa reivindicação já fora explicitada em 1981 num Programa de Ação que defendia os seguintes pontos:

“

Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização dos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2008, p.9).

”

Nessa mesma perspectiva, em 1996, as pressões do movimento negro organizado culminaram na inscrição do Tema Transversal *Pluralidade Cultural* no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na apresentação desse Tema Transversal, vislumbramos um de seus objetivos:

“

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, 1997, p.117)

”

O texto de apresentação da proposta não deixa dúvidas sobre um de seus objetivos: além de dar a ver aos alunos a riqueza da diversidade etnocultural que compõe a sociedade brasileira, por meio do ensino da história e da cultura dos diferentes povos, a inscrição desse Tema Transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais objetiva a superação de qualquer tipo de discriminação. Segundo o entendimento de Boulos Jr. (2008)



“

o texto sobre o tema Pluralidade Cultural não se restringia, como o fez a LDB de 1996, a reconhecer o estudo das contribuições dos principais grupos étnicos e culturais formadores da sociedade brasileira (indígenas, africanos e europeus); ia além: apontava a necessidade de compreender as relações entre essas etnias e culturas; e tinha o mérito de reconhecer que, na sociedade brasileira, essas relações são marcadas por desigualdades socioeconômicas e condutas discriminatórias e excludentes. (p.55)

”

Tal perspectiva subentende que “as produções culturais não ocorrem de fora das relações de poder: são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência” (BRASIL, 1997, p.121). O documento afirma que não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturais fechados, mas superar as expressões de discriminação por meio da apresentação aos alunos da riqueza cultural de cada grupo, suas contribuições para a formação da sociedade brasileira e com isso auxiliar as transformações necessárias para a superação das desigualdades e a construção de uma sociedade justa.

As proposições pedagógicas para que esses objetivos sejam alcançados pressupõe

“

esclarecer o caráter interdisciplinar que constitui o campo de estudos teóricos da Pluralidade Cultural. A fundamentação ética, o entendimento de preceitos jurídicos, incluindo o campo internacional, conhecimentos acumulados no campo da História e da Geografia, noções e conceitos originários da Antropologia, da Linguística, da Sociologia, da Psicologia, aspectos referentes a Estudos Populacionais, além do saber produzido no âmbito de movimentos sociais e de suas organizações comunitárias, constituem uma base sobre a qual se opera tal reflexão que, ao voltar-se para a atuação na escola, deve ter cunho eminentemente pedagógico. (BRASIL, 1997, p.129)

”

A perspectiva pedagógica enunciada no documento prevê a articulação entre áreas afins, por meio da adoção da perspectiva interdisciplinar, para que em conjunto possam abranger os conhecimentos prescritos. A proposição formativa compreende a adoção de conjunto de experiências educacionais, interligadas que visam estimular o interesse dos alunos para a temática. Esse entendimento está em concordância com a posição de Moreno (1993) apresentada por Rayo (2004) de que

“

(...) faz-se necessário, portanto, integrar plenamente essas novas abordagens (temas transversais) nos programas curriculares de maneira que impregnem não somente o clima e a organização escolar, mas que, além disso, sejam também seus próprios conteúdos a coluna vertebral do currículo (...). Definitivamente, trata-se de uma radical mudança de perspectiva curricular, de forma que as matérias curriculares ou disciplinas sirvam de instrumentos através dos quais posamos compreender o mundo que nos rodeia, abordar sua problemática e buscar soluções novas e criativas. Os temas transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual gire a temática das áreas curriculares que adquirem assim, tanto aos olhos dos professores como dos alunos, o valor de instrumentos necessários para a consecução de finalidades desejadas (MORENI, 1993 APUD RAYO, 2004, p.91)

”

Tal perspectiva pretende estimular os educadores a constituírem projetos de trabalho relativos à temática *pluralidade cultural* e incorporar tal perspectiva no cotidiano institucional visando a transformação da cultura escolar. A proposta defendida por Moreni (1993 apud Rayo 2004) é radical: os conhecimentos escolares devem servir de instrumentos para a compreensão da vida social. O trabalho com os temas transversais, portanto, objetiva a transformação das relações sociais que se dão na escola e a busca de soluções para a superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, a inscrição do tema transversal *pluralidade cultural* nas escolas se alia aos esforços empreendidos após a 2ª Guerra Mundial e explicitados na Declaração Universal dos Direitos Humanos: a pacificação das relações humanas por meio da promoção da garantia de direitos³.

Outra iniciativa importante para o combate ao racismo na escola foi a implementação no ano de 1995, do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD constituiu comissões de avaliadores e estabeleceu critérios de qualidade para a indicação e compra por parte do Estado de livros didáticos a serem distribuídos para todas as escolas da rede pública. A avaliação sistemática dessas publicações visava eliminar obras que apresentassem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e idade ou quaisquer outras formas de discriminação e/ou contivessem erros graves relativos ao conteúdo da área ou que induzissem a erros e implicassem em prejuízos para a construção da cidadania. Os mesmos critérios foram mantidos nos PNLD de 2000/2001. Porém os critérios de avaliação de qualidade dos livros didáticos não eram proibitivos, ou seja, os livros rejeitados não eram impedidos de serem publicados, cabia ao PNLD indicar para a compra aqueles por ele aprovados, os professores tinham autonomia para escolher os livros que desejavam adotar na sala de aula. Por meio da avaliação dos livros, o Estado tem conseguido alterar as representações estereotipadas das populações negras e indígenas, como àquelas que aparecem no quadro citado neste texto, diminuindo, assim, a constituição e reprodução de conteúdo racistas no principal material usado para o ensino aprendizagem. Mesmo que limitada, essa ação tem sido importante na luta contra o racismo.

3 No entendimento de Rayo (2004), “A Paz é um direito humano que ‘não pode consistir unicamente na ausência de conflitos armados, mas sim compreende, principalmente, um processo de progresso, de justiça e de respeito mútuo entre os povos, destinado a garantir a edificação de uma sociedade internacional na qual cada um possa encontrar seu verdadeiro lugar e gozar da parte de recursos intelectuais e materiais do mundo que lhe corresponde, e que a paz fundada na injustiça e na violação de direitos não pode ser duradoura e conduz inevitavelmente à violência” (p.92).



Como se vê, o movimento negro tem tido algumas vitórias na alteração do ambiente escolar em prol da melhoria das condições de educação das crianças brasileiras. Certamente, crianças educadas em ambientes culturais não preconceituosos tenderiam a agir de maneira distinta de outras formadas em ambientes nos quais essa temática não é problematizada.

O papel do professor na luta anti-racista

O estudo *A Personalidade Autoritária*, dirigido por Adorno, pode contribuir com reflexões fundamentais sobre os impactos dos processos formativos autoritários na formação das personalidades propensas a aderir a receituários fascistas. Ainda que, em grande medida, as primeiras relações sociais - notadamente os familiares - sejam determinantes na formação da personalidade, o estudo sobre os fatores de situação – principalmente a condição econômica e os grupos sociais aos quais se pertence – não são menos importantes (cf. Adorno et al. 1965, p.35). Deste modo, é importante o estudo do clima cultural atuante sobre a vida dos grupos sociais.

Como as instituições organizadas expressam as contradições da sociedade, o potencial de resistência e as ações humanas que se orientam no sentido contrário à “pressão do geral dominante sobre tudo o que é particular, dos homens individualmente e as instituições singulares” (Adorno, 1995, p.122), devem ser enfatizados. Assim, no ambiente escolar é importante atentar para o lugar que o professor assume na vida social do grupo de alunos, sobre os quais exerce sua autoridade, tendo em vista esclarecer aquelas que se orientam para o desenvolvimento de um clima cultural que se oponha à naturalização da barbárie. Por se constituir como liderança instituída, como ideal de ego grupal, o professor deve poder expressar a racionalidade que corresponda aos interesses humanos, pois, como afirma Crochík (2004):

“

Se os vínculos constituídos pela libido são fundamentais para a existência de grupos, é essencial também pensar a racionalidade do ideal ao qual se vinculam, porém, uma racionalidade que não vise somente à manutenção desta sociedade, mas à sua superação no que tem de irracional, tendo em vista o que já seria possível objetivamente aos homens: a eliminação da miséria material e psíquica. (p. 205)

”

Tomando como base a análise feita pelo autor, podemos afirmar que a racionalidade dos ideais que o professor mobiliza na relação pedagógica devem poder representar ideais culturais que tenham como princípio o respeito à dignidade e aos direitos humanos em prol da eliminação da miséria material e psíquica.

Casco (2003, 2007) auxiliou a descortinar alguns elementos que concorrem para a formação de hierarquias sociais na escola e que devem ser combatidos por todos os interessados nos processos de desbarbarização. Suas pesquisas mostraram que a constituição das hierarquias escolares, entre outros elementos, está intimamente associada ao exercício da autoridade do professor: ao tipo de tratamento que este confere aos alunos (atitudes como repreensões e elogios); à seleção dos objetos culturais que coloca em cena na relação pedagógica (recorrência à competição, culto à força e a virilidade) e à forma como organiza e avalia as *performances* de caráter intelectual ou corporal de seus estudantes. Em certas circunstâncias ele “autoriza”

o comportamento discriminatório em direção a um aluno que porta um signo (corporal ou intelectual) considerado desviante. Nesse sentido, o professor pode favorecer a promoção de uma espécie de “pacto da mediocridade” entre os alunos: qualquer um que destoe das normas compartilhadas acaba sendo alvo de ataques físicos ou verbais, ou são simplesmente negligenciados por seus pares e tendem a ser isolados do grupo. As relações sociais que se desenvolvem no interior da escola, sobretudo na sala de aula e no recreio, estão associadas, portanto, em boa parte ao exercício da autoridade do professor, indicando a centralidade de seu lugar na organização da cultura escolar e na sua reiteração ou alteração.


Desse modo, como já discutido, é central a escolha do professor quanto aos conteúdos a serem ensinados e os materiais a serem utilizados no fazer da sala de aula, bem como as atitudes que têm com alunos negros e indígenas. Optar pela desvalorização da cultura e da história dos negros e africanos, assim como a dos indígenas; e, em contrapartida, a valorização do *ethos* europeu, segundo a qual as populações negras são tidas como inferiores - conteúdos ainda presentes nos livros didáticos – ou expressar atitudes preconceituosas e racistas configuram práticas que corroboram a formação de hierarquias que se fazem presentes no cotidiano escolar e reproduzem a memória social que permite a perpetuação das desigualdades raciais na vida social.

É fundamental que o professor possa refletir sobre o exercício de sua autoridade e se ela implica a formação que visa manter a atual organização social ou se ela se direciona para sua superação. As investigações sobre a racionalidade dos ideais que atuam na conformação dos laços libidinais que mantêm coesos os grupos que se formam no interior dos estabelecimentos escolares são importantes para a compreensão de como se constituem os processos formativos, atuantes na vida social, e aqueles que devem ser alterados, em prol da felicidade dos indivíduos.

Cavallero (2001, p.158) apresenta algumas ações que professores podem adotar visando uma educação anti-racista na escola:

1. Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Buscar, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudiar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuidar para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negras e brancas, sejam respeitadas.
4. Não desprezar a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos.
5. Ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Buscar materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.





O professor deve poder exercer sua autoridade de modo a contribuir com interesses humanos, assumir a necessidade de auxiliar os educandos a refletir sobre a organização social opressiva para poderem melhor resistir aos mecanismos que pressionam para a adesão à barbárie. Adorno (1995) considera tal posicionamento do professor como a expressão de “determinadas manifestações de autoridade que assumem outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes (...)” (p.167).

As ações educativas, orientadas nessa direção, consideram de suma importância a construção positiva da identidade étnico-racial. Assim, o reconhecimento da cultura e da história da resistência do negro, bem como das populações indígenas, em meio à construção da sociedade brasileira, são aspectos basilares na reconstrução das representações sociais em nosso país. A implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 podem auxiliar na criação de um clima cultural que ressignifique a construção da auto-imagem das crianças e adolescentes negros, brancos e indígenas, bem como as relações sociais que se dão nas escolas e noutros âmbitos da vida social. Mas, bem sabemos que esses processos de implantação dependem da atuação dos profissionais de educação em sua atuação cotidiana.

Referências

ADORNO, Theodor W. 1965. **La personalidad autoritária.** Buenos Aires: Editorial Proyección.

_____ 1993. **Minima Moralia.** São Paulo: Editora Ática S.A.

_____ 1995. **Educação e Emancipação.** São Paulo: Ed. Paz e Terra S.A.

BOULOS JR. 2008. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas pelo PNL D de 2004.** Tese em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRASIL. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 164p.

CASCO, Ricardo. 2003. **As cicatrizes do corpo: a pedagogia esportiva nas aulas de educação física.** Dissertação de mestrado em Psicologia Escolar. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

_____ 2007. **Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula e no recreio.** Tese de Doutorado em Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (org.). 2001. **Educação anti-racista: repensando nossa escola.** São Paulo, Summus.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. 2005. “Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo”. In: **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03.** Brasília: MEC; Secad, p. 65-104.


CROCHÍK, José Leon. 2004. Apontamentos sobre o narcisismo da perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade. In: **Jornal de Psicanálise.** São Paulo, 37 (68), p. 193-223.

DOMINGUES, Petrônio. 2008. **A nova abolição.** São Paulo, Selo Negro.

GUIMARÃES, Antônio S. 1995. Racismo e anti-racismo no Brasil. In: **Novos Estudos CEBRAP** n. 43, pp. 26- 44.

MALACHIAS, R. 2009. Práticas edocomunicativas e teorias interdisciplinares no combate ao racismo. In: SANTOS, G. A. (org). **Eles têm cara preta: negras imagens, mídias e artes na educação infantil – alternativas à implementação da Lei 10.639/03.** Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na escola. São Paulo, Terceira Margem.





MUNANGA, Kabengele. 1996. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHARCZ, L. e QUEIROZ, R. S. **Raça e Diversidade**. EDUSP/Estação Ciência. São Paulo.

_____. 2011. **Teoria Social e relações raciais no Brasil Contemporâneo** (mimeo: XII Curso de difusão Cultural CEA/USP – Aspectos da Cultura e da História do negro no Brasil – março a junho).

RAYO, José T. 2004. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre, Artmed.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P.V.B. 2003. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p.125-146, jan. /jul..

SANTOS, Alexsandro. 2007. A Escola, o Currículo e as Identidades Raciais: Compreendendo a Presença das Crianças Negras na Escola. In: **Eles têm a cara preta: negras imagens, mídias e artes na Educação Infantil – Alternativas à implementação da Lei 10.639/03**. Coleção Percepções da Diferença, Volume 10, 1ª Edição. Negros e Brancos na Escola. NEINB – Núcleo de Apoio à Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo. Ministério da Educação.

SILVA, Ana Célia. 2005. Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**, [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SILVA JR. Hedio. 2002. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília, UNESCO.

VALA, Jorge. 1998. **Novos Racismos: Perspectivas comparativas**. Oeiras: Celta.

TODOROV, Tvetan. 1993. **Nós e os outros**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.

Links interessantes:

Publicações:

- Coleção percepções da diferença – Vários autores
<http://www.usp.br/neinb/wp-content/uploads/NEINB-USP-VOL-1.pdf>
- Racismo e anti-racismo no Brasil – Antonio Sergio Guimarães
http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626_racismo_e_anti_racismo.pdf
- Superando o racismo na escola – Kabengele Munanga (organizador)
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>

Vídeos:

- Por uma infância sem racismo – UNICEF Brasil
https://www.youtube.com/watch?v=_aPYuKiKFMg
- Visite também a página:
www.unicef.org/brazil/pt/media_19299.htm
- Racismo no Brasil - Preto no Branco - Nem Tudo é o Que Parece - Canal Futura
<https://www.youtube.com/watch?v=vqZlriXBeEw>





Quilombo: direito ao território e à igualdade étnico-racial

Estima-se que atualmente existem cerca de 2.200 comunidades quilombolas no país. Reconhecidas encontram-se 1886 comunidades, que já passaram por todo o processo jurídico de definição enquanto quilombola. Porém, destas comunidades reconhecidas apenas 218 tem a titulação de suas terras, o equivalente a 11,5% do total de comunidades quilombolas presentes no país. Estes dados nos apontam o centro da discussão sobre a efetivação das comunidades, que para além de seu reconhecimento jurídico é a demarcação e a titulação de suas terras, para a garantia de permanência destes povos em seus territórios (SEPPIR, 2014; INCRA, 2014).

Portanto, temos dois processos nos quais as comunidades têm de passar para objetivar sua identidade quilombola no território. O primeiro é o processo de reconhecimento jurídico o qual a imputa juridicamente a garantia dos direitos fundamentais a estas comunidades, no acesso as políticas necessárias à reprodução de seu modo de vida. O segundo processo, e este com mais empecilhos para se efetivar, é a titulação das terras das comunidades, que garantem a elas a permanência em seu território, o qual torna-se de uso coletivo e não pode ser angariado a compra ou venda. A titulação às comunidades quilombolas tensiona as relações presentes em torno da terra, enquanto propriedade, como lugar de poder no qual as relações de dominação se estruturam no mundo agrário brasileiro.

A ausência do título das terras às comunidades quilombolas as colocam em uma situação de violação de seus direitos básicos e fundamentais para existência e proteção, que com a falta do título da terra encontram-se submetidas aos jogos de dominação de fazendeiros, indústrias, multinacionais e ao próprio aparelho de estado, no caso das comunidades que se encontram em reservas extrativistas, as quais são impedidas a realizar o uso pleno de sua terra. Devemos lembrar que são nos territórios destas comunidades tradicionais, indígenas, ribeirinhas, quilombolas entre outras, que a reserva destas riquezas naturais como a água potável, minérios, petróleo e outras fontes de energia, encontram-se preservados.

Estas são algumas questões iniciais levantadas para nossa caminhada neste tópico. Para entender os conflitos vividos pelas comunidades, devemos realizar uma releitura histórico do quilombo, como produto de luta contra o escravismo e produtor de formas de resistência que possibilitam hoje às comunidades a afirmação de sua identidade para a garantia de seus direitos fundamentais à permanência na terra e a reprodução de seu modo de vida.

DO QUILOMBO COLONIAL AO CONTEMPORÂNEO

Quando pensamos em quilombo quais são os sentidos e compreensões que emergem em nosso imaginário? Quilombo como organização de luta e resistência dos povos negros ao processo de escravização colonial; ou, lugar distante de negros fugidos que se escondiam dos feitores e senhores na busca por sobrevivência; ou ainda, comunidades negras rurais organizadas sobre tradições e histórias específicas de luta frente a formação do Estado Nacional brasileiro. Quais destas compreensões apresentam caráter mais assertivo quanto a conceituação de quilombo?

Na realidade, todas estas compreensões apresentam ligações as diversas formas de interpretação a qual o quilombo foi submetido no processo histórico de formação do país.

Estas diversas interpretações dadas ao quilombo estão ligadas aos diferentes grupos que dele se apropriavam enquanto categoria social e política. É como cada um de nós, sujeitos pertencentes a um determinado grupo retrata a história e a realidade. Então vamos pensar, a compreensão do quilombo do colonizador será a mesma apresentada por um negro, que na luta por sua liberdade compunha espaço de organização de um determinado quilombo? Ou, a compreensão do que hoje é comunidade quilombola é a mesma para moradores da comunidade e setores ligados ao latifúndio e ao agronegócio? Para responder a estas questões teremos que percorrer um caminho que nos apresentará as várias interpretações do quilombo em seu percurso histórico, mas vamos realizar este trajeto com o entendimento que os discursos partem de um lugar político, que lançam em cena jogos de poder e tensões, e que por meio destes é que devemos construir nosso olhar.


A origem do termo quilombo vem de línguas dos povos Bantu (Kilombo), e teve sua formação entre os países de Angola e Zaire, caracterizada como uma instituição militar a qual agregava várias etnias, com o intuito de resistir aos conflitos e lutas que se realizavam entre os povos nestas regiões da África. A origem dos quilombos nos remete ao conflito, e ao mesmo tempo, às táticas de resistência de grupos étnicos marginalizados, que para sobreviver a opressão sofrida constroem laços de solidariedade que superam suas diferenças e fronteiras étnicas para se fortalecer. Assim, o quilombo africano constituía-se de etnias diversas que se vinculavam a esta instituição militar por meio de uma iniciação que o destituía de sua identidade e o integrava, agora como um novo sujeito a esta nova formação social e política. É nesta produção transcultural, nas quais as identidades fixas eram superadas, que o quilombo potencializava sua agregação política e fortalecia-se como estrutura de combate e luta (MUNANGA, 1996).

De acordo com Munanga (1996), o modelo quilombo se constituiu no mesmo período histórico, tanto no Brasil quanto na África, provavelmente vindo junto com os negros escravizados de Angola e do Zaire para as terras coloniais das Américas. Com características similares aos quilombos africanos, é que os quilombos se estruturam no Brasil, mas aqui o embate ocorria contra uma outra estrutura política, o colonialismo e a escravidão, e apresentava-se como modelo social pertinente, já que seguia uma lógica de agregação transcultural na África, e em solo brasileiro, propunha organizar todos os grupos marginalizados (negros, índios e brancos pobres), na consolidação de estratégias de luta e de resistência destes diversos grupos explorados e excluídos frente ao regime colonial. Assim, o quilombo torna-se alcunha da luta por liberdade, em uma organização social que compreende a diversidade não como fronteiras limites, mas como diferenças que se somam para o enfrentamento de um regime colonial violento, pautado na escravidão e na expropriação da vida de negros, índios e brancos pobres.

A tarefa central dos quilombos era a agregação de coletivos, que por encontrarem-se em situação de dominação sobre outros grupos, buscavam abdicar de suas identidades para fortalecer um coletivo maior que os permitissem sobreviver e ter autonomia para organizar sua vida social e política. A estratégia do quilombo estava situada na forma de gestão coletiva, a qual não priorizava grupos étnicos ou indivíduos, mas a nova coletividade que no Brasil formava-se na luta e na resistência ao regime colonial.

Para pensarmos melhor vamos fazer um exercício de imaginar a realidade colonial, iniciando pela diversidade de etnias que se encontravam em processo de escravização no Brasil: Malês,





Bantus, Mandingas, Nagôs, Gêges entre outras tantas. Todas estas etnias apresentam uma língua, cultura e cosmovisão diferentes e conviviam no cotidiano das fazendas, nas senzalas, nos campos de trabalho, e na casa grande. Como pensar uma organização coletiva com toda esta pluralidade? No Brasil colônia os negros que aqui chegavam eram destituídos de sua humanidade, para além de suas etnias e identidades, eles eram considerados como objetos de produção servil. Talvez, sobre este lugar comum de dominação que ocupavam na estrutura social da época, foi o que permitiu a estes grupos a produção de laços de solidariedade mesmo em suas diferenças, para consolidação dos quilombos como locais de insurgência.

Esta potencialidade de agregação de coletivos presentes nos quilombos, tem suas raízes fixadas no cerne da cultura africana, como afirma, na qual a existência do sujeito está condicionada ao pertencimento ao seu coletivo, é de dentro do grupo que o sujeito se concebe, ele existe com o grupo e para seu grupo (RIBEIRO, 1996). A desagregação de um dos membros de seu coletivo pode levar a própria morte, pela perda de sua identidade e compreensão de sua própria existência fora de seu grupo. Como muito ocorreu no Brasil com os casos de banzo, caracterizada como uma morte psicossocial que de escravos que morriam de inanição ou por tristeza vendo-se distante de seu grupo de origem.

As primeiras menções oficiais ao termo quilombo apresentavam-se registrada nos escritos do Conselho Ultramarino em 1740, em definição que buscava de forma pejorativa desqualificá-lo como organização social e política de luta que emergia naquele momento histórico, ao caracterizá-lo, como aponta Leite (2008, p. 970), como: “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele. ” Tal caracterização define o quilombo como espaço de poucos negros foragidos, que se aglomerava em regiões geograficamente distantes, os quais não apresentam organização política e econômica representativa à sociedade colonial. O quilombo aqui é compreendido e localizado como produção marginal, que não influencia e nem produz questionamentos ao ordenamento social vigente da época.

Todavia, como afirma Arruti (1997), esta definição, afirmada pelas vozes dos brancos colonizadores, apresenta-se de forma falaciosa, já que o quilombo não só questionava a ordem política e social daquele período histórico, com seu modelo de sociabilidade que prezava pelo trabalho coletivo e o uso comum da terra, mas também atuava diretamente na produção econômica do Brasil colonial, com a produção de fumo, feijão, milho e mandioca, comercializado pelos negros aos mercadores que pelos arredores dos quilombos passavam e levavam tais mantimentos aos centros urbanos. Porque esta forma de pensar o quilombo não é retratada? Qual intenção de fazer um retrato histórico e definir o quilombo de forma pejorativa? Este recorte histórico pode ser entendido como uma estratégia, tanto simbólica quanto conceitual, de obstruir olhares e releituras do processo histórico de um grupo e organização política que se rebelou e resistiu à exploração e a violência de um regime social que tinha na escravidão sua base. Regime este que em sua contradição, possibilitou a criação e enraizamento do quilombo em terras brasileiras, com outras formas de sociabilidade e produção econômica, as quais já vinham sendo produzidas como saberes advindos dos negros do continente Africano.

Diferente do que se pensa, como nos fala Nascimento (2002), a luta dos povos negros no Brasil se realizou por meio de muitos levantes organizados contra o império. Uma história de resistência, que tem no Quilombo dos Palmares seu exemplo, mas que não se restringe a ele, tendo levantes em várias regiões do país como: Maranhão, Bahia, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro entre outros. O que mostra a força do povo negro na produção histórica e política do Brasil, com organizações que duraram cerca de um século, como é o caso de Palmares,

que resistiu a cerca de 27 guerras e se edificou enquanto estrutura político-econômica entre o período de 1595 a 1695.

Para trazer mais proximidade a compreensão do quilombo do período colonial, vamos trazer aqui alguns elementos sociais e políticos que organizavam um dos maiores quilombos da história do país, o quilombo dos Palmares. A organização social e política do quilombo era gerida por um igualitarismo social na qual o trabalho agrícola era compartilhado por todos, e os bens vindos destas atividades e das tarefas de ofício eram distribuídos conforme a necessidade de cada membro. Quem realizava a distribuição dos recursos era o conselho dos maiores, membros do quilombo escolhidos pelo coletivo para auxiliar nas decisões. Ainda pautado na busca por igualdade, a terra era de uso coletivo e a necessidade de produção para manutenção do quilombo era exigida por este conselho.

Uma peculiaridade está nas relações afetivas, as quais se davam por meio da poliandria, ou seja, da relação de uma mulher para vários homens. A iniciação de um homem a sociedade Palmarina se dava pela sua integração a vida poliândrica. Cada mulher tinha de quatro a cinco homens, um novo membro do quilombo só se tornava quilombola se aceito nesta relação familiar. Os homens eram obedientes as mulheres, que gerenciavam o trabalho agrícola e o cotidiano de seus núcleos sociais (LINDOSO, 2011).


Vamos nos perguntar: qual a função da poliandria no quilombo dos Palmares? O que ela possibilitava e auxiliava? Esta forma de organização social evitava os conflitos entre os membros do quilombo, como uma estratégia à manutenção desta ordem que contava com uma quantidade pequena de mulheres. Nas guerras as mulheres agiam como guerreiras tanto quantos os homens, não havendo diferenciação de gênero para esta atividade. Assim, com uma proposta divergente a apresentada pelo regime colonial os quilombos resistiram e edificaram seu modo de vida, na luta por liberdade e com o preceito do igualitarismo como bandeira à sua organização.

Quando ouvimos falar da história dos quilombos? De suas vitórias, feitos e heróis? Porque esta história não é contada em nosso dia a dia? O que justifica este silêncio? Estas lutas e enfrentamento dos povos negros, realmente não foram escritas na história oficial do país. A história oficial foi redigida pelos opressores, que com armas e sobre o sangue dos oprimidos retrataram a dita história da nação e nela colocaram seus heróis. Talvez, devemos fazer como disse Benjamin (1994), realizar uma leitura da história a contrapelo, e nesta direção fazer eclodir das superfícies dos cacos deixados pela história as memórias, vidas e vivências daqueles que se tentaram silenciar. Esta releitura contra-hegemônica refaz o quilombo do passado e o atualiza no presente como organização social e política, que na resistência ao regime colonial, produziu uma diversidade de modos de vida que perduram em nosso território ainda hoje.

A PRODUÇÃO DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA HOJE

Assim, as comunidades quilombolas são expressões das lutas políticas dos povos negros rurais sobre um sistema que se produz por meio da exploração e da exclusão social daqueles que historicamente foram negados os direitos a terra e a expressão de seus modos de vida. Desde a formação dos primeiros quilombos, que se organizavam para a luta contra o sistema escravocrata, ainda hoje as comunidades quilombolas enfrentam a dominação frente a chegada





violenta e avassaladora, como pontua Leite (2008), do capital transnacional e dos empreendimentos da agroindústria no território brasileiro.

No Brasil a detenção do poder e as artimanhas da dominação situam-se nos entremeios da luta agrária. O não acesso a terra é um impasse histórico que marginaliza e exclui milhares de comunidades rurais e camponeses no Brasil. Esta realidade excludente é fruto do processo colonial, que tem na lei de terras de 1850, sua expressão emblemática, a qual formaliza a aquisição da terra como propriedade exclusivamente por meio da compra e venda. A quem foi destinado esta lei? Quem tinha o poder de compra da terra naquele momento histórico, já que negros e índio estavam submetidos a mais de 350 anos a um processo de dominação? A lei de terras privilegiou aos senhores e negou a grande maioria da população, constituída de negros e índios, o acesso a terra, que por não deter poder de compra ou venda de títulos, ficaram a margem do acesso a este bem, e sem ele marginalizados frente as negociações políticas e sociais presentes na sociedade brasileira.

A continuidade deste processo de exclusão agrária no Brasil se deu pelo Estatuto da Terra aprovado em 1964 pelo regime militar, que buscou investir grandes recursos, instrumental técnico e insumos modernos nas propriedades dos latifúndios presentes no país. Tal processo, denominado também de Revolução Verde, permitiu a modernização e agregou capital ao latifúndio, aumentando ainda mais o fosso no acesso e a democratização da terra no país (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013).

Assim, a terra torna-se mercadoria e ter acesso a ela não significa apenas espaço para a produção, mas detenção de capital e poder. Poder que se desdobra em relações políticas locais a decisões nacionais. A luta pelo acesso e permanência na terra às comunidades tradicionais, incluindo os quilombolas, é uma luta não apenas para sobrevivência dos modos de vida destes povos, mas também uma conquista política de ação direta nas relações de poder presentes nas localidades destas comunidades e na estrutura da sociedade brasileira.

Amparados por esta história de resistência as formas de marginalização e violência sofridas aos seus modos de vida, cultura e trabalho, que os negros rurais do passado, por meio de seus sucessores no presente reivindicam os direitos que os foram negados historicamente e o buscam por meio do reconhecimento jurídico-político enquanto quilombolas. Reconhecimento que deve atuar no fortalecimento de suas identidades e na garantia do acesso a terra como bem necessário a manutenção de seu modo de vida.

Esta conquista por direitos estabelece uma luta por reconhecimento, a este grupo social que vive situações de preconceito, discriminação e marginalização frente a posição social ocupada no mundo do trabalho. Estes traços distintivos, ligados a marcadores étnico-raciais e da divisão social do trabalho, definem o acesso destes povos aos direitos, bem como, as formas com que são reconhecidos por outros em suas relações cotidianas. Como afirma Honeth (2009), o processo de definição do sujeito se faz no campo intersubjetivo de reconhecimento por outros.

Sugestão de Atividade:

Quem sou Eu? Eu, outro nos grupos.

Primeira Etapa

Pedir aos alunos que em uma folha de papel, em menos de três linhas, coloquem uma definição de si. Após esta definição, peça para eles que fechem os olhos e realiza uma imaginação ativa, guiando os mesmos para lembrar dos grupos os quais eles passaram desde sua infância até hoje. Quais grupos ele pertenceu? Que instituições frequentou? Desde grupos religiosos, políticos, de lazer, de estudos, de amizade, entre outros. Percebendo que a definição que ele traz de si, de quem ele é hoje, não é inerente a ele, mas dos variados grupos, instituições e relações a qual ele experienciou.

Segunda Etapa

Peça para abrir os olhos e que coloque no mesmo papel, disposto ao nível de importância os grupos que ele rememorou. Depois faça com que eles confrontem os grupos apresentados sua importância e como ele se concebe hoje.

Proponha uma discussão que tenha como tema o eu como a diversidade dos grupos instituições e relações que se estabeleceu no decorrer da vida, buscando entender este eu, não como algo inerente a si, mas sempre interpelado pelo outro, ou os outros sociais que nos fundam.

Estas relações de reconhecimento nem sempre ocorre de forma direta e estão permeadas por relações de poder e de dominação, que por vezes, negam o reconhecimento a determinados grupos e sujeitos, que experienciam em suas vidas situações de depreciação. Nestas vivências de desrespeito, os grupos marginalizados buscam o reconhecimento devido, para serem respeitados em sua dignidade como pessoa: em seus valores e modos de vida. Assim, quem luta por reconhecimento apresenta-se em uma situação assimétrica de recursos e poder, encontram-se a margem enquanto sujeito de direitos, e garantir tais direitos torna-se exigência para superação das desigualdades, fruto das relações de dominação.

Este processo de reconhecimento impulsionam três mecanismos de ação sobre as identidades quilombolas: 1) o campo dos afetos, na potencialização de relações de amizade e autoconfiança entre seus membros; 2) mobiliza a construção de uma categoria jurídica, comunidades quilombolas, como forma de reconhecê-los como sujeitos de direitos, com o auto respeito a estes grupos pertencentes a sociedade brasileira; e 3) valorização da comunidade em seus vínculos de solidariedade, suas formas de trabalho, atividades e modos de vida. (HONETH, 2009).



ESTRUTURA DAS RELAÇÕES DE RECONHECIMENTO

Formas de reconhecimento	Relações primárias: amizade	Relações Jurídicas: direitos	Comunidades de valores: solidariedade
Auto relação prática	Autoconfiança	Auto respeito	Autoestima
Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade social	“Honra”, dignidade

Tabela – Estrutura das Relações de Reconhecimento.

Fonte: Honeth, 2009, p. 211.

A luta por reconhecimento das comunidades quilombolas é a busca pelo direito ao seu território e à igualdade étnico-racial necessária para efetivação da justiça social à um grupo que historicamente resiste a opressão. Assim, uma comunidade quilombola encontra-se respeitada juridicamente não só pelo seu reconhecimento, mas pela aquisição concreta destes direitos que possibilitam a ela condições de viver de forma plena seu modo de vida, que no caso encontra-se na exigência do direito à terra.

A terra para as comunidades quilombolas não é considerada como mercadoria, a qual pode ser vendida e substituída por qualquer outra. A terra aqui adquire sentido de território, como espaço embebido de relações intersubjetivas e afetos, no qual se desenha os seus modos de vida, cultura, práticas de trabalho e convivência. Para além de propriedade, a terra é o lugar onde se come, bebe e vive, fonte de subsistência física e subjetiva, a sua garantia é base necessária para sobrevivência e reprodução social destas comunidades.

Assim, a terra quilombola torna-se território por meio de seu uso. Como afirma Santos (2005), o território como conceito puro é uma herança moderna abstrata, é o uso do território que determina suas formas de relação, atividade e significações. O território deve ser entendido como ação, como espaço habitado, que por meio da atividade produz sentidos e significados para aqueles que ali estão. O território usado afasta os indivíduos e coletivos da alienação sobre seu espaço, que pelo seu uso, por sua relação direta, não o permite tornar-se espaço mercantilizado como objeto que pode ser substituído por outro qualquer.

Território deve ser entendido para além do espaço físico de demarcação de uma terra, mas é definido como lugar de apropriação de um grupo, que produz atividade, trabalho, valores, cultura e relações que fundam um modo de vida. Portanto, pensar em entender um território não é compreender apenas sua geofísica, é adentrar no campo das relações sociais e políticas, dos sentidos atribuídos e significados construídos sobre aquele lugar.

Na atualidade do mundo globalizado nenhum território encontra-se isolado, as relações locais estão em encontros e confrontos com as produções globais. Um global que impõe, com a lógica de mercado, modos de vida objetificados, produtos de relações mercadológicas que fazem os cotidianos dos lugares perderem seu sentido de uso e suas relações face a face. Por esta razão, Santos (2005) afirma a importância do lugar, definido como as relações solidárias presentes entre os membros de um mesmo território, os quais permitem laços horizontais, que diferem e enfrentam a lógica vertical posta pelos territórios transnacionais.

Assim, o lugar como território usado, busca proteger estas comunidades as entradas dos territórios transnacionais globais, que pensam a gestão destes lugares pelas normas do mercado internacional, com sua fluidez informacional e sobre as regras do mercado financeiro, que desejam avançar seu capital sobre os recursos presentes nestes territórios.

No território encontram-se dispostos variados campos de disputa. Um mesmo território pode dispor de territórios transnacionais, com sua lógica de mercado em busca de recursos sobre determinado lugar, em embate com os territórios usados das comunidades, como espaço habitado entre sujeitos comuns que buscam em seus cotidianos firmar laços de solidariedade que expresse seu modo de vida. São nestas condições de disputa e enfrentamento que os territórios quilombolas se encontram, como lugar proposto como modo de vida à um grupo, que pelos recursos naturais que ali se dispõem são alvos visados de grandes latifundiários, indústrias e organizações transnacionais, que impõem a estes territórios a lógica de mercado. Por isso a necessidade de garantir a estas comunidades o direito a terra e a sua titulação.

ARTIGO 68 DA CONSTITUIÇÃO: A BUSCA PELA GARANTIA DO DIREITO A TERRA

Esta retomada insurgente da população negra frente a sua história atualiza o conceito de quilombo, agora com outra roupagem, não mais como lugar de isolamento e refúgio, mas espaço de liberdade, na qual é possível reinventar a vida e perpetuar os valores produzidos pela peculiaridade histórica de cada comunidade. A ressignificação do conceito de quilombo passa a ser estratégia para garantia de direitos até então negados. A história nunca é totalizada por completo, nela apresentam-se as forças dos oprimidos, que ao serem atualizadas no presente reorientam o curso histórico, como ecos do passado que ressoam aos ouvidos do presente e exigem a palavra.

Assim, as comunidades negras rurais buscam junto ao movimento negro a promulgação do Art. 68 da constituição de 1988, que juridicamente respalda as comunidades negras rurais, enquanto comunidades quilombolas, garantindo a elas o direito a terra e a conservação de seu patrimônio cultural. Como presente no Art. 68: “Aos remanescentes das comunidades de quilombo que esteja ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988).

Esta é a segunda vez, como afirma Valentim e Trindade (2011), que o termo quilombo é mencionado nos escritos oficiais do Estado, porém diferente do que se apresentou no Conselho Ultramarino de 1740, o conceito de quilombo agora é retomado como dimensão de garantia de direitos, no acesso a terra e as políticas públicas, antes tão distantes e negligenciadas à esta população.

O Art. 68 coloca em cena novos sujeitos políticos, diferenciados étnico racialmente pelas categorias remanescentes de quilombos. Esta diferenciação étnico-racial permite a construção de uma política das diferenças, que garantem tratamentos específicos as comunidades negras rurais. Garantias estas que para serem efetivadas exigem destas comunidades uma releitura de seu próprio território e de seus modos de vida, as quais buscam em suas memórias e histórias a constituição de uma narrativa do presente que as definam como remanescentes de quilombos. Este processo de redefinição de sua identidade gera lutas por reconhecimento nas comunidades, na ativação de atores e forças sociais que buscam legitimar a identidade agora necessária para o acesso à terra e recursos.



Para além de uma preposição jurídica o Art. 68 cria consigo uma categoria político sociológica sobre o título de: comunidades quilombolas. Como afirma Arruti (2006, p.66): “Apesar de ser, em sua literalidade, um ato de reconhecimento jurídico, o “artigo 68” é, simultaneamente e prioritariamente, um ato de criação social. ” O reconhecimento presente no Art. 68 desencadeia a recriação dos territórios negros rurais, que apesar de já existentes, são agora interpelados pela categoria remanescentes de quilombos que os modificam na forma de pensar sua existência e suas relações. Esta apropriação jurídica instaura tanto conflitos internos as próprias comunidades, nas estratégias e formas de definição delas enquanto quilombos, quanto acirram as disputas com sujeitos e órgãos externos como: fazendeiros, obras públicas e multinacionais interessadas nos territórios destas comunidades, agora assegurado juridicamente.

Conflitos gerados em torno das terras quilombolas:

- Com o poder público à sobreposição de Unidades de Conservação, na necessidade das comunidades em explorar estas áreas;
- Com o poder público em obras como hidrelétricas, ou estradas que passam por terras quilombolas;
- Especulação imobiliária com a expansão de alguns centros urbanos que chegam aos territórios quilombolas;
- Com latifundiários que buscam expandir sua propriedade e seus negócios sobre os territórios destas comunidades;
- Multinacionais que buscam a exploração dos recursos naturais presentes nos territórios quilombolas, para ampliação de seus lucros, como: minério, água potável, fontes de energia, produção de celulose, entre outras. (SILVA, 2011, p. 85).

Assim, nas comunidades quilombolas não há apenas um território em formação, mas uma pluralidade de territórios que se sobrepõe e disputam espaço. Uma multiterritorialidade, como definiria Haesbaert (2004), encontra-se em processo, nas quais em um mesmo espaço, territórios se encaixam, em uma hierarquia de relações de poder que os definem nestes locais. No caso das comunidades quilombolas são: os territórios do agronegócio e da agroindústria que angariam o espaço das comunidades em busca de lucro; os territórios produzidos pelo estado que com suas obras públicas, ou suas políticas de conservação, marginalizam as comunidades; e os territórios quilombolas, que alteram a forma das comunidades negras rurais conceber e atualizar sua disposição política sobre o seu lugar.

Assim o Art. 68 possibilita avanços no reconhecimento das identidades negras rurais enquanto quilombos, com afirmação de seus saberes, formas de organização e cultura, bem como, coloca em pauta nacional a questão da terra, como problemática a ser pensada para a perpetuação dos modos de vida destas comunidades no país. No entanto, como afirma Arruti (2006),

deve-se ter cautela na definição das comunidades quilombolas, que não devem se vincular necessariamente a uma ancestralidade ou raiz histórica de um quilombo colonial do passado, mas as necessidades destes povos no presente, na atualização de suas lutas e histórias.

Definir as comunidades quilombolas pelo critério de ancestralidade a um quilombo do passado é negar as tensões políticas e as diferenças históricas de formação de cada comunidade, as quais formaram seus modos de vida condicionados aos enquadres sociais e políticas que enfrentaram. As ocupações de terras realizadas pelas comunidades negras rurais, as quais se deram de várias maneiras em cada local do país.

Os variados processos de formação dos quilombos

- Há quilombos que se formaram a partir do abandono, pelo fazendeiro, dos escravos nas terras que cultivavam, principalmente em momentos de crise econômica do produto cultivado;
- Por herança, há muitos casos em que fazendeiros deixaram pedaços de terra para escravos de sua confiança, ou em que viúvas solitárias as deixaram para seus escravos, ou ainda os casos em que o herdeiro é um filho bastardo do fazendeiro;
- Terras doadas a santos, que muitas vezes foram ocupadas por comunidades negras;
- Terras doadas pelos senhores após a abolição para manter os escravos em seu domínio se trabalho;
- A ocupação de terras devolutas que após a abolição da escravidão levou muitos negros na busca por terras distantes e ainda não ocupadas;
- Recebimento de terras por serviços prestados ao estado;
- E, é claro pela reunião de escravos fugidos. (SILVA, 2011, p. 83).

Por esta diversidade de formações dos quilombos que muitos autores, como Arruti (2006), preferem a denominação “terras de preto”, pois elas colocam a centralidade da discussão destas formações identitárias na luta pela terra. A identidade camponesa negra foi negligenciada na história do Brasil, já que no período de escravidão os negros eram força de trabalho, e após abolição sujeitos livres. Esta forma ideológica de concepção do negro o aparta de sua relação com a terra e apaga na memória do país a formação dos camponeses negros. A efetivação dos quilombos encontra-se no campo de territorialização do negro sobre a terra que o protegeu e fez perseverar seus modos de vida.

São estas estratégias diversas, que fogem a um mito original, ou a uma pretensa representação de um quilombo do passado, que tornam os quilombos contemporâneos locais de resistência. As identidades não são processos a serem descobertos, como um objeto acabado a espera para



ser desvelado, ou apenas um requisito jurídico exigido e atestado pelo Estado. Cabe compreender a identidade enquanto campo político de negociação, de grupos marginalizados que criam por suas necessidades formas de afirmar seus modos de vida e lutar para superação de suas mazelas sociopolíticas.

Lidar com as identidades é acompanhar as disputas políticas que repercutem no fortalecimento e enfrentamentos cotidianos dos sujeitos e coletivos que dela fazem parte. A identidade está submetida aos jogos da alteridade, não cabe compreendê-la em um campo generalizável, mas em expressões que condizem com a realidade vivenciada por cada comunidade, na construção de autonomia que questionem a ordem social. Como afirma Fernandes e Munhoz (2013, p. 369):

“

Não compreendemos os processos de subjetivação ou inventividade política das comunidades tradicionais atrelados à busca de uma identidade cultural fiel a um passado irremediável, mas de luta e enfrentamento político frente a um presente necessário a ser mudado.

”

Quando pensamos a releitura do termo remanescente não temos o intuito de negar a ancestralidade africana e as raízes históricas nas quais as comunidades negras se estabeleceram, mas apresentar as peculiaridades de como tais elementos se expressam atualizados em cada localidade e comunidade. No cuidado de pensar o resgate da ancestralidade, sem constituir uma identidade rígida, que impeça a expressão das diversidades de quilombos e vidas quilombolas existentes no território nacional. Cabe questionar essa busca pelas origens de uma história que se faz em percurso e que não reduz as produções identitárias à um ponto original convergente, mas em planos heterogêneos que afirmem as especificidades políticas, sociais e econômicas de cada comunidade.

Relato de pesquisa

Podemos ver um exemplo desta compreensão de identidade no relato de uma entrevista de pesquisa realizada por Valentim e Trindade (2011), em um estudo sobre memória e identidade em territórios quilombolas, no momento em que questionam à entrevistada quanto a sua trajetória e o seu processo de reconhecimento enquanto quilombola, a mesma responde:

Porque até então assim a gente sabia que era diferente, mas não sabia por que dessa diferença. A gente sentia isso fora do nosso convívio quando se encontrava com uma outra comunidade mais urbana, mas a gente não sabia porque as pessoas nos olhavam nós diferente. (Cíntia) (p. 302).

O relato da experiência de Cíntia nos faz pensar que a identidade oferece legitimidade e nome a uma experiência já vivenciada, porém ainda não denominada, que quando apropriada por sujeitos e coletivos, permite definir e localizar o sujeito nas relações sociais do seu dia a dia. A categoria quilombo possibilita a afirmação deste lugar antes experienciado, mas não denominado em suas relações cotidianas.

Ao encontro do relato de Cíntia, os resultados da pesquisa de Valentim e Trindade (2011), indicaram que o termo quilombo, mesmo que inicialmente desconhecido pela comunidade, veio ocupar um espaço político de redescoberta identitária e de garantia de direitos. Identificar-se como quilombolas possibilitou diferenciar-se de outros grupos sociais e étnicos presentes no território, bem como, mapear suas necessidades e lutar pela igualdade étnico-racial no acesso às políticas públicas e ao direito a terra.

O direito ao território é base necessária para que a igualdade étnico-racial se efetive nas comunidades quilombolas. A titulação da terra apresenta-se como base essencial para a manutenção da saúde, educação, segurança entre outros direitos. Apesar do art. 68 garantir propriedade definitiva e titulação da terra e impulsionar as comunidades na luta por reconhecimento, o estabelecimento do artigo, por ter sido aprovado como parte dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), não garantiu a efetivação plena deste direito aos povos quilombolas, concebida, como afirma Silva (2011), como situação de transitoriedade. Esta garantia vem a ser disputada de forma efetiva após a ratificação em 2003 da Convenção nº 169 da OIT (Organização internacional do trabalho) pelo governo brasileiro, que alavancou os processos de reconhecimento no país.


Reconhecer uma comunidade quilombola não é apenas lhe atribuir uma identidade, mas garantir sobre estes preceitos o título de sua terra, a permanência e estruturação de seu território com acesso e adequação das políticas a sua cultura, crenças e valores.

Convenção nº 169 da oit, decreto nº 6040 e diretrizes operacionais para uma educação básica do campo e a garantia do direito à educação às comunidades quilombolas

A importância da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) às comunidades quilombolas no Brasil é que sua ratificação exige do estado a garantia do direito a terra e a promoção de políticas públicas específicas que facilitem o acesso, a participação direta e o controle destas políticas às comunidades tradicionais, com o objetivo de mitigar as desigualdades e as injustiças presentes nestes territórios. Mas enfim, o que é a Convenção nº 169 da OIT?

A OIT desde 1919, data de sua criação, tem se preocupado com a situação de trabalho dos povos indígenas e tradicionais. Na compreensão que estas populações são as bases da força de trabalho nas colônias. Implicado com a situação de vida destas comunidades, em 1921 a OIT





realiza vários estudos sobre as condições de vida dos povos indígenas, com o intuito de construir recomendações que atuem como normas internacionais na garantia dos direitos a estes povos, sendo dever do estado estruturar políticas que diminuam as desigualdades e oferecem a estas comunidades o direito à terra (OIT, 2011).

Os avanços destas discussões foram interrompidos no período da segunda guerra mundial e só foram retomados em 1957 com a Convenção nº 107, que tratava diretamente do direito a terra, saúde, educação, e das condições de trabalho dos povos indígenas e tradicionais. Apesar de ser marco nas discussões dos direitos dos povos tradicionais, a Convenção nº 107 foi revista em seu pelo teor paternalista e integracionista na forma de lidar com estas comunidades. Com elementos que corroboravam mais à integração destes povos as estruturas do estado do que o respeito a suas especificidades culturais, sociais e políticas (OIT, 2011).

Inseridos como atores ativos frente as revoluções sociais e culturais ocorridas nos anos 1960 e 1970 nas colônias e ex-colônias, indígenas e comunidades tradicionais emergem com suas origens étnicas na luta pela garantia de seus direitos. Esta retomada expressa-se no Brasil com a ressurgência dos indígenas do Nordeste na década de 70 e a ressignificação do conceito de quilombo, com Abdias Nascimento no movimento negro com o Quilombismo. Assim, em 1989 a Convenção nº 169 é construída na revisão da Convenção nº 107, sendo o primeiro documento internacional que trata dos direitos dos povos indígenas e tradicionais. As comunidades quilombolas são incluídas nos termos desta Convenção como grupo étnico-racial que por apresentar histórico de luta e resistência, com formas de organização social, política e expressões culturais específicas que ao se distinguir dos demais segmentos que compõe a sociedade brasileira são garantidos o direito a terra e ao acesso a políticas específicas que corroborem com o desenvolvimento de seu território.

Quais os avanços propostos pela Convenção nº 169? Quais são seus desdobramentos sobre o estado e a sociedade brasileira? Começamos pelos avanços. Na Convenção nº 169 o critério de definição enquanto comunidade tradicional ou indígena, ocorre por meio da autoatribuição, como critério intersubjetivo que define seus membros e pares. Este é um avanço que garante autonomia das comunidades sobre suas identidades, sendo que nem o estado e nenhum outro grupo social pode deslegitimar a identidade auto reconhecida pelas próprias comunidades.

A autoatribuição estabelece uma política de fortalecimento das comunidades frente ao poder do estado e da ciência, que antes atuavam como critério que validavam, respectivamente, sua fidedignidade jurídica e veracidade social. Ainda que o reconhecimento em seu íterim seja cerceado pelo aparelho do estado e pelos saberes científicos, o critério de autoidentificação tensiona as relações de força entre estado e comunidade, torna a comunidade protagonista de seu processo e possibilita a corporificação de sua identidade étnico-racial.

Com o objetivo de garantia de autonomia das comunidades a Convenção prioriza a participação e a consulta popular das mesmas. A autonomia das comunidades torna-se diretriz na elaboração e efetivação das políticas nestes territórios, no respeito e prioridade às necessidades de cada povo, na promoção de políticas que garantam a mitigação das desigualdades vividas historicamente por estes grupos.

Na Convenção as comunidades são definidas como povos e não mais o conceito de população delegados a eles até então. O conceito de povo desmistifica a conceituação de população dada a estes grupos, que os caracterizam de forma transitória e contingencial. De forma diferente, o conceito de povo caracteriza estas comunidades como uma identidade própria, fruto de um percurso histórico específico na relação com seu território, o qual marca uma cosmovisão que direcionam a forma de conceber a vida e a realidade (OIT, 2011).

No intuito de perpetuar estes modos de vida, que na relação com a terra e o território diferenciam-se de outros segmentos sociais, a Convenção n 169 prioriza como diretriz de sua política a garantia do direito a propriedade e a posse da terra às comunidades sobre os territórios que as mesmas ocupam, bem como, aqueles nos quais, mesmo não sendo ocupados, realizam tradicionalmente suas atividades de subsistência. O maior avanço proposto pela Convenção é a prioridade dos estados, que ratificarem a Convenção, em garantir o direito de posse e propriedade da terra e de políticas para mitigar as desigualdades vividas pelas comunidades tradicionais.



Convenção n 169 sobre povos indígenas e tribais – Art. 2 e Art. 14

Parte I – Política Geral

Artigo 2

1. Os governos terão a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática para proteger seus direitos e garantir respeito à sua integridade.
2. Essa ação incluirá medidas para:
 - a. garantir que os membros desses povos se beneficiem, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades previstos na legislação nacional para os demais cidadãos;
 - b. promover a plena realização dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando sua identidade social e cultural, seus costumes e tradições e suas instituições;
 - c. ajudar os membros desses povos a eliminar quaisquer disparidades socioeconômicas entre membros indígenas e demais membros da comunidade nacional de uma maneira compatível com suas aspirações e estilos de vida. (OIT, 2011, p.16-23).

Convenção n 169 sobre povos indígenas e tribais – Art. 2 e Art. 14

Parte II – Terra

Artigo 14

4. Os direitos de propriedade e posse de terras tradicionalmente ocupadas pelos povos interessados deverão ser reconhecidos. Além disso, quando justificado, medidas deverão ser tomadas para salvaguardar o direito dos povos interessados de usar terras não exclusivamente ocupadas por eles às quais tenham tido acesso tradicionalmente para desenvolver atividades tradicionais e de subsistência. Nesse contexto, a situação de povos nômades e agricultores itinerantes deverá ser objeto de uma atenção particular.
5. Os governos tomarão as medidas necessárias para identificar terras tradicionalmente ocupadas pelos povos interessados e garantir a efetiva proteção de seus direitos de propriedade e posse.

Voltemos agora a segunda pergunta: Quais são os desdobramentos da Convenção n 169 da OIT sobre o estado e a sociedade brasileira? Apesar do Brasil já apresentar desde 1988 o Art. 68 da constituição que garante o direito a propriedade da terra as comunidades quilombolas, este direito não estava presente como exigência na agenda do estado. Isso pode ser demonstrado no estudo de Leite (2000) que aponta as dificuldades encontradas para o reconhecimento das comunidades. Primeiro pela discordância que havia no próprio texto constitucional, que apontava para um reconhecimento da cidadania como a garantia da expressão da diversidade étnico-cultural, a qual possibilitava uma interpretação ambígua na efetivação da lei, ora como garantia à preservação do patrimônio cultural, ora como a garantia do direito a terra.

Outro ponto levantado por Leite (2000) é que o estado ao aprovar o art. 68 não tinha uma estimativa do quantitativo de comunidades presentes no país. Acreditava que sancionando esta lei e reconhecendo algumas comunidades colocaria fim a estas discussões. Aliada a estas ambiguidades jurídicas e políticas, a falta de conhecimento dos órgãos responsáveis pelo reconhecimento, que não deve ser visto de forma ingênua como uma simples dificuldade, já que tratar de terra trata-se de poder, demonstraram o descaso do estado ao reconhecimento e titulação das terras quilombolas. Como afirma Leite (2000, p. 350): “Passaram-se quase doze anos e os processos já concluídos com base no artigo 68 não chegam a consumir os dedos das mãos”.

Em conjunto a estes elementos, outro ponto relevante que leva a morosidade no processo de regularização fundiária é a concepção universal e generalistas dos juristas para aplicação da lei sobre os quilombos. Estes, na espera de objetividade dos laudos antropológicos e no desconhecimento das relações históricas de apropriação e expropriação específicas dos territórios quilombolas distribuídos pelo país, impossibilitam os avanços na garantia da propriedade e posse das terras às comunidades.

Dificuldades enfrentadas para o reconhecimento das comunidades com base no Artigo 68

- Morosidade nos processos;
- Indefinição de que órgão compete a condução do processo;
- Falta de investimento nas pesquisas para o conhecimento histórico-antropológico sobre as comunidades quilombolas;
- Falta de sensibilização e informação dos funcionários das instituições governamentais responsáveis como: INCRA, Ministério Público, Ministério da Justiça, Fundação Palmares entre outros.
- Processo de atribuição identitário realizado pelo estado e não por auto atribuição dos membros que compõem a comunidade. (LEITE, 2000, p. 350).



Além do desconhecimento dos juristas, a não legitimidade para auto atribuição da identidade às comunidades era outro fator que distanciava as mesmas do seu reconhecimento e do acesso pleno ao seu território.

Com a ratificação da Convenção n 169 da OIT em 2002 no Brasil, a qual entra em vigor no país em 2003, exige uma adequação da legislação vigente com vista a aplicação integral da Convenção, bem como, a obrigatoriedade de informar a OIT sobre a execução da mesma no território nacional. Tal adequação jurídica rompe com as ambiguidades presentes no art. 68 com relação a garantia, ou não de propriedade às comunidades e torna explícito a necessidade do estado na garantia do direito a terra as comunidades quilombolas e tradicionais. O direito a auto atribuição é outro avanço que a Convenção promove no país, destinando as comunidades a auto identificação de suas identidades enquanto quilombolas.

Com a vigência da Convenção no Brasil e a exigência de releitura da legislação é que em 2003 o presidente da república por meio de suas atribuições assina o Decreto 4.4887/2003 que diz:

“

consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência e a opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

”

O conceito de quilombo com o processo de auto atribuição é ampliado e não fica mais restrito a uma concepção de “remanescentes” fadados a um passado colonial, mas compreendidos em sua luta e resistência, em uma ancestralidade histórica que se atualiza nos territórios negros no presente. Esta ampliação da definição ao presente abre maiores possibilidades a variedades de comunidades negras rurais buscarem seus direitos enquanto quilombolas.

A auto atribuição rompe com alguns trâmites burocráticos que atuavam como empecilhos na agilidade dos processos de reconhecimento e titulação da terra e desfaz as definições ambíguas que levavam a restrições jurídicas das comunidades frente aos órgãos do estado. Ela expressa à autonomia necessária dos membros das comunidades sobre suas produções identitárias, seus discursos, práticas cotidianas e afirmação de seu modo de vida em relação a um outro, estado e ciência, que apesar de não os representar detinham o poder de definir a legitimidade de suas identidades.

Outro avanço do Decreto 4.4887/2003 é a explicitação da categoria étnico-racial como definição fundante das identidades quilombolas, já que as lutas, violações de direitos e violências sofridas pelas comunidades deve-se a interpelação destes grupos a categoria étnico-racial. Categoria esta que se desdobra no cotidiano em desrespeito, pelo preconceito e pela discriminação, comportamentos nutridos pelo racismo, como ideologia que subjuga moral e intelectualmente grupos e coletivos por meio de suas características fenotípicas, culturais ou de lugar de origem.

As comunidades negras rurais, agora quilombolas, são frutos da resistência ao escravismo presente nas colônias, que tornou o negro e a negra objeto, mercadoria, os quais foram expropriados de suas forças para gestar o aparelho político e econômico da vida colonial. Mesmo após a abolição este processo de exclusão ainda perdurou e perdura, na violação dos direitos básicos ao trabalho, educação, saúde e segurança.

Por isso a importância da presença da categoria étnico-racial no Decreto, ela explicita o marcador político e social nodal às violências sofridas pelas comunidades negras rurais. Como afirma Schucman (2010), na necessidade de utilização do conceito de raça ao enfrentamento das desigualdades raciais, que apesar do conceito de raça ser desvalidado cientificamente em dimensão biológica, já que geneticamente todos humanos são iguais, já no enquanto fenômeno social a raça reproduz violações de direitos por meio da discriminação e o preconceito racial a índios e negros. Assim, é por meio desta mesma categoria racial que gera a segregação, que os grupos oprimidos devem se unir, para visibilizar aviolência racial sofrida por estes grupos.

O Decreto 4.4887/2003 com seus avanços, incita campos de disputas, ao buscar efetividade a uma conquista que já havia sido juridicamente objetivada na constituição de 1988, mas por colocar em pauta a questão da terra e buscar rupturas à história de exclusão dos direitos sociais e políticos de grupos étnicos rurais, causa conflito no cenário nacional. A reação da bancada de deputados e senadores ligados aos latifundiários e ao agronegócio se estruturam na tentativa de construir estratégias que dificultam o reconhecimento, a demarcação da terra, e com ela, os direitos adquiridos à estas comunidades. Questionou-se o critério pelo qual as populações tradicionais se autodefiniriam, afirmando, como apontam Chasin e Perutti (2009), que a proposta de autoatribuição identitária era inexata e vaga, o que poderia levar a outros grupos sociais não quilombolas o acesso aos direitos específicos a esta população.

Tais questionamentos são levantados pelo risco que o Decreto imputa a classe que detêm o domínio da terra e com ela grande parte do poder político do país. Resistir ao Decreto 4.4887/2003 é postergar uma luta histórica que vem sendo travada, desde da exclusão de índios, negros e camponeses do direito a terra, na busca pela reforma agrária, processo necessária à distribuição da propriedade e com ela o direito de produção e organização social dos grupos rurais minoritários.

As dificuldades de acesso das populações quilombolas ao reconhecimento, apresentam-se na relação entre a quantidade de comunidades quilombolas estimados no país e o total de comunidades registradas na Fundação Palmares. Registro este que permite as comunidades o acesso, a inserção e participação às políticas públicas disponíveis e os direitos garantidos. De acordo com a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial – Seppir (2010, apud Freitas et al. 2011) estima-se que em todo território nacional há cerca de 3.900 comunidades, porém apenas 1.739 apresentam-se registradas na Fundação Palmares, o que corresponde apenas a 44,6 % das comunidades com garantia de seus direitos em todo território nacional.

Quando o assunto é a posse e a titulação da terra os índices são mais precários, com os dados atualizados de 2014, apresentam-se reconhecidas 1886 comunidades em todo território nacional e delas apenas 217 detêm o título da terra, o que corresponde a 11,5% das comunidades reconhecidas (SEPPIR, 2014 e INCRA, 2014).



Estes dados nos revelam a situação de violação ainda vivida pelas comunidades quilombolas no país, que mesmo com os avanços jurídicos e os ganhos de direitos ainda estão submetidas às lógicas e tecnologias de dominação que se prolongam pela história. Com as apropriações indevidas de organizações privadas aos mecanismos públicos, que atuam no controle da justiça e na manipulação da máquina do estado, como instituição legítima que detém os meios para outorgar às comunidades a legitimidade de território quilombola, que mesmo asseguradas de seus direitos juridicamente, são assistidas de forma deficitária pelas políticas necessárias ao desenvolvimento material e imaterial das mesmas, o que incorre novamente em um movimento de marginalização e pauperização destes povos (LEITE, 2008).

Episódio de violação de direitos à uma comunidade quilombola no Paraná

Na noite de sexta-feira, do dia dezanove de julho de 2008, um grupo de homens encapuzados incendiou três casas da Comunidade Quilombola do Varzeão, localizada no município de Doutor Ulysses (PR), no Vale do Ribeira, divisa com o Estado de São Paulo. O atentado ocorreu por volta das 21 horas. Cerca de vinte pessoas que vivem no local – entre elas cinco crianças – viram-se obrigadas a se refugiar no mato após o início da ação. A titularidade da área é disputada na Justiça pela madeireira Tempo Florestal S/A, por Germene Mallmann e Marjorie Mallmann, que ingressaram com ação de reintegração de posse contra os membros da comunidade quilombola. Justiça concedeu reintegração de posse à madeireira. Integrante da Comunidade do Varzeão, relata que sentiu o cheiro de óleo diesel pouco antes de enxergar as chamas. “Hora antes, eles já haviam aparecido e feito ameaças. Arrebentaram o nosso portão e tocaram fogo nas casas”, através do seu telefone celular, enquanto estava escondido no matagal, à espera da polícia, o depoente relatou à polícia: “Estamos aterrorizados, entramos mais de 600 metros no meio do mato. Temos medo de morrer.” Na semana seguinte, o juiz do município concedeu o mandado de reintegração de posse da área. Os integrantes da comunidade acusam a PM de ter disparado tiros de pistola calibre ponto 40, na última terça-feira (15/7), quando houve a notificação do mandado.

“Encontramos três projéteis e três cápsulas deflagradas no local”, informa o advogado Pedro Luiz Mariozi, que representa os quilombolas. “Houve abuso de poder por parte dos policiais que, de arma em punho, acompanhados por seguranças particulares, coagiam e intimidavam os trabalhadores rurais.” O fato foi em seguida relatado à Secretaria de Estado de Segurança e ao Ministério Público do Paraná. Os projéteis e cápsulas foram entregues à assessoria da pasta estadual. (LEITE, 2008 p. 974).

Ainda estamos em fases de afirmar juridicamente o reconhecimento da comunidade como quilombola, mas não oferecemos as bases necessárias para que este campo identitário se concretize na realidade. Há identidades reconhecidas, mas nem sempre objetivadas. Estes são os novos desafios e embates a serem enfrentados pelos vários quilombos espalhados pelo país, que ao apropriarem de seus direitos, e com eles de suas identidades políticas, lançam-se em processo de afirmação de suas diferenças, na proposta da garantia de direitos as suas terras e desenvolvimento de seus territórios, por meio de políticas públicas que os assegurem enquanto cidadãos.

Sugestão de atividade para o professor:

Cartografia Social – reconhecendo o território

Inicia-se pedindo aos participantes que pensem em sua comunidade, bairro e localidade em que vivem. Posteriormente instruir para desenhar de forma livre a sua comunidade.

Após o desenho pedimos para as pessoas compartilharem seus desenhos com seus amigos e colegas em grupos, na proposta de refletir sobre as diferenças e similaridades presentes na cartografia, para compreensão do território como lugar de apropriação e uso do sujeito.

Havendo pessoas do mesmo bairro ou comunidade, pode prolongar a atividade pedindo para que estas pessoas façam o desenho da comunidade em coletivo. O objetivo aqui é perceber as negociações e conflitos que irão surgir frente ao lugar político e social ocupado por cada membro na atividade de cartografar.

Indicações de filmes e livros de literatura com informações e referências para ajudar o professor nesse trabalho:

O filme **Terra de quilombos: uma dívida histórica**, dirigido por Muriilo Santos mostra a situação das comunidades quilombolas no Município de Alcântara no Maranhão, permitindo discutir as perspectivas, dificuldades e desafios dessas comunidades em todo o país.

A série **O povo brasileiro**, dirigida por Isa Grispum Ferraz, traz as reflexões de Darcy Ribeiro a luz da perspectiva de diversos intelectuais e artistas, detalhando em 10 episódios a formação do povo brasileiro a partir do encontro entre grupos étnico-raciais.



Propostas para reflexão:

6. Qual a primeira menção do termo quilombo nos documentos oficiais e qual a repercussão política desta definição para os quilombos?
7. Qual a relação entre o direito a terra às comunidades quilombolas e a luta por igualdade étnico-racial?
8. Como a lei de terras de 1850 atuou para a marginalização de índios e negros no Brasil?
9. Porque não se deve realizar uma definição generalista do quilombo? Apresente e discuta as diferentes formações dos quilombos no Brasil.
10. Defina o que é território e aponte os embates políticos presentes nos territórios quilombolas no Brasil.

Referências

ARRUTI, José Maurício. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro: 3 (2), 1997.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, centro gráfico, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para prática de psicólogos (os) em políticas públicas de relações raciais**. Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 2013.

FERNANDES, Saulo Luders & MUNHOZ, Julia Minossi. Políticas públicas quilombolas e produções identitárias: percursos históricos e conflitos políticos. In: LEITE, Jader Ferreira & DIMENSTEIN, Magda (orgs.) **Psicologia e contextos rurais**. Rio grande do Norte: EDUFRN, 2013.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização. Dos fins dos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Quadro atual da política de regularização de territórios quilombolas do INCRA**. Recuperado em 03 de novembro, 2014 de http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/estrutura-fundia-ria/quilombolas/quadro_atual_da_politica.pdf.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios conquistas e impasses atuais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16 (3), 2008.

LINDOSO, Dirceu. **A razão quilombola: estudos em torno do conceito quilombola de nação etnográfica**. Maceió: edufal, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo (28):56-63. Dez/Fev, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **A alma africana no Brasil**. Os Iorubas. São Paulo: Editora Odu-duwa, 1996.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **Observatório social da América Latina**. Ano 6 n 16 jun. 2005.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SEPPIR). **Quilombos no Brasil**. Recuperado em 03 de novembro, 2014 http://www.portaldaigualdade.gov.br/copy_of_acoes

SILVA, Simone Rezende. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 14, n 19 pp. 73-89. Jul/Dez, 2011.

VALENTIM, Renata Patrícia Forain & TRINDADE, Zeide Araújo. Modernidade e comunidades tradicionais: memória, identidade e transmissão em território quilombola. **Psicologia Política**, vol. 11 n 22 Jul-Dez, 2011.





TEMA 3

HISTÓRIA E CULTURA
INDÍGENAS

Apresentação

De maneira geral, quando se pensa na imagem do índio do Brasil, duas ideias relacionadas a essa figura veem à mente das pessoas, dentro de um senso comum. De um lado, os povos indígenas representariam certo exotismo, figuras singulares, fora dos padrões ocidentais. Seriam pessoas mais próximas da natureza, ressaltando sua conexão com a fauna, a flora e os elementos naturais que grande parte da humanidade talvez tenha perdido. De outro, justamente esse estado de natureza indicaria a rusticidade do índio, atribuindo-lhe selvageria e, nesse sentido, o índio representaria o atraso.

Os estereótipos sobre o índio como bom selvagem, ou como entrave que deve ser removido para que o progresso ou a civilização finalmente chegue em determinada região, são imagens que merecem uma análise mais detida. Cada uma dessas representações a respeito dos índios corresponde a um juízo de valor que se tem sobre essas populações. Vistos de maneira positiva ou negativa, tratam-se, é preciso que se diga, de idealizações segundo o olhar dos não-índios.



Além de compreender que essas imagens são simplificadoras ou exageradas a respeito da realidade, devemos também pontuar que elas não expressam ideias atuais, que pensar o índio como amigo da natureza ou símbolo do atraso é repetir velhos chavões, que vêm sendo propagados há mais de 500 anos. Essas ideias estão sendo veiculadas desde a chegada dos europeus ao continente americano, quando se deu início a uma das maiores mortandades da história da humanidade. O objetivo desse tópico é percorrer alguns dos passos da história dos índios do Brasil, a fim de que possamos escapar das armadilhas de discursos que perpetuavam a violência contra esses

povos. Uma das facetas desse discurso é a invisibilidade dos índios como sujeitos e agentes da história; outro aspecto, é a distorção ou mitificação de sua realidade.

Dos cerca de 5 milhões de índios que se estima existiriam em 1500 no que é hoje o território Brasil, hoje temos uma população de 800 mil pessoas que se identificam como índios no país. As mortes que resultaram nesse decréscimo populacional foram causadas por doenças como uma simples gripe que, uma vez adquirida pelos índios, foram letais a organismos que não tinham imunidade biológica. Segundo relatos de muitos cronistas do período colonial, os índios morriam aos milhares nas aldeias indígenas, localizadas onde se instalaram também os portugueses. As aldeias originais dos índios passaram a ser alteradas pelos portugueses, adequando-as à lógica colonial, transferindo os índios de suas terras para perto das povoações portuguesas. Ali, os índios aliados funcionavam como guarda contra os ataques dos índios inimigos. Ao mesmo tempo forneciam mantimentos e mão de obra que sustentavam as atividades coloniais. Esse novo modelo, as “aldeias coloniais” serão denominadas aqui de “aldeamentos”, para distingui-las das organizações genuinamente indígenas.

A mortandade dos índios não foi causada só pelas doenças, mas pelas condições de confinamento e trabalhos forçados, que acabavam aumentando o impacto das doenças, ao alterarem as formas de viver e morar dos índios. Além disso, houve ações pensadas e deliberadas dos portugueses, e depois dos brasileiros, para matar índios. Foram guerras contínuas e sistemáticas, políticas de extermínio, submissão a trabalhos forçados e péssimas condições de vida ao longo de cinco séculos. (CUNHA, 1998:12-14)

Essas atividades eram sustentadas ideologicamente por teorias e práticas que visavam desqualificar as culturas e os modos indígenas, eliminá-los ou submetê-los aos padrões ocidentais. Por isso a construção e a perpetuação de estereótipos a respeito dos índios sempre fizeram todo o sentido para aqueles que visavam dominá-los ou exterminá-los. No entanto, a história dos índios não se resume às páginas da fome, das mortes, da escravização, das doenças e das guerras que os atingiram. Resumir sua história a isso seria matá-los mais uma vez, como disse a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha. (CUNHA, 1998: 17-8). Os índios vivem e formulam suas histórias em seus próprios termos, não precisam do crivo e da aceitação de outra cultura para vivê-la. Além disso, foram também atores na construção da história do Brasil, foram elementos-chave para o sucesso da colonização do Brasil durante os séculos XVI e XVIII, estiveram e estão presentes nos dilemas do avanço predatório do capitalismo atual sobre suas pessoas e terras.

Por sua vez, os conflitos entre índios e brasileiros têm sido objeto de intermediação do Estado nacional brasileiro desde o século XIX, quando foi fundado, após a independência do Brasil. Isso não significa que o Estado seja elemento neutro para a resolução de conflitos de interesses, que muitas vezes culminaram com assassinatos pura e simplesmente de indivíduos indígenas e até mesmo a eliminação de todo um grupo étnico. Ao contrário disso, o Estado brasileiro foi o formulador e aplicador de políticas que visavam, senão o extermínio dos índios, seu gradual desaparecimento, práticas que eram travestidas de um discurso civilizacional e assimilacionista, visando eliminar nas populações indígenas os traços de sua cultura.

Até a elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, cabia ao Estado defender as populações indígenas das mortandades às quais estavam sujeitas, mas prever que, ao longo do tempo, os índios seriam incorporados à nação brasileira, deixando de ser justamente o que eram, pois se acreditava que sua extinção era algo irremediável. Não se pode esquecer que, ao longo da história do Brasil independente, o Estado brasileiro vem representando a síntese dos interesses presentes em nossa sociedade. Isso significa dizer que, por trás de um discurso nacionalista de que somos todos cidadãos brasileiros, da ideia de uma pátria unificada, houve e há muitas lutas e conflitos. Ao vasculhar com bastante atenção as páginas de nossa história, encontramos milhares de conflitos, inúmeras guerras, várias chacinas. Esses eventos nada mais são do que a comprovação que o Brasil está muito longe de ser um país pacífico.

Hoje, ao menos em termos legais, o Brasil é um país mais democrático do que em tempos passados. A garantia do direito de ser índio e de que os grupos indígenas possam ter territórios demarcados, onde sejam preservados seus modos de ser, são conquistas muito atuais, que vêm da Constituição de 1998. O direito do índio a serviços que todos os cidadãos brasileiros devem usufruir, como educação voltada às suas características culturais, são feitos obtidos nas últimas três décadas, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. A necessidade de que se reconheça a história e a cultura dos índios para a formação do Brasil é algo ainda mais recente. Para que esse direito seja direito de fato, para que ele vigore, foi necessário também que o Estado brasileiro obrigasse que a história e a cultura indígenas pas-



sassem a ser ensinadas nas escolas (Lei 11.645 de 10/03/2008, em acréscimo à LDB). Caso contrário, não avançaríamos na forma como os não-índios encaram os índios. Por isso o acesso à informação é o primeiro passo nessa direção.

Para Darcy Ribeiro, a partir da década de 1980 pode-se falar numa mudança de padrão em relação às populações indígenas. Antes, a perspectiva era de vertiginoso decréscimo populacional, com uma diminuição drástica sobre a demografia dos grupos indígenas cada vez que os brancos se aproximavam das aldeias, com o intuito de explorar um grupo, visando alterar sua cultura (via discursos catequizadores ou civilizatórios) ou expulsá-los de suas terras. Desde então, diversos fatores têm levado a um aumento populacional indígena no Brasil atual: adaptação biótica dos índios às doenças do homem branco (varíola, sarampo, doenças pulmonares, doenças venéreas e outras); as frentes de expansão da sociedade nacional já não podem mais avançar impunemente sobre as populações indígenas, sem sofrer críticas da opinião pública e da comunidade internacional; a cristianização perdeu o que ele chama de “furor etnocida”, pois já não são tantas as missões que roubam crianças das tribos para as levar às escolas cristãs; o discurso paternalista do Estado nacional, que previa uma proteção aos índios sob o discurso assimilacionista, foi eliminado; por fim, os próprios índios deixaram de ver a aproximação com a cultura ocidental como um fator meramente atrativo, abandonando uma postura de submissão e humildade. Para Ribeiro, os índios de hoje mantêm uma postura orgulhosa e afirmativa, vendo os “brancos como gente que pode ser enfrentada”. (RIBEIRO, 1995: 330-1)

Darcy Ribeiro, notável antropólogo e educador, teve um papel importante para a causa indígena no país. Estabeleceu contatos com diversos grupos étnicos entre as décadas de 1940-1950, escreveu sobre as populações que encontrou, atuou em sua defesa dentro da sociedade nacional. Dentre alguns de seus feitos, pode-se listar a criação do Museu do Índio e a formulação do Parque Indígena do Xingu. No entanto, não se pode deixar de notar que um dos pontos de vista do próprio antropólogo é um tanto quanto discutível. Isso porque só consegue deixar de ver o índio como vítima atroz dos atos sanguinários nos brancos a partir das décadas mais recentes da história do Brasil. Para ele, anteriormente, o índio enfrentava a sociedade ocidental com submissão e fascínio. Ao contrário disso, este texto pretende mostrar que os índios não só pautaram sua própria história, como foram agentes determinantes de vários aspectos e passagens da história do Brasil.

Em consequência de tudo o que foi apresentado até aqui, quando ouvimos sobre o índio que ele é inocente e puro, ou, ao contrário, que é ignorante e perverso, essas afirmações são podem ser repetidas de maneira automática por nós. Cada uma dessas ideias deve ser localizada no tempo e no espaço. Por que determinada pessoa tem tal ideia sobre os índios? O que ela conhece, de fato, sobre sua cultura? Que interesses têm sobre essas populações? Afirmações feitas sem maiores embasamentos são fruto da ignorância (no sentido de ignorar aquilo que se não se conhece) dos não-índios sobre as sociedades indígenas. Ao mesmo tempo, esse tipo de afirmação também pode espelhar a dificuldade de aceitação de padrões culturais que diferem dos seus. E, em último caso, a depreciação da figura indígena pode também decorrer de interesses diretos na eliminação física ou cultural desse modelo de sociedade.

Estejamos, a partir de agora, atentos a essas questões. O objetivo deste texto é que o leitor consiga superar seu desconhecimento a respeito dos índios e possa, ao final da leitura se apropriar um pouco das vastas culturas e histórias dos índios que viveram e vivem no que é hoje o território do Brasil.

A sociedade colonial e os índios

Durante grande parte do período chamado de Brasil colônia (1500-1822), os portugueses denominaram as centenas de etnias indígenas que havia no território que hoje corresponde ao Brasil, reduzindo-as segundo seu entendimento a dois grandes grupos: os Tupi e os Tapuia.


Os chamados Tupi referiam-se na verdade a várias etnias, que em geral ocupavam a costa litorânea atlântica e falavam idiomas classificados dentro do tronco linguístico Tupi. Ligados a esse grupo por padrões culturais e linguísticos semelhantes, podem ser listados ainda os Guaraní (que os portugueses também chamavam de Carijó), que viviam numa vasta região que se espalhava por partes dos territórios do que são hoje Paraguai, Argentina, Bolívia, Uruguai e dos Estados brasileiros do Paraná, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Os portugueses e os espanhóis começaram a usar uma aproximação entre as várias formas de falar o tupi e guarani e elaboraram línguas gerais, que se tornaram uma forma de se comunicar com vários desses grupos étnicos. Afinal as diferenças entre os idiomas dos povos tupis e guaranis eram pequenas variações. O padre jesuíta José de Anchieta escreveu uma gramática da língua tupi no final do século XVI e Antonio Ruiz Montoya, jesuíta que missionava em terras espanholas na América, compôs uma gramática guarani. Outra língua geral que surgiu do decorrer do século XVII foi a língua geral amazônica, denominada de nheengatu, utilizada a partir do contato dos portugueses com os Tupinambá do Maranhão.

As línguas gerais no Brasil, colônia foram um instrumento de comunicação dos colonizadores com os grupos indígenas que passaram a dominar, mesmo que não fossem falantes desses idiomas. Assim, as línguas gerais não se resumem somente a línguas indígenas, mas foram também em instrumento da dominação. Isso porque os portugueses, uma vez aprendida essa “língua de índio”, passavam a usá-la também com os índios que traziam de terras mais distantes, para serem escravizados pelos moradores ou viverem confinados nos aldeamentos. Desse o início, portanto, já se tem um processo de mistura étnica entre os próprios índios, que acabavam perdendo características de seus grupos de origem, como o idioma, ao passarem a conviver forçosamente com outras etnias.

Para os portugueses, todos os povos que não eram “Tupi”, passaram a ser chamados de “Tapuia”, mesmo que esse termo indicasse uma generalidade ainda maior que o termo anterior. A palavra tapuia é presente no próprio vocabulário tupi e pode significar “inimigo”, “contrário” ou “escravo”. Era um termo usado pelos próprios índios e foi deturpado pelos colonizadores, que passaram a usá-lo para se referir a todo aquele que não fosse Tupi. Muitos índios que inicialmente se aliaram aos portugueses pertenciam a etnias tupis, já que eram esses grupos que ocupavam a faixa litorânea do Brasil. Os que eram inimigos dos Tupi, que também se mostraram contrários à presença dos portugueses em suas terras, passaram a ser chamados de “Tapuia”. Na verdade, os Tapuia do período colonial correspondiam a uma diversidade bastante grande de povos, cuja maior parte falava idiomas pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê. (Vide tabelas linguísticas em anexo)

Com isso, desde o início construíram-se estereótipos sobre as populações indígenas. Numa visão maniqueísta, os índios aliados aos portugueses eram vistos como dóceis, aptos a adotarem os hábitos europeus. Através da ação de religiosos de várias ordens católicas, já que a conquista da América tinha também um fim cristianizador, esperava-se que os padres convertessem os





índios à fé cristã e que os fizessem abandonar seus hábitos indígenas, denominado de hábitos gentílicos, de gentios. Dentre os hábitos que mais causavam impacto junto aos europeus, havia a nudez e a poligamia, que feriam o decoro corporal da Era moderna e a sacralidade do casamento. Além disso, os rituais tupis, que se pautavam nas guerras intertribais para captura de guerreiros inimigos, acendiam nos portugueses temores e crendices de séculos anteriores. Para se tornar um grande guerreiro tupi ou guarani e assumir um papel de chefia em uma aldeia, um homem deveria estabelecer relações com vários grupos da mesma etnia, através de laços de parentesco ou de inimizade. Com os amigos, realizavam-se grandes banquetes, onde se consumia bebida fermentada à base de mandioca, o cauim, e se devorava simbólica e literalmente um inimigo que havia sido capturado numa expedição guerreira anterior. A antropofagia praticada pelos tupis e guaranis, tinha um valor mítico muito forte para os índios, sendo a vingança do morto um motivo de orgulho para o captor de um inimigo e do próprio inimigo morto. (FERNANDES, 1989; SZTUTMAN, 2012)

Um dado curioso sobre essa história é que, apesar dos grupos “Tapuia” não praticarem o canibalismo, os atributos de selvagens, arredios à colonização, “comedores de carne humana”, inimigos perigosos dos portugueses foram atribuídos a eles, simplesmente pelo fato de serem inimigos, ou “contrários”.

Na verdade, a canibalismo era mesmo atributo dos Tupi, como descreveu Manuel da Nóbrega, um dos principais catequizadores de índios da primeira leva de jesuítas que veio à colônia, sobre os hábitos do “gentio da Bahia”, os Tupiniquim:

“

Tem muitas mulheres e isto pelo tempo em que se contentam com elas e com as dos seus, o que não é condenado entre ele. Fazem guerra, uma tribo a outra, a 10, 15 e 20 léguas, de modo que estão todos entre si divididos. Se acontece aprisionarem um contrário na guerra, conservam-no por algum tempo, dão-lhe por mulheres suas filhas, para que o sirvam e guardem, depois do que o matam com grande festa e ajuntamento, dos amigos e dos que moram por ali perto, e se deles ficam filhos, os comem, ainda que sejam seus sobrinhos e irmãos, declarando às vezes as próprias mães que só os pais e não a mãe, têm parte neles. É esta a coisa mais abominável que existe entre eles. Se matam a um na guerra, o partem em pedaços, e depois de moqueados os comem, com a mesma solenidade; e tudo isto fazem com um ódio cordial que têm um ao outro, e nestas duas cousas, isto é, terem muitas mulheres e matarem os inimigos, consiste em toda a sua honra. São estes os seus desejos, é esta a sua felicidade. (CARTAS DO BRASIL, 1931, p. 90).

”

A política dos portugueses para os índios foi pautada, basicamente por essa anteposição: aos inimigos, a morte e a escravização; aos aliados, a conversão e o aldeamento dos índios sob controle dos missionários ou de particulares. Essa política de dupla face foi decretada pela metrópole portuguesa em 1570: a liberdade indígena, desde que os índios fossem aliados. Os que impediam o acesso dos padres e colonizadores e se recusassem a se sujeitar aos trabalhos coloniais, seriam escravizados pelos moradores ou mortos. Para os que aceitassem a “amizade” com portugueses, havia também um duro caminho: reconhecer o poder que o rei português decretava a partir de então ter sobre suas terras; converter-se à religião cristã; viver sob controle de padres ou particulares, para os quais trabalharia nas lides coloniais em troca de serem “cuidados” por seus invasores. De acordo com Beatriz Perrone-Moisés, a política indigenista portuguesa expressa uma dualidade porque, dentro da sociedade colonial, só eram reservados dois espaços aos índios: a favor ou contra os colonizadores. (PERRONE-MOISÉS, 1998)

A forma como o europeu concebia o “outro” e os mitos que foi construindo a respeito dele com a conquista da América, remontam, na verdade, ao período medieval. Laura de Mello e Souza analisa que os europeus desde a Idade Média alimentavam um imaginário a respeito de viagens a terras distantes. Relatos repetidos ao longo dos séculos oralmente sobre Alexandre da Macedônia traziam lendas sobre a Índia. Outras histórias eram criadas e recriadas também sobre Preste João, um cristão que teria comandado um reino no Oriente. No contexto das Grandes Navegações a partir de 1400, esse imaginário guiou os portugueses, que esperavam encontrar as terras onde vivera esse soberano. Quando os europeus acharam a América, outro mito secularmente cultivado – o da existência do paraíso na Terra – foi reativado. [SOUZA, 2009: 33-41]

Aliado, portanto, aos mitos medievais, a “descoberta” da América reacendeu velhos temas do imaginário cristão, fazendo com que a colonização do Brasil pelos europeus trouxesse, nas duas mãos, as possibilidades de estarem mais próxima de deus ou do diabo. Assim, à “visão do paraíso” que os europeus tiveram da América, em larga medida foi acrescida a ideia de um “inferno atlântico”. (SOUZA, 2009:47)

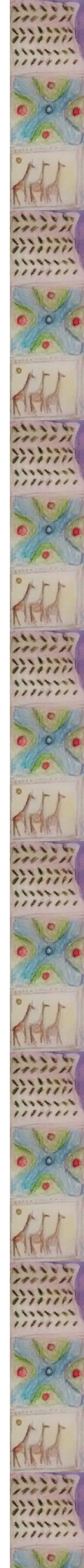
Ronald Raminelli analisa ainda que desde o período medieval os europeus teorizavam sobre os homens selvagens e os demoníacos. Os primeiros seriam aqueles que voltaram ao estado animal e não conheciam o conceito de “pecado”, tal como preconizado pelo cristianismo, não teriam raciocínio e nem culpa; os segundos, seriam “servos de Satã”. Desde o século XII, constituiu-se um imaginário sobre esse homem selvagem, que viveria em matas próximas, nas montanhas, cavernas, diferentemente do bárbaro, que seria o invasor vindo de terras distantes. O selvagem, de acordo com Raminelli, seria protetor das florestas e amigos dos animais, sendo, aos olhos da civilização europeia, um protótipo de liberdade e uma forma de contestar essa mesma civilização. (RAMINELLI, 1996: 35-6)

Essa visão no contexto do Novo Mundo, de uma idealização positiva da selvageria, teve como um dos seus divulgadores o filósofo Michel de Montaigne. O pensador refletiu sobre os Tupinambá, do qual teria tipo informações através da França Antártica, ocupação pelos franceses da região que corresponde hoje à parte da cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1555 a 1567. Ao contrário de seus contemporâneos, o filósofo francês recusou-se a ver na prática da antropofagia desse grupo uma marca do demônio. Para ele:

“

(...) não há nada de bárbaro e selvagem nessa nação, pelo que dela me relataram, senão que cada um chama de bárbaro o que não é de seu uso – como em verdade e de razão que o exemplo e a ideia das opiniões e usanças do país de onde somos. Lá está sempre a religião perfeita, o regime político perfeito, o emprego perfeito e acabado de todas as coisas. Eles são selvagens do mesmo modo que chamamos de selvagens os frutos que a natureza, de si e de seu curso ordinário, produziu. Lá onde, na verdade, estão os que alteramos por nosso artifício e desviamos da ordem comum, estão os que deveríamos antes chamar de selvagens. Naqueles estão vivas e vigorosas as verdadeiras e mais úteis e naturais propriedades, as quais abastardamos nestes, apenas acomodando-as ao prazer de nosso gosto corrompido. E tanto mais que a delicadeza e o próprio sabor acham-se excelentes ao nosso gosto em diversos frutos dessas terras sem cultura, em detrimento dos nossos. Isso não é razão para que a arte ganhe o posto de honra, acima da nossa grande e poderosa mãe natureza. [MONTAIGNE, 2009 (1578-79): 51-2]

”



Assim, a imagem de selvageria merece ser relativizada, pois não foram poucas vozes, inclusive no próprio período colonial, que denunciaram as crueldades com as quais os europeus atuaram sobre os índios. A partir de relatos sobre as ações do terceiro governador-geral do Brasil, Mem de Sá, as estratégias de terror para “pacificar” os índios ficam explícitas. Descrevendo as batalhas travadas entre as tropas do governador e os índios aliados contra aqueles que afrontavam os brancos, tentando expulsá-los de suas terras, tem-se a seguinte cena ocorrida em Ilhéus em 1570:

“

(...) e o gentio que ficou se ajuntou e vieram seguindo o governador ao longo da praia e do dito governado lhe fizera ciladas onde os cercara e os matara no meio de sua gente e os índios vendo-se não poderem fugir para nenhuma parte lhes foi forçado deitarem-se a nado ao mar sendo costa brava e logo o dito governador mandou atrás deles os índios forros que levara consigo desta capitania que os seguiram a nado perto de duas léguas e lá no mar pelejaram de maneira que nenhum tupiniquim ficou vivo e todos os trouxeram a terra e os puseram ao longo da praia por ordem que tomavam os corpos perto de uma légua. (ANAIS DA BIBLIOTECA NACIONAL. V. 27, 1096:168)

”

Ficam evidentes aqui as práticas de extermínio adotadas pelo Estado português: os corpos dos índios inimigos, estendidos ao longo da praia em Ilhéus, atingiam uma extensão de uma légua, aproximadamente seis quilômetros. Assim, a mortandade que atingiu os índios foi, além da batalha contra os microrganismos invasores, uma luta sangrenta, aguerrida, que representou a aniquilação de milhões de vida. Além da ameaça de morte de pessoas e grupos, o que estava em jogo nessa disputa era o sucesso do projeto colonial português nessas terras, frente à manutenção de uma América indígena.

Esse trecho nos mostra que os índios não aceitaram pacificamente a invasão de suas terras e que mesmo as etnias consideradas aliadas, como os Tupi aqui descritos (no caso a etnia Tupiniquim de Ilhéus) não estavam todos ao lado dos portugueses. Além disso, é importante notar a partir do mesmo trecho acima que, sem a participação dos índios que se aliaram aos portugueses, esses últimos não teriam vencido as batalhas.

O trecho acima também faz menção a índios “forros”, ou seja, libertos, o que demonstra que o trabalho compulsório dos índios nunca foi descartado no Brasil colônia. Ainda que sua escravização estivesse proibida a partir de 1570, havia exceções que permitiam que tal prática se tornasse fundamental para implantar toda a estrutura da lavoura canavieira e da indústria do açúcar na colônia. Legalmente no Brasil colonial os índios compunham a mão de obra administrada (controlados pelos moradores), aldeada (controlada, na maior parte, pela Companhia de Jesus) e escravizada (que ficava de posse dos moradores, que os havia capturado em guerra justa, autorizada pela Coroa portuguesa).

O historiador Stuart Schwarz analisa que as práticas do governador Mem de Sá, de dizimação dos índios, citada acima, abriu a consolidação dos engenhos na Bahia, que se conectou à economia mundial graças aos braços indígenas. Assim, o mesmo tempo que o governador, a partir de 1570, expulsava índios de suas terras, obrigando-os a se aliar, ou matando-os caso resistissem, passou a instalar dezenas de engenhos. (SCHWARTZ, 2011:35) A cada engenho que se montava, mais o Brasil se ligava ao mercado atlântico, inserindo-se nas rotas europeias, o que consolidou a empresa colonial e dizimou mais etnias.

Schwarz relata ainda que a transição do trabalho escravo indígena para o africano foi gradual ao longo do final do século XVI, consolidando-se somente a partir dos anos iniciais do século XVII. Mesmo que o tráfico negreiro tenha chegado em peso para a América na Bahia e em Pernambuco, os índios ainda continuavam sendo explorados como mão de obra. (SCHWARTZ, 2011: 40).

Em regiões que não se ligavam às rotas mercantis – razão e sustentação de todo Brasil colônia – como a capitania de São Vicente e o Estado do Maranhão e Grão-Pará (que representava a parte norte da América portuguesa), o indígena era a mão de obra praticamente exclusiva. O chamado “negro da terra” abastecia as lavouras vicentinas e foi o grande motor das atividades dos bandeirantes de São Paulo. Esses personagens da história do Brasil faziam expedições ao interior do desconhecido território colonial em busca de novos escravos, para repor os que morriam por conta das doenças, maus tratos e assassinatos por tentativas de fugas. Ao contrário do que diz o senso comum, os bandeirantes não foram “povoadores do Brasil”, pois suas ações destruíram grupos e etnias inteiras, ao as arrancarem de suas terras nativas. (MONTEIRO, 1994). Nas destruições que os bandeirantes fizeram entre 1620 e 1640 contra os aldeamentos ou missões que os índios guaranis viviam sob controle dos espanhóis no Guairá, Tape, Uruguai e Itatim, 60 mil índios foram levados para São Paulo. (SPOSITO, 2013)

Sintetizar três séculos de história colonial não é tarefa simples para um texto deste porte. Dentro dos limites que temos, andemos mais uns passos em direção a uma política marcante que houve no século XVIII, sob a égide do Marquês de Pombal. Ministro do rei D. José, Pombal exerceu grandes poderes e representou uma tentativa de superação da crise do sistema colonial e do Antigo Regime. O poder absoluto dos reis e das dinastias passou a ser cada vez mais questionado. A economia mundial superava o mercantilismo e entrava na livre concorrência do capitalismo industrial. Com isso, possuir colônias, súditos coloniais e escravos passaram a ser práticas cada vez mais questionáveis, com o advento do Iluminismo, da independência dos Estados Unidos, da Revolução Francesa e do liberalismo que despontaram na virada do século XVIII para o XIX.

A política de Pombal para os índios, sintetizada no chamado “Diretório dos Índios”, implantado no Maranhão e Grão-Pará em 1757 e no Brasil em 1758, visava “modernizar” a colônia: acabar com os aldeamentos de índios, tornar laico o controle sobre essas populações através da expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, proibir a manutenção das línguas indígenas, como faziam os jesuítas nos aldeamentos. O sentido dessa política era substituir o índio selvagem e alheio às práticas ocidentais e transformá-lo em vassalo útil ao rei português. A separação étnica deveria ser eliminada, incentivando os casamentos inter-raciais com os lusos. Além disso, os índios receberiam salários por seus trabalhos e não poderiam mais ser escravizados. (DOMINGUES, 2000)

Na prática, a política do Diretório culminou com o “desaparecimento” em termos demográficos de muitos grupos e pessoas, pois a partir do fim de muitos aldeamentos, que deveriam ser transformados em vilas, as populações dessas vilas, antes identificadas como indígenas, passaram a ser tratadas como mestiças, caboclas e pardas ao longo das décadas seguintes e a partir do século XIX. O Diretório ainda foi marcado pela atuação dos Diretores, que a partir de então administrariam os índios no lugar dos missionários. O Estado instituiu aqui uma figura de tutela, a partir da ideia de que o índio possuía uma minoridade intelectual e civil, devendo o diretor de cada uma das aldeias ou vilas administrar os interesses dos índios, controlando a



prestação de serviços, o recebimento de pagamento (jornadas), sua instrução e catequese. No entanto, o Diretório acabou revogado depois de quatro décadas, sob a alegação de que muitos desses diretores, em vez de cuidarem dos interesses dos índios, preocupavam-se com seus próprios lucros na exploração desses povos. (SAMPAIO, 2012)

Os índios no Brasil Contemporâneo

No século XIX, antes da emancipação política do Brasil em relação de Portugal, com a vinda da família real ao Brasil, o então príncipe-regente D. João VI voltou a decretar guerras justas, escravização e matança contra os índios em 1808. O Diretório havia sido suspenso por lei de 1798 e, uma década depois, D. João entendeu que, para avançar ainda mais no território da colônia, seria útil aniquilar os índios inimigos, ou usá-los como escravos em regiões de fronteira. Isso ocorreu especificamente no Oeste da então capitania de São Paulo (onde é hoje o Estado do Paraná) e no sertão leste do Brasil localizado entre as capitanias de Minas Gerais, Bahia, Porto Seguro e Ilhéus.

Durante o processo de independência do Brasil, em curso ao longo da década de 1820, as províncias que futuramente comporiam o Império, elegeram deputados para a elaboração da Constituição do Império, reunidos na Assembleia Constituinte em 1823. A partir de então, passou-se a discutir o papel que os índios iriam representar na nação, se poderia haver, em território nacional, povos que não compactuassem com os atributos do que se entendia ser brasileiro à época. Muitos debates foram travados a partir de então e ao longo das décadas seguintes, não havendo um consenso por parte dos políticos da época em como lidar com aquelas populações que, enquanto índios, não poderiam ser nem cidadãos, nem brasileiros. Para acessar essas condições, os indígenas deveriam justamente abandonar seus hábitos e características, adotando o idioma português, portando-se ao modo ocidental, tendo renda, já que a participação política, por exemplo, era proibida aos que não tivessem bens ou rendimentos. (SPOSITO, 2012)

Muitas polêmicas e disputas envolveram as populações indígenas no Brasil Império, que ocupavam territórios, reivindicavam direitos e participavam de lutas armadas, aproveitando esse momento de rupturas para pleitearem liberdade, como por exemplo na província do Grão-Paraná (que corresponde hoje à parte do que é a região Norte do país). (MACHADO, 2010)

Mesmo com a pressão inglesa pelo fim do tráfico negreiro e da escravidão, o Brasil continuou por muitas décadas a incrementar a escravidão africana. As áreas onde o escravo negro atuava eram justamente aquelas inseridas nas atividades mercantis, mais rentáveis. Isso não se deve a uma suposta maior aptidão do negro ao trabalho, ao contrário do índio, que seria menos capaz de executar serviços braçais. Como vimos nas páginas anteriores, os braços indígenas foram fundamentais para a construção e manutenção do sistema colonial. Os africanos eram importados nas partes mais ricas e dinâmicas economicamente da colônia, e depois no Brasil independente. Isso se dava porque o escravo africano era uma mercadoria rentável, um investimento lucrativo para os mercadores e para os proprietários, rendendo dividendos também para o Estado, que fiscalizava e tributava sobre sua entrada em território brasileiro.

De todo modo, a partir do século XIX as dinâmicas do capitalismo industrial e o discurso liberal pressionavam o Brasil e demais áreas da América pelo fim da escravidão. Alternativas foram pensadas e começaram a ser postas em práticas. Num debate ocorrido na Câmara dos Deputados em 1826, discutia-se que tipo de mão de obra se poderia usar por uma Companhia agrônoma que se implantaria na província do Maranhão, onde haveria mais de 60 mil índios no interior, segundo estimativas. Durante um debate sobre o ato cruel que seria desalojar os índios de suas terras, o que certamente geraria guerras e mortes, o deputado do Espírito Santo, José Bernardino Batista Ferreira argumentou:

“

Disse um honrado deputado que nenhum direito nos assiste para introduzirmos colonos nas terras de legítimos senhores, quais índios: ah! Sr. Presidente, se este princípio vingá, tratemos desde já de nos mudarmos, descendentes de usurpadores, também o somos e hoje mais soberbos de filantropia, não devemos continuar a possuir no seio da liberdade, a despeito do direito de propriedade, o que foi adquirido em tempos de despotismo. (SPOSITO, 2012: 87).


”

Duas décadas depois dessa fala, o Império do Brasil finalmente elaborou uma lei para os índios. Foi o Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios (decreto 426 de 24/07/1845). Em linhas gerais, ele voltava com a política de aldeamentos, dessa vez regulada por outra ordem religiosa, a Ordem Menor dos Capuchinhos da Itália. As missões ou aldeamentos de índios passaram a ser territórios reservados, onde os índios seriam alojados depois de retirados das terras onde viviam. Basicamente era uma política de “limpeza de território”, pois os índios seriam retirados de pontos estratégicos do território nacional, onde passariam estradas de ferro, avançariam lavouras e, nas décadas finais do Império, começariam a passar as linhas de telégrafo. Novamente entra aqui a figura dos Diretores dos Aldeamentos, semelhante à política do Diretório. Essas autoridades respondiam pelo poder administrativo dos aldeamentos, sendo nomeados pelos presidentes das respectivas províncias. Os missionários capuchinhos ficaram incumbidos da parte religiosa. (SPOSITO, 2012)

Outra faceta do Império do Brasil referente aos índios foi o movimento literário romântico, que teve uma vertente Indianista. Intelectuais ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) idealizavam uma figura mítica de um índio brasileiro, que seria um dos símbolos da nação. No contexto do século XIX, durante a construção do Estado e da nação brasileiros, fazia sentido que um símbolo brasileiro fosse algo que os diferenciava dos portugueses. Assim, se o índio representaria essa pretensão brasilidade, que fosse um índio que simbolizasse a conquista da América e a vitória dos princípios de catequese e civilização europeia nessas terras. Assim, de maneira paradoxal, o índio indianista era um índio aportuguesado, civilizado.

Ainda somos tributários dessa versão da história quando ensinamos aos nossos alunos que a história do Brasil começa em 1500 com o descobrimento do Brasil pelos portugueses. Muitas vezes sem saber, continuamos repetindo que a conquista dessa terra e da população que nela vivia foi o passo necessário para que o Brasil passasse a existir. Segundo a máxima do Indianismo, movimento intelectual que cria uma valorização do índio que mais o aproxima do europeu do que do índio real, o bom índio é aquele que abandona a sua cultura, que se converte, que se alia ao português. Novamente é acionado aqui o mito de um “bom selvagem” que, para





os intentos dos idealizadores da nação do século XIX, deveria ser o índio dócil, aliado. Como um herói romântico e dramático, simbolicamente ele tem que morrer para que o Brasil nasça. Nesse sentido, o ideal indianista do século XIX concorda com a política de “limpeza de território” colocada em prática pelo Regulamento das Missões. O índio que resistia, que lutava pelos seus interesses, deveria ser morto. (TREECE, 2008). Para a máxima romântica, assim como para aqueles que buscavam o avanço da civilização, índio bom era índio morto, ou aquele que deixasse de ser índio.

O historiador brasileiro Francisco Adolfo Varnhagen travou uma batalha no campo das ideias contra os autores românticos na década de 1850. Varnhagen, que defendia o extermínio dos índios, denunciava o que considerava como hipocrisia dos indianistas, que no fundo também queriam a eliminação do índio no presente, mas não admitiam isso. Acirrando a polêmica, o autor usou um argumento do tipo expresso por um deputado, citado há poucas linhas atrás.

“

Mas alegam os filotapias. Eles são os verdadeiros donos da terra, e por isso são os donos da terra? Pois então arranjem nossas trouxas e toca a marchar; que somos uns criminosos que estamos de posse do que é de outrem; vós augustos e digníssimos representantes da Nação, para fora de vossos bancos, que aí devem estar a arengar os tapuias: cidades, vilas, freguesias, arsenais, alfândegas, academias, colégios, misericórdias, conventos, bispos, cônegos, párocos, frades, militares, juízes, empregados, toca tudo a embarcar; porque a terra é dos tapuias! ... Miséria! (SPOSITO, 2012:48)

”

Com isso, podemos perceber que a alegação que o Brasil não pode parar, que não se pode deter frente aos índios, que eles atravancam o progresso, é um discurso que legitima a eliminação de qualquer tipo de direito aos índios. O direito à terra, à liberdade, o direito de ser índio. Atualmente, em pleno século XXI, esses pressupostos não são mais válidos. Não se trata de desocupar o Brasil e deixá-lo aos índios. Está se falando em parar a matança, os crimes, as ocupações de terras, as grilagens e os pistoleiros, enfim, os esbulhos à lei.

Essas são práticas adotadas de maneira reiterada pelos brasileiros e inclusive pelo próprio Estado contra os direitos conquistados pelos índios e assegurados por lei. Certamente que os desafios certamente, como anunciou uma ministra de Estado, recém empossada no Ministério da Agricultura em 2015:

“

Repórter: As terras dos índios também foram tomadas. Kátia Abreu: Então vamos tomar o Rio de Janeiro, a Bahia. Por que [o raciocínio] só vale em Mato Grosso do Sul? O Brasil inteiro era deles. Quer dizer que nós não iríamos existir¹.

”

1 “Não existe mais latifúndio no Brasil, diz ministra Kátia Abreu”. Folha de São Paulo, 05 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/01/1570557-nao-existe-mais-latifundio-no-brasil-diz-nova-ministra-da-agricultura.shtml> (Acesso em 15/01/2015)

Para um contraponto direto às colocações da ministra, ver o texto do jornalista, historiador e linguista Bessa Freire. Kátia Abreu, a petição do Planalto. TaquiPraTi. 05 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.taquiprati.com.br/cronica.php?ident=1124> (Acesso em 15/01/2015)

Brasil indígena hoje: os índios segundo seus próprios termos

O período monárquico encerrou-se no Brasil em 1889 apresentando uma série de questões à nação fundada havia poucas décadas. O país carregava heranças do período colonial, como uma escravidão encerrada do ano anterior, o desafio de construir um Estado fundado no republicanismo e sua inserção na economia mundial não somente tributário de uma relação de dependência típica de uma ex-colônia. Assim, o desafio de “modernização”, posto desde o início do século XIX, estava novamente colocado.


Nesse contexto, a situação das populações indígenas passou a tomar contornos cada vez mais dramáticos. Assistiu-se em território nacional nas últimas décadas do século XIX, uma verdadeira política de massacre, mais feroz do que a do período colonial, já que se eliminaram grupos étnicos inteiros em muito menos tempo. Havia um avanço implacável, financiado inclusive pelo capital estrangeiro, para levar redes ferroviárias, hidroviária e telegráfica ao interior dos territórios de São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul e Mato Grosso, abrindo vias de acesso e interligação entre as cidades, para escoamento da produção, acompanhando e forçando o avanço das fronteiras agrícolas. Grupos com os Kaingang de São Paulo e os Xokleng de Santa Catarina passaram a ser sistematicamente dizimados por doenças e mortos nos conflitos.

Diante desse cenário, até mesmo o diretor do Museu Paulista (atualmente chamado de Museu do Ipiranga) Hermann von Ihering escreveu um artigo dizendo que os Kaingang seriam inevitavelmente extintos e esse seria o fim necessário para que a civilização vencesse. A posição desse intelectual gerou polêmica junto aos positivistas, corrente filosófica presente no Brasil, que influenciou o processo do fim da monarquia e a adoção do regime republicano no país. Os positivistas tinham um projeto para os índios que, segundo sua concepção, pertenciam a um estado atrasado (“grupos fetichistas”) mas, se tivessem a orientação correta, protegidos pelos Estado, chegariam a um padrão civilizado (atingindo o grau máximo, a “sociedade positiva”). (GAGLIARDI, 1989) Essa mentalidade pode ser traduzida pelo próprio lema “Ordem e Progresso”, de caráter positivista, que estampa até hoje a bandeira do Brasil.

Defensor das mesmas ideias foi o tenente-coronel Cândido Mariano Rondon, que participou de várias expedições nos sertões para instalação da linha telegráfica em direção às fronteiras oeste e norte do país, entre 1898 e 1910. Partindo de uma relação amistosa com os índios, propugnando um lema referente ao contato que os brancos deveriam ter com as etnias isoladas: “Morrer se preciso for matar nunca.” Mais importante do que a atitude heroica que depois o levou à condecoração de marechal, Rondon expressava na verdade um anseio de proteção aos índios que estava presente também nas camadas médias da sociedade brasileiras, em alguns círculos intelectuais, na teoria positivista e nas ideias de vários ativistas, como a professora Leolinda Daltro.

Assim, o Serviço de Proteção ao Índio foi criado em 1910, visando montar missões civilizatórias laicas nos espaços onde o capitalismo avançava, para a assimilação do indígena a esse modelo social e econômico. Essas missões eram dirigidas por militares e tinham um sentido cívico, de adentrar o sertão e trazer os índios arredios à civilização. 47 anos depois de sua criação, o SPI foi extinto, acusado de inúmeras irregularidades.





O ápice da crise do SPI foi uma Comissão de Inquérito, presidida pelo procurador Jáder Figueiredo Correia em 1967, a mando do Ministro do Interior, para investigar as denúncias de corrupção, desvios de verbas e maus tratos aos índios praticados pelos próprios agentes do órgão. Figueiredo assumiu os trabalhos, fazendo uma devassa das contas, analisando depoimentos colhidos por deputados nos anos de 1963 a 1964, realizando visitas a Postos Indígenas. A divulgação das conclusões do relatório foi bombástica, pois Figueiredo, além da confirmação das denúncias acima, descobriu que muitos diretores de Posto torturavam os índios e lhes impunham regimes de trabalho compulsório. De acordo com entrevista realizada recentemente com o filho de Figueiredo, o procurador chegou a presenciar índios cortados ao meio, como forma de retaliação à presença dele, mas comunidades indígenas.² Curiosamente, o “Relatório Figueiredo”, como ficou conhecido seu material investigativo havia sido dado como perdido. Durante 40 anos acreditava-se que teria sido queimado, até que em 2008 o Museu do Índio identificou-o como parte recente de seu acervo, o qual foi restaurado, organizado e digitalizado, disponível hoje ao público através da internet. São 29 volumes, com mais de 7.000 páginas dessa história de inúmeros crimes cometidos por fazendeiros, posseiros e agentes do Estado contra os índios.

A divulgação dessas denúncias levou à criação da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), que desde então é um órgão do governo federal, vinculado ao Ministério da Justiça, cujo objetivo é defender os interesses das populações indígenas dentro da sociedade nacional, fazendo com que as leis que vêm sendo aprovadas em favor dessa população sejam cumpridas. Diferentemente de todos os momentos históricos, hoje é reconhecido ao índio o direito de ser índio, de manter-se como tal e viver no Brasil.

“

A atuação da Funai está orientada por diversos princípios, dentre os quais se destaca o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, buscando o alcance da plena autonomia e autodeterminação dos povos indígenas no Brasil, contribuindo para a consolidação do Estado democrático e pluriétnico. (FUNAI).

”

Há um marco de suma importância para o destino das populações indígenas no Brasil, que faz com que a FUNAI hoje tenha uma postura como essa expressa acima. Por mais que nenhuma entidade esteja acima de qualquer suspeita, como a história do próprio SPI provou, não se pode ignorar a importância histórica de um órgão como esse. Quem vem acompanhando os passos da história dos índios no Brasil até aqui, deve ter entendido o quanto representa uma afirmação que defenda o direito de autodeterminação dos povos num Estado pluriétnico. Ao longo da história, o índio sempre foi visto como aquele que, mais dia, menos dia, estaria fadado a desaparecer. Hoje sabemos que os índios não foram extintos e que se transformam, como tudo que está à sua volta, não são peças de museu.

A Constituição de 1988 marca um divisor de água na história dos índios, cujos artigos e parágrafos (ver anexo) que postula a favor da causa indígena foram frutos de décadas (por que não dizer, de séculos) de lutas dos grupos indígenas, mobilizados, pressionando o Estado e a opinião pública a favor de seus interesses. A visibilidade e o apoio dessa luta vieram tam-

² Disponível em http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2013/04/19/interna_politica,373440/documento-que-registra-exterminio-de-indios-e-resgatado-apos-decadas-desaparecido.shtml. Acesso em 15/01/2015.

bém dos meios intelectuais, através da atuação de antropólogos, etnólogos, cientistas sociais, linguistas, historiadores, filósofos e demais profissionais que, em seus campos de trabalho, usaram dos meios que dispõem para conhecer, divulgar e defender as culturas indígenas. Muitos agentes de Estado, funcionários e políticos assumiram as causas indígenas como pauta a serem defendidas durante a Assembleia Constituinte de 1987, que levou à atual Constituição, a sétima carta magna desde 1824.

De acordo com a FUNAI, hoje vivem no Brasil 817.963 indígenas, sendo 502.783 na zona rural e 315.180 nas zonas urbanas, de acordo com os dados do Censo de 2010 do IBGE. São 305 etnias, que falam 274 línguas indígenas diferentes, sendo que 17,5% dessas populações não falam o português. Há índios em todos os Estados, inclusive no Distrito Federal. A FUNAI tem hoje inclusive referências de 69 grupos indígenas não contatados. As etnias com maiores populações são os Tikuna, os Guaraní Kaiowá e os Kaingang. Esses últimos, superando as previsões catastróficas feitas no começo do século XX pelo Diretor do Museu Paulista, de que seriam extintos dentro de poucos anos, têm uma população de 33.064 pessoas, segundo dados da FUNASA (Fundação Nacional de Saúde) em 2009.

Outro dado relevante é sobre o aumento significativo do número de índios no Brasil. De acordo com os dados do IBGE, as medições anteriores, que levavam em consideração apenas cor e raça a partir de 1991, traz a população indígena no país como 294 mil indivíduos. Em 2010 esse número passou para 734 mil pessoas, o que não pode ser explicado em termos de crescimento vegetativo da população, mas a um processo dos indígenas, especialmente os de área urbana, passarem a se declarar como tal. Já em 2010, houve a adoção de outro método de investigação:

“Nesse censo, foi aplicada uma nova metodologia para captação da população indígena dentro das Terras Indígenas, isto é, para aquelas pessoas que não se declararam indígenas no quesito cor ou raça, foi introduzido o quesito “Você se considera indígena?”, de acordo com seus costumes, tradições, cultura, antepassados, etc. Nas tabelas de etnia e língua falada, como também, na localização geográfica - Terras Indígenas, o quantitativo leva em consideração essa nova metodologia, logo não existe comparabilidade com os censos anteriores. (IBGE).”

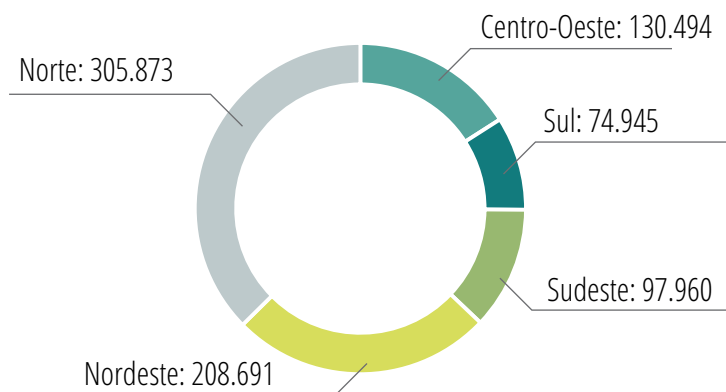



Gráfico – Distribuição da população indígena.

Fonte: FUNAI, 2015³.

3 Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 15/01/2015





Para encerrar esse tópico sobre a história e a cultura indígenas, gostaria de algumas situações dos índios no Brasil atual. O primeiro deles diz respeito à cidade de São Gabriel Cachoeira no Amazonas, distante mais de 800 km de Manaus, que faz divisa com Colômbia e Venezuela e abriga ainda o Parque Nacional Pico da Neblina. A cidade faz o contorno conhecido como “cabeça de cachorro” no desenho do mapa do Brasil, na parte superior do mapa. Oitenta e cinco por cento de sua população é indígena, sendo adotadas mais três línguas oficialmente na cidade, além do português: nheengatu, baniwa e tukano, segundo lei municipal de 2002. Oitenta por cento do território de São Gabriel é composto por terras indígenas, já que é o município que tem a maior concentração de etnias do país, sendo ocupada por cerca de 400 pequenas comunidades indígenas.

Diante de processos de demarcação de Terras Indígenas, é comum se ver circular pela internet teses mirabolantes de que os índios seriam alvo de potências estrangeiras, que estariam invadindo o Brasil através das fronteiras. Por isso, entregar as terras aos índios significaria perder o Brasil. Em primeiro lugar, é preciso conhecer a legislação e saber interpretá-la, antes de fazer qualquer afirmação infundada, já que as terras indígenas são da União, sendo de posse e usufruto das comunidades indígenas, não podendo ser alienadas. Além disso, diversas etnias vivem em determinadas regiões há centenas de anos e o fato de tais territórios pertencerem atualmente ao Brasil se deve muito mais ao fato dessas populações estabelecerem relações de aliança com os portugueses e depois brasileiros, e não que possam ameaçar as fronteiras nacionais. Ao contrário disso, em diversos momentos da história os índios foram usados como instrumento de defesa de fronteira a favor dos interesses portugueses e brasileiros.

“

Constituição da República Federativa do Brasil. Capítulo II. Da União. Art. 20. São bens da União: II – as terras devolutas indispensáveis à defesa das fronteiras, das fortificações e construções militares, das vias federais de comunicação e à preservação ambiental, definidas em lei; XI – as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios. § 1º - É assegurada, nos termos da lei, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a órgãos da administração direta da União, participação no resultado da exploração de petróleo ou gás natural, de recursos hídricos para fins de geração de energia elétrica e de outros recursos minerais no respectivo território, plataforma continental, mar territorial ou zona econômica exclusiva, ou compensação financeira por essa exploração. § 2º - A faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei. (CONSTITUIÇÃO).

”

É importante dizer ainda que São Gabriel da Cachoeira é uma das maiores cidades do país: tem 109.185,00 km² e seu território é maior do que os Estados de Alagoas (27.767,66 km²), Rio de Janeiro (43.910,01 km²), Espírito Santo (46.077,52 km²), Paraíba (56.439,84 km²), Pernambuco (98.311,62 km²), Rio Grande do Norte (52.796,79 km²), Santa Catarina (95.346,18 km²) e Sergipe (21.910,52 km²).

Os índios, longe de serem peças de museu, que vivem tais quais em 1500, andando nus em meio à natureza, têm acesso a muitos bens da sociedade ocidental, vestem as roupas desse modo, consomem, quando têm dinheiro, tecnologias acessíveis às outras pessoas. Se não se exige que os demais povos vivam como viviam há séculos atrás, por que se pede isso dos índios? Hoje em

dia, as próprias etnias de São Gabriel organizam uma celebração de suas culturas, na forma de um festival, que traz muitos elementos de culturas não-indígenas, como a presença de um pastor protestante, de membros do Exército brasileiro. Durante o FESTRIBAL, Festival Cultural das Tribos Indígenas do Alto Rio Negro, que vem sendo realizado desde 1996, as misturas, as trocas e os hibridismos culturais se manifestam mais claramente. De acordo com Montardo e Schneider, as encenações que ocorrem no festival trazem referências das culturas indígenas, que são representadas além dos próprios índios, também por não índios. Para os antropólogos, desde o início da colonização, tem-se relatos de grandes festas que aconteciam, envolvendo várias aldeias. (MONTARDO e SCHNEIDER, 2012). Por isso, mesmo que hajam muitos elementos ocidentais na festa, a ideia do Festival por si já remonta a tempos imemoriais.

Conforme mencionado acima, de acordo com a FUNAI, Terra Indígena (TI) é uma porção do território brasileiro, de propriedade da União, onde habitam populações indígenas e em cujo espaço essas populações mantêm sua sobrevivência física e cultural. A posse da terra é originária e coletiva e não se refere ao conceito de propriedade privada. Há 585 TI, que representam 12,2% do território nacional e somente 18% estão regularizadas, sendo atualmente apenas 36 Reservas Indígenas (RI), que são terras doadas por terceiros ou desapropriadas pela União para posse permanente das comunidades indígenas.

A terra é elemento fundamental para a manutenção do modo de ser índio, ainda que ele possa ser ressignificado numa estrutura urbana. Em Dourados-MS, a tensão fundiária é tão grande que tem causado uma alta mortandade entre os índios. Os impasses geram muita miséria à população Guarani Kaiowá, levando à morte de crianças por desnutrição, como vêm sendo noticiado há alguns anos sobre a região, além do alto índice de suicídio entre os jovens, fazendo com que o município ocupe a 19ª posição no ranking do MAPA DA VIOLÊNCIA 2014, no período de 2008 a 2012 para municípios com mais de 15 mil jovens.

“

O total Brasil da tabela nos oferece uma primeira constatação: segundo o Censo Demográfico de 2010 tínhamos um total de 821,5 mil indígenas, o que representa 0,4% da população total do país. Mas os suicídios indígenas representam 1,0%: duas vezes e meia do que seria de se esperar pela participação demográfica. Mais ainda: esse mesmo Censo verifica que no Amazonas os indígenas representam 4,9% da população total. Mas, como vemos pela tabela 5.3.3, nos últimos anos, 20,9% dos suicidas são indígenas. Acima de quatro vezes que o esperado. Em Mato Grosso do Sul, a participação indígena nos suicídios é mais preocupante ainda. Pelo Censo de 2010, são 2,9% da população, mas 19,9% nos suicídios: quase sete vezes mais. Um último fato significativo: pelas PNADs desse período, a média de jovens indígenas de 15 a 29 anos de idade representava 26% do total da população indígena. Mas dos 475 suicídios indígenas registrados pelo SIM nesses cinco anos, 289 eram jovens na faixa de 15 a 29 anos de idade, isto é, 60,9% do total de suicídios indígenas, mais que o dobro do que seria esperado. Vemos, em cada um dos municípios acima arrolados, que os suicídios juvenis representam entre 35,9% do total de suicídios indígenas até 93,2% em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, verdadeira situação pandêmica de suicídios de jovens indígenas. (MAPA DA VIOLÊNCIA 2014, 2014:143)

”



Por que isso ocorre? Por que tantos suicídios entre os índios e particularmente entre os jovens? Embora referente a uma questão individual, essas mortes podem ser associadas a um quadro social, referente à realidade dos índios no mundo contemporâneo, que os leva, particularmente os mais jovens, a viverem premidos entre dois mundos, nenhum dos quais conseguindo suprir seus anseios existenciais e materiais. Aos jovens, se optam por viver como índios, operando como um perpetuador dos modos de ser de sua etnia, padecem das precariedades das condições ambientais. No atual estágio das matas e rios, atingidos pela ação predatória da civilização ocidental, tem-se um restrito espaço nas Terras Indígenas, levando os índios a uma subsistência limitada. Isso os faz entrar na sociedade nacional numa condição de empregados, cujos patrões, membros das elites locais ou agentes do próprio Estado, os sujeitam a degradantes condições de trabalho, além de os humilharem devido ao seu padrão étnico, ou seja, devido ao fato de serem índios. Ao mesmo tempo, o contato dos jovens com as características da sociedade ocidental, seus padrões e bens de consumo, os levam a querer entrar e se adaptar a esse mundo, mundo o qual, por sua vez, não está disposto a aceitá-lo.

Um exemplo bastante ilustrativo dessa situação pode ser encontrado na obra de ficção *Terra Vermelha*, filme dirigido por Marco Bechis, numa coprodução Brasil-Itália em 2008, que retrata sem maniqueísmos os dilemas enfrentados pelos índios justamente na região de Dourados (MS), local que tem sido pauta de muitos noticiários nas últimas décadas.



Essas questões devem ser levadas em consideração quando pensamos na imagem que se pode ter do índio como selvagem e vagabundo, segundo os padrões ocidentais. Não nos esqueçamos que, muitos dos que ocupam cargos de poder, como deputados, governadores, prefeitos, juízes, promotores, donos de meios de comunicação, por exemplo, são membros das elites dessas localidades onde estão os índios, como o caso da região de Dourados em Mato Grosso do Sul, e usam de seu poder político e de controle de mídias para

difundir uma imagem extremamente negativa dos índios, a qual muitas pessoas, sem saber, a reproduzem sem pensar em seu cotidiano e na sala de aula.

É comum ouvir pessoas dizendo que descendem de índios, que sabem que sua avó ou bisavó era indígena e que teria sido “pegada a laço” na mata pelo seu conjugue. A fala, dita assim em um tom meio bucólico, pode tanto representar um imaginário que os brasileiros têm a respeito de suas origens, que buscaria confirmar o mito de que o Brasil é a mistura bem-sucedida das três raças, pensamento expresso em Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Como também tal mitologia sobre as índias capturadas contém um traço da história dessas populações, que confirma a violência e submissão às quais foram sujeitos os índios, especialmente as mulheres ao longo dos séculos.

Essa segunda interpretação pode ser evidenciada a partir da fala da índia tupinambá Maria da Glória de Jesus, que luta junto com outros índios para a regularização e demarcação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença, na Bahia, que ocupa partes dos municípios de Buerarema, Ilhéus e Una. A antropóloga e jornalista Daniela Alarcon pesquisa essa comunidade e presentemente finaliza um curta-metragem sobre a luta do grupo para a demarcação de seu território. Para a autora, vê-se a partir dos relatos de muitas dessas mulheres:

“

(...) características da violência específica que, no marco da expropriação territorial, abateu-se sobre as mulheres indígenas do Nordeste, conjugando discriminações de etnia, gênero e classe social. Os velhos, os troncos velhos (antepassados de referência, considerados os sustentáculos da identidade indígena) contavam muita história das índias. As índias é que eram mais agredidas. Porque você sabe que os índios machos eram mais para matar, para perseguir, mas as índias mulheres... eles sempre queriam se aproximar das índias. Levavam para botar para ser empregada, botavam para outro canto, outro estado, outro lugar”, lembra dona Maria. Muitos relatos aludem também às índias que vagavam “desamparadas”. “Menino nas costas, menino andando, menino doente.” “Onde passava, ela dava um menino.” Algumas foram forçadas a se prostituir, ao passo que outras terminaram por se envolver em relacionamentos indesejados com não índios, marcados, quase sempre, pela violência. (ALARCON, 2015)

”

Acompanhando as violências contra as mulheres indígenas, está a própria história da aproximação gradativa e destrutiva dos brasileiros sobre os indígenas de Ilhéus. No começo deste tópico, referindo-se à conquista da América portuguesa, vimos o massacre de indígenas perpetrado pelo governador Mem de Sá em 1570. Em pleno século XX, nova frente de expansão e destruição se instala na região. A mãe de Maria, por exemplo, pertencia à etnia Kariri-Sapuyá. O grupo dela foi confinado na Reserva Indígena Caramuru-Catarina Paraguaçu, fundada pelo SPI em 1926. Essa Reserva em terras baianas representa simbolicamente, através do seu nome, o contato e a miscigenação entre brancos e índios, ao nomeá-la de Caramuru, o português Diogo Álvares, colonizador da Bahia, que havia se casado, sob a égide do cristianismo, com a índia batizada de Catarina Paraguaçu. O nome do Posto Indígena referenda justamente o objetivo das Reservas indígenas, dentro da lógica do SPI: incorporar o índio à sociedade nacional, trazê-lo ao progresso, eliminá-lo enquanto uma entidade étnica e cultural autônoma.

A história da mãe da índia Maria da Glória é mais um capítulo dessa história de miscigenação racial, que tem sido nos apresentados ao longo da história como um capítulo idílico e feliz. Hoje os Tupinambá reivindicam justamente uma reparação por todas as violências, mortes e esbulhos que vêm sofrendo nessas terras por parte dos não índios. Desde 2004 o processo de demarcação da Terra Indígena teve início, com mais de 70 ações de retomada de posse por parte dos índios de terras que estavam em mãos de não-índios. No entanto, apesar das ações de pistoleiros, da imprensa e dos poderes público contra as ações do Tupinambá, os índios, ao aumentarem seu território, vão escapando da fome e das dificuldades de sobrevivência, pois de acordo com Maria da Glória, “Terra, o povo pensa que é para comercializar, são os olhos grandes. Mas terra é para viver bem, terra é para se viver bem nela”. Os filhos de Maria, dentre eles o cacique tupinambá Babau, foram presos inúmeras vezes, sofrendo constantes ameaças de morte e emboscadas. (ALARCON, 2015)

Para finalizar este texto, para abordar uma faceta da arte indígena, é relevante apresentar a pintura corporal dos índios Wayãpi, do Amapá, que foi um dos primeiros bens imateriais tombados no Brasil pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio História e Arquitetônico Nacional) em 2002. (Ver anexo) De acordo com o Dossiê composto pelo Instituto para justificar o tombamento, que traz o registro e adoção de medidas para preservação desse patrimônio, as pinturas dos Wayãpi formam um sistema gráfico, denominado kusiwa.



“

O sistema gráfico kusiwa opera como um catalisador para a expressão de conhecimentos e de práticas que envolvem desde relações sociais, crenças religiosas e tecnologias, até valores estéticos e morais. O excepcional valor desta forma de expressão está na capacidade de condensar, transmitir e renovar – por meio da criatividade dos desenhistas e dos narradores – todos os elementos particulares e únicos de um modo de pensar e de estar no mundo, próprio dos Wajãpi do Amapá. (DOSSIÊ IPHAN 2, 2008: 81)

”

O movimento de preservação dessa arte partiu das próprias comunidades wajãpis. A materialização desse movimentou deu-se através do Conselho das Aldeias Wajãpi (Apina), formado em 1994 com representantes das várias aldeias para representar, junto à sociedade nacional, os interesses na preservação de seu território e de sua cultura.

Sobre a educação escolar indígena

Quando falamos em educação escolar indígena, devemos dimensioná-la em dois âmbitos. Em primeiro lugar, aquela com a qual o Estado brasileiro assiste aos seus cidadãos, nesse caso, especialmente focada às populações indígenas, ou seja, a educação oferecida aos índios. Em segundo lugar, falamos da educação formal que os não-índios devem receber a respeito da história e da cultura dos povos indígenas, questão posta principalmente a partir da lei 11.645 de 2008, que institui a obrigatoriedade do ensino desses temas na educação básica. A lei complementa outra lei de mesmo teor, de 2003 (Lei 10.639), que tornara então obrigatório o ensino da educação de história africana e afro-brasileira. O sentido da lei mais recente é reforçar esse caminho, da inclusão na grade escolar de temas que são fundamentais para a compreensão da história do Brasil. O protagonismo de grupos presentes em nossa história, mas que sofreram inúmeros ataques à sua sobrevivência e sua soberania, é também traduzido no campo do discurso. Ou seja, como já foi dito no início deste tópico, a eliminação de sujeitos também se faz através de sua invisibilidade na história: se ninguém mencionar determinados grupos, se não souberem de sua existência, se não conhecerem suas reais características, mais fácil se torna eliminá-los.

De acordo com o historiador Antônio Simplicio de Almeida Neto:

“

Essa perspectiva trazida para a sala de aula confere volume e densidade ao ensino de história indígena, com uma abordagem que não fossiliza e nem pasteuriza as culturas desses povos, restitui-lhes a condição de sujeitos históricos e dando-lhes visibilidade no passado e no presente. O protagonismo, eles já possuem. (ALMEIDA NETO, 2014: 224)

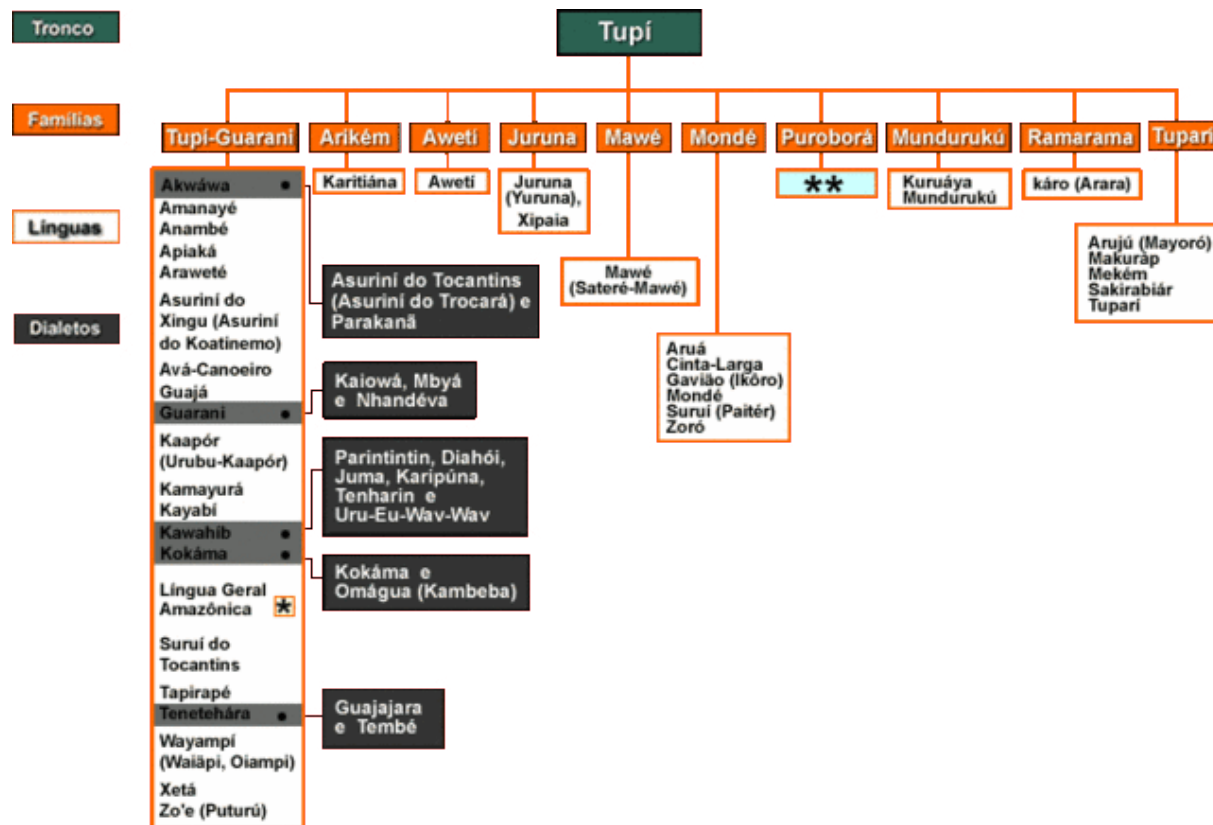
”

Há algumas décadas temos participado de uma reformulação da História enquanto disciplina, na medida que reconhece novos sujeitos, novos atores. Com isso, deixa-se de oferecer apenas uma “versão oficial” dos acontecimentos, como desde o século XIX vinha sendo ensinada a História nos bancos escolares: a partir da ótica dos vencedores, dos feitos dos “grandes” homens. Em termos da História do Brasil, isso significa que podemos conhecer muito bem como os portugueses viveram a sua versão da história, mas precisamos começar a ouvir outras vozes, pensar em outros motivos, questionar os discursos. Por isso, falar em “descobrimto do Brasil” não faria mais sentido, pois esse seria somente um dos lados da história. Quando trocamos essas palavras por “invasão da América”, ou “encontro entre dois mundos” talvez estejamos sendo mais sinceros, ou, ao menos, mais democráticos.



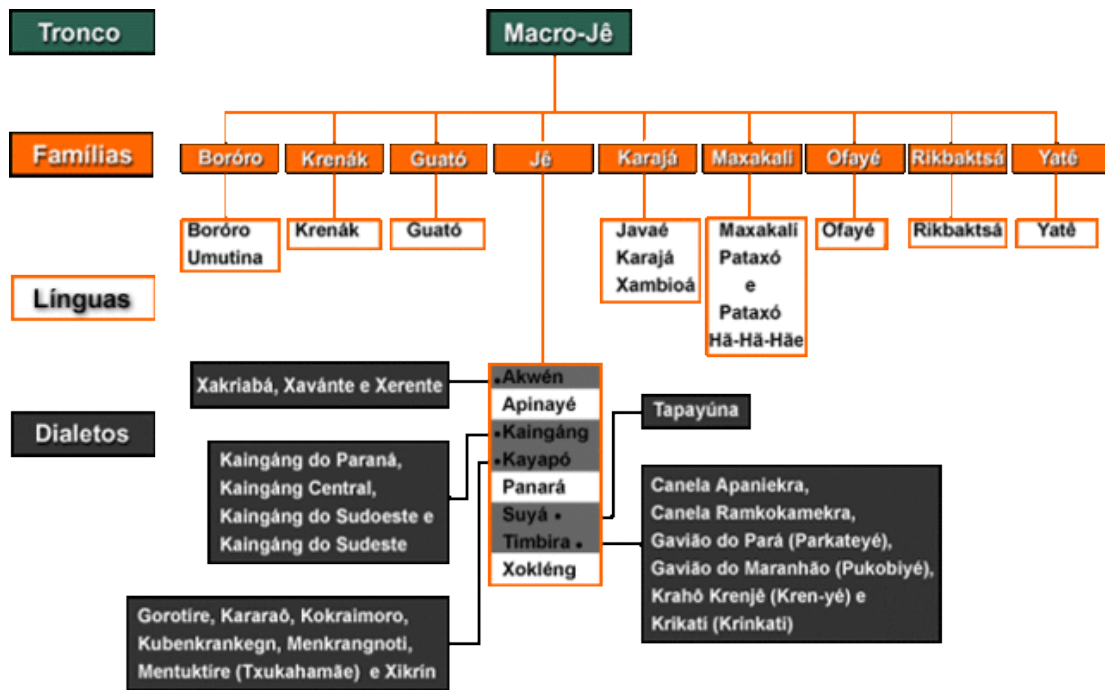
ANEXOS

MAPA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL ATUAL



* Língua Geral Amazônica (Nheengatú) É Amazônica para distinguir da outra Língua Geral, a Paulista, agora já extinta; Nheengatú é um nome um tanto artificial, que lhe deu mo Gen. Couto de Magalhães em seu livro de 1.876 - O Selvagem.

** Puroborá (é um povo cuja língua há documentos dos anos 20 (Th.Koch-Grünberg) e dos anos 50 (W.Hanke) e de que há ainda alguns remanescentes dispersos de Porto Velho até o Guaporé e o pessoal do Setor Linguístico do Museu Goeldi tem contactado alguns e gravado dados linguísticos)



Podemos listar ainda as famílias, não classificadas em troncos:

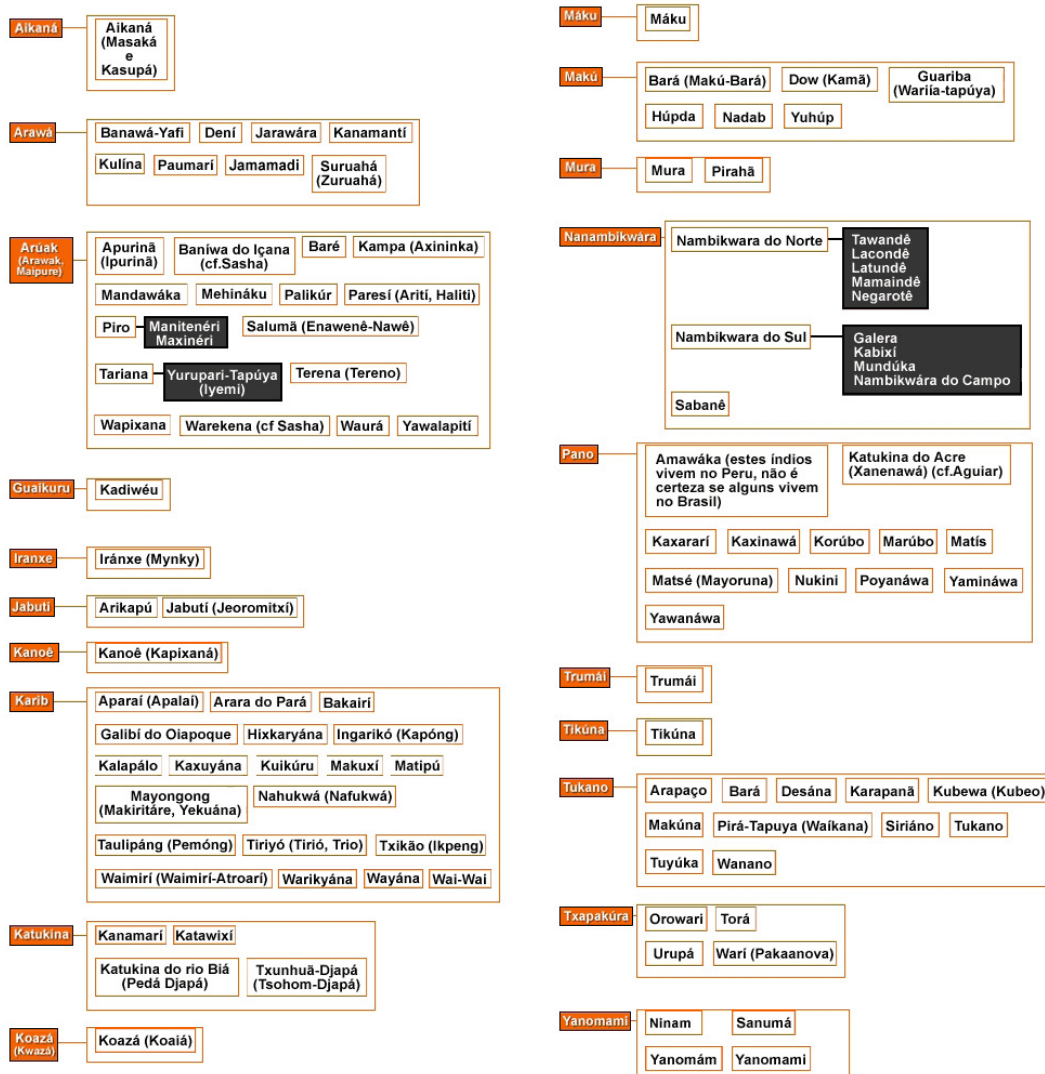


Figura - Mapa Das Línguas Indígenas No Brasil Atual

FONTE: ISA

Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>.

Acesso em 15/01/2015.



CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL:

(...)

TÍTULO III. Da Organização do Estado.

Cap. II.

Artigo 20: “São bens da União: XI – as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios. ”

(...)

TÍTULO VIII. Da Ordem Social.

CAPÍTULO III. DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO.

Seção II. DA CULTURA.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

(...)

Seção III. Do Desporto.

CAPÍTULO VIII. DOS ÍNDIOS.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, “ad referendum” do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º - Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

(...)

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. ”

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> (Acesso em 15/01/2015)



LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB) DA EDUCAÇÃO DE 1996

(...)

CAPÍTULO II. DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Seção I. Das Disposições Gerais

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

(...)

TÍTULO VIII. Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011)

A LEI 11.645 de 2008 altera a LDB, incluindo o seguinte artigo:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Fonte: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >
(Acesso em 15/01/2015)





IMAGEM 3. Vaso pré-colombiano

Foto: Acervo MAE-USP⁴.



Figura - Pintura kusiwa do povo Wajãpi, de Viseni Wajãpi 2000

Fonte: Patrimônio imaterial tombado pelo IPHAN, 2000⁵.

4 Disponível em: <http://www.nptbr.mae.usp.br/acervo/arqueologia-brasileira/#>. Acesso 15/01/2015.

5 Disponível: <http://www.iphan.gov.br/bcrE/pages/conImagemE.jsf> . Acesso em: 15/01/2015.



Figura - Oficina de desenho Wajãpi, de Catherine Gallois.

Fonte: <http://www.iphan.gov.br/bcrE/pages/conImagemE.jsf>. Acesso: 15/01/2015.



Figura – O Último Tamoyo.

Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/obras/ra_indianismo.htm. Acesso em 15/01/2015.



Referências

ALARCON, Daniela. **O retorno da terra:** as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Brasília: UnB, 2013. Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13431> > (Acesso em 15/01/2015)

ALARCON, Daniela. Se eu pudesse escrever, nem o diabo poderia comigo. Disponível em: < <http://desacontecimentos.com/desacontecimentos/dona-maria-e-o-retorno-dos-encantados/> > (Acesso em 15/01/2015)

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses Indígenas.** Identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2010

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício. Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença. **Patrimônio e Memória.** São Paulo, Unesp, v. 10, nº 2, p. 218-34, julho-dezembro, 2014. Disponível em: < <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/461> > (Acesso em 15/01/2015)

ANAIIS DA BIBLIOTECA NACIONAL 1905 Vol. 27. Rio de Janeiro: Officina Typographica da Biblioteca Nacional, 1906. Disponível em: < http://objdigital.bn.br/acervo_digital/anais/anais.htm > (Acesso em 15/01/2015)

BESSA FREIRE, José Ribamar. **Rio Babel,** a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004

CHICANGANA-BAYONA. Yobenj Aucardo. Os Tupis e os Tapuias de Eckhout: O declínio da imagem renascentista do índio. **Varia História.** Belo Horizonte: vol. 24, nº 40: p.591-612, jul/dez 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-877520080002&lng=pt&nrm=iso > (Acesso em 15/01/2015)

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Relatório. Vol. 2. Textos Temáticos. Violações de Direitos Humanos dos Povos Indígenas. Brasília: Dezembro 2014. Disponível em: < <http://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-isa/comissao-nacional-da-verdade-reconhece-violacoes-de-direitos-cometidas-contr-povos-indigenas> > (Acesso em 15/01/2015)

CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) **História dos Índios do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras/Prefeitura de São Paulo/Fapesp, 1998(1992)

DOMINGUES, Ângela. **Quando os índios eram vassalos.** Colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. Lisboa: CNCDP, 2000

DOSSIÊ IPHAN 2. Arte Kusiwa: Pintura corporal e arte gráfica Wajãpi. Brasília: IPHAN, 2008. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br/bcrE/pages/conImagemE.jsf#>> (Acesso em 15/01/2015)

FARAGE, Nádia. **As muralhas do sertão: os povos indígenas do Rio Branco e a colonização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra/Anpocs, 1991

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá.** São Paulo: Hucitec, 1989(1959)

HEMMING, John. **Ouro vermelho.** A conquista dos índios brasileiros. São Paulo: Edusp, 2007

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República.** São Paulo: Hucitec/Ed. USP/Secretaria de Estado da Cultura, 1989

JORGE, Marcelo Gonczarowska. As pinturas indianistas de Rodolfo Amoedo. 19&20. Rio de Janeiro, nº 2, abr. 2010. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/obras/ra_indianismo.htm> . (Acesso em 15/01/2015)

KODAMA, Kaori. **Os índios no Império do Brasil.** A etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860. Rio de Janeiro/São Paulo: Fiocruz/Edusp, 2009

MACHADO, André Roberto de Arruda Machado. **A quebra da mola real das sociedades.** A crise política do Antigo Regime português na província do Grão-Pará (1821-1825). São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2010

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2007

MONTAIGNE, Michel de. **Dos Canibais.** São Paulo: Alameda, 2009 (1578-9)

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira e SCHNEIRDER, Hans Denis. Uma etnofotografia do Festival Cultural das Tribos Indígenas do Alto Rio Negro, AM (Festribal). ILHA. v. 13, nº 2, p. 289-300, jul. /dez. (2011) 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/issue/view/1961>> (Acesso em 15/01/2015)

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra.** Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis e Tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo.** Tese de Livre Docência. Unicamp: Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000343676&opt=1>> (Acesso em 15/01/2015)

NÓBREGA, Manuel da. Nobrega, Manuel da, 1517-1570. Rio de Janeiro: Oficina Industrial Graphica, 1931. Disponível em: <www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00381610> (Acesso em 15/01/2015)



PATRIMÔNIO E MEMÓRIA. Dossiê: Culturas indígenas, identidades. V. 10 Nº 2, 2014. Disponível em: < <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/issue/view/21/showToc> > (Acesso em 15/01/2015)

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) **História dos Índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/Prefeitura de São Paulo/Fapesp, 1998(1992)

POMPA, Cristina. **Religião como tradução: missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil colonial**. Bauru: Edusc, 2002

PUNTONI, Pedro. **A Guerra dos Bárbaros**. Povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: Hucitec/Edusp, 2002

RAMINELLI, Ronad. **Imagens da colonização**. A representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Zahar/Edusp/Fapesp, 1996

REVISTA DE HISTÓRIA. Nº 154. 1º sem 2006. Dossiê História dos Índios. São Paulo: Departamento de História/USP. Disponível em: < <http://revhistoria.usp.br/index.php/br/edicoes/58-rh-154-v15-58> > (Acesso em 15/01/2015)

REVISTA HISTÓRIA HOJE. Dossiê Ensino de História Indígena. V. 1 nº 2. (2012). Disponível em: < <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/issue/view/RHHJ%2C%20v1%2C%20n2/showToc> > (Acesso em 15/01/2015)

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Círculo do Livro, 1995

SAMPAIO, Patrícia. **Espelhos partidos: etnia, legislação e desigualdade na Colônia**. Manaus: EDUA, 2012

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos**. Engenhos e escravos na sociedade colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2001 (1985)

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís D. Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995

SOUZA, Laura de Mello. **O diabo e a terra de Santa Cruz**. Feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009(1986)

SPOSITO, Fernanda. **Nem cidadãos, nem brasileiros**. Indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845). São Paulo: Alameda, 2012

SPOSITO, Fernanda. **Santos, heróis ou demônios?** Sobre as relações entre índios, jesuítas e colonizadores na América meridional (São Paulo e Paraguai/Rio da Prata, séculos XVI e XVII). Tese de Doutorado em História Social. São Paulo: FFLCH/USP, 2013. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26032013-110436/pt-br.php> > (Acesso em

15/01/2015)

SZTUTMAN, Renato. **O profeta e o principal**. A ação política ameríndia e seus personagens. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2012

TEMPO. Vol. 12. Nº 23: Os índios na História: abordagens interdisciplinares. Niterói: Departamento de História/UFF, julho 2007. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/tempo/site/?cat=51>> Acesso em (15/01/2015)

TREECE, David. **Exilados, aliados, rebeldes**. O movimento indianista, a política indigenista e o Estado-nação imperial. São Paulo: Edusp, 2008

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995


VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Os jovens do Brasil**. Mapa da Violência 2014. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude/Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2012. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf> (Acesso em 15/01/2015)

Links:

- Biblioteca Virtual do Museu do Índio: <<http://www.docvirt.com/docreader.net/MuseoIndio>> (Acesso em 15/01/2015)
- CEStA (Centro de Estudos Ameríndios – USP): <<http://www.usp.br/cesta/>> (Acesso em 15/01/2015)
- FUNAI (Fundação Nacional do Índio): <<http://www.funai.gov.br/>> (Acesso em 15/01/2015)
- Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil: <<http://pib.socioambiental.org/pt>> (Acesso em 15/01/2015)
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Indígenas. <<http://indigenas.ibge.gov.br>> (Acesso em 15/01/2015)
- Índio na Fotografia Brasileira: <<http://povosindigenas.com/home/>> (Acesso em 15/01/2015)
- Índios na História do Brasil. Site de pesquisa acadêmica sobre a temática indígena, organizado pelo historiador e antropólogo John Manuel Monteiro, professor da Unicamp. <<http://www.ifch.unicamp.br/ihb/>> (Acesso em 15/01/2015)



- 
- ISA (Instituto Socioambiental): <<http://www.socioambiental.org/pt-br>> (Acesso em 15/01/2015)
 - Museu do Índio – Rio de Janeiro: <<http://www.museudoindio.gov.br/>> (Acesso em 15/01/2015)
 - MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia – USP): <<http://www.nptbr.mae.usp.br/>> (Acesso em 15/01/2015)
 - Povos Indígenas no Brasil Mirim. Site interativo para crianças: <<http://pibmirim.socioambiental.org/>> (Acesso em 15/01/2015)
 - Relatório Figueiredo. Comissão de Inquérito realizada pelo procurador Jäder Figueiredo Correia em 1967, investigando as denúncias de corrupção e violência contra índios praticadas pelos agentes do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). <<http://www.docvirt.com/docreader.net/MuseudoIndio>> (Acesso em 15/01/2015)
 - Site sobre índios feito por índios: <<http://www.indioeduca.org/>> (Acesso em 15/01/2015)
 - Sons Indígenas: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/sons-indigenas>> (Acesso em 15/01/2015)
 - TaquiPraTi. Site do historiador, jornalista e linguista, professor da UERJ José Ribamar Bessa Freire: <http://www.taquiprati.com.br/cronicas_caderno.php?cad_num=8> (Acesso em 15/01/2015)
 - Terra Vermelha, filme. (Brasil/Itália, Marco Bechis, 2008, 108 min): <https://www.youtube.com/watch?v=nOCFZWF_Wb4> (Acesso em 15/01/2015)
 - Vídeo nas Aldeias: Filmes de índios e sobre índios: <<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/index.php>> (Acesso em 15/01/2015)

SOBRE O DECRETO Nº 6040 – PARA A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS.

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) é instituída pelo presidente da república por meio de suas atribuições em fevereiro de 2007, em discussões realizadas por representantes das comunidades tradicionais e órgãos do governo.

O objetivo da PNPCT busca, como consta no Art. 2 do presente Decreto:

“

promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições. (MDS, 2014 p. 20).

”


Com este objetivo a PNPCT para além de assegurar os direitos básicos das comunidades tradicionais, ela ainda explicita a diversidade de povos e grupos que atuam e atuaram para a constituição das bases da sociedade brasileira. A presença desta diversidade permite uma releitura da própria formação social do país, como construção política que se desenvolve sobre a diversidade de modos de vida que aqui existe, que ora se encontram e ora confrontam com o modelo de identidade nacional proposto pelo estado brasileiro.

Diante do exposto há uma dificuldade de definição conceitual das comunidades tradicionais, justamente pelas especificidades que cada uma constitui na sua forma de viver. O risco de defini-las está em realizar uma categorização generalista que não contemple as peculiaridades históricas sociais de cada grupo. Diegues (2004) define comunidades tradicionais como grupos que constituem seus conhecimentos, com base nas experiências produzidas e reproduzidas historicamente em seu cotidiano. Com uma tradição que acompanha seu fazer social, em valores, crenças e modo de produção, que os permite se reconhecer em suas especificidades. São homens e mulheres que por meio de conhecimentos passados de geração a geração, produzem um modo peculiar de vivência sobre seu território.

Temos que ter cautela quanto ao conceito de tradição aqui tratado, não o imputando um caráter anacrônico, como algo estanque e paralisado no tempo. A tradição é o modo como cada povo produz sua forma de viver junto ao seu território, o qual não se encontra estagnado, mas é produto e produtor de uma complexa rede de relações sociais, as quais esta tradição acompanha. Portanto, a tradição é o que permite cada grupo manter-se em seu território e organizar seus modos de vida, na garantia de sua diversidade e dignidade humana.

Assim, o território encontra-se como centro para a reprodução social destas comunidades, nele se encontra seu universo de trabalho, de relações sociais, políticas e econômicas, onde suas necessidades são criadas e recriadas. São territórios ancestrais, nas quais os cultos são realizados, os antepassados estão enterrados, lugar onde a memória encontra-se viva, tanto na terra quanto nos elementos que dela derivam.





O processo produtivo destas comunidades apresenta características próprias, relacionadas de forma integrada a natureza e ao ecossistema que estão situados. O manejo dos recursos naturais está ligado a concepção de desenvolvimento que visam de forma sustentável a manutenção e sobrevivência de suas formas de vida. A PNCPT objetiva oferecer visibilidade a esta diversidade de formas produtivas que se encontram a margem frente a uma concepção de desenvolvimento universalista encampada por políticas públicas que em sua tradição ocidental subordinam as relações sociais à economia e produzem como efeitos: o êxodo rural, o inchaço dos centros urbanos, aumento da violência e da pobreza, a exploração e marginalização das comunidades tradicionais e a degradação de seus ambientes.

Frente a estas necessidades de promover um quadro que favoreça as condições de vida e produtividade das comunidades tradicionais que em 2004 foi criada a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais (CNPCT), composta por 15 órgãos do governo, sendo presidida pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, com atribuições de Secretaria-executiva ao Ministério do Meio-Ambiente, por meio da Secretaria de Desenvolvimento Sustentável.

Principais atribuições da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais

1. Coordenar a elaboração e a implementação de uma Política Nacional voltada para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, estabelecendo princípios e diretrizes para políticas públicas relevantes no âmbito do Governo Federal e dos demais Níveis de Governo;
2. Propor e orientar as ações necessárias para a articulação, execução e consolidação de políticas públicas relevantes para o desenvolvimento sustentável de povos e comunidades tradicionais, estimulando a descentralização da execução destas ações e a participação da sociedade civil, com especial atenção ao Atendimento das situações que exijam providências especiais ou de caráter emergencial;
3. Identificar a necessidade e propor a criação ou modificação de instrumentos necessários à boa implementação de políticas públicas relevantes para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais;
4. Identificar, propor e estimular ações de capacitação de recursos humanos, fortalecimento institucional e sensibilização, voltadas tanto para o poder público quanto para a sociedade civil visando o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais;
5. Promover debates e consultas públicas sobre os temas relacionados à formulação e execução de políticas voltadas para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. MDS (2014, p.05).

Após um ano de intervenções e discussões entre lideranças e organizações ligadas as comunidades tradicionais, na participação do I Encontro Nacional das Comunidades Tradicionais, realizado na cidade de Luiziana – GO, que tinha como objetivo discutir as necessidades dos povos tradicionais, as comunidades propõem a alteração da composição da CNPCT que passa a incluir como membros 15 representantes das comunidades tradicionais de todo o país. Um avanço para a política em questão, como forma de paridade nas decisões concernentes ao desenvolvimento e promoção das políticas a estes povos.



Os quinze representantes das comunidades tradicionais presentes na Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais

1. Sertanejos – Associação de Mulheres Agricultoras Sindicalizadas (titular e suplente);
2. Seringueiros - Conselho Nacional de Seringueiros (titular e suplente);
3. Comunidades de Fundo de Pasto - Coordenação Estadual de Fundo de Pasto (titular e suplente);
4. Quilombolas - Coordenação Nacional de Quilombolas (titular e suplente);
5. Agroextrativistas da Amazônia - Grupo de Trabalho Amazônico (titular e suplente)
6. Faxinais - Rede Faxinais (titular e suplente);
7. Pescadores artesanais - Movimento Nacional dos Pescadores - MONAPE (titular e suplente);
8. Comunidades de terreiros -Associação Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu (titular) e Comunidades Organizadas da Diáspora Africana pelo Direito à Alimentação Rede Kodya (suplente);
9. Ciganos - Associação de Preservação da Cultura Cigana (titular), e suplente indicado pelo Centro de Estudos e Discussão Romani (suplente);
10. Pomeranos - Associação dos Moradores, Amigos e Proprietários dos Pontões de Pancas e Águas Brancas (titular) e Associação Cultural Alemã do Espírito Santo (suplente);
11. Indígenas - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (titular), e Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (suplente);
12. Pantaneiros - Fórum Matogrossense de Desenvolvimento (titular) e Colônia de Pescadores CZ-5 (suplente);
13. Quebradeiras de Coco - Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu (titular) e Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (suplente);
14. Caiçaras - Rede Caiçara de Cultura (titular) e União dos Moradores da Juréia (suplente);
15. Gerazeiros - Rede Cerrado (titular), e Articulação Pacari (suplente). MDS (2014, p.7).

Além de tornar as comunidades participantes ativas no controle social da gestão e implan-

tação das políticas em seu território, a proposta da inclusão de quinze lideranças na CNPCT permite a articulação nacional das comunidades tradicionais, em sua diversidade em prol de uma luta comum: o acesso as terras tradicionais e aos recursos naturais, bem como, a garantia de direitos básicos para mitigação da desigualdade presente nem seus territórios.

Aqui foram citados alguns grupos que compõem o cenário das comunidades tradicionais no país. Percebe-se a diversidade cultural, produtiva e política presente neste cenário e frente a esta diversidade uma das primeiras dificuldades enfrentadas é a caracterização histórico-social destes diversos grupos à realidade brasileira. Uma caracterização que luta contra definições pejorativas que os estigmatizem com as insígnias do atraso, de um tempo passado que se foi, como sujeitos esquecidos que não acompanharam o processo de “desenvolvimento formal” do país. Talvez, esta definição de atraso se deva a visão de desenvolvimento diferenciada destas comunidades que não coadunam de forma direta com as estruturas da lógica capitalista, e assim encontram-se a margem do processo produtivo hegemônico.

Os movimentos sociais e as associações dos grupos tradicionais, incluindo aqui as comunidades quilombolas, frente a PNCPT buscam apresentar a sociedade brasileira quem são, em uma definição que parte de sua realidade por meio de seus membros para se afirmar. Bem como objetivam explicitar as demandas emergentes em seus territórios, que apesar dos avanços apresentados vivem situações de violação de seus direitos básicos. Principalmente no que concerne a: regulamentação fundiária, problemáticas quanto a infra-estrutura básica, acesso a saúde e educação que contemplem as especificidades de seus modos de vida, insegurança pública sobretudo em territórios de conflito e ainda investimentos escassos em projetos que fomentem a produção sustentável destas comunidades.



As doze demandas prioritárias das comunidades tradicionais

1. Regulamentação fundiária e garantia de acesso aos recursos naturais;
2. Educação diferenciada, de acordo com as características próprias a cada um dos povos tradicionais;
3. Reconhecimento, fortalecimento e formalização da cidadania (exemplo: documentação civil);
4. Não criar mais UCs de proteção integral sobre territórios dos povos tradicionais;
5. Resolução de conflitos decorrentes da criação de UCs de proteção integral sobre territórios de povos tradicionais;
6. Dotação de infra-estrutura básica;
7. Atenção à saúde diferenciada, reconhecendo suas características próprias, valorizando suas práticas e saberes;
8. Reconhecimento e fortalecimento de suas instituições e formas de organização social;
9. Fomento e implementação de projetos de produção sustentável;
10. Garantia de acesso às políticas públicas de inclusão social;
11. Garantia de segurança às comunidades tradicionais e seus territórios;
12. Evitar os grandes projetos com impactos diretos e/ou indiretos sobre territórios de povos tradicionais e quando inevitáveis, garantir o controle e gestão social em todas as suas fases de implementação, minimizando impactos sociais e ambientais. (MDS, 2014 p. 07).

Sabe-se que uma das maiores dificuldades para que estas demandas prioritárias se efetivem é a estrutura jurídico legal que historicamente não respaldam o reconhecimento e as necessidades apresentadas pelas comunidades. Dentre os povos tradicionais são os indígenas e os quilombolas que apresentam uma situação jurídica diferenciada, por expressar na constituição o seu direito de reconhecimento formal. Os indígenas nos Artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, por compor historicamente o primeiro grupo étnico no cenário nacional; e os quilombolas no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e pelo Decreto n 4.887 que regulamento o artigo citado, pela sua situação histórica específica de resistência ao regime escravista e a luta pela permanência em seus territórios. No entanto, mesmo com esta base jurídica que respalda o reconhecimento destes povos, eles ainda enfrentam violações tanto no acesso as políticas públicas, quanto na titulação de suas terras usadas e ocupadas.

Já a situação de outros grupos tradicionais é ainda mais precária, pela ausência de princípios constitucionais que respaldam o reconhecimento de suas diferenças e especificidades. Assim, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável busca reconhecer os diferentes grupos tradicionais e étnicos que compõem o cenário brasileiro, objetivando a garantia do direito à terra e acesso as políticas públicas necessárias para a consolidação enquanto cidadãos e sujeitos de direitos.

O devido reconhecimento proposto pela política deve orientar-se pelos recortes e marcadores sociais de etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, orientação sexual práticas de trabalho e suas relações com a comunidade em questão. Estes marcadores devem ser visibilizados na tentativa de não negligenciar nenhuma peculiaridade ou diversidade, bem como, não instaurar nenhuma relação de assimetria e injustiça nestes territórios, na garantia de acesso igualitário a seus membros.

Com base nestes preceitos a PNCPT é estruturada em 4 Eixos Estratégicos (MDS, 2014):

Eixo 1 – Acesso aos Territórios Tradicionais e aos recursos naturais: o qual garante as comunidades o acesso ao seu território e o uso de seus recursos para manutenção e reprodução do seu modo de vida;

Eixo 2 – Infra-estrutura: este eixo objetiva a estruturação de infra-estrutura adequada à realidade sociocultural das comunidades tradicionais, mesmo em localidades distantes ou áreas de conservação.

Eixo 3 – Inclusão social: este eixo se volta para adequação e acesso pleno as comunidades aos equipamentos sociais e políticas públicas de educação, saúde, assistência social e segurança pública. Cada política trabalhando em consonância às necessidades presentes em cada território.

Eixo 4 – Fomento e Produção Sustentável: reconhecer, proteger e promover as práticas de desenvolvimento tradicionais, em suas peculiaridades produtivas na garantia de fortalecimento da organização comunitária e suas formas de vida.

Há muitas dificuldades presentes nos cotidianos das comunidades tradicionais, incluindo as quilombolas, que devem-se a empecilhos de desenvolvimento pleno das políticas nestes territórios, que passam pelo: desconhecimento dos profissionais, pela morosidade jurídica dos processos de titulação e reconhecimento, pelos conflitos presentes nos territórios que ameaçam a vida de lideranças e moradores, falta de incentivo a pesquisas para analisar e diagnosticar a situação social e política destas comunidades, bem como, caracterizá-las e quantificá-las no território nacional.

Apesar destes problemáticos avanços tem acontecido, principalmente quanto a organização política de luta por respeito e pela garantia dos direitos na promoção da cidadania nestes territórios. A implantação de equipamentos sociais como Escolas de tempo integral, Unidades de Saúde da Família (USF), Centros de Referência em Assistência social (CRAS), entre outros, podem ser vistos como conquistas, as quais permitem visibilidade dos modos de vida destes territórios e exigem de profissionais e gestores uma revisão de seus saberes e modos de atuação, que coadunem com os valores crenças e saberes destes povos.

PARA PENSAR A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A PNCPT apresenta em seu terceiro eixo a necessidade de políticas públicas de saúde, assistência social e educação que pensem a partir do lugar das comunidades tradicionais, de suas relações e modos de vida. É por meio deste eixo que outras políticas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que vem desde 1996, com a Lei n. 9394, em seu artigo 28 objetivas medidas que construam uma proposta de escola e educação que se faça em conjunto com a realidade do campo. Esta especificidade não se faz de forma aleatória, ela está ligada as profundas desigualdades históricas que a população rural, incluindo os povos tradicionais,



vivenciam em seu cotidiano ao acesso aos equipamentos sociais e as políticas, que quando refletida na educação demonstra as taxas de alta evasão escolar, baixo nível de escolaridade, alto índice de repetência entre outros.

Isso se deve alguns fatores: um deles é o ritmo de vida e trabalho presentes nestes territórios que diferente das cidades apresentam um ciclo de atividades variado, acompanhando os períodos de plantio, adubação, colheita entre outros. Ciclo de trabalho que inclui em seus processos os jovens e adolescentes. Outra peculiaridade é o processo de produção dos conhecimentos destas comunidades, como já citado em Diegues (2004), os quais são construídos por meio das experiências e práticas cotidianas, que se apresentam fundamentais para a reprodução dos modos de vida destes lugares e que divergem da maneira da educação formal. Os conhecimentos das comunidades rurais são produtos de umas práxis, definida por Freire (1983) como um pensar fazer, como extensão do sujeito e suas práticas sobre o mundo.

A realidade histórica de opressão vivida nestes territórios é elemento central para se pensar a educação do campo, a qual deve refletir os problemas enfrentados por estas populações e não trazer os conteúdos prontos de um lugar distante que não os representa. Com estes apontamentos que adentramos a discussão da educação quilombola, pensando estes territórios como parte da realidade do campo, com algumas questões diferenciais. Uma delas é o recorte étnico-racial, com um histórico ligado a processos de dominação que em suas formas de resistência consolidaram o modo de organização destas comunidades.

Assim, a proposta de educação quilombola deve visar uma práxis que possibilite, aos sujeitos nela envolvida um processo formativo que os localizem no mundo e em suas especificidades étnicas, raciais, de gênero e classe. Na promoção de um autoconhecimento de si, levantamento de suas necessidades e problemáticas do lugar que o circunda, como primeiro passo para uma realidade menos desigual e mais livre. A proposta de educação formal deve oferecer sentido a realidade das crianças e adolescentes quilombolas, possibilitando a eles, em seus vários níveis de ensino, um pensar histórico que consolide em seu ser e estar cotidiano um projeto de sociedade mais justo e igualitário.

De acordo com o INEP (2004 apud, Nunes 2006), o país tem 49.722 estudantes matriculados em 364 escolas que se encontram instaladas em território quilombolas, distribuídas entre as cinco regiões do país: Norte (9.728), Nordeste (30.789), Sudeste (3.747), Sul (536), Centro-Oeste (4.922). Esta abrangência de estudantes e escolas exige o pensar das diretrizes pedagógicas para educação quilombola, porém com alguns cuidados de generalização para não negligenciar a diversidade de realidades quilombolas presentes. Isso não quer dizer que devemos apartar as discussões da educação quilombola dos debates étnico-raciais mais amplos, pois estes estarão presentes nestas comunidades como parte dos territórios negros, como os índices desiguais de alfabetização e escolaridade dos negros em relação a população branca.

É sobre a história e estratégia de resistência, somado a realidade de desigualdade vivida pelos povos quilombolas, que a educação deve erigir suas bases de reflexão. Sobre um processo formativo que coloque em pauta uma relação de horizontalidade entre os saberes, a qual fortaleça e realize uma ponte entre as lutas encampadas por estes povos e suas necessidades presentes. Com esta compreensão, atuar na promoção de uma formação humana que vislumbre a busca por dignidade e vá de encontro a qualquer tipo de preconceito, discriminação, estereótipos e formas de marginalização da vida.

Assim, realizar um processo de educação para as relações étnico-raciais, a qual englobe todos

os atores envolvidos e que não atue de forma cindida entre brancos e negros, mas o coloquem ambos como sujeitos ativos nestas relações, que por vezes, percorrem os caminhos do preconceito e da discriminação. O desafio da educação para as relações étnico-raciais é localizar as formas assimétricas de poder que se fazem presentes entre brancos e negros, como maneira radical de explicitar as desigualdades e encampar estratégias para sua superação.

O artigo 1 da LDB de 1996, como afirma Nunes (2006, p. 148), define a educação para além da escola e de seus componentes formativos: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Esta conceituação vem ao encontro da proposta de educação trabalhada até aqui, como aquela que compreende o ato da educação como formação para a vida, que coloca em diálogo os saberes do território quilombola e os conhecimentos formais, para que tanto os conhecimentos tradicionais atuem na formação formal, quanto os conhecimentos formais fortaleçam as bases tradicionais na resolutividade das problemáticas cotidianas presentes em cada comunidade.

Assim, a importância da lei 10.639/2003 que inclui no currículo oficial na rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da temática “História e cultura Afro-brasileira”, torna-se uma ponte para o educar nas escolas e territórios quilombolas, que para além do professor, enquanto detentor do saber que traz as referências histórico-culturais à sala de aula, buscar no próprio território, junto aos alunos, as histórias e memórias da formação da própria comunidade. Não segregando alunos oriundos da comunidade ou fora de seu território, já que a história e vida destes grupos cumpre papel importante para todos nós, como base de formação cultural e política da sociedade brasileira.


A oralidade e a memória são elementos chave para se pensar esta articulação entre escola e comunidade. De acordo com Munanga (1996), a tradição da oralidade apresenta-se como uma das fontes mais ricas para se conhecer a história da África e de seus povos, a qual atua como mecanismo de perpetuação dos conhecimentos, da cultura, das tecnologias e da história de negros e negras. As comunidades quilombolas amparam-se na narrativa e na oralidade como prática resistência e perpetuação de seus conhecimentos. A narrativa tende a ganhar forma e conteúdo, quando aliada às produções mnemônicas, na atualização de valores, de relações e de crenças imersas na vida destas populações.

O ato de narrar, mais do que contar fatos e “causos” [sic] de um tempo acabado, atualiza o passado da comunidade em suas práticas no presente, na formação de estratégias alternativas para o futuro. A narrativa faz emergir em cena o campo da experiência e com ela o protagonismo daquele que narra, que em sua história apresenta os conhecimentos de vidas repletas de sabedoria, que não necessita das amarras dos saberes institucionalizados para se legitimar. É com esta força social e política da memória como porta-voz popular é que a educação pode dialogar, fundando saberes que eduquem para mitigação das desigualdades raciais e afirmação dos territórios negros, como lugares de produção da vida e de conhecimentos.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES:

1. Trabalho com pedagogias ativas





Trabalhar com pedagogias ativas que possibilitem ao aluno questionamentos que partam do seu cotidiano à construção de saberes que priorizem o olhar à diversidade étnico-racial. Tais questionamentos permitem observar o que o aluno sabe sobre o tema, partindo dos conhecimentos que detém para construir um projeto de investigação. Formular um projeto de investigação significa envolver o aluno com aquilo que lhe afeta e que neste campo de afetação o mobiliza à produção de conhecimentos. O que pode ser obtido por meio da formulação de questões norteadoras que o fazem pensar como, por exemplo: O que você sabe sobre esse tema? O que gostaria de saber sobre isso? Como e com quem você pode obter informações que o ajudem a conhecer melhor esse tema?

O projeto de investigação retira o aluno de seu papel de aprendiz, lançando-o no processo de produção do saber, incluindo-o na trama do conhecimento. A busca de respostas conduzirá o aluno para fora dos muros da escola em direção o território, com suas contradições e necessidades. O levará a visitar museus, templos religiosos, grupos, bairros e comunidades tradicionais vinculados a história de um determinado grupo étnico-racial, entendendo suas situações e percebendo os jogos de poder envolvidos.

Este trabalho vai levantar as demandas presentes no território e permitir aos saberes escolares auxiliar os estudantes na busca por alternativas as problemáticas encontradas, podendo incluir aqui um rol variado de disciplinas concernentes as demandas. Um projeto que envolve a reflexão e a participação de todos.

2. Identificação e participação dos Griôs: fortalecimento da memória e do conhecimento local.

A identificação dos griôs no território onde se localiza a escola é uma atividade que possibilita visibilizar formas diferenciadas de educação e formação próprias dos territórios negros. Quem é o Griô? O griô é o ancião das comunidades tradicionais negras, considerado o guardião da memória e da história, enquanto sujeito embebido de experiências que pela oralidade transmite seus conhecimentos, como forma de perpetuar os saberes e fazeres da comunidade a qual pertence.

A identificação de griôs permite a descoberta de novos mestres populares, não se restringindo aos mestres de cultura já consolidados, mas aos membros da comunidade capazes de retratar por meio de suas vivências e memórias a história, a cultura e os conhecimentos produzidos naquele território por determinado grupo étnico-racial. Trata-se, portanto, de estimular o aluno a realizar uma busca ativa daqueles que possam contribuir na produção do conhecimento, desde benzedeiros, parteiras até contadores de histórias locais. O objetivo desta atividade é abrir o diálogo entre a escola e a comunidade promovendo um encontro intergeracional entre os mais jovens e os mais velhos que utilizam a oralidade como método de transmissão e produção do saber.

INDICAÇÃO DE LIVRO DE LITERATURA:

- O livro **MARIOW: O terreiro de Ba' Emiliana** é um conto de Severo D'Acelino que retrata a vida em um terreiro de candomblé no Estado de Sergipe. O sincretismo religioso e a vivência com as diferenças marcam esta obra literária.
- Os **Cadernos Negros de poemas afro-brasileiros** trazem referências importantes para compreensão da literatura negra contemporânea, reunindo trabalhos de um coletivo de artistas negros sobre poesia e arte afro-brasileira.

Referências

BRASIL. **Decreto n 4.887 de 20 de novembro**. Brasília: Presidente da República, 2003.

CHASIN, Ana Carolina da Mata & PERUTTI, Daniela Carolina. **Os retrocessos trazidos pela Instrução Normativa do Incri n.o 49/2008 na garantia dos direitos das Comunidade Quilombolas**. Comissão pró índio de São Paulo. Recuperado em 8 de junho 2014, de <http://www.cpis.org.br/acoes/upload/arquivos/artigo> , 2009.

DIEGUES, Antônio. Carlos. S. (2004). Saberes tradicionais e etnoconservação. Em Diegues, Antônio Carlos & Viana (Orgs.), *Comunidades tradicionais e manejo dos recursos naturais da Mata atlântica* (pp. 9-22). São Paulo: Hucitec: NUPAUB: CEC.

FREIRE, Gilberto. **Pedagoga do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.


FREITAS, Daniel Antunes; CABALLERO, Antonio Dias; MARQUES, Amaro Sérgio. HERNÁNDEZ, Clara Inês e ANTUNES, Stéffany Lara. Saúde e Comunidades quilombolas: uma revisão de literatura. **Rev. CEFAC set/out; 13(5):937-943**, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Quadro atual da política de regularização de territórios quilombolas do INCRA**. Recuperado em 03 de novembro, 2014 de http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/estrutura-fundia-ria/quilombolas/quadro_atual_da_politica.pdf.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios conquistas e impasses atuais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16 (3), 2008.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: Questões conceituais e normativas. **Etnográfica** vol IV (2), pp. 333-354, 2000.





MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL (MDS). **Reunião Ordinária da CNPCT de 30, 31 de agosto e 01 de setembro de 2006**. Recuperado em 18 de novembro de 2014: <http://mds.gov.br/backup/arquivos/oficinas-de-construcao-da-politica-de-desenvolvimento-sustentavel-para-os-povos-e-comunidades-tradicionais-de-14-a-23-09/texto-contextualizacao-e-texto-base-da-politica.pdf>

NUNES, Georgia Helena Lima Nunes. Educação Quilombola. Em **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (Orgs.). Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção n 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. (2010). Racismo e anti-racismo: a categoria raça em questão. **Psicologia política**, 10 (19), p. 41-55.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SEPPIR). **Quilombos no Brasil**. Recuperado em 03 de novembro, 2014 http://www.portaldaigualdade.gov.br/copy_of_acoes