IV Seminário

racismo e antirracismo: educação para a diversidade

Anais do IV Seminário Racismo e Antirracismo: Educação para a diversidade

Realização

NEAB Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro

UFGD Universidade Federal da Grande Dourados

Apoio

Ciências Sociais

WebDourados

Organização

Coordenação Geral:
Professor Dr. Márcio Mucedula Aguiar
Professor Dr. Mário Teixeira de Sá Júnior

Comissão Organizadora:
Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar
Prof. Dr. Mário Teixeira de Sá Júnior
Prof. Dr. Linderval Augusto Monteiro
Prof.ª Márcia Regina Xixa Santana
Prof.ª Daniela Meile Staut

Apoio Técnico:
Denise Fabiana Takarada

Discentes:
Bárbara Maia Morais
Cristian de Oliveira Lopes
Daiana Perogil
Daniele Lorenço Gonçalves
Edmilson Marques Dos Santos
Elza dos Santos Hortelan
Felipe Silva Vedovoto
Flávia Helena Braff Denes
Gabrielly Kashiwaguti Saruwatari
Glazielle Jardi Bezerra
Jatene da Costa Matos
Joziane de Azevedo Cruz
Larissa G. Ribeiro
Marilda Cabreira Leão Luiz
Valdiléia Barbosa Rezende
Vanderson dos Santos Moura
Weriky Victor de Oliveira Araújo

Ficha catalográfica

IV Seminário Racismo e Antirracismo: educação para a diversidade da UFGD
Número do ISSN 2236-9260 – CD ROM

Apresentação

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros foi criado em Agosto de 2007. O I Seminário Racismo e Antirracismo ocorreu em Maio de 2008. Este seminário que inicialmente foi um projeto de extensão da Faculdade de Ciências Humanas, visava criar um ambiente acadêmico para discussão de estratégias de inclusão da população negra, indígena e quilombola no ensino superior.

No decorrer dos quatro anos que seguiram da edição do primeiro seminário, este se tornou parte do calendário oficial das atividades de extensão do NEAB. As três edições posteriores, tem congregado, professores de todos os níveis, alunos e setores da sociedade civil preocupados com a diminuição das desigualdades étnicorrraciais e da criação de uma educação voltada para o reconhecimento e respeito das diferenças. Associado ao Seminário e a Semana de consciência Negra, o NEAB, tem procurado através de suas ações criar condições para efetiva implementação da Lei 11.645/03 que dispõem sobre o ensino da História da África, da Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Dentro desse esforço o NEAB tem disponibilizado em sua página um conjunto de textos e links que dão subsídios para professores, pesquisadores, estudantes para a implementação da referida lei.

A quarta edição do seminário deu continuidade à temática da educação para a diversidade. Além das várias palestras sobre o papel da estética no combate ao racismo presente em nossa sociedade, o seminário realizou o primeiro encontro de pesquisadores de diversidade étnicorracial da UFGD. Este encontro possibilitou um rico debate sobre a criação de estratégias pedagógicas voltadas para uma educação antirrracista. Cabe também destaque, a parceria entre o NEAB e a Escola Estadual Castro Alves com a participação de alunos e professores que se dedicam ao magistério.

Estes anais condensam os resumos e artigos apresentados no seminário. O conhecimento deste material é de fundamental importância para destacar o papel da universidade e da escola pública na construção de uma nova educação que incorpore e valorize a contribuição da população negra e indígena na construção de nossa nacionalidade.

PROGRAMAÇÃO:

11/05/2011

Manhã

8: 00 - Palestra – Racismo Ambiental

Palestrante: Profa. Me. Veronica Maria Bezerra Guimarães FADIR/UFGD

Local: Auditório da FCBA no campus II

Tarde

13:30 - Comunicações Orais

Resumos (Até 500 caracteres) e/ou

Resumos expandidos (Até 9000 caracteres)

Pesquisas sobre relações Étnicorraciais

Local: Cineauditório Unidade I

Noite

19:00 – Minicurso – Arte Africana: Diversidade e Permanência

Ministrante: Profa. Sheilla Guimarães – UNIGRAN

Local: Escola Castro Alves

19:00 - Palestra - Como trabalhar com "Raça" e "Racismo" em sala de aula

Ministrante: Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar

Local: Cineauditório Unidade I

12/05/2011

Noite

19:00 – Minicurso – Desafio profissional: compreender o outro para ensinar

Ministrante: Profa. Edilaine Fernandes Moraes – TENGATUI MARANGATU

Local: Cineauditório Unidade I

13/05/2011

Manhã

Palestra – Estética e Racismo

Palestrante – Profa. Me. Maria Cristina Ruiz Benito – UEMS/UNIGRAN

Local: Cineauditório Unidade I

Tarde

13:30 - Comunicações Orais Resumos e/ou (Até 500 caracteres)

Resumos expandidos (Até 9000 caracteres)

Pesquisas sobre relações Étnicorraciais

Local:Cineauditório Unidade I

Noite

19:00 – Palestra – Estética e Racismo

Palestrante – Profa. Me. Maria Cristina Ruiz Benito – UEMS/UNIGRAN

Local: Cineauditório Unidade I

SUMÁRIO

RESUMOS:

SOUZA, Jociane dos Santos. **ENSINO DE HISTÓRIA ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA MATRIZ CURRICULAR.**

SILVA, Marcos Antonio da; JONHSON, Guilhermo. **RACISMO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS: O IMPACTO DA CONFERÊNCIA DE DURBAN NO BRASIL.**

SILVA, Marcos Antonio da; OLIVEIRA, Eduardo David de. **A AFRICANIDADE E A SUPERAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DOS ESTUDOS RACIAIS.**

PERES, Cristiane Pereira. **PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS NA ESCOLA: COMO COMBATER?**

Saruwatari, GabriellyKashiwaguti. **NATURALIZANDO ESTEREÓTIPOS E VELANDO O RACISMO: O PODER DAS TELENOVELAS BRASILEIRAS**

FRANÇA, Juliana Maurício de. **A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

RESUMOS EXPANDIDOS:

BEZERRA, GleicyJardi; BEZERRA, GláuceJardi. **A RELEVÂNCIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL.**

PEREIRA, Marina Santos. **A JUVENTUDE NUMA PERSPECTIVA ÉTNICO/RACIAL.**

AGUIAR, Márcio Mucedula; FAISTING, André Luiz. **ASPECTOS DA ADOÇÃO DO SISTEMA DE COTAS SOCIAIS NA UFGD.**

MATOS, Jatene da Costa. **COTAS RACIAIS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E A ATUAÇÃO DO JUDICIÁRIO.**

REZENDE, Valdiléia Barbosa.**REPRESENTAÇÕES E PROPOSTAS DE SOLUÇÕES DAS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS REGIONAIS DE ALUNOS NÃO COTISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS INGRESSANTES NO VESTIBULAR DE 2009.**

SANTOS, Almerinda Ribeiro dos; AGUIAR, Márcio Mucedula. **VISÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE AS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS E O SISTEMA DE COTAS DA UFGD.**

TEIXEIRA, Rafaela Bruna da Silva Sousa; AGUIAR, Márcio Mucedula.**REPRESENTAÇÕES DOS ACADÊMICOS INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS ATRAVÉS DO SISTEMA DE COTAS SOCIAIS.**

DIALLO, Cíntia Santos. **O INÍCIO DA ESCRAVIDÃO RACIAL.**

SILVA, Thiago Coelho. **DISCURSOS EM BRANCO E PRETO: O PAPEL DA ÁFRICA, AFRICANOS E DESCENDENTES NO BRASIL NA CONSTRUÇÃO DA UMBANDA, NOS CONFLITOS ENTRE OS MEMBROS DA FACULDADE TEOLÓGICA DE UMBANDA – FTU E O COLÉGIO DE UMBANDA SAGRADA PAI BENEDITO DE ARUANDA – CUSPBA.**

GOMES, Fátima Lopes.**OS DIFERENTES PAPÉIS DO FEMININO, NAS REPRESENTAÇÕES MITOLÓGICAS DOS ORIXÁS.**

PEROGIL, Daiana. **O POSICIONAMENTO DA MÍDIA EM RELAÇÃO ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO.**

BRITO,Antônio José Guimarães***;*** **PALUDO,** PatriciaOzekoski**.DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS SOBRE A TOLERÂNCIA - UNESCO: POR UMA EDUCAÇÃO INTERÉTNICA E ANTI-RACIAL.**

BRITO,Antônio José Guimarães; SANTOS, Camila Tiemann.**TOLERÂNCIA PARAAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS.**

BRITO,Antônio José Guimarães; SANTOS, Marcus Vinicius Teles.**TOLERÂNCIAEPOVOSINDÍGENAS:APOSSIBILIDADEDACONVIVÊNCIA INTERÉTNICA.**

SOUZA**,** Anaísa Nantes de Araújo.**EDUCAR PARA A IGUALDADE SOCIALATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.**

TROQUEZ, Marta Coelho Castro**.O DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL PARA A GESTÃO DAS DIFERENÇAS.**

ARTIGOS COMPLETOS:

SÁ JUNIOR, Mário Teixeira de. **O MITO FUNDADOR DA UMBANDA.**

MIRANDA, Débora Batista; OLIVEIRA, Déborah Guimarães; SANTOS, Glédyson Ferreira dos; BECKER, Simone. **"NEGRO SUJO, MACACO, VAGABUNDO E SEM VERGONHA": QUANDO OS INSULTOS VERBAIS DESFERIDOS AOS NEGROS OFENDEM AO INDIVÍDUO E NÃO AO SEU PERTENCIMENTO ÉTNICO...**

FERNANDES, Magda Carvalho. **LIVRO DIDÁTICO E O PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL**.

SOUZA, Olívia Carla Neves de; BECKER, Simone. **DE ÍNDIO A EX-ÍNDIO, BASTA PARA ISTO O DESEJO DE CIDADÃO: EIS A "ARROGÂNCIA DO DIREITO, E DO JULGADOR" QUE DISPENSA OS DEMAIS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS.**

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **EDUCAÇÃO AFIRMATIVA E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE - MS.**

RESUMOS

ENSINO DE HISTÓRIA ÉTNICORRACIAIS: Reflexão sobre a formação acadêmica do professor de História através da matriz curricular.

Jociane dos Santos Souza

Com a edição das Leis 10.639/03 e 11.645/08, respectivamente, que dispõem sobre a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e História Indígena no currículo escolar da educação básica, amplia-se à necessidade de ter profissionais capacitados para romper com o modelo eurocêntrico de ensino, tão difundido no Brasil e superar a perversidade do "mito da democracia racial" que dificulta as discussões sobre medidas para eliminação da discriminação racial. Nesse contexto as Universidades tornam-se relevantes espaços de discussões, aprendizagem, produção científica, assim como, formação e capacitação de profissionais para o exercício da docência anti-racista. Esta, portanto, é uma idéia preliminar, para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, que propõe uma discussão sobre como o ensino da História Africana e Indígena estão sendo aplicadas nas redes de ensino, relacionando o papel da Universidade quanto ambiente de formação de profissionais na área de educação, voltada para a diversidade étnico-racial e como a Universidade tem aplicado esse tema na instituição, focando principalmente: Na análise da matriz curricular dos Cursos de Licenciatura em História da UFGD e da UEMS para formação acadêmica do Professor de História e no levantamento de dados através de pesquisa de campo, questionando os docentes da área, que concluíram a graduação de 2008 a 2009, que estão lecionando ou já lecionaram, sobre seu ponto de vista com relação aos conteúdos aplicados, metodologias de ensino e à carga horária das disciplinas voltada para o ensino da História da África e Indígena, durante a sua graduação, se estas propostas seriam suficientes para preparar os educadores para lidarem com as diversidades interculturais, proporcionando uma educação inclusiva, desmistificadora e de qualidade, de acordo com o objetivo das referidas Leis .

Racismo e Relações Internacionais: o impacto da conferência de Durban no Brasil

Marcos Antonio da Silva
Guillermo Jonhson

Apesar da complexidade das relações entre a política interna dos Estados e as relações internacionais, já há um certo consenso que considera que a política internacional pode influenciar a adoção de ações políticas doméstica, determinadas pelos regimes internacionais que regulam certos temas, convivendo de forma tensa com o poder soberano dos Estados. Neste sentido, a década de 90 já foi apontada como "A década das conferências" (Alvez, 2001), organizadas pela ONU e suas diversas agências, para discutir e propor ações para os principais problemas de nossa época como a do meio ambiente e desenvolvimento (Rio, 1992); direitos humanos (Viena, 1993); população e desenvolvimento (Cairo, 1994); desenvolvimento social (Copenhague, 1995); mulher, desenvolvimento e paz (Beijing, 1995); habitação (Istambul, 1996). Dentre elas, cabe destacar a Conferência Sobre Toda Forma de Discriminação Racial Xenofobia e Outras Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, Àfrica do Sul em 2001. Tal conferência contou com a participação 4 mil organizações não governamentais (ONGs) e um total de mais de 16 mil participantes, sendo 42 delegados e cinco assessores técnicos brasileiros. O objetivo foi de avaliar a situação dos países em relação ao racismo, bem como elaborar recomendações de políticas públicas para a erradicação dessas práticas e promoção e valorização das populações discriminadas do mundo. Segundo Edna ROLLAND (2005), *"a Conferência Mundial de Combate ao Racismo em África do Sul foi de fundamental importância na percepção do Estado brasileiro acerca da necessidade de ampliação dos Direitos Fundamentais para os afrodescendentes".* Desta forma, pode apontar que a conferência influenciou a criação da SEPPIR (Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial), a ampliação de espaços institucionais, o estabelecimento de ações de ensino da cultura africana e o desenvolvimento de programas específicos de ações afirmativas para a população negra no Brasil em diversos ministérios.

A Africanidade e a superação epistemológica dos estudos raciais

Marcos Antonio da Silva

Eduardo David de Oliveira

Desde a promulgação da Lei Federal 10.639/03 intensificaram-se as publicações de material didático e para-didático sobre a História da África e dos africanos e seus descendentes no Brasil. No entanto, não se desenvolve uma visão de conjunto, ou um corpo de publicações científicas e, portanto, específicas, suficientes para se formular teorias sobre a cultura africana dos dois lados do Atlântico.

Via de regra, o cenário da produção científica repõe velhos paradigmas que dão ênfase às estruturas e minimizam as singularidades. Este trabalho propõe um diálogo com o programa afrocentrista, que na definição do criador desse movimento intelectual afirma que "*a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural de acordo com seus próprios interesses humanos"* (Asante, 2009). Como aponta Carlos Moore (2007, 2008) a epistemologia do racismo criou um modelo de mais de cinco mil anos que estruturou as sociedades no mundo conhecido, demonstrando como o modo de relacionamento entre os indivíduos e os povos fora francamente racista. O racismo, então, não é meramente uma prática discriminatória de um indivíduo ou grupo sobre outros. Isso é apenas sua conseqüência. O racismo é, por assim dizer, um regime de signos que sobrecodifica todos os outros signos de seu sistema e remete a uma atitude contra o negro. À epistemologia do racismo é preciso opor a cosmovisão africana que no Brasil soubemos recriar a partir de nosso próprio contexto diaspórico, alterando significativamente, inclusive, a própria Forma Cultural negro africana. A África que criamos é em tudo mais africana que a África que perdura no continente negróide dos dias que se passam. Optamos por essa escolha como ponto de partida: somos africanos ao nosso modo, o que nos regala uma singularidade única. De nossa cultura material à nossa riqueza simbólica, nós, afrodescendentes, re-introduzimos a África perdida no solo brasileiro, seja através de uma recriação idílica, epistêmica, política, artística e até mesmo econômica. Á Forma Cultural Africana recriada no Brasil chamamos Ancestralidade.

Práticas discriminatórias na Escola: como combater?

Cristiane Pereira Peres[1]

O presente trabalho apresenta um estudo realizado através da formação oferecida pelo MEC/UNIAFRO e pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), onde foram desencadeadas discussões que nortearam estudos sobre as questões afrodescendentes - identidade, história, cultura e Linguagem. O objetivo principal deste trabalho foi analisar as práticas discriminatórias manifestadas no ambiente escolar. Dessa forma, elabora um estudo através de experiências pedagógicas, sobre o que o ensino vem promovendo em suas discussões para erradicar esses atos racistas e preconceituosos. Entendendo o ambiente escolar como sendo um lugar de referência para os valores morais, sociais e individuais, é preciso trabalhar as questões etnicorracias para que a diversidade seja aceita sem preconceitos.

[1] Professora de História do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino; Aluna especial do Mestrado em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). cristiapereira@hotmail.com

Naturalizando estereótipos e velando o racismo: o poder das telenovelas brasileiras

Gabrielly Kashiwaguti Saruwatari[2]

Partindo da perspectiva de que a televisão é uma forma de entretenimento - para muitos talvez a única-, podemos refletir dessa forma: o que assistimos nos influencia seja em nossos atos ou em nossas opiniões. Neste sentido, cabe ressaltar o poder da mídia em nosso cotidiano, pois somos induzidos a gostar ou repudiar aquilo que nos é transmitido por meio de propagandas, filmes, seriados, programas televisivos e telenovelas. As telenovelas, em especial, caíram no gosto popular e se fixaram no cotidiano dos brasileiros tornando-se parte da rotina de muitas famílias independente de classe social, religião ou raça. Suas histórias exercem fascínio e prendem à atenção de muitos telespectadores todos os dias, por pelo menos três horas diárias[3]. A capacidade de cativar quem assiste é impressionante, podemos constatar isso quando pensamos nas modas das roupas ou jargões que ela é capaz de criar e, que por vezes, são reproduzidas nas casas, ruas, escolas, trabalho etc. As Ciências Humanas e Sociais nos mostram de diversas formas que a televisão é uma formadora de opiniões em grande escala, por isso o desenvolvimento deste trabalho se dará em torno de uma discussão teórica acerca dos tipos de papéis interpretados por atores negros. Portanto, a proposta desta pesquisa é refletir sobre o papel social a que os negros estão ligados nas telenovelas e como uma imagem inferiorizada e distorcida pode refletir na não valorização da cultura afro-brasileira e de seus membros. Lembrando ainda que o período escravagista no Brasil ainda exerce força, direta ou indiretamente,na construção de certo papéis e aspectos das telenovelas brasileiras. Joel Zito Araújo (2008), um dos grandes debatedores deste tema, ressalta que as telenovelas disseminam no imaginário popular ou senso comum que os negros fazem parte do “povão”, o que significa dizer que são majoritariamente retratados como pobres, vadios e ladrões. O autor ainda faz mais uma observação que pode ser facilmente percebida nas telenovelas: a preferência de artistas brancos ocupando os

[2] Acadêmica do 4º ano de Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Grande Dourados. Esta apresentação faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso ainda em andamento, sob a orientação do Professor Doutor Márcio MucedulaÁguiar.

[3] Segundo os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2008) cerca de 175 milhões de pessoas assistem televisão no Brasil, sendo que pelos 75,2 milhões tem o hábito por mais de três horas diárias.

lugares de destaque na TV. Então, ao refletirmos um pouco sobre o poder da televisão e da mídia em geral, notamos que a todo momento somos bombardeados por informações, mas cada indivíduo assimila tais informações de maneiras diferentes, podendo deixar-se influenciar ou não por elas. Entretanto nem sempre é fácil termos uma opinião diferente daquilo que constantemente nos é apresentado como parte de nossa realidade, pois, por vezes, é necessário um mínimo de conhecimento acerca do assunto para que haja o descarte de informações inconsistentes.

Para exemplificar o que é proposto neste trabalho apresentaremos também um estudo de caso acerca da novela “Viver a Vida” do autor Manoel Carlos, que foi transmitida em horário nobre entre setembro de 2009 a maio de 2010 (transmitida pela Rede Globo de Televisão), cuja protagonista é uma conhecida atriz negra, Taís Araújo. Neste estudo de caso realizaremos uma abordagem dos aspectos positivos e negativos referentes ao núcleo de atores negros desta telenovela.

A representação social da mulher negra nos livros didáticos da Educação Básica.

Juliana Mauricio de França

Os estudos sobre livros didáticos tem sido importante na, História, Sociologia dentre outras disciplinas das Ciências Humanas. Essa pesquisa faz uma análise dos livros didáticos da disciplina de História do Brasil do Ensino Fundamental (5ª e 8ª) disponível na biblioteca de uma escola da rede particular de ensino. O objetivo é analisar a forma como a escravidão negra é representada nesses manuais, a partir da imagem das mulheres negras. O livro didático apresenta como divulgador de concepções e ideologias, especialmente o de história, sendo um instrumento de consolidação e propagação de memórias. Muitas vezes os livros didáticos expressam ideologias e concepções estereotipadas sobre a história do negro no Brasil e especialmente sobre as mulheres negras. Analisar criticamente esses livros pode ajudar na construção de uma educação que contribua para uma sociedade que reconheça e respeite a diferença.

Na análise considera-se que a imagem se faz como recurso pedagógico de aprendizagem. Nesse contexto buscar-se-á analisar as imagens da escravidão africana e os valores das representações associadas a essas imagens que aparecem no material didático. Essas imagens levam os leitores formar uma teia de significados de acordo com as experiências individuais e coletivas produzindo valores e identidades.

A sociedade ainda continua reproduzindo de maneira velada o racismo, preconceito e discriminação contra as mulheres negras e os livros didáticos resgatam esses conceitos nas imagens isolando a sua inserção social. As mulheres negras sofre uma condição de invisibilidade em relação aos valores históricos e culturais e conseqüentemente não conseguem estabelecer uma imagem positiva de si. O que acaba sendo positivo são somente os valores dos brancos, da cultura dominante. O grande reflexo desse fato é uma auto-rejeição, inferioridade, exclusão.

RESUMOS EXPANDIDOS

A RELEVÂNCIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL

Gleicy Jardi Bezerra

Gláuce Jardi Bezerra

Durante décadas o Estado e a sociedade não se preocuparam com o progresso e o desenvolvimento social, econômico e político de determinados grupos de pessoas, grupos esses compreendidos por negros, índios, deficientes físicos, pobres, mulheres, entre outros.

Características não variáveis inerentes a um indivíduo, como cor e sexo, contaram de forma significativa na definição das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional, acesso ao ensino superior, participação na vida política.

Todas essas limitações ocasionaram no que se presencia hoje, uma sociedade desigual, dando oportunidade e proporcionando melhores condições de vida a uma minoria em detrimento da grande maioria.

Assim, é inegável afirmar que essa diferença vem aparecendo gradativamente, isso devido ao retrocesso sofrido por antepassados desses grupos marginalizados, que tiveram que lutar e muito para conquistar o que alguns à época já obtinham.

Toda essa discriminação e desigualdade têm sido divulgadas[4] amplamente nos últimos anos, nacional e internacionalmente, e a questão não é mais novidade. No entanto, verifica-se que na prática, várias são as controvérsias no que diz respeito às melhores soluções para extinguir tal problemática, já que essa situação tem-se mostrado inalterada por décadas.

Em busca de soluções a esse dilema que afeta camadas significantes da sociedade, percebeu-se que essas pessoas precisam ser tratadas de forma diferenciada, que como desiguais devem ser tratadas com desigualdade. Nesse contexto, surgiram as políticas de ações afirmativas, pois, não se aceitava mais que a

[4] MOEHLECKE, SABRINA. Ação afirmativa história e debates no Brasil. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em 30 de set. 2010.

sociedade e o Estado vedassem os olhos para uma realidade que se não fosse percebida poderia comprometer o desenvolvimento da nação.

Pensando nisso, David Araújo e Nunes Júnior, citados por Pedro Lenza, afirmam:

> O constituinte tratou de proteger certos grupos que, a seu entender, mereceriam tratamento diverso. Enfocando-os a partir de uma realidade histórica de marginalização social ou de hipossuficiência decorrente de outros fatores, cuidou de estabelecer medidas de compensação, buscando concretizar, ao menos em parte, uma igualdade de oportunidade com os demais indivíduos, que não sofreram as mesmas espécies de restrições.[5]

Tais medidas implicam em uma reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas por um grupo racial ou étnico, de modo que tais políticas somam e facilitam o acesso desses grupos, garantindo a igualdade de oportunidade.[6]

Dessa forma, as chamadas ações afirmativas ou, como preferem alguns, discriminação positiva[7], pautadas no princípio da igualdade na sua vertente material, vieram como políticas de cunho assistencialista, assumindo formas de ações voluntárias, programas governamentais ou privados, leis e orientações a partir de decisões jurídicas. Como assevera o ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa, as ações afirmativas:

> Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discrimina nação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica (adição nossa). Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e

---

[5] Apud LENZA, Pedro. **Direito Constitucional esquematizado**. 13. ed. ver. atual. eampl. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 680

[6] PROGRAMA de ações afirmativas. Disponível em <http://www.acoes-afirmativas.ufsc.br/> Acesso em: 05 de ago. 2010.

[7] Joaquim Benedito Barbosa Gomes e Fernanda Duarte Lopes Lucas da Silva afirmam que essas políticas sociais, que nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, dá-se a denominação de "ação afirmativa" ou, na terminologia do Direito europeu, de "discriminação positiva" ou "ação positiva". Disponível em <http://www.cjf.jus.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf>. Acesso em: 05 de ago. 2010.

> sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano.[8]

De todas essas políticas, a mais conhecida é referente ao sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupos definidos, o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível.[9]

No entanto, a implementação das ações afirmativas não se restringem somente a políticas de cotas, existem outras técnicas que garantem a efetiva concretização dessas ações como é o caso da técnica de estabelecimento de preferências, do sistema de bônus e dos incentivos fiscais.

Essa política de integração dos grupos marginalizados trouxe para a população negra uma certeza da importância da afirmação da sua identidade racial, que nada mais é, segundo Fátima Oliveira que

> O sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura.[10]

Assim, quando uma raça luta para não ser esquecida, tampouco esnobada, busca pelo resgate de sua história, seus costumes, suas origens, nasce um desejo de assumir sua identidade e de fazer valer os direitos que lhes foram cerceados.

A discriminação racial é historicamente produzida e reproduzida no âmbito cultural através de práticas sociais instituídas pela família, escola e sociedade. Esses atos são pautados em uma ideologia de superioridade que acaba desintegrando a identidade social e cultural da população negra.

Como uma forma de disseminar esse pensamento, através de uma ação afirmativa, foram instituídas as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino, tanto público quanto privado, a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

---

[8] PROGRAMA de ações afirmativas. Disponível em <http://www.acoes-afirmativas.ufsc.br/ > Acesso em: 05 de ago. 2010.

[9] GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. Disponível em <http://www.cjf.jus.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf> Acesso em: 05 de ago. 2010.

[10] OLIVEIRA,Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100006> Acesso em: 21 de abr. 2011.

O avanço proporcionado pela criação dessas leis foi significante para uma comunidade que a tempos encontrava-se marginalizada e que hoje, por imposição legal, as séries iniciais são obrigados a estudar a sua história e a sua cultura.

Dessa forma, afirmar-se negro não é mais uma questão a ser postergada e sim a ser afirmada, pois a garantia que se tem diante dessa legislação imposta faz com que aqueles que sofriam restrições por serem intitulados como negros possam mostrar que sua identidade tem uma história e uma cultura peculiar e que por todos deve ser conhecida e respeitada.

Entretanto, apesar de inúmeras críticas significativas que colocam em cheque a essência dessa política de inclusão, as ações afirmativas são necessárias para alcançar a igualdade e a dignidade da pessoa humana, previstas pela Constituição Federal de 1988, pois de nada adianta normas positivadas sem instrumentos que as efetivem.

As ações afirmativas são pautadas no princípio da igualdade, porém, seria essencial que a sociedade percebesse essa necessidade e incentivasse essa política para que, dessa forma as desigualdades fossem erradicadas de vez do meio social.

A valorização da história e da cultura de cada povo e o respeito os seus valores e as suas diferenças fazem com que cada indivíduo assuma a sua identidade racial e passe a se interessar cada vez mais pela sua história e sua cultura, não tendo vergonha e nem receio de pertencer a ela.

A juventude rural numa perspectiva étnicorracial

Marina Santos Pereira

O presente trabalho foi desenvolvido nos assentamentos Guaçu e Santa Rosa no município de Itaquiraí-MS, enquanto um projeto de Iniciação Científica/CNPQ/UFGD de julho de 2009 a agosto de 2010. Tendo como principal objetivo buscar compreender a vida de jovens-mulheres negras, em suas nuances, perspectivas e possibilidades, considerando que as mesmas vivem situações de conquistas e desilusões e fazem parte de um grupo que "luta" por uma vida melhor. Foram selecionadas – considerando a disposição para participarem – oito jovens/adolescentes na faixa etária entre 13 e 16 anos da Escola Municipal Profº Jair Alves da Costa, localizada no assentamento Santa Rosa, no entanto, são moradoras deste assentamento e também do Guaçu.

Ao desenvolver esta pesquisa, buscou-se estudar as relações sociais, raciais e de gênero, especialmente entre a juventude, criando um diálogo com alguns autores de Ciências Sociais para o entendimento e a análise dos conflitos de gênero e raça/etnia existentes nesses assentamentos rurais. Além do estudo da memória individual e coletiva a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, orientadas por um roteiro.

A realização das entrevistas ocorreu individualmente e em grupo, as quais foram analisadas considerando as expressões, os não ditos, os silêncios, bem como todo o contexto que envolveu a permanência da pesquisadora junto às jovens-mulheres dos dois assentamentos.

Em uma primeira visita ao assentamento percebeu-se que além da escassa participação feminina, havia apenas uma jovem na reunião que tratava sobre os assuntos da comunidade, um dos elementos geradores desta realidade, é o êxodo de jovens dos assentamentos para a cidade, em sua maioria mulheres. Ao que parece, a vida deste grupo é marcada por dificuldades diferentes de outros grupos. "Ser jovem rural carrega o peso de uma posição hierárquica de submissão. Mas ser jovem rural e mulher representam uma situação de inferioridade na hierarquia social, ainda maior." (CASTRO, 2008). É como carregar um estigma que gera baixa autoestima e exclusão. Percebe-se esta realidade no caso de ser jovem, mulher, assentada e negra, durante a pesquisa.

Não deve ser fácil carregar tantos estigmas, principalmente numa fase de transição que é a juventude, que naturalmente é orientada por anseios, incertezas e conflitos. O que nos remete à reflexão de que como “Seria necessário abordar a maneira como gênero, classe e raça se cruzam para criar não apenas fatores comuns, mas também diferenças na experiência das mulheres”. (AGUIAR, 2007).

O descaso frente às expectativas dessas jovens reforça o desejo de sair do assentamento como uma forma de busca por autonomia, enquanto ser social orientado por sonhos, curiosidades, mas também medos e inquietações, ansiosas por conhecerem um mundo que lhe foi privado por tanto tempo.

A visão androcêntrica que rege a sociedade ainda é muito presente na linguagem, ação e representações do cotidiano. Representações essas que vão além do campo simbólico e de meras palavras, mas que rotulam, enquadram e impõem normas de comportamento tidas como corretas e/ou normais.

Bourdieu (1999) aborda o conceito de dominação simbólica, sendo formas sutis de sempre lembrar ao outro qual “seu lugar e papel” na sociedade. Percebida em um gesto, um olhar, uma palavra, que mesmo não sendo compreendida em sua complexidade, gera baixa autoestima e opressão. É certo que as diferenças baseadas na perspectiva biológica existem, porém elas devem ser dialogadas constantemente com a perspectiva social, pois os sujeitos são construídos dialogicamente.

Não existe nada que justifique a inferioridade feminina, pois segundo Susan Paulson (2002), o termo gênero é uma construção social, uma vez que em toda sociedade a divisão de tarefas está baseada em gênero. A temática de gênero se encontra presente em todas as esferas da sociedade, seja no espaço publico ou privado, o que não significa que houve grandes mudanças.

Romper com o processo de reprodução de papéis diferenciados para mulheres e homens, em uma condição de inferiorização das atividades “ditas” femininas, não é tarefa fácil, principalmente por serem padrões reforçados cotidianamente pelo poder patriarcal, além de nele, estarem subjacentes princípios essencialistas para a condição “de ser mulher”. Como demonstra Miriam Adelman (2002) ao chamar de posições essencialistas, que enaltecem a mulher, colocando-a em nível superior devido sua “sensibilidade”, “cuidado”, tidos como de sua natureza.

A memória dessas jovens possibilitou à reconstituição de sua história de vida dando importância as experiências vivenciadas pela juventude do campo, bem como o significado da “luta pela terra”. A memória abriu a possibilidade de registro daquilo que não está visível, sendo fundamental a valorização da história da juventude, em especial das jovens-mulheres assentadas pouco contempladas ou que, quando o são,

aparecem numa perspectiva que as desvaloriza ou não as identifica como protagonistas de sua própria história, enfraquecendo e fragilizando sua identidade.

Assim, por meio das entrevistas, estas jovens interpretaram as próprias experiências, refletiram sobre si mesmas, construindo possíveis alternativas para situações de mudança ou de fortalecimentos de vivências positivas que estruturam sua identidade de gênero e racial. (SILVA, 2004, 2005).

As jovens entrevistadas descreveram a vida nos assentamentos como sendo mais tranqüila e distante da violência urbana, além de simples: “pode-se usar qualquer roupa, que as pessoas não ficam reparando.” Entretanto, lamentam terem que deixar esse lugar para concluírem os estudos na cidade, ao se referirem ao nível superior.

Procurando desenvolver o conceito de funções latentes (MERTON, 1970), foram feitas perguntas como: “Se pudesse trocar de papel com alguém famoso, quem gostaria de ser? E o que mudaria em seu corpo?”

As jovens responderam relacionando às pessoas famosas como Gisele Bündchen, Luana Piovani, Flávia Alessandra, Claudia Leite, Isabella Fiorentino, Lívia Andrade e uma respondeu Taís Araújo. Quanto à mudança no corpo, a maioria respondeu que gostaria que o cabelo fosse liso, por considerarem mais bonito. Uma jovem respondeu que não gosta de sua barriga, outra de que gostaria que os seios fossem maiores e duas gostariam de ter a pele mais clara.

Diante de tais respostas, percebe-se que as fronteiras entre cidade e o campo ficam apenas no imaginário coletivo, pois as mesmas estão presas aos padrões de beleza e estética impostos pela sociedade dos centros urbanos. Considerando que o mesmo programa de televisão que uma jovem assiste na cidade, outra jovem assiste no campo.

Ao descreverem suas referências de beleza, fica evidente que os fenótipos negros não fazem parte deste padrão, analisando que mesmo a atriz Taís Araújo escolhida por uma das jovens, não possui o que seriam “traços puros negros”. Ela faz parte de um grupo de atores e atrizes que tiveram os traços “suavizados”, devido à miscigenação. E isso é relevante para o trabalho na televisão, que seleciona para os papéis principais, as atrizes e os atores que fazem parte desse grupo.

Ao indagar se existia preconceito racial na escola, as jovens brancas responderam que sim, mas que por vezes era levado como brincadeira pelas pessoas agredidas. As jovens negras negaram terem sofrido ou presenciado qualquer tipo de preconceito em relação à cor. O que já era esperado, pois a negação é forma mais comum de se fingir que nada acontece, até mesmo para evitar constrangimentos.

Foi observada certa dificuldade das jovens ao responderem qual sua cor, elas respondiam como se esperassem a aprovação da pesquisadora. As jovens negras

reconheceram-se como “morenas”, exceto uma que se autorreconheceu como negra. As jovens brancas se reconheceram como “pardas”, esta constatação gerou dúvidas e o seguinte questionamento: há legitimidade neste reconhecimento ou ficaram apreensivas por conhecerem o tema proposto da pesquisa? Para chegarmos a uma resposta mais segura, seria importante a oportunidade de efetivação de outros momentos, a continuidade desta pesquisa.

Por fim, notou-se que as pessoas não gostam de falar sobre racismos ou preconceitos, elas preferem fingir que nada existe, resultado da interiorização do mito da democracia racial, de um povo miscigenado e sem preconceitos. Fato que demonstra a importância e a necessidade de ampliação de estudos sobre este tema nos assentamentos rurais do estado de Mato Grosso do Sul.

Contudo, foi instituído um diálogo interessante e gratificante para ambas as partes, no qual foi possível compreender algumas nuances da vida nos assentamentos para essas jovens, bem como a representação de um lugar mais saudável para se viver, por ser considerado mais tranquilo.

IV Seminário
racismo e antirracismo:
educação para a diversidade

Aspectos da adoção do Sistema de Cotas Sociais na UFGD

Márcio Mucedula Aguiar
André Luiz Faisting

O objetivo desta comunicação é refletir sobre os propósitos e primeiros resultados de uma pesquisa em andamento na Universidade Federal da Grande Dourados, localizada na região sul do Mato Grosso do Sul, que tem como finalidade realizar um mapeamento das representações acerca das desigualdades etnicorraciais por parte dos professores, alunos ingressantes e não ingressantes pelo sistema de cotas sociais da UFGD. Considerando que a UFGD é uma universidade jovem, criada em 2005, e que portanto ainda está em processo de consolidação, entendemos ser de fundamental importância observar quais as percepções de professores e alunos acerca da problemática das desigualdades etnicorraciais em contexto regional.

Por ocasião do Reuni – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, a UFGD optou, a partir de 2009, pela adoção de cotas sociais, reservando 25% das vagas para todos os cursos da universidade a alunos oriundos de escola pública. Assim, ao contrário de outras universidades, na UFGD não foi adotada as cotas etnicorraciais. Considerando sua inserção numa região de fronteira e com forte presença indígena, o estudo procura investigar quais representações os estudantes e professores da UFGD manifestam acerca dos grupos afrobrasileiros e indígenas da região da Grande Dourados; qual a situação etnicorracial e social dos alunos ingressantes através do sistema de cotas sociais; se alunos e professores dos cursos mais e menos concorridos têm resistência ou não pela implementação do sistema de cotas; se há diferenças nas representações de alunos ingressantes e não ingressantes pelo sistema de cotas sobre indígenas e afro-brasileiros, e se tais representações são marcadas por estereótipos do senso comum; se e como a questão da diversidade cultural se faz presente nos projetos pedagógicos dos cursos estudados,e de que forma essa temática é trabalhada nos conteúdos das disciplinas dos cursos.

Para atender a esses objetivos, foi elaborado um conjunto de hipóteses como ponto de partida para a investigação empírica, quais sejam:a proposta de inclusão de alunos oriundos de grupos minoritários na universidade pode estar, de certa forma, sendo evidenciada a partir da discussão sobre as cotas enquanto a inclusão de conteúdos transversais relacionados à história da África e temas indígenas têm sido relegado a um

segundo plano; alunos ingressantes na graduação da UFGD, cotistas ou não, baseiam sua compreensão acerca dos grupos minoritários e das desigualdades sociais e etnicorraciais em estereótipos de senso comum; quanto maior a concorrência por uma vaga em um determinado curso maior a probabilidade de alunos e professores tenderem a endossar a idéia de resistência ao acesso à universidade por grupos etnicorraciais pelo sistema de cotas; a participação de alunos indígenas e afrobrasileiros se dá naqueles cursos classificados como menos valorizados socialmente, como aqueles de formação de professores, por exemplo.

Destaca-se como metodologia para obtenção dos dados, a referência àLei 10.639, de 09/01/2003, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. No ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou Parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras (Parecer CNE/CP 3/2004). Assim, tanto a Lei 10.639/03 como o ParecerCNE/CP 3/204 têm implicações importantes nos cursos de Licenciatura, pois serão eles que formarão professores habilitados para a construção de estratégias educacionais que visem uma pedagogia anti-racista (Monteiro, 2006:123). Contudo, o próprio parecer CNE/CP 3/2004estabelece que essas medidas não são restritas às licenciaturas, argumentando que a educação superior deve formar cidadãos comprometidos com a formação de uma sociedade que respeite a diversidade. Assim, questiona-se: como cursos como Medicina, Direito e Agronomia, entre outros,incorporam ou não em seus conteúdos disciplinas que estejam de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação? A análise dos projetos pedagógicos, bem como das experiências implementadas na UFGD, pode oferecer elementos para uma melhor compreensão das representações de alunos e docentes acerca de desigualdades etnicorraciais, e como tais representações levam ao combate ou à manutenção dessas desigualdades no espaço acadêmico.

Como primeira etapa do projeto, que cobrirá o período de 2009 a 2011, foi aplicado o primeiro questionário aos alunos ingressantes e não ingressantes pelo sistema de cotas sociais de seis cursos da UFGD. Também foi aplicado questionário aos professores dos mesmos cursos. Tal procedimento resultou num total de 151 questionários com informações quantitativas sobre o perfil socioeconômico de professores e alunos da amostra escolhida, além de informações qualitativas relativas às questões abertas formuladas sobre as percepções das desigualdades etnicorraciais e regionais. Nessa amostra, considerou-se os três cursos mais concorridos (Medicina, Direito e Nutrição) e os três menos concorridos (Matemática-licenciatura, Ciências Biológicas e Geografia) no ano de 2009. Esta metodologia permitirá o acompanhamento dos alunos a partir da criação de um banco de dados referente aos indicadores socioeconômicos correlacionado

a índices como o de desempenho acadêmico. Tais dados serão importantes para observação da existência ou não, por exemplo, de algum tipo de dificuldade de aprendizado por parte desses alunos que ingressaram pelo sistema de cotas e sua comparação com os não-cotistas. Na segunda etapa do projeto, serão realizadas entrevistas com os professores sobre a existência ou não de conteúdos que exploram a discussão sobre diversidade e desigualdade nos cursos investigados. Também serão realizadas entrevistas em profundidade com os estudantes da amostra para aprofundamento das percepções acerca das desigualdades etnicorraciais.

Enfim, o propósito dessa comunicação é apresentar o projeto que está sendo realizado. A partir dessa apresentação, e das críticas e sugestões da mesa, procurar-se-á aperfeiçoar a metodologia e os procedimentos de análise dos dados.

Cotas raciais no Estado de Mato Grosso do Sul e a atuação do Judiciário

Jatene da Costa Matos

As cotas raciais para negros correspondem a uma compensação histórica. Marcados por preconceitos e desigualdades de toda ordem, os negros recebem salários menores em relação aos brancos, com as mesmas qualificações, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possuem baixo nível de escolaridade, na sua maioria, não tem acesso às universidades, consequentemente, ocupam postos inferiores no mercado de trabalho.

Desta forma, se faz necessário o desenvolvimento de políticas públicas em benefício da população negra, através da implementação de ações afirmativas em busca do reconhecimento e do enfrentamento das desigualdades raciais, como é o caso do sistema de cotas, implantado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e, mais recentemente, do programa de cotas em concursos públicos.

A Lei Estadual nº. 2.605 de 06 de janeiro de 2003 estabeleceu a reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, dispondo uma cota mínima de 20% destinada ao ingresso de alunos negros, cabendo sua regulamentação à Universidade.

Assim, foi formada uma comissão, composta pelos conselheiros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da UEMS, com a participação do Movimento Negro, do Conselho Estadual de Direito Negro e da Coordenadoria de Políticas Para a Promoção da Igualdade Racial. Inicialmente, foi promovido um fórum de discussão nos municípios pólos da UEMS e na sede em Dourados, no dia 13 de maio de 2003, as mesas de discussão foram constituídas de pessoas contra e a favor das cotas, também aconteceram diversas audiências públicas. Concluído o processo, aprovaram-se os critérios para inscrição e concorrência, entre outros, para o ingresso nas vagas destinadas aos negros, foram exigidos os critérios do fenótipo e da pobreza, analisados por uma comissão com a função de deferir ou não as inscrições, por decisão fundamentada.

Contudo, estudantes que disputaram o vestibular nas vagas gerais e se sentiram prejudicados pelo sistema de cotas da UEMS recorreram ao Poder Judiciário, a fim de que suas matrículas fossem efetivadas.

Deste modo, já em 2004, foi impetrado mandado de segurança (nº. 014.04.000924-0) na Comarca de Maracaju, cujo teor questionava a constitucionalidade do sistema de cotas, por conter fator discriminador contra os indivíduos não integrados ao sistema. A impetrante alegou estar dentro do limite das vagas oferecidas pela Instituição, porém, a colocação que ocupava era destinada às cotas. O juiz decidiu pela constitucionalidade das cotas, como meio de promover a isonomia não só formal, mas principalmente a igualdade material, ou seja, não há discriminação no sistema de cotas, pois compreende uma medida assecuratória para o progresso de um grupo em condição de desigualdade, ao final foi negada a pretensão da estudante, que recorreu ao Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (Apelação n.º 2005.010356-9), o qual denegou provimento ao recurso, em abril de 2009, mantendo a sentença de primeiro grau. Assim, a estudante não foi matriculada.

Em 2007, um magistrado de Paranaíba julgou ser inconstitucional as Leis Estaduais nº. 2.605/2003 e 2.589/2002, que instituíram o sistema de cotas para negros e indígenas, respectivamente. Ao acionar o Judiciário, a requerente sustentou que afastado o sistema de cotas estaria matriculada, deste modo, defendeu a igualdade entre todos e a inconstitucionalidade das cotas. A decisão proferida nos autos nº. 018.07.000768-0, concedida em caráter liminar, para que a requerente fosse matriculada, tem como fundamento a falta de critérios objetivos para qualificar alguém como negro ou índio e a discriminação entre os cidadãos, vedada pela Constituição Federal, entre outros argumentos. A UEMS não recorreu da decisão, tendo a requerente sua matrícula confirmada.

No ano de 2008, novamente, as cotas foram alvo de demanda judicial em Paranaíba (autos nº. 018.08.000837-0), a requerente aduziu ter sido aprovada em 37º lugar e que o total de vagas disponibilizadas para o curso atingiria o 40º colocado, todavia, não fora chamada em razão do sistema de cotas, que reservou 20% das vagas para negros e 10% para índios, logo, defendeu a inconstitucionalidade do sistema de cotas. Liminarmente, o juiz concedeu a tutela, ainda em abril de 2008, a fim de que a estudante tivesse sua matrícula realizada. Entretanto, em agosto de 2008, quando da sentença, a liminar foi revogada e o pedido inicial julgado improcedente. Diante da decisão, que resultaria no cancelamento da matrícula, a requerente recorreu ao TJMS, que só julgou a Apelação n.° 2008.029769-0 em 08 de fevereiro de 2011, manifestando-se pelo provimento do recurso, com base na teoria do fato consumado, pois não seria razoável excluir a estudante estando esta no 4º ano do curso, assim, a situação já se encontrava consolidada. Não obstante o provimento do recurso, o Relator deixou claro seu posicionamento no sentido de que não há inconstitucionalidade nas Leis Estaduais 2.605/2003 e 2.589/2002, em seu voto

declarou que: “a reserva de vagas para negros e índios em universidades públicas se constitui em uma ação afirmativa que tem por escopo a concretização do princípio da isonomia em seu aspecto material”. Em 16 de março de 2011 foi certificado o trânsito em julgado do processo, desta forma, não cabe mais discutir o caso, dando-se este por encerrado.

Ainda no que diz respeito às cotas, foi publicado em primeiro de abril de 2011 o Decreto n.º 13.141, que regulamenta o programa de reserva de vagas em concursos públicos para provimento de cargos no Estado de Mato Grosso do Sul, a norma instituiu a cota de 10% e 3%, respectivamente, para negros e indígenas, das vagas oferecidas em todos os concursos públicos realizados pelo Poder Executivo Estadual para provimento de cargos e empregos públicos da administração direta e indireta. Para tanto, o candidato deve especificar a qual programa de reserva de vagas concorre, e ainda, receber parecer favorável por Comissão Especial. Trata-se de mais uma ação afirmativa com vistas à efetiva isonomia constitucional.

Representações e propostas de soluções das desigualdades étnico-raciais regionais de alunos não cotistas da universidade federal da grande dourados ingressantes no vestibular de 2009.

Valdiléia Barbosa Rezende

Política Pública de cotas são medidas de ações afirmativas que visão maior inclusão de classes desfavorecidas no ensino superior, para alcançar este objetivo as universidades podem adotar diversos tipos de critérios para a seleção dos candidatos, isso fica a critério de cada instituição,de acordo com a realidade de cada uma, a UFGD não ficou fora desta realidade, em 2009 teve seu primeiro processo seletivo com reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, ou seja, optou por cotas sociais, que tem como pré-requisito a situação econômica do candidato, tendo concluído o ensino médio em escola pública ou em particular com bolsa, outra opção seria o processo de cotas raciais que leva em consideração a auto identificação do candidato como pertencente ou não a um grupo étnico vitima de preconceito, (negro, indígena, etc.). Tendo e vista que houve por parte do governo federal um grande incentivo para promoção da inclusão, as universidades se virão diante de uma realidade nova, mas ao mesmo tempo necessária para nossa sociedade que é marcada pelo preconceito, e na maioria das vezes o preconceito é velado, com uma realidade assim, a sociedade também se envolveu no assunto, surgindo o grupos dos que são favoráveis as cotas, que entendem que a herança de discriminação, exclusão e sofrimento que remontou a história do negro no país, deve ser indenizada ou amenizada aos seus herdeiros, levando em consideração, que a realidade econômica do negro é sempre ou na maioria das vezes inferior a do branco, e que isso afeta diretamente o lado intelectual deste grupo, pois as possibilidades de ter acesso a ensino de qualidade, assim como tempo livre para se dedicar aos estudo é uma realidade somente de branco, e não de negro. O grupo que se põe contrário as cotas, se baseiam na constituição onde grafa que “todos são iguais perante a lei”, e com base nesse termo as cotas são uma forma de discriminação, ou que o negro que deseja entrar numa universidade tem que superar os obstáculos que a vida lhe impõe, e entrar por mérito próprio não por ajuda do governo, ou ainda, que se houver a necessidade de uma medida de auxilio para a inclusão nas universidades está tem que ter por base as condições econômicas, daí indiretamente dizem que são mais

favoráveis as cotas sociais do que raciais. Enfim, o tema é muito polêmico e atual, como acadêmica e integrante do programa PIVIC da UFGD, participo do grupo que busca analisar as diferentes representações acerca das desigualdades étnicoraciais regionais, entre alunos não cotistas ingressantes no vestibular de 2009 da UFGD, dos três cursos mais e menos concorridos (na seqüência medicina, nutrição, direito, matemática – licenciatura, artes cênicas e história). Para esta análise foi aplicado um questionário sobre o perfil socioeconômico, formação escolar dos pais, dentre outras variáveis. Com os dados foi possível observar o perfil socioeconômico dos acadêmicos, bem como fazer uma prévia análise sobre as questões em que o entrevistado teve a oportunidade de expor sua opinião sobre o processo, assim como atribuir uma nota ao mesmo e justificá-la. Numa fase posterior estes dados serão acrescidos das entrevistas orais que ainda estão em andamento.

Visão dos professores universitários sobre as desigualdades étnicorraciais e o sistema de cotas da UFGD.

Almerinda Ribeiro dos Santos.[11]

Márcio Mucedula Aguiar[12]

O presente resumo apresenta parcialmente a realização de um plano de trabalho de pesquisa científica que busca apresentar as diferentes representações acerca das desigualdades étnicorraciais entre professores da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) de 2009 a 2011. Este trabalho é um desdobramento do projeto de pesquisa: "Diferentes representações acerca das desigualdades étnico-raciais regionais entre professores, alunos e ingressantes através do sistema de cotas sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) 2009-2011 sob orientação do professor Márcio Mucedula Aguiar.

O objetivo deste trabalho é apresentar os primeiros resultados da pesquisa em andamento UFGD, que busca compreender as diferentes representações dos professores dos três cursos mais e menos concorridos (Medicina, Direito, Nutrição e Matemática, Artes Cênicas e História). Tem-se também como objetivo observar como tais professores concebem a questão da diversidade e a utilizam em suas estratégias pedagógicas.

A pesquisa se propõe a levantar a visão dos professores da UFGD sobre o problema da desigualdade étnico-racial, e dessa forma compreendermos melhor todas as discussões em torno da adoção de ações afirmativas em nossa Universidade. Buscaremos observar e levantar como o tema das minorias tem sido tratado nas diferentes disciplinas da universidade, identificando como as informações sobre África e grupos étnicos têm sido discutidos em sala de aula. Estes dados poderão contribuir para o debate sobre o combate à discriminação racial e uma maior igualdade no espaço acadêmico.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado a aplicação de questionários, após essa etapa foi realizado a tabulação e análise dos dados coletados na pesquisa. Foram realizadas entrevistas com professores, em seguida a transcrição das mesmas e atualmente está sendo realizada análise das entrevistas.

[11] Acadêmica do Curso de bacharelado em Ciências Sociais da UFGD. almerindaufgd2008@hotmail.com

[12] Professor orientador da Pesquisa. marciomuceag@uol.com.br

De acordo com o que foi proposto pela pesquisa, faz-se necessário aqui apontar algumas observações consideradas importantes. Durante a aplicação dos questionários teve-se apenas um total de 12 (doze) questionários respondidos, sendo: 02 no curso de Medicina, 02 no curso de Matemática, 03 no curso de Nutrição, 01 no curso de História, 04 no curso de Direito, 00 em Artes Cênicas. Os questionários foram entregues aos professores e a coordenação dos cursos pesquisados, boa parte dos professores não entregou preenchido os mesmos.

Ao perguntar se os professores conhecem o sistema de cotas da UFGD, oito deles disseram ter conhecimento, um não opinou e três disseram desconhecer o sistema de cotas que a Universidade implantou.

De acordo com outros dados obtidos observa-se que 58,33% dos professores disseram não notar diferenças de rendimento entre alunos cotistas e não cotistas 16,66% afirmaram notar diferenças entre esses alunos e 25% não opinaram Algo que chama atenção é que quase todos os professores disseram não ter conhecimento sobre quais alunos ingressaram através do sistema de cotas e por isso não conseguem notar diferença de rendimentos entre alunos que ingressaram através do sistema de cotas e os demais, apenas dois disseram notar diferença de rendimento.

Com relação aos comentários desfavoráveis em relação ao sistema de cotas, 50% afirmaram ter ouvido comentários contrários a política de cotas e 50% disseram o oposto.

Portanto, é notável a existência de uma grande divergência de opiniões entre os docentes que participaram da pesquisa, no entanto, algo significativo é que 90% deles acreditam que o número de negros e indígenas na Universidade não é proporcional ao número de acadêmicos brancos, o que nos reforça a necessidade do sistema de cotas e outras políticas que incluam os negros e os pobres na Universidade pública. Esses dados são preliminares e serão aprofundados no decorrer da pesquisa até o final de 2011.

Representações dos Acadêmicos Ingressantes na Universidade Federal da Grande Dourados através do Sistema de Cotas Sociais

Rafaela Bruna da Silva Sousa Teixeira[13];
Márcio Mucedula Aguiar[14].

O presente resumo refere-se à proposta de estudo sobre as Representações dos Acadêmicos Ingressantes na Universidade Federal da Grande Dourados através do Sistema de Cotas Sociais, sobre o problema da desigualdade étnicorracial e os mecanismos de melhoria de acesso ao ensino superior. Esta análise tem por objetivo dar ênfase aos alunos que concorreram no vestibular de 2009 e ingressantes pelo sistema de cotas sociais, em seis cursos, especificadamente, os três considerados mais concorridos, Medicina, Nutrição e Direito e os três considerados menos concorridos, Matemática, Artes Cênicas e História.

O resumo vai se centrar na análise dos dados levantados sobre o perfil das turmas, dando ênfase aos alunos cotistas, este levantamento se complementa com os outros planos de trabalhos desenvolvidos sobre os alunos não cotistas e sobre as representações dos professores sobre desigualdades étnicorraciais e a discussão da diversidade em suas práticas pedagógicas. Cabe ressaltar que está pesquisa está em andamento e aqui será apresentado a reflexão sobre os dados preliminares.

O método de pesquisa que geraram os dados objetivos que serão apresentados deste resumo foi à aplicação dos questionários com algumas questões abertas, a fim de coletar dados para a investigação das hipóteses levantadas no projeto do professor orientador, no qual consideramos os três cursos mais concorridos (Medicina, Direito e Nutrição) e os três menos concorridos (Matemática-licenciatura, Artes Cênicas e História).

No entanto, obtivemos que no curso de Direito haviam 14 cotistas matriculados de um total de 57 alunos matriculados; no curso Medicina 13 cotistas de um total de 52 alunos matriculados; no curso de Nutrição 15 cotistas de um total de 60 alunos matriculados, agora nos cursos considerados menos concorridos, obtivemos, no curso de Artes Cênicas 6 cotistas matriculados de um total de 53 alunos

[13]Acadêmica do curso de Bacharelado em Ciências Sociais da UFGD. E-mail: rafabrunatx@hotmail.com
[14]Orientador e professor da UFGD-FCH. E-mail: marciomuceag@uol.com.br.

matriculados, no curso de História 13 cotistas matriculados de um total de 52 alunos matriculados e no curso de Matemática 9 cotistas de um total de 48 alunos matriculados.

Dentre esses dados obtidos com relação aos cotistas matriculados na UFGD, nem todos esses alunos chegaram a responder o questionário aplicado, por motivo, de muitos desses não estarem em sala no dia da aplicação. Com relação aos cursos considerados mais concorridos, no curso de Direito apenas 8 cotistas chegaram a responder o questionário, no curso de Medicina 5 cotistas, e no curso de Nutrição 8 cotistas responderam o questionário. Já com relação aos cursos considerados menos concorridos, no curso de Artes Cênicas apenas 1 dos cotistas responderam o questionário, no curso de História apenas 1 também dos cotistas responderam o questionário e no curso de Matemática 4 dos cotistas chegaram a responder o questionário.

Com base nos dados coletados através da aplicação dos questionários foi possivel identificar também a cor/raça/etnia desses alunos, sendo que 70% dos cotistas que responderam o questiobnário se classificaram como sendo brancos, 11% dos cotistas como pardo, 4% dos cotista como mulato, 4% como japones, 4% dos cotista como negro, 4% como mestiço e 3% dos cotistas como indígena.

Cabe destacar que 15% dos cotistas que chegaram a responder o questionário deram nota dez na avaliação do sistema de cotas da UFGD, 7% nota nove 48% nota oito, 11% nota sete, 4% nota seis, 8% nota cinco e 7% desconhece o sistema. Portanto, cabe ressaltar como aspecto positivo do Sistema de Cotas Sociais da UFGD, citados pelos cotistas através dos questionários, que 41% disseram ser positivo, devido à inclusão social que o sistema possibilita; 29% compensação da falta de condições econômicas; 24% compensa a deficiência do ensino público; e 6% atribuíram a não discriminação por raça e etnia.

Segundo Jonas Zoninsein e João Júnior (2006:9.) destacam que as ações afirmativas precisam conter avaliações em relações à qualidade e a eficiência das mesmas em contextos específicos; é preciso que se tenham definições de prioridades para o uso dos recursos escassos institucionais e financeiros; e ainda é preciso que haja um planejamento e implantação de vínculos institucionais entre programas de ação afirmativa. Com efeito, é preciso que as ações afirmativas sejam vistas como políticas públicas, para que dessa forma sejam eficientes e eficazes na luta contra a discriminação e desigualdade social.

A finalidade deste resumo foi tentar apontar os dados preliminares específicos sobre os cotistas da UFGD, lembrando que a pesquisa esta em andamento e terá continuidade, a partir da análise de entrevistas em profundidade, que já estão sendo

realizadas com os estudantes cotistas que aceitou colaborar com a pesquisa, para que dessa forma possamos identificar representações acerca da diversidade étnicorracial regional.

O início da escravidão racial

Cíntia Santos Diallo[15]

A presente comunicação tem como objetivo descrever como a expansão do mundo árabe-muçulmano foi determinante para o processo de substituição da escravidão multirracial, pela escravização sistemática baseada em apenas uma raça:[16] a negra, e as consequências desse processo para os negros africanos e seus descendentes.

Tal tema deriva dos estudos realizados para responder aos dos questionamentos feitos pelos professores que participaram do curso de Formação Continuada em Estudos Étnicos-Raciais, promovido pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, em convênio com o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior – (Uniafro) no qual lecionei a disciplina de História da África. Nos três pólos que ofertaram o curso surgiram perguntas sobre por que num determinado momento histórico, onde até então vários povos haviam sido escravizados[17], passou-se a utilizar exclusivamente como mão-de-obra escrava, o negro africano.

Para tanto nos apoiamos nos estudos de Bernard Lewis sobre o racismo e a escravidão nas sociedades islâmicas e nas análises de Carlos Moore sobre as origens e manifestações do racismo ao longo da história da humanidade.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, mas contribuir com as discussões já existentes, procuramos identificar as manifestações de racismo ou apologia à escravidão na sociedade árabe-muçulmana na literatura clássica, no Corão e nos Hadiths.

Antes de abordarmos as questões relativas à escravidão pós-expansão árabe-muçulmana, fez-se necessário caracterizar o tipo de escravidão praticada no continente africano naquela época, para não corrermos o risco de concluir que os árabes apenas deram continuidade a uma prática já existente.

---

[15] Licenciada em História e Pedagogia, mestre em Políticas Educacionais, professora convocada da Uems, cintia@uems.br

[16] conceito de raça aqui é entendido como uma construção sociopolítica

[17] A escravidão foi um importante fenômeno da história, estando presente em muitos lugares, da antiguidade clássica a épocas muito recentes. A África esteve intimamente ligada a esta história, tanto como fonte principal de escravos para as antigas civilizações, o mundo islâmico, a Índia, e as Américas. (LOVEJOY, 2002, P.29)

As sociedades africanas estavam baseadas nas relações de parentesco, cujo modo de produção denominado doméstico, caracterizava-se pela“distinção etária e sexuais, não havendo antagonismo de classe” (LOVEJOY, 2002, p. 43). O poder político era baseado na gerontocracia. A manutenção da sociedade ficava sob a responsabilidade da mulher por dois motivos: a fertilidade e o trabalho agrícola.

Mesmo em sociedades mais complexas, do tipo agro-burocráticos“ o escravo apesar de sua condição servil, e ainda que seja mantido subalternizado e desprezado, está inserido na ordem societária como mais um ator”. (WEDDERBURN, 2007 p, 227).

A escravidão árabe-muçulmana ainda é pouco estudada, pela escassez de documentos; pela resistência dos árabes em estudar o seu passado; pela a necessidade de se manter estável as alianças políticas entre árabes e países da África subsaariana e, sem dúvida, porque é mais cômodo deixar a escravidão como um mal causado apenas pelos europeus. Os poucos estudos que existem tendem a dar uma característica mais branda à escravidão praticada pelos árabes, derivando daí não só a dificuldade em analisar esse fenômeno nas sociedades muçulmanas, mas também de como se deu a legitimação de um sistema de exploração que, ao negar direitos e privilégios ao seu semelhante, o explora com objetivos econômicos, políticos e sociais.

No livro*Raceetcoulerenpays d´Islam,* Paris, 1982, Lewis descreve duas imagens antagônicas sobre as relações etnicosrraciais na sociedade islâmica. A primeira origina-se da obra de A. J. Toynbee “*A studyofHistory*”, Londres 1939, onde a sociedade islâmica é retradada como igualitária, sem qualquer preconceito racial, exceto por um pequeno preconceito contra os loiros. A segunda deriva dos contos de Mil e Uma Noites, que revelam as características machista, sexista, preconceituosa, discriminatória e racista daquela sociedade em que as funções subalternas ficam reservadas ao negro. Lewis questiona qual das duas imagens reflete a realidade, a que confirma a existência do racismo ou a nega?

A naturalização e legitimação da escravidão negra consolida-se a partir de dois aspectos, o primeiro ideológico-religioso fundamentado na lenda da Maldição de Ham, e o segundo fundamenta-se na obra do médico grego Claudio Galeno, sobre a formação imperfeita do cérebro, que explica também a fraqueza de inteligência. Em oposição a essas teorias, Jâhiz de Barsa escreveu a obra “O motivo do orgulho dos negros perante os brancos” (WEDDERBURN 2007, p 87.88). Nessa época surgiram várias obras de conteúdo violento e explicitamente racista de pensadores árabes que produziram e criaram sofisticadas teorias sobre a “inferioridade” intrínseca dos negros africanos e sua vocação natural para a escravização.

Concomitantemente sob o Califado Abássida (séc. X), o império islâmico que estava em franca expansão, iniciava no sul do Iraque as bases de um amplo modelo

de escravismo econômico com mão-de-obra escrava que utilizava exclusivamente o negro africano. Essa visão raciológica da escravidão se consolidou e chegou à Península Ibérica através da ocupação árabe-mulçumana e passa a fazer parte do consciente coletivo europeu. (WEDDERBURN, 2007 p, 95-96).

Partindo da região do Golfo Pérsico e da Arábia, os árabes-mulçumanos disseminaram o islamismo pela força da palavra, dos acordos comerciais e, principalmente, das armas. Eram as jihad, guerras santas que inicialmente tinham como objetivo a expansão religiosa.

A expansão árabe-mulçumana iniciada com o conquista do Egito e norte da África entre o fim do século VII e metade do século VIII, alterou profundamente o sistema de escravidão doméstica, de pequena escala. Os árabes organizaram e desenvolveram o tráfico de escravos como empreendimento comercial de grande porte. Os poucos cativos negociados até então foram substituídos por centenas de milhares que seriam trocados e vendidos, na própria África, no mundo árabe e, posteriormente, abasteceriam o tráfico transatlântico para as Américas, sobretudo para o Brasil.

O avanço dos árabes-muçulmanos sob a África do Norte se deu muito mais pela cooptação das elites africanas e dos dirigentes dos Estados. Seduzidos pela falsa sensação de detenção de poder político e econômico e proteção de invasão de povos inimigos. Tendo em vista os tratados e acordos firmados, cabia aos estados africanos fornecer um número cada vez maior de negros escravizados o que, em última análise, fomentou guerras interétnicas a fim de atender as demandas cada vez maiores pelo escravo.

A submissão da elite dirigente africana ao modelo imposto pelos árabes-muçulmanos pode ser explicada sob três aspectos: medo do exército árabe, garantia de proteção contra invasão de povos africanos inimigos e principalmente sedução pela falsa garantia de estabilidade e pretensa garantia do *status quo*.

Porém, o domínio árabe não seu sem resistência local, no século IX, sob o Califado Abássida, o mundo árabe, assistiu à maior rebelião de negros escravizados, liderados AliMunhamad, que se auto proclamou enviado de Deus para libertar os Zanj.

É possível considerarmos que as bases ideológicas para legitimar a escravidão racial foram construídas culturalmente a partir da crença de que os infiéis eram passíveis de escravização, à medida que os negros africanos passam a professar o Islã, teoricamente não poderiam ser mais escravizados, neste momento outras justificativas são criadas para possibilitar a manutenção daquele empreendimento tão lucrativo: o tráfico negreiro. Aliados ao preconceito já existente em relação ao que eles chamavam de “BiladauSudan” (terra dos negros) reforça-se através da literatura,

ditados populares, contos, lendas e textos apócrifos, a inferioridade dos negros africanos e, consequentemente, a sua vocação para a escravidão. Soma-se a estas condições a subordinação consentida das elites dirigentes africanas. As consequências desse processo foram a total ruína religiosa, cultural, social, econômica e política do Continente Africano, cujas consequências refletem-se até hoje.

REFERÊNCIAS

HOURANI, Albert H. **Uma história dos povos árabes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LOVEJOY, Paul E. **A Escravidão na África. Uma História de suas Transformações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

M'BOKOLO, Elikia, **África Negra: história e civilizações.** Lisboa: Editora Vulgata, 2003.

REICHERT, Rolf. **Os documentos árabes do Arquivo do Estado da Bahia.** Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade Federal da Bahia, 1979.

SAMIR El Hayek. **O Significado dos Versículos do Alcorão Sagrado**, São Paulo: Marsa, 1994.

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

WEDDERBURN, Carlos Moore. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade.** São Paulo**:** *Editora* UNESP, 2007.

DISCURSOS EM BRANCO E PRETO: O papel da África, africanos e descendentes no Brasil na construção da umbanda, nos conflitos entre os membros da Faculdade teológica de umbanda – FTU e o Colégio de Umbanda Sagrada pai Benedito de Aruanda – CUSPBA.[18]

Thiago Coelho Silva.[19]

A busca da construção de uma identidade brasileira, ou mesmo a formação de uma nação, no século XIX e início do XX foi pautada pelos pensamentos de uma intelectualidade que consumia teorias geradas pelo cientificismo europeu. Nas ciências sociais, produziram-se teorias como o positivismo e o darwinismo social, que classificavam a espécie humana em uma cadeia evolutiva afirmando, desta forma, a superioridade dos brancos, ou seja, destacando a inferioridade do negro. Já na construção da identidade umbandista os escritores e teóricos da "nova religião" se apropriaram dos discursos destes intelectuais brasileiros e desta forma legitimaram a inferioridade das contribuições africanas para a Umbanda.

A Umbanda é assim estruturada dentro de uma racionalidade que busca se afastar da matriz africana da religião, para uma maior aceitação perante a sociedade. Conforme afirma Sá Junior:

> Seguindo as propostas eugenistas, de embranquecimento racial, caberia aos intelectuais desses grupos praticantes, adequá-las aos seus propósitos. Era preciso embranquecer a macumba; extrair dela o que de negro houvesse. Seria preciso inventar a Umbanda. Essa seria adjetivada de branca ou pura (2004, p. 61).

O maior representante desse grupo de intelectuais umbandistas foi W. W. da Matta e Silva. Autor de diversos livros sobre a temática umbandista Pai Matta, como era conhecido, procurou desqualificar o papel de africanos e descendentes na constituição da referida religião (SILVA, 1996).

Passados mais de 40 anos da produção inicial desse grupo, uma nova realidade se apresenta. O discípulo mais próximo de Matta e Silva, Francisco Rivas Neto, que na época comungava com a exclusão do continente africano na construção

[18] Este trabalho esta vinculado ao projeto de pesquisa: Herdeiros de um outro axé: os avanços do papel da África na produção dos intelectuais umbandistas herdeiros de W. W. da Matta e Silva, coordenado pelo Professor Dr. Mario Teixeira de Sá Junior.

[19] Graduando em História-Licenciatura.

da Umbanda e, por conseguinte, na formação desse aspecto da cultura brasileira, hoje está à frente de uma instituição de ensino superior: a Faculdade Teológica de Umbanda – FTU. Aprovada para funcionar pelo Ministério da Educação – MEC, ela já vem funcionando como IES desde o ano de 2004[20] e já formou a sua primeira turma de teólogos em Umbanda em 2008.

Este trabalho, que ainda esta em andamento, se propõe a análise dos discursos de dois grupos pela disputa do "domínio da doutrina umbandista". De um lado, o grupo de Rivas Neto e, por outro, o liderado por Rubens Saraceni; esse segundo grupo fundou uma instituição de ensino intitulada "Colégio de Umbanda Sagrada – Pai Benedito de Aruanda - CUSPBA". Como há um confronto de idéias, procuramos perceber nas entrelinhas como na atualidade tem se estruturado nestes discursos a contribuição e o papel da África, africanos e descendentes na construção da umbanda. Até o presente momento, através de análises de e-mails de um grupo "os guerreiros do axé", que promovem alguns debates na internet, e também de vídeo-aulas do professor Rivas Neto postadas no site da FTU, nestes discursos percebe-se uma "volta" a aproximação da matriz africana, pelo menos o seu reconhecimento e não um afastamento por uma proposta de "embranquecimento".

Tendo em vista o avanço na luta pelos direitos dos africanos e descendentes no Brasil, principalmente a partir da Lei 10.639/2003, que institui nas Diretrizes Curriculares Nacionais a obrigatoriedade de disciplinas referentes ao continente africano e sua influência na construção da sociedade brasileira, este trabalho trilha pelo caminho da percepção da realidade de sociedades africanas na composição da Umbanda, se aparecem de forma positiva ou representam, como outrora, elementos que contribuem como categoria de acusação entre esses e outros grupos que se arvoram a paternidade umbandista.

Os debates que ocorrem na Umbanda podem muito dizer sobre a realidade cultural brasileira, no contexto do evolucionismo social isto foi perceptível. Como afirmam Brumana e Martinez a Umbanda é "um microcosmo da cultura brasileira" e, que ela "diz sobre a realidade brasileira e não diz pouco" (1991, p. 143), desta forma esta pesquisa pretende contribuir para esta compreensão.

REFERÊNCIAS

BRUMANA, Fernando G. & MARTINEZ, Elda G. **Marginália Sagrada.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1991.

MATA E SILVA, W.W. **A Umbanda de Todos Nós**. São Paulo: Ícone, 1996.

[20]Informações obtidas no endereço eletrônico www.ftu.edu.br. Capturadas em Fevereiro de 2010.

_____. **Lições de Umbanda e Quimbanda na Palavra de Um Preto Velho**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1995.

_____. **Macumbas e candomblés na Umbanda**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1977.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. **Entre a Cruz e a Encruzilhada**. São Paulo: EDUSP, 1996.

SÁ JUNIOR, Mario Teixeira de. **A invenção da alva nação umbandista**: a relação entre a produção historiográfica brasileira e a sua influência na produção dos intelectuais da Umbanda (1840-1960). Dissertação (Mestrado em História). Dourados: UFMS, 2004.

Os diferentes papéis do feminino, nas representações mitológicas dos orixás

Fátima Lopes Gomes

No século XVI chegaram os primeiros povos negros vindos da África para trabalharem como escravos na colônia. Quando aqui chegaram esses povos, que pertenciam a diversas etnias, culturas e crenças e oriundos de diferentes partes do continente africano, se depararam com uma religião predominante: o catolicismo. A luta entre a religião oficial do Império português e as diversas formas de religiões dos africanos acabou por construir um campo religioso, hoje conhecido como afro-brasileiro.

Das matrizes religiosas africanas que aportaram no Brasil as de maior impacto foram as sudanesas [Culto aos Voduns, Culto aos Orixás] e as Bantus [Culto aos Inkices e Antepassados]. Do diálogo entre essas matrizes, com a católica, as indígenas e a espírita, acabaram por se formar as religiões afro-brasileiras. Dentre elas é possível destacar o candomblé e a Umbanda. A primeira começou a se expandir e ser reconhecida como religião a partir do século XIX com fundações de terreiros. Em relação à umbanda há duas correntes que buscam explicar sua formação. A primeira que a identifica, sendo criada por volta de 1920, por uma classe média branca kardecista que utilizava práticas das religiões afro-brasileiras (BROWN, 1985). Uma segunda que vê a umbanda como um desdobramento da macumba, fortemente praticada no final do século XIX (SÁ JUNIOR, 2004).

Em relação aos candomblés é possível afirmar que eles se constituem de vários tipos e que são cultuados de diferentes formas e em diferentes partes do Brasil. É possível citar os principais como jêje-nagô, Kêto, Angola-congo e de Caboclo (PRANDI, 1991).

Nosso objeto de estudo está contemplado no espaço do candomblé Jêje-nagô (VERGER, 1997), que tem origem dos povos iorubas, e passou por diversas transformações e adaptações no Brasil, sofrendo influencia das religiões com as quais manteve contato. O culto aos orixás é uma caraterística fundamental dessa religião. Os orixás são considerados como espíritos ou forças da natureza, ao contrário dos inkices dos bantus que são considerados ancestrais desses povos. São eles que dão sentido, explicam a vida. Nos candomblés que cultuam os orixás, os seus adeptos os recebem como pais espirituais e passam a guiar suas vidas a partir da lógica desses

seres. Para dar sentido à vida humana eles recebem oferendas e doam em troca proteção e identidade aos seus descendentes humanos.

Os orixás possuem natureza de gênero variada. Alguns são masculinos. Outros são femininos. Outros ainda transitam entre o masculino e o feminino. Estudaremos a analisaremos os principais orixás femininos e suas representações mitológicas. É possível, a guisa de esclarecimento, citarmos Iemanjá queé cultuada como rainha das aguas e é tida como mãe de todos os orixás. Na África era cultuada pelos iorubas como orixá de agua doce, mas que para fugir de seu marido desaguou no mar (PRANDI, 2001). Iemanjá é uma divindade muito popular no Brasil e em Cuba. Seu axé, sua força ritual, é assentado sobre pedras marinhas e conchas, guardadas numa porcelana azul. O sábado é o dia da semana que lhe é consagrado, juntamente com outras divindades femininas. Seus adeptos usam colares de contas de vidro transparentes e vestem-se, de preferência, de azul-claro. Fazem-se oferendas de carneiro, pato e pratos preparados à base de milho branco, azeite, sal e cebola (VALLADO, 2002).

Outro orixá que se destaca por ter características de uma sexualidade plural é LogunEdé. É o único orixá adolescente. Ele herdou força e beleza de seu pai, Oxóssi e de sua mãe Oxum. Vive durante seis meses por ano na floresta, demonstra ser um caçador tão hábil quanto seu pai e se alimenta dos animais que abate. Nos outros seis meses, assume a forma feminina e vive nas aguas doces, como sua mãe Oxum, alimentando-se de peixes. Dotado de muita beleza, elegância e poder de sedução, esse orixá bissexual está associado à fartura na caça e na pesca, à riqueza e a abundância em todas as esferas da atividade humana.

Além desses orixás citados acima, existem muito mais orixás femininos no candomblé, mas os mais cultuados nos terreiros são Euá, Nanã, Obá, Oxum, Iemanjá Iansã-Oiá e LogunEdé (PRANDI, 2001). Esses orixás são adorados e cultuados. Cada um tem seu dia, suas cores e oferendas, dentre outras especificidades.

Nesse universo religioso merece destaque o papel que esse espaço feminino, desdobrando-se de um universo mitológico do culto aos orixás, se desenvolveu no Brasil. Ruth Landes, antropóloga estadunidense, já escrevia sobre essa realidade na década de 1930 em seu livro “Cidade das mulheres”. Esse espaço do feminino foi revisitado em outros trabalhos acadêmicos, como os de Patrícia Birman (1995; 2005). Em uma cultura em que o masculino impera em quase todos os campos merece destaque esse espaço construído nos candomblés brasileiros que cultuam os orixás, em que o gênero feminino é valorizado.

REFERÊNCIASBIBLIOGRÁFICAS

BIRMAN, Patrícia. **Fazer estilo criando gêneros**. Rio de Janeiro, RelumeDumará e Eduerj, 1995.

BIRMAN, Patrícia. ***Transas e transes****:* sexo e gênero nos cultos afro-brasileiros, um sobre- vôo. Revista Estudos Feministas. Florianópolis: v. 13,n. 2, (maio/ago.). p. 403-414, 2005.

BROWN, Diana. Et al. **Umbanda e política**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985.

CHARTIER, Roger. ***História cultural***: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaios em *Antropologia Histórica***. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo**: a velha magia na metrópole nova. São Paulo:Hucitec e Edusp, 1991.

_____. **Mitologia dos orixás**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

_____.**Segredos Guardados**: orixás na alma brasileira. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

SÁ JUNIOR, Mario Teixeira de. **A invenção da alva nação umbandista**: a relação entre a produção historiográfica brasileira e a sua influência na produção dos intelectuais umbandistas (1840-1960). 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Groso do Sul – UFMS, Dourados, 2004.

SILVA, Vagner Gonçalves. **Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira.** São Paulo: Selo Negro.

VALLADO, Armando. **Iemanjá, a grande mãe africana do Brasil.** Rio de Janeiro, Pallas, 2002.

VERGER, Pierre. **Orixás: deuses iorubas na África e no Novo mundo.** 5ª ed. Salvador, Corrupio,1997.

O posicionamento da mídia em relação às comunidades remanescentes de quilombo[21]

Daiana Perogil[22]

A cidade de Dourados, exatamente no distrito de Picadinha, conta com a presença de uma comunidade remanescente de quilombo, a Comunidade Quilombola Dezidério Felipe de Oliveira, que atualmente conta com a presença de 45 pessoas residindo no local. A história da comunidade sempre foi marcada por conflitos territoriais e raciais. Dezidério Felipe de Oliveira se estabeleceu em Dourados, na Picadinha, no ano de 1907, após alguns anos, aproximadamente em 1926, Dezidério solicita ao governo do estado do então Mato-Grosso, a regularização das terras que ele e sua família ocupavam. No entanto a chegada do título definitivo da terra se deu somente em 1938, quando Dezidério já havia falecido há três anos (02/02/1935). A partir desse episódio começam as disputas territoriais, pois o documento declarava a posse de 3.748 hectares na cabeceira do São Domingos para a família de Dezidério, todavia, ao inventariar as terras o advogado contratado pela família inventariou apenas 600 hectares, vendendo o restante. Com a isso, se inicia a luta desses remanescentes de quilombo pela posse de suas terras. No ano de 2005 a comunidade conseguiu o reconhecimento por parte da Fundação Palmares como comunidade remanescentes de quilombo, possuindo assim titulo de reconhecimento. Após tal fato, as lutas entre os proprietários rurais da região e os remanescentes de quilombo se intensificaram, luta esta que vinha se arrastando desde 1940, devido que os descentes de Dezidério passam então a reivindicarem judicialmente o titulo de posse das terras que lhes foram usurpadas. Do ponto de vista daqueles que discordam da reivindicação, fundamentalmente proprietários de terras que se unem com objetivo de lutar contra qualquer possibilidade de desapropriação e/ou movimento reivindicatório de terras, há muita desconfiança com relação ao movimento e à justeza do reconhecimento. Através disso, os proprietários de terras, se utilizam de diversos meios para promover a negação do quilombo, bem como, a discriminação em relação a esses remanescentes de quilombo, fazendo uso da mídia, de faixas e adesivos propagando que não existe Comunidade Quilombola em Dourados, “que é uma fraude”, que a

[21] O referido artigo é parte de um capitulo apresentado no trabalho de conclusão de curso entregue no ano de 2009.

[22] Aluna regularmente matricula no Programa de Mestrado em Geografia da UFGD.

existência de quilombos impede a produção de alimentos, ideologias que são absorvidas pela população douradense que sem terem real conhecimento da situação, e vão conseqüentemente, reproduzindo esse discurso. Diante dessa situação fizemos levantamentos de dados em quatro jornais eletrônicos da cidade de Dourados: o Jornal O Progresso, Dourados Agora, Dourados *Newns* e Diário MS, analisamos noticias e artigos do ano de 2005 a 2009 e observamos que anteriormente ao ano de 2005, não há relatos sobre a comunidade e possíveis conflitos na região. Através dos dados coletados percebemos dois jornais como: Dourados News e Diário MS procuram não se posicionar apenas de um lado dessa questão, tentando mostra os lados dos ruralistas, mais também os dos remanescentes de quilombos. Entretanto, ao analisarmos os jornais Dourados Agora e O Progresso, vemos o quanto esses jornais se posicionam em favor dos ruralistas, sendo visível esta postura no ano de 2009, pois este é o ano em que os estudos antropológicos foram realizados gerando uma ameaça aos proprietários de terras que estão ao redor da Comunidade Quilombola Dezidério Felipe de Oliveira. O ano de 2009 foi bastante conflituoso para a comunidade, pois, houve diversos impedimentos para que os estudos antropológicos não fossem realizados. Os produtores rurais da região não permitiam que os antropólogos e agentes do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), realizassem os estudos, após muita luta os agentes do INCRA conseguiram realizar os estudos e encaminhar o laudo técnico para o INCRA em Brasília. Porém, nesse período os descendentes de Dezidério foram alvos de fortes críticas e represálias, sendo apresentados em artigos de caráter discriminatório. Os representantes da comunidade permaneceram em silêncio diante dessa situação, para não gerar um conflito ainda maior, que só viria fortalecer o discurso hegemônico. Através disso, buscamos analisar diversos artigos e noticias sobre a temática em questão, para analisarmos o papel da mídia, que se apresenta como formadora de opinião e a mesma são manipuladas e alienadas pelo discurso dominante, propagando a suas ideologias, não mostrando a realidade, se ausentando de determinadas discussões e discriminando determinados segmentos. Por exemplo, as comunidades quilombolas, quando estas aparecem na mídia é apenas para dizer, que são “baderneiros”, pessoas que querem roubar terras de gente trabalhadora, criando assim diversos estereótipos negativos a respeitos das comunidades quilombola e a população afro-descente, sendo essas ideologias disseminadas no imaginário social e reproduzida pela sociedade, que desconhece a realidade dessas comunidades remanescentes de quilombo, através do ocorrido na cidade de Dourados, nos propormos a discutir o posicionamento da mídia em relação a temática quilombola. Após anos de luta e uma espera ansiosa até sair o parecer do laudo técnico de

identificação e delimitação, que ocorreu ano de 2011 a comunidade quilombola Dezidério Felipe de Oliveira passou a ter a posse dos 3.538 hectares que eram reivindicados pela comunidade.

Declaração de princípios sobre a tolerância - unesco: por uma educação interétnica e antirracial

Antônio José Guimarães Brito

Patricia Ozekoski Paludo

Pensar em tolerância é refletir sobre a diversidade cultural do mundo e os caminhos de uma relação mais justa, tanto do ponto de vista ético como humano, já que, como observou Aílton Krenak[23], "[...] as relações foram sempre muito desiguais e apoiadas em visões de mundo muito exclusivas sobre o que é o ser humano". Nesse sentido, importa reconhecer que o "Outro", geralmente é motivo de antagonismo e estranheza, quando não de exploração e crueldade. Afinal, o distante, o desigual, na maioria das vezes, é visto na perspectiva de uma humanidade diminuída, ou melhor, de uma humanidade inferiorizada. E nesse sentido, como bem observa Norbert Elias[24], "ao que parece, quase todos os grupos humanos tendem a perceber determinados outros grupos como pessoas de menor valor do que eles mesmos".

Sugere Norbert Elias que, quanto maior a autoconfiança de um povo em relação ao seu próprio valor, maior seria também o nível de tolerância com os outros povos. Pois, o processo de estigmatização tem muito a ver com o sentimento de medo que paira entre os povos, e, nessa direção, aponta Norbert Elias, só poderemos esperar uma maior igualdade entre os grupos humanos, ou tolerância entre os povos, acrescentaria, se conseguirmos reduzir o temor recíproco existente, tanto no plano individual quanto no coletivo[25].

Apesar dos atuais processos homogeneizadores da globalização, os territórios existenciais singularizados continuam existindo. Assim, mesmo com a ação niveladora dos poderosos meios internacionais de comunicação, o mundo está repleto de reinvindicações identitárias e nacionalistas. É que o mundo está se movimentando simultaneamente em direções contrárias, como destaca Fred Halliday[26], tanto para a integração como para a fragmentação.

---

[23]KRENAK,Aílton.Uma visita inesperada.In:GRUPIONI,LuísDoniseteBenzi;VIDAL,LuxBoelitz, FISCHMANN,Roseli(Orgs.)**Tolerância e Povos Indígenas:** construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo:Edusp,2001.p.73

[24] ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os Outsider.**Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000, p. 199.

[25]ELIAS,2000,p.213.

[26]HALLIDAY,1992

Sem dúvida a humanidade é formada por milhares de povos, e o reconhecimento e a consideração desta pluralidade de povos depende da visão particular sobre o Outro. Como observou Aílton Krenak[27], "[...] aceitando a existência do Outro, nós vamos aprendendo a reconhecer no mundo um lugar de muitos povos".Contudo, questiona-se como superar as diferenças sem eliminá-las, tornando-as não como fonte de estranheza e adversidade, mas como fonte de riqueza e solidariedade, pois, como pobre seria a vida, e muito menos interessante, se não houvesse a existência desta diversidade de povos. E nessa direção, aponta Georg Grunberg[28], citando trecho da Declaração de Barbados III, realizada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, no ano de 1993: "[...] um mundo sem comunidades alternativas, sem grupos sociais diferenciados, seria um mundo condenado à falta de criatividade e de lealdades fraternais".

Indaga-se como estabelecer na atualidade um espaço de respeito e convivência para a diversidade étnica. Para Rinaldo Sergio Vieira Arruda,[29]" [...] a questão crucial, que a atualidade coloca de forma cada vez mais incisiva, é se haverá a oportunidade e a possibilidade de a humanidade aventurar-se em culturas singulares no interior do sistema mundial, e ainda acrescenta, inventando-se ao mesmo tempo outros contratos de cidadania".

Assim, esse novo contrato de cidadania deve ter como base a tolerância, que, a propósito, significa respeito e valorização dos traços de singularidade do "outro". Essa nova cidadania implica em reconhecimento da diversidade, e na possibilidade de convivência justa e criativa destas pluralidades.

Nesse sentido, acompanhando as observações de Antonio Carlos Wolkmer[30], está na raiz da ordem pluralista a fragmentação, a diferença e a diversidade. Trata- se de admitir a diversidade de seres no mundo. "O sistema pluralista provoca a difusão, cria uma normalidade estruturada na proliferação das diferenças [...]. Assim, podemos considerar a tolerância como plano de ação de uma ordem pluralista".

---

[27]KRENAK,2001,p.72

[28]GRUNBERG, Georg. Os Índios da América CentraleaConstruçãodeumaCulturadeTolerância**.** Tradução deMariaDeniseFajardoGrupioni.In:GRUPIONI, LuísDoniseteBenzi;VIDAL,LuxBoelitz, FISCHMANN,Roseli(Orgs.)**TolerânciaePovosIndígenas:**construindo práticasderespeitoe solidariedade. São Paulo:Edusp,2001.p.82.

[29]ARRUDA,Rinaldo Sérgio Vieira Imagens do Índio: signos da intolerância.In:GRUPIONI,LuísDoniseteBenzi;VIDAL,LuxBoelitz,FISCHMANN, Roseli(Orgs.)**Tolerância e Povos Indígenas:** construindo práticas de respeito e solidariedade.São Paulo:Edusp,2001.p.61

[30]WOLKMER,Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico**:fundamentos de uma nova cultura no Direito.

São Paulo:Alfa Omega,1994.p.162.

Tolerância representa o contrário de todos os regimes de exclusão, de *apartheid* e de segregação. Podemos dizer que as práticas mais extremas de intolerância são o genocídio, a limpeza étnica e a segregação racial, apesar da intolerância estar presente cotidianamente na vida civil e social, através da discriminação sexual, racial e religiosa. Tolerância, como salientou Georg Grunberg[31], "pressupõe o reconhecimento mútuo de que o outro é um verdadeiro ser humano e um interesse em conhecer-se,apreciando uma diversidade cultural no mesmo contexto geográfico e social".A tolerância não advém de um sentimento caridoso, nem da resignação diante de um acontecimento inevitável. Tolerar o "outro" não significa um conformismo em face de uma convivência não quista, mas, antes de tudo, um olhar de respeito à singularidade do "outro", como também uma percepção diferenciada, ou abrandada, da própria singularidade.

Para Robert Paul Wolf, *apud* Roberto Cardoso Oliveira[32], a tolerância "é verdadeiramente a virtude de uma democracia pluralista". Nesse sentido, importa destacar que a tolerância é o próprio fundamento do pluralismo, pois é a partir da tolerância que se constroem espaços políticos próprios. Mas, concordando com Roberto Cardoso Oliveira, a tolerância não se resume em uma perspectiva política. Tolerância é, antes de tudo, uma condição de eticidade e moralidade civilizatória. Nesse sentido,sugere Roberto Cardoso[33], "tem-se uma outra direção para o exame do problema da intolerância, além do político".

As questões de tolerância e intolerância perfazem fatores de ordem psicológica, através das imagens construídas em relação ao "outro".A tolerância trata-se de uma disposição do espírito, capaz de criar novas formas de relação interétnica, baseadas em uma moral universal, enquanto que a intolerância mantém as antigas estruturas de segregação e separativismo. Como observa Aracy Lopes da Silva[34], "vivenciar a tolerância como 'atitude ativa' supõe, no mais íntimo das pessoas, uma profunda transformação".

Diga-se que é o apego a própria singularidade que conduz ao olhar intolerante em relação à singularidade alheia. E, quando são afrouxados esses laços mais primitivos entre o sujeito e sua singularidade, o "outro" surge de forma mais interessante e menos ameaçador. E neste aspecto, a tolerância pode ser entendida

---

[31]GRÜNBERG,2001,p.80

[32]OLIVEIRA,Roberto Cardoso de.Sobre o diálogo Intolerante.In:GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL,LuxBoelitz,FISCHMANN,Roseli (Orgs.)**Tolerância e Povos Indígenas:**construindo práticas de respeito e solidariedade.São Paulo:Edusp,2001,p.251

[33]Ibid.,2001, p.251.

[34]SILVA,AracyLopesda.Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil.In:GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz, FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Tolerância e Povos Indígenas:**construindo práticas de respeito e solidariedade.São Paulo:Edusp,2001.p.120

como encontro de singularidades, baseada em uma renovada moral civilizatória que reconhece a diferença como condição de relacionamento.

Importa considerar que a tolerância não está relacionada com a prática da caridade. Como assevera Roberto Cardoso, “é imperioso separar da noção de tolerância qualquer sentido que a vincule a um certo sentimento da caridade diante do Outro”. Pois, conforme observa Renouvier, *apud* Roberto Cardoso[35], “a tolerância é uma virtude da justiça, não da caridade”. Ou seja, tolerância entendida como uma questão de direito fundamental. No plano das relações internacionais, a tolerância tem sido discutida de forma indireta por inúmeros atores. Mas coube a UNESCO, desenvolver a principal agenda sobre o tema.

Primeiramente, surge em 1966, no âmbito da UNESCO, a Declaração sobre Princípios de Cooperação Cultural Internacional, que em seu conteúdo reconhece a diversidade cultural como patrimônio da humanidade, enfatizando que todas as culturas devem ser preservadas e respeitadas.

Posteriormente, no ano de 1978, a UNESCO aprova outra declaração de cunho pluralista, a Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, reafirmando os direitos de preservação cultural.

Diga-se, porém,que foi por meio da Declaração de Princípios sobre a Tolerância, de 1995, que a UNESCO promoveu na esfera das relações internacionais um debate mais amplo sobre a tolerância, definindo-a em seu primeiro artigo “como o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo”[36].

Em uma publicação da UNESCO intitulada Reflexões sobre a Tolerância, seu autor, Rao Chelikani, discorre amplamente sobre o significado profundo da tolerância, bem como da aplicação desta nas relações humanas e sociais. Para Chelikani[37], a tolerância é, “essencialmente, uma virtude pessoal que reflete a atitude e a conduta social de um indivíduo ou o comportamento de um grupo”. Nesse sentido, adverte o autor, dizendo que a tolerância é, “antes, expressão da aptidão para a paz, que exigência dirigida a outrem. Na realidade, é uma exigência para si mesmo”.

A prática da tolerância, além de ser um elemento essencial para a paz, permite a elaboração de um processo dinâmico de enriquecimento mútuo, o qual acontece por intermédio do estabelecimento de trocas permanentes. Manifestar a diferença, sem

---

[35]OLIVEIRA,2001,p.252.

[36]GRUPIONI,LuísDoniseteBenzi.Os povos Indígenas e a Escola Diferenciada:comentários sobre alguns Instrumentos JurídicosInternacionais.In:GRUPIONI,LuísDoniseteBenzi;VIDAL,LuxBoelitz, FISCHMANN,Roseli(Orgs.)**Tolerância e Povos Indígenas:**construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo:Edusp,2001.p.93.

[37]CHELIKANI,Rao.V.B.J**Reflexões sobre a Tolerância.** Tradução de Catarina Eleonora F. da

Silva,JeaneSawaya.Rio de Janeiro: Garamond,1999.p.25

medo ou arrogância, é o caminho para a construção de relações humanas mais tolerantes. Tolerar não deve significar jamais reprimir a si mesmo, em uma falsa aceitação do Outro. Como pondera Chelikani[38], tolerância é a prática de expressarmos nossas diferenças e as respeitá-las, enquanto a atitude de esconder nosso desacordo e fingirmos a aceitação do outro se chama hipocrisia.

Pode-se pensar na tolerância como um novo paradigma humano, baseado em condições psicológicas voltadas ao desenvolvimento de uma espiritualidade universal. Espiritualidade esta desvinculada das interpretações teológicas rasteiras, já que a "metade dos atos de intolerância e fanatismo ocorre, quaisquer que sejam suas raízes profundas, em nome da religião"[39]. Como indaga Chelikani[40], por que "os líderes religiosos não poderiam trabalhar juntos, no sentido de construírem uma espiritualidade assistida por uma ética social e por uma cultura de paz no mundo inteiro?"

Essas questões são fundamentais para a construção de uma cultura de paz e tolerância entre os povos, e necessitam ser estudas e discutidas amplamente.

É nessa perspectiva que pensamos o prisma da tolerância, como caminho possível para a construção de uma cultura de paz entre os diversos povos que enriquecem com suas singularidades a existência humana. As diferenças existem para serem respeitadas, e o meio para se atingir esse patamar civilizatório é a cultura para a tolerância.

A prática da tolerância é dinâmica e exige uma atitude ativa dos indivíduos e dos grupos. Ser tolerante não significa silenciar diante do Outro, mas - muito pelo contrário - estabelecer um diálogo franco e aberto, em que as diferenças são expostas e tratadas com naturalidade. Essa atitude ativa, acolhida pela própria Declaração de Princípios sobre Tolerância, pretende fazer da alteridade um valor a ser respeitado.

Assim, estabelecer relações de tolerância significa superar o medo do "Outro", reivindicando simultaneamente a sua identidade como a do "Outro". Para isso, faz-se necessária uma educação voltada para a prática da tolerância, permitindo um novo olhar sobre si e sobre o mundo. A relevância da Educação para o estabelecimento da tolerância é destacada pela própria Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em 1995. Segundo essa Declaração[41], "a educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância", e declara, "a educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário"[42].

---

[38] Ibid.,p.58.
[39] Ibid.,p.72
[40] Ibid, p.74.
[41] DeclaraçãodePrincípiossobreaTolerância,artigo4,4.1,UNESCO,1995.
[42] Ibid.,artigo4,4.2.

REFERENCIAS

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. **Imagens do Índio: signos da intolerância.** In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz, FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Tolerância e Povos Indígenas: construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo: Edusp, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Os povos Indígenas e a Escola Diferenciada: comentários sobre alguns Instrumentos Jurídicos Internacionais**. In:GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz, FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Tolerância e Povos Indígenas: construindo práticas de respeito e solidariedade**. SãoPaulo: Edusp, 2001.

GRUNBERG, Georg (Coord.).**La situación Del Indígena em América Del Sur**. Montevidéo: Tierra Nueva, 1971

_____. Os Índios da América Central e a Construção de uma Cultura de Tolerância**.** Tradução de Maria Denise Fajardo Grupioni. In:GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz, FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Tolerância e Povos Indígenas: construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo: Edusp, 2001.

HALLIDAY,Fred. **Repensando as relações internacionais**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

KRENAK,Aílton. Uma visita inesperada. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, LuxBoelitz, FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Tolerância e Povos Indígenas:** construindo práticas de respeitoe solidariedade. São Paulo: Edusp, 2001.

OLIVEIRA,RobertoCardosode.SobreodiálogoIntolerante.In:GRUPIONI,Luís DoniseteBenzi; VIDAL, LuxBoelitz, FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Tolerância e PovosIndígenas:** construindo práticasderespeito e solidariedade. SãoPaulo:Edusp,2001

SILVA, Aracy Lopes da. **Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil.** In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz, FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Tolerância e Povos Indígenas: construindo práticas de respeito e**

solidariedade. São Paulo: Edusp, 2001.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito**. São Paulo: Alfa Omega,1994

Tolerância para as relações internacionais

Antonio José Guimarães Brito

Camila Tiemann dos Santos

Refletir sobre a diversidade cultural do mundo e os caminhos de uma relação mais justa do ponto de vista ético como humano é uma das formas de pensar as Relações Internacionais entre os Estados Nacionais. Para alcançar o reconhecimento e valorização de singularidades próprias de grupos humanos, a tolerância exerce uma função importantíssima no processo do conhecimento e o estabelecimento da mesma na dimensão internacional de um espaço de respeito e convivência para a diversidade étnica e cultural principalmente na dimensão internacional, mas como também no plano interno.

> "Ao que parece quase todos os grupos humanos tendem a perceber determinados outros grupos como pessoas de menor valor do que eles mesmos".
>
> ELIAS, Norbert. Os Estabelecidos e os *Outsiders*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.P.199.

Nobert Elias em seu livro, Os Estabelecidos e os *Outsiders cita* a importância de reconhecer o "outro", o diferente, o desigual, na maioria das vezes, visto na perspectiva de uma humanidade como diminuída, ou melhor, de uma humanidade inferior a sua. Aponta também, que só se pode alcançar uma maior igualdade tão desejada entre as nações e culturas, se possível for, proporcionar percepções diferenciadas que reduzissem o temor recíproco existente, tanto no plano individual quanto no coletivo.

Pensando em modos que facilitem e promovam a cooperação para a vivência em uma sociedade plural, não unicamente adotando medidas e regimes de exclusão, mas ao contrário, através de políticas visando à integração, buscando manter o respeito na possibilidade de uma convivência eqüitativa desta pluralidade, o reconhecimento mútuo que, na atualidade, é uma forma estabelecida para estar superando as diferenças existentes em um sistema globalizado e capitalista, que segue cada vez mais uma lógica homogênea, uniformizando padrões e culturas existindo e acentuando características e singularidades próprias, como citado por Antônio Carlos Wolkmer:

> "[...]O sistema pluralista provoca a difusão,cria uma normalidade estruturada na proliferação das diferenças[...]".
> WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no Direito. São Paulo: Alfa Omega,1994.p.162.

O tema tolerância é discutido por vários atores do sistema Internacional, como, por exemplo, os Estados Nacionais e as Organizações Internacionais, como sendo uma questão de direito fundamental.

Em 1995, com o intuito de desenvolver a agenda de debates diretos sobre o tema tolerância, publicações e princípios internacionais surgiram intensamente a fim de criar uma cultura para a paz entre os povos. A Declaração de Princípios sobre a Tolerância, a Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, a Declaração sobre Princípios de Cooperação Cultural, sendo estes declarados pela UNESCO, que em seu conteúdo reconhece a diversidade cultural como patrimônio da humanidade, enfatizando o fato que todas as culturas devem ser preservadas e respeitadas. O autor de Reflexões sobre a Tolerância, Rao Chelikani, 1999, discorre sobre o sentido da palavra tolerância nas relações sociais. tolerância é, essencialmente, uma virtude pessoal que reflete a atitude e a conduta social de um indivíduo ou o comportamento de um grupo. Nesse sentido, adverte o autor, dizendo que a tolerância é, antes, expressão da aptidão para a paz, que exigência dirigida a outrem. Na realidade, é uma exigência para si mesmo.

Não conhecer, não identificar, a identidade cultural alheia, é diferente de não reconhecê-la como verdadeira. Para a manutenção da paz é através da educação que se adquire valores construtivos necessários para transformar o ambiente em que vivemos em uma sociedade mais unida, integrada em um mundo melhor. Tolerar não deve significar reprimir como pondera Chelikani, tolerância é a prática de expressarmos nossas diferenças e as respeitá-las, enquanto a atitude de esconder nosso desacordo e fingirmos a aceitação do outro se chama hipocrisia.

Em realidade, a tolerância realça os traços da identidade, mas de uma forma pacífica e enriquecedora, ao contrário do que narra Aílton Krena, na Declaração de Princípios sobre a Tolerância, artigo4, 4.2, UNESCO, 1995

> "Em cada um dos pedaços da América Latina, da Ásia e em alguns outros Cantos do planeta nós vamos encontrar essa contradição: ao mesmo tempo em que um povo busca afirmar o que há de mais criativo, como sociedade humana, na construção da cultura, no enriquecimento humano, as pessoas também se fecham nos eu orgulho, na sua idéia de poder e impedem a plena realização do convívio, da parceria,e também da tolerância,co-participação, solidariedade e ajuda mútua.."

A prática de saber tolerar é um exercício diário, que temos que tratar com sabedoria para que valores particulares culturais não sejam afetados, nem subjugados apenas buscando ideais por uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Norbert. **Os Estabelecidos e os Outsiders.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

KRENAK, Aílton. **Uma visita inesperada**. In:GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, LuxBoelitz, FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Tolerância e Povos Indígenas: construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo:Edusp, 2001. p.73 a 242

Declaração de Princípios sobre aTolerância, artigo 4, 4.1, UNESCO, 1995.

Tolerância e povos indígenas: a possibilidade da convivência interétnica

Antônio José Guimarães Brito
Marcus Vinicius Teles Santos

Pensar na questão indígena é ir direto para a discussão da tolerância interétnica. Poucas confrontações interétnicas foram marcadas com tamanha violência quanto o que sofreram os povos indígenas. Fato que se perpetua ainda hoje, nas mais diversas formas de agressão. Talvez nenhum outro sujeito fora tão perseguido pela intolerância generalizada quanto os povos indígenas, dividindo possivelmente esta posição apenas com os negros, e mulheres de algumas regiões do mundo. Os povos indígenas sobrevivem, em meio a constante e geral prática de intolerância para com eles. E isto é, infelizmente, um cenário mundial.

A prática da intolerância para com os povos indígenas atingiu não somente seus territórios e costumes de vida, mas principalmente suas crenças, seus fundamentos devida e de morte.

Todo processo de destruição da cultura indígena, além de ser caracterizado como etnocídio, furta também da humanidade uma grande possibilidade de aprendizagem, pois temos muito o que apreender com os povos indígenas.Neste sentido,importantes são as palavras dos sertanistas Villas Boas, conforme Leonardo Boff·

> Se quisermos ficar ricos, acumular poder e dominar a Terra é inútil pedirmos conselhos aos indígenas. Mas se quisermos ser felizes, combinar ser humano com ser divino, integrar a vida com a morte, inserir a pessoa na natureza, articular o trabalho como lazer, harmonizar as relações entre as gerações, então escutemos os indígenas. Eles têm sábias lições a nos dar."[1]

A pós-modernidade está marcada por um modelo de civilização em crise, em face de um processo de desencantamento da vida, aceleramento do tempo, e perda de sentido de muitos valores. A sociedade industrial chegou em um esgotamento moral, tornando-se necessária uma renovação de paradigma existencial. E neste sentido, os povos indígenas oferecem perspectivas diferenciadas.

Contudo, a prática da intolerância tem projetado na sociedade nacional uma

visão distorcida de que o índio é preguiçoso[2], fedorento e alcolatra.

Esses são exemplos práticos do quanto de intolerância sofrem os povos indígenas. Quando não, ao contrário, em nome de uma etnicidade doentia,defende-se a idéia romântica do eterno bom selvagem, estagnado no tempo, não respeitando a dinâmica e o direito de escolha dos povos indígenas, olvidan do que nenhuma cultura é estática. Como observa ARRUDA, (2001,p.43.)

> *[...] a recusa etnocêntrica da contemporaneidade de sociedades de orientação cultural diversa, tem sedimentado uma visão quase sempre negativa das sociedades indígenas.* Na verdade, como aponta esse autor*, as sociedades indígenas têm sido vistas como um problema de segurança nacional e como entraves para o progresso.*

Acontece que, culturamente, os povos indígenas possuem uma outra forma de organização social.Como nos mostraArruda (2001,p.54.)*os povos indígenas não costumam apresentar instituições exclusivamente políticas, podendo ser caracterizadas como sociedade de "poder difuso".*

O tema do poder,entendendo poder como uma relação social baseada no comando-obediência, instituído por uma autoridade, e tendo a violência como principal característica, é completamente desconhecido dos povos indígenas.

Na verdade, quando pensamos nos povos indígenas, estamos nos referindo a sociedades sem Estado, ou melhor, sem poder político em termos derelações hierarquizadas e autoritárias de comando-obediência. Assim, em nome da tolerância e da convivência interétnica, o Estado pluralista deve ser capaz de compreender e assimilar outras formas de organização social.

Impor mecanismos que são exclusivos e típicos da sociedade moderna ocidental à cultura dos povos indígenas, objetivando construir um canal de diálogo, não deixa de ser uma prática de intolerância. Trata se de mais outra face do etnocentrismo e da intolerância, pensar que a história tem um sentido único, de que toda sociedade está condenada a inscrever-se nessa história e a percorrer as suas etapas que, a partir da selvageria, conduzem à civilização. Ou seja, não estão todas as sociedades condenadas a serem sociedades de Estado, de mercado, de escrita, e de trabalho ,trabalho não no sentido de sobrevivência pessoal, mas no sentido de acumulação para os outros, pois, nesta situação, a atividade de produção se transforma em trabalho alienado.

---

[2]Ver: CLASTRES,Pierre.**A Sociedade contra o Estado:** pesquisas de antropologia política.Tradução de Theo Santiago.5.ed.Brasil:FranciscoAlves,1990.,p.135.

Para estabelecer uma estrutura política organizacional,que permita um dialogo interétnico entre os povos indígenas e a sociedade nacional que estes integram, tornam-se necessários mecanismos de codificação, isto é, instrumentos interpretativos que aproximem as culturas. O Estado multiétnico deve ser capaz de dialogar com os povos indígenas, não impondo mudanças de ordem social, mas estabelecendo pontes de comunicação.

A convivência interétnica em um Estado pluralista depende da cultura de tolerância e da capacidade de diálogo. Contudo,existe uma dificuldade muito grande de estabelecer a fusão de horizontes, ou seja, um grande caldo de cultura comum, entre povos muito distintos. Segundo observa Oliveira, (2001,p.246.)

> *a interlocução envolve membros de culturas absolutamente diferentes, quando, por exemplo, ela tem lugar entre índios e não-índios, marcada, portanto, por horizontes teoricamente incomensuráveis.*

O problema básico do diálogo com os povos indígenas tem sido em função do uso do discurso hegemônico dos atores dominantes, ou seja, dos não-índios. E, neste caso, tornam-se ausentes requisitos fundamentais para a ética discursiva, como o caso da inteligibilidade do discurso.

Como então tornar possível uma prática discursiva verdadeira junto aos povos indígenas? A resposta inicial está na prática de uma cultura de tolerância, pois, segundo a perspectiva da tolerância, os povos indígenas são sujeitos da sua própria história, atores vivos e presentes em uma relação dialógica, e portanto não podem participar de um discurso desconhecido. É preciso construírem conjunto um novo campo de diálogo, onde ambos os componentes da prática do discurso se esforcem para se tornarem compreensíveis reciprocamente. Para isso, é necessário um status de dignidade para com os povos indígenas, o que não acontece no exercício político entre o Estado e os povos indígenas, pois, na verdade, os povos indígenas não são vistos com dignidade por parte da maioria dos estados nacionais, muito antes pelo contrário, passam a ser enxergados como um bando de maltrapilhos sem perspectiva histórica, clientes do assistencialismo público.

Com a prática da tolerância, que significa acima de tudo reconhecimento da dignidade da diversidade, é possível o estabelecimento de uma nova normatividade, nascida da experiência discursiva. Discurso este que deve surgir da própria relação interétnica discurssiva. Como assinala Oliveira (2001,p.250.):

> A importância dessa nova normatividade está precisamente no fato de, com ela, se poder viabilizar um discurso em que nenhuma das partes, eventualmente litigantes, se veja impedida de se comunicar sem que se embrenhe no cipoal de uma “comunicação distorcida”–para usarmos esse

> utilíssimo conceito habermasiano. Há,portanto, a impérios a necessidade de transcender o discurso hegemônico, basicamente eurocêntrico, comprometedor da dimensão ética de um discurso argumentativo que deveria fluir naturalmente no interior do diálogo interétnico.

Logo, é importante destacar que essa prática discursiva entre o Estado e os povos indígenas, viabilizadora de uma nova normatividade, não deveria estar reduzida a uma determinada agência de Governo, geralmente com orçamentos inviáveis, e sem o devido preparo técnico, mas sim, estar vinculada diretamente a Secretariada Presidênciada República, quando esta for a organização política do Estado, ou ao Gabinete do Primeiro Ministro,quando for o caso de um sistema parlamentarista. Os povos indígenas com suas lideranças, talvez com a constituição de um Parlamento, ou Conselho Indígena, deveriam ser recebidos como Ministros de Estado, no sentido que representam na composição étnica da sociedade nacional de um Estado pluralista.

Bibliografia

BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. São Paulo: Ática, 1995. p.191.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. **Imagens do Índio: signos da intolerância.** In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz, FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Tolerância e Povos Indígenas:** construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Sobre o diálogo Intolerante.**In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz, FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Tolerância e Povos Indígenas:** construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp,2001.

Educar para a igualdade social através da contação de histórias

Anaísa Nantes de Araújo Souza

O presente trabalho tem a finalidade de descrever como a arte de contar histórias é uma das formas de aprendizagem de se comunicar, expressar e aprender a ler. Levar as crianças a conhecer e valorizar diversos aspectos de outras culturas, no caso a afro-descendente, para evitar a discriminação de descendentes desse povo e ampliar o conhecimento de mundo, através da contação de histórias. Ouvindo histórias as crianças e os adultos podem apresentar reações que manifestam seus interesses revelados ou inconscientes e conseguem vislumbrar nas narrativas, soluções que amenizam tensões e ansiedades. Todo trabalho foi desenvolvido no espaço do NTEM - Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Dourados/MS. Os resultados foram considerados positivos, uma vez que os estudos serviram para mostrar uma belíssima representação de superação do preconceito, estimular o respeito à diversidade e formar cidadãos preocupados com a coletividade.

PALAVRAS-CHAVE: Contar histórias, preconceito, leitor, conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

O período escravagista brasileiro é uma das marcas mais trágicas da história de nosso país. Por quatro séculos, a população negra capturada na África e trazida para o Brasil em navios negreiros foi aqui subjugada e submetida a regimes de trabalho escravo hoje impensável.

Esse período triste de nossa história felizmente não impediu a miscigenação entre as culturas afro, indígena e portuguesa, estabelecendo aqui um resultado cultural dos mais ricos de todo o mundo. Conhecer esse período da história é um exercício precioso de compreensão da natureza

humana e uma forma de valorizar cada vez mais os direitos humanos e a pluralidade cultural.

O racismo é a disposição do pensamento, ou do modo de pensar em que se dá grande importância à noção da existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras. Onde existe a convicção de que alguns indivíduos e suas afinidades entre características físicas hereditárias, e determinados traços de caráter e inteligência ou manifestações culturais, são superiores a outros.

Alguns acreditam serem melhores do que outros de acordo com sua origem racial. A crença da existência de raças superiores e inferiores foi utilizada, muitas vezes, para explicar a escravidão, o comando de determinados povos por outros, e os genocídios que ocorreram durante toda a história da humanidade.

Dessa forma, foi pensado no desenvolvimento desse tema com as crianças das séries iniciais através da contação de histórias. Foi escolhido o livro *Menina Bonita do Laço de Fita,* de Ana Maria Machado, para a discussão e esclarecimentos em relação ao assunto proposto. Para isso, vários materiais serão utilizados para a contação da história e também o uso do computador com apresentação de slides, onde a própria criança poderá manusear e navegar pela internet, escrever, desenhar, além de ler outras histórias infantis referentes ao tema. Depois ela mesma, de acordo com sua criatividade, em grupo ou individualmente, fará a apresentação da história que escolher.

> A rede afetiva que se estabelece entre todos, através dos livros, abre um espaço no qual cada criança pode expressar-se, ouvir e contar histórias ou ainda ficar em silêncio, sem a necessidade de produzir conhecimentos específicos. Nessa situação as crianças, cada uma de sua maneira, estão produzindo conhecimentos, mas não os necessariamente pré-determinados pelo adulto.Ou seja, ela está aumentando seu repertório cultural, seu imaginário, sua linguagem; está tendo possibilidade de escolha de livros e de parceiros para a sua leitura e, além disso, pode conhecer outras visões de mundo e estabelecer relações com sua realidade. (ABRINQ, 1999, p.6).

É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

2. OBJETIVOS

2.1. GERAL

Levar alunos das séries iniciais a conhecer e valorizar diversos aspectos de outras culturas, no caso a afro-descendente, para evitar a discriminação de descendentes desse povo e ampliar o conhecimento que a turma tem de mundo, através da contação de histórias.

2.2. ESPECÍFICOS

- Trabalhar com a história *Menina bonita do laço de fita* (Ana Maria Machado) e mostrar uma belíssima representação de superação do preconceito.
- Estimular o respeito à diversidade.
- Formar cidadãos preocupados com a coletividade.
- Verificar a importância da relação leitura, escrita e oralidade no processo ensino-aprendizagem.
- Fazer com que os alunos também brinquem com a arte de contar histórias através de atividades diversas.

3. PESQUISA, SISTEMATIZAÇÃO E PRODUÇÃO

Através do uso do computador e com o acesso à slides do referido trabalho, o aluno poderá clicar nos *hiperlinks* das palavras destacadas, onde poderão pesquisar através da internet seus significados. Assim também poderão pesquisar em outros sites sobre o mesmo tema.

Dessa forma, temos um vídeo para os alunos pela internet (*youtube*), depois de ler a história, o aluno poderá desenhar a personagem que mais gostou no *paint.*

Também o aluno poderá escrever a parte que mais gostou da história no *Word*.

Por fim, o aluno poderá escolher apresentar essa história ou inventar a sua própria, deverão prepará-la e contar oralmente para seus colegas, usando fantoches, materiais recicláveis, cartolinas, roupas enfeitadas... Se eles não quiserem apresentar sozinhos podem fazer em duplas ou grupos. Enfim, os alunos poderão apresentar suas histórias da maneira que desejar, sem se esquecer do tema, preconceito racial.

4. CRONOGRAMA

O trabalho é programado para acontecer no decorrer de cinco dias de segunda-feira a sexta-feira.

Atividade	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Apresentações pessoais e posteriormente do projeto através do uso do computador com apresentação dos slides	X				
Continuação da apresentação dos slides. Logo após, contação de histórias para os alunos e demonstração do livro e autora.		X			
Promover uma roda de conversa com a turma, levar as crianças a			X		

conhecer e valorizar diversos aspectos de outras culturas. Confeccionar os bonecos da história.					
Contação de histórias, apresentação de músicas, artesanato, costumes, comidas e danças africanas e descendentes.				X	
Finalizar com a organização da apresentação da história oral pelos alunos e de fato apresentar.					X

5. METODOLOGIAS

Os métodos a ser utilizados será o uso do computador para apresentação de slides, atividades corporal e vocal para a apresentação.

Será realizada inicialmente a contação de histórias com o livro Menina Bonita do Laço de Fita. Após isso será feita uma roda de conversas com algumas dinâmicas. Apresentação das músicas, artesanatos, costumes, comidas e danças africanas. Dessa forma, os materiais a serem utilizados serão: computador, livros infantis, vestimentas adequadas às apresentações, máquina fotográfica, fantoches, data show etc.

6. AVALIAÇÃO

A avaliação será feita em processo contínuo de acordo com cada etapa de desenvolvimento do trabalho.

7. REFLEXÕES FINAIS

A contação de histórias merece lugar de destaque na sala de aula. Ela é a condução com a qual as crianças podem entrar em contato com um universo de lendas e mitos e enriquecer o repertório da leitura e da escrita. Textos e imagens que valorizam o respeito às diferenças são sempre muito bem-vindos.

E trabalhar projetos contra o preconceito, é de suma importância, pois valorizam quem se sente menosprezado, estimulam o respeito à diversidade, formam cidadãos preocupados com a coletividade. Além do que, este projeto em específico tem como objetivo levar as crianças a conhecer e valorizar diversos aspectos de outras culturas, no caso a afro-descendente, para evitar a discriminação de descendentes desse povo e ampliar o conhecimento que a turma tem de mundo, através da contação de histórias.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRINQ. **Projeto Biblioteca Viva: a mediação de leitura e as crianças**. São Paulo, 1999.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita.** São Paulo: Ática, 2009.

O discurso pedagógico oficial para a gestão das diferenças

Marta Coelho Castro Troquez

No contexto de globalização crescente, a questão da(s) diferença(s) ou da diversidade cultural é uma questão a ser enfrentada pela/na sociedade em geral. A verdadeira democracia a ser construída deve fazer parte de um projeto amplo de educação numa perspectiva crítica especialmente no que diz respeito à participação política dos grupos específicos e dos indivíduos nas decisões que afetam seus destinos e/ou seu "bem estar" social.

Esta educação deve ser destinada a todos os educandos (futuros cidadãos) sem distinção de grupos e/ou classe social, no sentido de que todos reconheçam e respeitem a alteridade ("outridade"), as histórias e as dinâmicas culturais próprias dos diferentes grupos e indivíduos que fazem parte da sociedade.

Com muita freqüência, o conhecimento oficial ou "legítimo" que constitui a cultura escolar não inclui as experiências históricas e as expressões culturais relacionadas às mulheres, aos negros, aos indígenas e a outros grupos menos poderosos. Isto implica no desenvolvimento de uma educação crítica e democrática comprometida com a desconstrução de estereótipos e preconceitos recorrentes no conhecimento oficial tradicionalmente veiculado, especialmente por meio de livros e manuais didáticos (MANCINI; TROQUEZ, 2009). Uma educação que permita que as vozes "silenciadas no currículo" sejam ouvidas.

Implica, portanto, na superação de visões "exóticas" e/ou "folclóricas" sobre os indivíduos ou grupos considerados diferentes, as quais acabam por essencializar e reduzir a diversidade cultural a aspectos pontuais como: rituais, receitas, contos, cantos e costumes de povos diversos (CANEM, 2000).

É necessário também questionar "as relações desiguais de poder que legitimam certos conteúdos culturais em detrimento de outros" no sentido "de

se promoverem práticas pedagógico-curriculares que problematizem a construção das diferenças e que desafiem preconceitos relacionados àqueles considerados ‘diferentes’” (CANEN, 2000, p. 137).

No Brasil, a atenção à diferença/diversidade na educação nacional é preconizada em um conjunto de legislações (BRASIL, 1988, 1996; entre outras) e nas normalizações e orientações curriculares do MEC e do Conselho Nacional de Educação (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais, 2010; entre outras).

Diante disso, neste trabalho, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental sob o enfoque da sociologia da educação, mais especificamente da teoria crítica de currículo, buscamos, a partir da perspectiva da teoria crítica de currículo, apresentar análises e/ou resultados parciais de investigação operada nestes documentos no sentido de identificar qual o discurso pedagógico oficial para o trato/gestão das diferenças/diversidade cultural especialmente no que diz respeito aos mecanismos propostos para o atendimento à especificidade/diferença nas salas de aula. Será dado especial destaque para processos de escolarização indígena.

Discurso pedagógico oficial, nos termos de Bernstein (1998), é concebido como conjunto de regras oficiais que regula a produção, a distribuição, a reprodução, a inter-relação e a mudança dos textos pedagógicos legítimos ao nível da educação formal.

No sentido de atender ao objetivo proposto, a seguir, apresentamos algumas análises e/ou resultados.

No que diz respeito à seleção dos conteúdos de ensino, o discurso pedagógico oficial orienta para o estabelecimento de um currículo [mínimo] comum nacional para o ensino fundamental e médio e “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, Art. 26).

No caso da educação escolar indígena (EEI) fica “assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, Art. 210, § 2º; BRASIL, 1996, Art. 32, § 3º) em escolas específicas e diferenciadas as quais devem se localizar nas áreas indígenas ou nos etnoterritórios (BRASIL, 2009). Desta forma, o

lugar privilegiado para a escolarização indígena será o seu lócus de convívio, nas suas reservas, nas escolas específicas e diferenciadas.

Contudo, são inúmeras as realidades escolares vividas pelos indígenas no Brasil. Nem todos os alunos estão em escolas específicas, dentro das áreas indígenas. Cabe ressaltar que a presença de alunos indígenas em escolas não específicas, de modo geral, é omitida nos documentos oficiais. É como se os índios só existissem nas aldeias ou nos conteúdos “pertinentes à história do Brasil”.

Como forma de valorização do patrimônio cultural da nação e de reconhecimento aos que participaram de sua “construção”, para as escolas em geral no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional torna obrigatório, como parte da base nacional comum, “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996, Art. 26-A). Cumpre destacar que o conteúdo deste artigo foi dado pelas leis: Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/08.

A ênfase nas “contribuições” das diferentes culturas e etnias para a “formação da população brasileira”, da “sociedade nacional”, vem consubstanciar o discurso mitológico da nação, discutido por Bernstein (1998), o qual celebra e tenta, aparentemente, produzir uma “consciência nacional unida, integrada e aparentemente comum” (p. 28). Sob esta perspectiva, a diversidade (étnica, cultural, linguística) pode ser “reduzida” e/ou congelada num discurso preso a um passado histórico e corre-se o risco de que sua presença dinâmica na atualidade seja negada no cotidiano das salas de aula pelo país afora.

Em contraponto, torna-se necessário não só a inclusão de conteúdos históricos e culturais a respeito dos afro-brasileiros e indígenas, como também um tratamento adequado da diversidade nas salas de aulas.

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1998) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010) orientam para uma base nacional comum e uma parte diversificada no currículo, como parte de uma educação voltada à construção da cidadania. A ênfase na formação comum não exclui a possibilidade do trato da diversidade, que deverá/deveria ser dado pela prática pedagógica do professor na sala de aula, orientada por princípios relacionados à articulação aluno/escola/cidadania.

Entretanto, o discurso oficial nestes documentos retrata uma sociedade por demais funcional em que a formação para a cidadania deve dar-se no sentido de adaptação e integração do indivíduo a esta sociedade, consubstanciando, nos termos de Bernstein (1998), um “discurso mitológico” no qual a sociedade é tomada como um organismo em que todas as atividades realizadas por indivíduos de diferentes classes sociais são consideradas importantes, funcionais e equivalentes.

Dessa forma, o discurso pedagógico oficial acaba por propor um currículo “adaptado à sociedade”. Tal proposta parece desconsiderar a possibilidade da escolarização estar a serviço da produção de uma sociedade mais igualitária, isto é, estar a serviço mesmo de contribuir para a transformação desta sociedade e, em consequência, de contribuir para a diminuição de preconceitos, insucessos escolares e exclusões.

A pluralidade cultural é tomada como uma riqueza a ser respeitada e preservada sem que se questionem as “relações de força” e as mediações estabelecidas pelo sistema cultural dominante. O que nos leva a afirmar que o discurso pedagógico oficial de pluralismo cultural “é vazio”. Ou seja, a menos que se proponha uma educação crítica em que sejam evidenciadas as relações de poder e dominação na produção e reprodução “das diferenças” enquanto representativas de grupos minoritários e/ou “subalternizados” socialmente em favor de interesses dominantes, o discurso de pluralismo cultural relegará à diversidade o estatuto de “folclore”.

No discurso pedagógico oficial, no que concerne à seleção e distribuição do conhecimento, a diferença/diversidade/pluralidade é dada pela transversalidade e pelo adorno de uma parte diversificada que “enriquece e complementa a base nacional comum”. Neste sentido, relega-se às escolas a gestão das diversidades nas salas de aulas (nas escolas em geral do país) mediante planejamento coletivo do projeto político pedagógico, sem que se ofereça uma proposta consistente de diferenciação pedagógica voltada aos indivíduos e as suas necessidades educativas.

Uma proposta mais contundente implicaria no trato ou na gestão da diversidade nas salas de aulas, através de pedagogias diferenciadoras, com foco nos indivíduos “diferenciados” e em suas necessidades educativas no sentido de produzir uma “discriminação positiva” (CORTESÃO; STOER, 1999).

Pelo exposto, podemos considerar que o discurso pedagógico oficial para a gestão das diferenças e/ou diversidade é frágil no sentido de prescrição de práticas pedagógico-curriculares que garantam a inclusão ativa dos indivíduos ou grupos que correspondem às diferentes vozes, histórias e dinâmicas sócio-culturais específicas e que compõem a "diversidade cultural brasileira".

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

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

_____**.** Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, dezembro, 1996.**

_____. **Decreto nº. 6.861,** de 27-05- 2009, o qual dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2009.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, dez. p. 135-149, 2000.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Sthephen R. **"Levantando a pedra":** da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Santa Maria de Feira: Edições Afrontamento, 1999.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Revista Tellus**, Campo Grande: UCDB, ano 9, n. 16, p. 181-206, jan./jun. 2009.

ARTIGO COMPLETO

O mito fundador da umbanda

SÁ JUNIOR, Mario Teixeira de.[43]

> Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documento, especializado para esse uso...
> Marc Bloch

Em sua busca de definir o conceito de mito, Chauí coloca que além do "sentido etimológico de narração pública de feitos lendários da comunidade"ele também possui um sentido antropológico. Nesse, a narrativa seria "a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade". Esse mito se torna fundador quando ele se coloca como referente "a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo..." (CHAUI, 2000, p. 9).

> É sob essa perspectiva, onde o mito surge como portador de marcas, representações de conflitos reais não solucionados, que me proponho a analisar o *mito de fundação da Umbanda*[44], percebendo que a sua construção esteve inserida em uma realidade histórica brasileira da passagem do Império à República. Nela, a mudança do modelo social, de escravista para livre, sinalizada desde o Primeiro Império, trazia a premissa de novas lógicas explicativas e definidoras do papel de cada grupo social, central ou marginal, como no caso do negro,da nova realidade. Assim, nesse processo, que teve início no Império e

[43]Professor Adjunto II da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD/FADIR/PPGANT

[44] Parte dessa discussão está contemplada no capítulo VI – Itém I da dissertação inédita A invenção da alva nação umbandista: a relação entre a produção historiográfica brasileira e sua influência na produção dos intelectuais da Umbanda (1840-1960) apresentada naUFMS - Dourados, em 2004.

> se manteve na República, “o que estava em jogo era não apenas a construção de um novo regime político, como a conservação de uma hierarquia social arraigada que opunha elites de proprietários rurais a uma grande massa de escravos e uma diminuta classe média urbana.” (SCHWARCZ, 1993, p. 27)

É nesse período que ocorre a *invenção da nação Brasil* através da organização de uma História que, através de seus porta-vozes autorizados, busca criar um passado, através de *invenções de tradições* (HOBSBAWN, 1984), que visava fortalecer as instituições imperiais e republicanas, legitimando-as. Essa construção é realizada tendo por base os conceitos importados da Europa que vigiam nesse período, como os de civilização, progresso e evolução. Ainda que de forma caricaturada (SCHWARCZ, 1993, p. 15) e, muitas vezes, parafraseando Odália, através de contorcionismos teóricos (citado em Reis, 2002, p. 94),esses conceitos serviram de base para a construção da história da *alva nação Brasil,* onde o colonizador branco desempenha papel de ator principal enquanto negros, índios e mestiços ocupam o espaço de coadjuvantes.

Essa *invenção da nação* Brasil está inserida em um processo maior, que tem por base a Europa. O conceito de nação ganhou uma especificidade no século XIX. Ainda que não originário desse século, é nele que se definem significados mais específicos para ele. Associado ao conceito de nação, temos um outro, de não menor importância: o de Estado. Juntos, formam um binômio definidor do modelo de organização política desse século na Europa Ocidental: O Estado-nação.

A definição mais comum para o conceito de nação pode ser encontrada em dicionários, como sendo um “agrupamento humano, em geral numeroso, cujos membros, fixados em um território, são ligados por laços históricos, culturais, econômicos e lingüísticos” (FERREIRA, 1986). Esse significado, no entanto, não serve para o conceito de nação de uma forma atemporal. Falar de nação como sendo algo estruturado pela conjunção de elementos como território, etnicidade, língua e religião, é remeter a um período específico da história do século XIX.

Seguindo a divisão proposta por Hobsbawn para o conceito de nação no século XIX, é possível perceber uma mudança de seu significado,

passando por três etapas. Na primeira, de 1830 a 1880, a nação é identificada ao princípio da nacionalidade. Na segunda, de 1880 a 1918, à língua, à religião e à etnia, e, no terceiro, de 1918 a 1960, à idéia de consciência nacional (HOBSBAWN, 1994).

A *invenção* de uma história para o Brasil foi pautada nesse segundo momento onde o conceito de raça exerceu papel fundamental (SCHWARCZ, 1993). O mito das três raças e a importância de cada uma na construção da *alva nação Brasil* perpassa os trabalhos de todos os intelectuais que buscaram escrever uma História do Brasil. De Martius, em sua célebre monografia *Como se deve escrever a história do Brasil,* a Gilberto Freyre, de *Casa Grande e Senzala*, a questão racial é discutida, tendo por base os conceitos de evolução, civilização e progresso, como definidores de um modelo de nação.

Os intelectuais umbandistas, criadores do mito fundador da Umbanda, seguindo o modelo acima, buscam se identificar de tal forma com essa *alva nação brasileira,* se afastando de sua matriz religiosa que, doravante a chamarei de a *alva nação umbandista*, visando fazer uma distinção entre o campo religioso umbandista e os seus teóricos.

A sua invenção está associada a este momento histórico e a uma busca de identificação dos intelectuais umbandistas com esse modelo sócio-político, proposto pelos intelectuais da *alva nação Brasil*, que se propuseram a inventar um passado imaginado (ANDERSON, 1989), onde os membros dessa nação, cada qual ocupando o seu lugar, pudessem desenvolver um sentimento de pertença em seu passado e presente históricos . Entender a lógica desse mito é compreender um pouco mais a lógica que conduziu os intelectuais umbandistas em suas produções e o seu diálogo com o processo histórico gerador da *alva nação Brasil.*

O MITO UMBANDISTA E A HISTÓRIA DO BRASIL

Retirado de textos produzidos por intelectuais umbandistas, esse mito de fundação, talvez seja um dos poucos pontos comuns entre essa intelectualidade. Boa parte desse grupo reconhece na estória de Zélio de Morais, a história de fundação da Umbanda. Desde o Primeiro Congresso de Umbanda, realizado em 1941, esse mito fundador vem ganhando

notoriedade. Mas, foi somente na obra de Saraceni, que o encontrei com a riqueza de detalhes que aqui exponho. Logo, vou me basear nesse autor para fazer a análise do mito fundador da *alva nação umbandista* sem, contudo, deixar de compará-lo com outros relatos similares.

Saraceni narra, em sua obra *Os Decanos: os fundadores, mestres e pioneiros da Umbanda*, que no ano de 1908ojovem Zélio Ferdinando de Morais, então com dezessete anos, se preparava para ingressar na Escola Naval, após ter concluído o curso propedêutico, espécie de ensino médio, quando "fatos estranhos" começaram a acontecer. O jovem teria começado a apresentar comportamentos estranhos, onde

> ora ele assumia a estranha postura de um velho, falando coisas aparentemente desconexas, como se fosse outra pessoa e que havia vivido em outra época; e, em outras ocasiões, sua forma física lembrava um felino lépido e desembaraçado, que parecia conhecer todos os segredos da natureza, os animais e a plantas (SARACENI, 2003, p. 21).

A preocupação da família teria encaminhado o jovem a procurar auxílio na medicina, já que os "chamados ataques" não cessavam. Os resultados obtidos descartavam a possibilidade de "loucura". Os próprios médicos sugeriram que fosse procurado um padre, pois "o garoto parecia estar endemoninhado". A narrativa prossegue colocando que

> como acontecia com quase todas as **famílias importantes** da época, também havia na família um padre católico. Por meio desse sacerdote, também tio de Zélio, foi realizado um exorcismo para livrá-lo daqueles incômodos ataques. Entretanto, nem esse nem os outros **dois exorcismos** realizados, posteriormente, inclusive com a **participação de outros sacerdotes católicos,** conseguiram dar à família Morais o tão desejado sossego, pois as manifestações prosseguiram, **apesar de tudo**." (SARACENI, 2003, p. 21) [grifos meus]

Sem sucesso na medicina e no catolicismo a família acabou seguindo a sugestão de alguém que disse ser aquilo "coisa de espiritismo" e

encaminhou o jovem para a “recém fundada Federação Kardecista de Niterói”. Esse encontro entre o jovem Zélio e a Federação Espírita se deu no dia 15 de novembro de 1908. Lá os “ataques” aconteceram e houve um entabular de conversação entre um membro da federação, Sr. José de Souza, e as manifestações de Zélio. Médium vidente, ou seja, capaz de ver os espíritos desencarnados, o sr José interpelou o espírito que via no jovem, perguntando:

> Sr. José: Quem é você que ocupa o corpo deste jovem?
> O Espírito: Eu? Eu sou apenas um caboclo brasileiro.
> Sr José: Você se identifica como caboclo, mas eu vejo em você restos de vestes clericais.
> O Espírito: O que você vê em mim são restos de uma existência anterior. Fui padre, meu nome era Gabriel Malagrida e, acusado de bruxaria, fui sacrificado na fogueira da Inquisição por haver previsto o terremoto que destruiu Lisboa em 1755. Mas, em minha última existência física, Deus concedeu-me o privilégio de nascer como caboclo brasileiro.
> Sr. José: E qual é seu nome?
> O Espírito: Se é preciso que eu tenha um nome, digam que sou o Caboclo das Sete Encruzilhadas, pois para mim não existirão caminhos fechados. Venho trazer a Umbanda, uma religião que harmonizará as famílias e que há de perdurar até o final dos séculos. (SARACENI, 2003, p. 21-22)

O espírito continuou, segundo Saraceni, a responder uma série de perguntas, não narradas na obra. Mas, uma pergunta foi registrada. Sr José teria perguntado ao espírito se já não existiriam religiões suficientes, dando ênfase para a existência do espiritismo kardecista. Sobre essa questão o espírito teria respondido que

> Deus, em sua infinita bondade, estabeleceu na morte o grande nivelador universal: rico ou pobre, poderoso ou humilde, todos se tornam iguais na morte. Mas **vocês homens preconceituosos**, não contentes em estabelecer diferenças entre os vivos, procuram levar essas mesmas diferenças até mesmo além da barreira da morte. Por que não podem nos visitar esses humildes trabalhadores do espaço, se, apesar de não haverem sido pessoas importantes na terra,

> também trazem importantes mensagens do além? Por que o "não" aos CABOCLOS E PRETOS-VELHOS? Acaso não foram eles também filhos de Deus? (SARACENI, 2003, p. 22) [grifos meus]

Dando um caráter profético a sua mensagem o espírito teria dito que

> este mundo de iniqüidades mais uma vez será varrido pela dor, pela ambição do homem e pelo desrespeito às leis de Deus. As mulheres perderão a honra e a vergonha, a vil moeda comprará caracteres e o próprio homem se tornará afeminado. Uma onda de sangue varrerá a Europa e quando todos acharem que o pior já foi atingido, uma outra de sangue, muito pior do que a primeira, voltará a envolver a humanidade, e um único engenho militar será capaz de destruir, em segundos, milhares de pessoas. O homem será uma vítima de sua própria máquina de destruição. (SARACENI, 2003, p. 22-23)

Finalizando, o espírito comunica a fundação da Umbanda, que seria concretizada no dia seguinte, na casa de Zélio. Dando detalhes do culto religioso, ele diz que lá

> haverá uma mesa posta a toda e qualquer entidade que queira ou precise se manifestar, **independente daquilo que haja sido em vida**, todos serão ouvidos e nós aprenderemos com aqueles espíritos que souberem mais e ensinaremos àqueles que souberem menos e **a nenhum viraremos as costas e nem diremos não,** pois esta é a vontade do Pai. (SARACENI, 2003, p. 23) [grifos meus]

O nome dado à casa de culto foi o de Tenda Nossa Senhora da Piedade, onde, "da mesma forma que Maria ampara nos braços o filho querido, também serão amparados os que se socorrem da UMBANDA". O nome de Tenda seria justificado porque "Igreja, Templo, Loja dão um aspecto de superioridade, enquanto que Tenda lembra uma casa humilde" (SARACENI, 2003, p. 23).

Um equívoco de data, assaz interessante, ocorre nesse momento da narrativa quando o autor escreve que

> dessa forma, em São Gonçalo das Neves, vizinho a Niterói, do outro lado da Baía de Guanabara, na sala de jantar da família Morais, um grupo de curiosos Kardecistas compareceu, no dia **quinze** de novembro de 1908, para ver como seriam estas incorporações, para eles **indesejáveis** ou **injustificáveis**. O diálogo do Caboclo das Sete Encruzilhadas, como passou a ser chamado, havia provocado muita especulação e alguns médiuns, **que haviam sido escorraçados de mesas kardecistas**, **por haverem incorporado caboclos, crianças ou preto-velhos**, solidarizaram-se com aquele garoto que parecia não estar compreendendo o que lhe acontecia e que de repente se via como líder de um grupo religioso, obra que deveria durar toda a sua vida e que só terminaria com a sua morte, mas que suas filhas Zélia e Zilméia prosseguem com o mesmo afã. (SARACENI, 2003, p. 23) [grifos meus]

Após o encontro do dia **quinze** de novembro de 1908 na Federação Kardecista de Niterói, Zélio se reuniria, no dia seguinte, em sua casa. Esta data também é registrada como sendo **quinze** de novembro. Teria ocorrido um erro gráfico, uma confusão do autor ou um ato falho, como nos diria o velho Freud? Não me ocuparei desse aspecto agora. Por enquanto, fica o registro.

O mito fundador da **alva nação umbandista** começa colocando a condição social e intelectual do jovem Zélio. Logo de início se percebe que ele não é um personagem qualquer. Aos 17 anos, o garoto “de família importante” já havia concluído o seu “curso propedêutico”. O texto não deixa margem para erros. Zélio pertence ao mundo da ordem e, por conseguinte branco. São credenciais desse mundo, na narrativa, a formação intelectual do jovem e a estruturação de sua família. Nela, havia médico e “até padre”. Essa é uma família branca e aristocrática que, por certo, encontraremos referências na família patriarcal de Gilberto Freyre, em sua *Casa Grande & Senzala*. A sua origem está associada a essa *casa grande* e, logo de cara, distanciada da *negra senzala.* Ainda que os anos se distanciassem, do final do império e da abolição da escravidão, assim poderíamos definir a situação do jovem Zélio: “um sinhozinho” da Casa Grande de Freyre.

Credenciais, similares a essa,são apresentadas por muitos outros escritores umbandistas. O domínio do código escrito, o grau de

alfabetização, apresentação de patentes militares, conhecimentos de outras línguas, citações de obras de importantes intelectuais, conhecimento histórico, apresentações das suas obras feitas por nomes ou patentes importantes, são alguns requisitos bastante caros nas obras desses intelectuais. Por certo, essas credenciais buscam afirmar o afastamento desse grupo do mundo negro e analfabeto.

A seguir, o mito de fundação realiza uma primeira aproximação entre a Umbanda que está sendo inventada e o seu passado associado à Macumba[45]. Os "fatos estranhos" que acontecem com Zélio, se remetem a arquétipos de manifestações de espíritos da Macumba. Os pretos-velhos e os caboclos. Nelas, o primeiro fala "coisas aparentemente desconexas". Assim é o falar caricatural dos preto-velhos nos terreiros de Umbanda. Falam com erros crassos da língua portuguesa e misturam, nessas falas, o português e reminiscências de dialetos africanos, simbolizando uma forma de falar dos escravos brasileiros.

Já, na referência ao caboclo, diversas mensagens subliminares são incutidas no texto. Esse, não é um caboclo qualquer, ele é um "caboclo brasileiro". A afirmação de uma identidade nacional está assim colocada. Os teóricos umbandistas se esforçam em apresentara Umbanda como única religião nacional, verdadeiramente brasileira. A sua forma física de "felino lépido", conhecedor dos segredos da natureza dos animais e das plantas, o aproxima do modelo indígena, desenvolvido por autores como José de Alencar, em seus romances indianistas.

Mas, ele não deve ser associado a um primitivo aborígine. Usando do recurso da reencarnação, próprio do espiritismo kardecista, esse caboclo ganha um passado, em "outras vidas", intelectualizado e de sensibilidade metafísica. Sim, metafísica, o caboclo brasileiro já trazia de vidas passadas os dons mediúnicos, o que lhe permite, encarnado como o padre, prever o terremoto de Lisboa. Se em sua última encarnação Deus lhe concedeu "o privilégio de nascer como um caboclo brasileiro", as suas credenciais, de

[45] Defino Macumba como a forma de expressão religiosa de base dos grupos africanos banto que, incorporando através de ressignificações elementos das religiosidades indígenas, africanas - dos grupos sudaneses - e européias, se desenvolveu no Brasil, sendo chamada no século XX em locais como o Rio de Janeiro de Umbanda.

vidas passadas, lhe garante um lugar no mundo branco e intelectualizado, através da encarnação anterior, na figurado Padre Gabriel Malagrida.

Não é possível deixar de registrar, ainda sobre a figura do Caboclo das Sete Encruzilhadas ou Padre Malagrida, a lembrança que ele traz à tona sobre a Igreja Católica medieval e moderna. O relato não deixa de ser uma resposta às acusações que os macumbeiros ou umbandistas sofrem da igreja, que os trata como atrasados, bárbaros e incivilizados, logo, aquém de poder ocupar um espaço no progressista mundo da República. Ao lembrar o passado inquisitorial, simbolizado nas fogueiras católicas, a mensagem ganha um caráter acusatório. Ele traz à tona práticas que, outrora realizadas pela Igreja Católica,por certo, seriam identificadas com os adjetivos acima imputados aos adeptos da Macumba-Umbanda.

Bairrão chama a atenção para outro aspecto desse momento do mito. O fato de que o padre “perseguido” pela inquisição agora vem como precursor da Umbanda, que se coloca como “uma religião brasileira acolhedora de todos os excluídos” (BAIRRÃO, 2002, p. 65). O perseguido de ontem vem “acolher” os perseguidos e excluídos de hoje.

Outra aproximação, realizada no mito com as práticas da Macumba, ainda se encontra implícita no próprio nome do caboclo. O número sete é um número que foi absorvido pelos praticantes da Macumba, possivelmente oriundo de uma tradição européia(MEYER, 1993), e a palavra encruzilhada se refere a um espaço de cruzamento de duas estradas ou ruas, em forma de cruz, onde os adeptos deixam algumas oferendas, principalmente, ao orixá exu. As obras dos intelectuais umbandistas viveram esse dilema de forma constante. Era preciso se afastar do mundo negro, mas, ao mesmo tempo, manter uma identidade que os fizessem reconhecidos no *continuum*religioso. Assim, muitas vezes, o corredor que liga a *Casa Grande* à *Senzala* teve que ser percorrido. A excludência, proposta pelos intelectuais umbandistas ao mundo negro,teve que conviver com a sua combinação (VIANNA, 2002, p. 83). Não seria possível abrir mão de alguns aspectos cerimoniais, ritualísticos e do próprio panteão da Macumba. A negação desses elementos poderia gerar um risco de perda da identidade religiosa, historicamente associada à magia, ao curandeirismo e à feitiçaria. O embranquecimento proposto possuía seus riscos, já que os intelectuais

poderiam, com esse afastamento, se distanciar por demasia do mundo da Macumba.

Sei que realizei uma análise de dois momentos distintos do relatado no mito fundador da Umbanda. Não me proponho realizar uma análise linear. No entanto, para não prejudicar o entendimento, sinalizo que estou retornando ao início do mito. É lá que a Umbanda passará por algumas provas de fogo. A primeira, com uma arqui-inimiga, representante do saber oficial: a medicina.

É nesse terreno, bem representado pelas obras de Nina Rodrigues (RODRIGUES, 1935, 1977), que é possível encontrar uma grande oposição aos cultos “afro-brasileiros”. A inferioridade do negro é de origem racial. E, é através de uma patologia “animista-fetichista” que é possível compreender as manifestações religiosas desses homens. Para que não permaneçam dúvidas sobre as naturezas distintas entre a Umbanda e a Macumba, o mito fundador se submete a uma análise médica, recebendo um atestado de idoneidade mental. Após “um exame de vários dias” o médico, diga-se de passagem, também da família, não encontrando uma patologia de caráter clínico, encaminha a Umbanda, à sua segunda prova: a religiosa.

O poder da Igreja Católica será testado quando, por meio de um sacerdote, adivinhem, também tio de Zélio, ocorrerão algumas seções de exorcismos. Mais uma vez, a Umbanda sai vencedora. Para não ficar em uma questão de família, o médium se sujeita a outros sacerdotes católicos. As manifestações continuaram acontecendo, demonstrando que aquela não era uma manifestação diabólica, pois, se o fosse, seria exorcizada pelos poderes da Igreja Católica.

O próximo desafio é de um congênere religioso que, habitando o mesmo espaço como religião de possessão, teria nesse encontro os marcos delimitadores entre os dois saberes. Foi assim na Federação Espírita Kardecista. Além de, nesse momento, o mito servir como legitimador do passado branco e intelectualizado do Caboclo das Sete Encruzilhadas, como procurei demonstrar anteriormente, ele também servirá a um outro propósito. E mais uma vez o mito se aproxima da Macumba.

Esse momento do relato explicita, na visão dos intelectuais umbandistas,o que condiz com relatos de pessoas freqüentadoras dos

terreiros, o caráter excludente do Kardecismo (BRUMANA & MARTÍNEZ, 1991, p. 434). Acusados de representantes do “baixo espiritismo”, visão essa, legitimada pelos kardecistas através de lógicas evolucionistas, que colocariam uma hierarquização entre os espíritos e, nelas, os espíritos que se manifestam nos terreiros umbandistas estariam na base inferior, os umbandistas se defendem. A resposta umbandista acusa os kardecistas de “homens preconceituosos” que estabelecem, além de hierarquias no mundo dos vivos, também gradações evolutivas para o “mundo dos mortos”. O Kardecismo é acusado de reproduzir no “mundo dos mortos” uma hierarquia própria do “mundo dos vivos”, ou seja, entre o mundo da ordem e da desordem, entre o mundo branco e o mundo negro e indígena.

A pergunta é clara: “Por que o ‘não’ aos CABOCLOS e PRETOS-VELHOS?” [A colocação das letras em caixa alta faz parte do texto original] Quanto da excludência de Martius, Varnhagen, Sílvio Romero e Nina Rodrigues, dentre outros intelectuais, porta-vozes da criação da *alva nação Brasil,* se encontra nessa pergunta. E, ela ainda ecoa, sem uma resposta satisfatória para os umbandistas, nos terreiros que pesquisei.

Essa questão, marcaria uma importante diferença nas duas concepções religiosas, sobre a hierarquia dos espíritos. Na *alva nação umbandista* esses espíritos teriam lugar e, não um lugar inferiorizado; mesmo que fosse no “mundo dos mortos”. Nas macumbas cariocas esse fenômeno se repete. Ocorre uma carnavalização, uma inversão temporária da ordem social vigente (BAKTIN, 1987). Lá, muitos brancos, pertencentes ao mundo da ordem,se submetem a uma outra hierarquia, comandada por caboclos – símbolo do indígena – e pretos-velhos – símbolo do negro escravo, originariamente tipos subalternos na ordem social terrena.

Essa hierarquia espiritual é acompanhada de uma material, também carnavalizada. Nessa, homens e mulheres, oriundos do mundo da desordem, comandam os representantes do mundo da ordem. Negros, operários, analfabetos, muitas vezes, estão à frente da direção de terreiros, ou ocupando posições de destaques, enquanto, brancos, doutores, intelectuais, dentre outros, ocupam posições subalternas nessa hierarquia. Se isso não se dá de uma forma absoluta nos terreiros, se dá de forma majoritária.

O próximo passo do mito é o de demonstrar o poder profético da Umbanda que “nascia” (a profecia é um elemento de alto valor de afirmação e legitimação religiosa no imaginário da Civilização Ocidental Judaico-Cristã). O caboclo então apresenta uma série de revelações sobre o futuro do mundo. Dentre outros, os que mais se destacam são as que se referem às duas Guerras Mundiais e à bomba atômica. A riqueza de precisão é impressionante. Comentando o mito, Saraceni escreve que “a história se encarregou de mostrar a exatidão das previsões do Caboclo das Sete Encruzilhadas” (SARACENI, 2003, p. 23). Esse, era mais um atributo apresentado, sobre os poderes da Umbanda. Aqui é possível perceber o caráter de atualização do mito, que sofre transformações a partir da realidade histórica a qual está submetido.

Após marcar o encontro para o dia seguinte, o caboclo explica o porquê do terreiro se chamar Tenda. Mais uma vez, algumas críticas são feitas indiretamente. Nomes como,“Igreja, Templo e Loja”, não poderiam ser usados porque dão “um aspecto de superioridade”. Mas, essa superioridade recebe, em oposição, a expressão humildade. A superioridade de religiões, que apresentam o seu espaço de encontro em forma de igreja ou templo, ou de grupos, possivelmente maçônicos, que usam a expressão loja, é colocada de forma pejorativa. A superioridade aqui apresentada vem como sinônimo de orgulho e de vaidade.

Dando continuidade ao mito, vou retomar, nesse ponto, a questão das datas, citadas anteriormente. É interessante notar, no relato de Saraceni, o equívoco em relação a data de 15 de novembro, quando ele realiza uma repetição da mesma, do encontro na Federação Espírita Kardecista, para o dia do encontro na casa de Zélio. Sei ser esse um equívoco de data. Outros autores apresentam, respectivamente, os dias quinze e dezesseis como sendo os dias dos dois encontros (RIVAS NETO, 1991, p. 25). O simbolismo do equívoco que é interessante. O dia quinze de novembro tem, na história republicana brasileira, uma importância extremada. É nesse dia que ocorre a proclamação da república no Brasil. E, a cada ano, essa data é relembrada nas escolas, em cerimônias produzidas pelo governo e outros tipos de eventos.

É, por demais significativo, que o mito de fundação da *alva nação umbandista,* tenha a mesma data. Isso coloca a fundação da Umbanda associada ao nascimento da República. Essa associação está contida em obras dos intelectuais umbandistas.

Ao se referir ao período que instaurou a República, Rivas Neto coloca que

> a situação no século XIX, entre os anos de 1888 e 1889, em que fervilhavam as mudanças sociais, políticas e culturais, foi o momento propício para o plano astral superior imprimir uma mudança aos ditos cultos miscigenados, pois era inevitável e extremamente oportuno (RIVAS NETO, 1991, p. 25).

Nessa obra, o autor agrega novos elementos ao mito de fundação da umbanda. Zélio faria parte de um segundo momento da fundação. O primeiro, seria o citado acima, quando o "plano astral superior", liderado pelo Caboclo Curugussú, vê no ocaso do império o "momento propício" para a fundação da Umbanda. Em nota de rodapé de página o autor coloca, ao se referir a esse primeiro momento, que "esse é o marco oficial do astral; oficioso ao plano físico" (RIVAS NETO, 1991, p. 25). Ou seja, se o surgimento da Umbanda está associado no mito de Zélio ao mesmo dia e mês do início da República, se ela tem início "no plano material" em 1908, Rivas, aperfeiçoando o mito, consegue estender, também, ao ano de fundação da República, já que ela havia sido criada, no "plano astral" entre os anos de 1888 e 1889. Assim, a Umbanda se identifica com a República em dia, mês e ano de fundação. Mais uma vez o mito sofre uma atualização.

A correlação das duas datas não é exclusiva de um único autor. Epaminondas Oliveira, em sua obra *Aumbhandan – o elo de volta ao supremo*, ao se referir ao mito fundador, Zélio, relembra que "era aquela uma época em que o Brasil comemorava dezenove anos de proclamação da República do país" (OLIVEIRA, 1996, p.30). A ligação entre as duas datas é, não só conhecida, como difundida por esses intelectuais.

Finalizando a análise do mito, vamos ao encontro do dia dezesseis de novembro, realizado na casa de Zélio. Nesse momento, mais uma vez, o

kardecismo é provocado. As pessoas que chegavam à casa do jovem médium tinham sido “escorraçadas de mesas kardecistas”. O motivo? Receberem espíritos de “caboclos, crianças e pretos-velhos”. Aos dois arquétipos da macumba, já apresentados aqui, se une um terceiro: as crianças. Essa foi uma herança que a religiosidade afro-brasileira absorveu do “culto aos orixás”, de origem africana, e o ressignificou, o associando a figura dos gêmeos católicos Cosme e Damião. Nele se encontra o culto a “Beji” ou “Ibeji”,orixá representado por figuras de crianças (PRANDI, 2001, p. 366). É dessa forma que ele se apresenta nas macumbas. Os médiuns, ao receberem esses espíritos, passam a apresentar uma postura infantil, usando chupeta, falando errado, comendo doces e tendo outras atitudes, próprias de crianças. O mito fundador, mais uma vez se aproxima das tradições da macumba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mito analisado está, boa parte do tempo, dialogando com campos externos ao da Umbanda. Mais do que falar de si, o mito define a Umbanda pelo outro. Mas do que aquilo que ela é se apresenta como aquilo que ela não é. E, sobre isso, ele busca dizer que ela **não** é de origem humilde ou negra, **não** é doente, **não** é demoníaca e **não** é baixo espiritismo.

A *invenção* do mito da Umbanda está associado a outra *invenção*; a da nação brasileira. Para ser identificado como parte dessa história, os intelectuais umbandistas foram forjando o seu passado mítico sob a égide do passado brasileiro, que surge no Império e se fortalece no alvorecer da República. Fazer parte dessa história é afirmar os valores estruturais do discurso oficial – civilização, progresso, evolução – e negar os que ligam a Macumba a um passado associado às culturas negras, vistas como bárbaras, atrasadas e não evoluídas. Mais do que uma preocupação em explicar a lógica interna da macumba do século XIX e início do XX, os intelectuais umbandistas se preocuparam em livrar-se das acusações que lhes eram incutidas no processo de *invenção da alva nação Brasil,* ressignificando elementos da Macumba, se afastando de sua matriz negra.

Ainda hoje as obras dos intelectuais umbandistas têm uma influência limitada na maioria dos adeptos da Umbanda. As composições realizadas nesses textos com os conceitos cientificistas importados da Europa, associados a outros de caráter religioso, como o Esoterismo e o Kardecismo europeus,afastaram essa intelectualidade do papel de porta-vozes, reconhecidos pelos adeptos da Umbanda.

Apesar de não negar a importância que os intelectuais tiveram para a afirmação da Umbanda como religião aceita em nossa sociedade (ISER (org.), 1985), em seus discursos, como no caso do mito trabalhado, o que está presente é um discurso externo, através de um diálogo com os construtores da *alva nação Brasil*, e aqueles que, como os umbandistas, disputam o mercado de bens simbólicos no Brasil, no caso, católicos e kardecistas.

Assim, o mito de fundação da Umbanda serve mais para a compreensão da construção de uma história para o Brasil, do que propriamente uma tentativa de explicar o universo anárquico e plural dos terreiros de Macumba, hoje chamados de Umbanda.

Para finalizar, se por um lado o mito não se propõe a explicar o universo umbandista, por outro é interessante perceber que a Umbanda oferece uma grande possibilidade aos pesquisadores de compreensão da realidade cultural brasileira. E, como escreveram Brumana& Martinez, a Umbanda é “um microcosmo da cultura brasileira” e, que ela “diz sobre a realidade brasileira e não diz pouco” (BRUMANA & MARTÍNEZ, 1991:143). Os terreiros estão “à espera” de novos estudos que possibilitem o escutar de outras vozes, importantes para a composição do tecido cultural e histórico do Brasil.

REFERÊNCIAS

1. BIBLIOGRAFIA ACADÊMICA

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional.** Rio de Janeiro: Ática, 1989.

BAIRRÃO, J. F. M. H. **Subterrâneos da submissão: sentidos do mal no imaginário umbandista.** Memorandum, 2, 55-67. Retirado em 30/6/2003,

da W.W.W. http://fafich.ufmg.br/~memorandum/artigo02/bairrao01.htm. 2002.

BRUMANA, Fernando G. & MARTINEZ, Elda G. **Marginália Sagrada.** Campinas:Ed. da Unicamp. 1991.

CHAUI, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Ábramo (col. Mito História do povo brasileiro), 2000.

HOBSBAWN, Eric. **Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ISER (org.). **Umbanda e Política**. Rio de Janeiro: Iser-Marco-Zero, 1985.

MARTIUS, C. F. P v. **Como se deve escrever a história do Brasil**, Rio de Janeiro: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tomo VI, [1844] 1977.

MEYER, Marlyse. **Maria Padilha e toda a sua quadrilha: de amante de um rei de Castela a pomba-gira de Umbanda.** São Paulo: Duas Cidades, 1993.

PRANDI, Reginaldo**. Encantaria Brasileira.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001. Mitologia dos Orixas. São Paulo: Companhia das Letras, 2001a.

RODRIGUES, R. Nina. **O Animismo Fetichista dos Negros Bahianos.** *Rio de Janeiro*: Civilização Brasileira, 1935. Os Africanos no Brasil. São Paulo: Ed. Nacional. [1933], 1977.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*.*** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VIANNA, Hermano. **O mistério do Samba.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed. UFRJ, 2002.

2. BIBLIOGRAFIA UMBANDISTA

OLIVEIRA, Epaminondas. **Aumbhandan – o elo de volta ao supremo.** Rio de Janeiro: Jotanesi, 1996.

RIVAS NETO, F. **Lições Básicas de Umbanda.** São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1991.

SARACENI, **Os Decanos: os fundadores, mestres e pioneiros da Umbanda*.*** São Paulo: Madri

“Negro sujo, macaco, vagabundo e sem vergonha”: quando os insultos verbais desferidos aos negros ofendem ao indivíduo e não ao seu pertencimento étnico...

Débora Batista Miranda
Déborah Guimarães Oliveira
Glédyson Ferreira Dos Santos
Simone Becker

No presente trabalho, apresentamos os resultados parciais da pesquisa realizada no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, reconhecido como progressista, no que diz respeito aos critérios de tipificação (ou não) do crime de racismo. Traremos à tona quais são os principais argumentos que levam o TJRS, em dois de seus julgamentos, a absolver determinados sujeitos denunciados por práticas racistas, desqualificando o crime de racismo para “injúria qualificada”, cujas consequências em termos simbólicos geram implicações mais brandas. Buscaremos, em especial, as costuras teóricas nos dedicando aos teóricos que se debruçaram sobre o racismo no Brasil e suas raízes histórico-sociais, sem deixar de considerar àqueles que sinalizam para as imbricações da categoria analítica da honra.

O presente trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida junto a dois projetos – “Herdeiros de um outro axé(...)” e “Maiorias que são minorias, invisíveis que (não) são dizíveis: análise etnográfica sobre sujeitos à margem dos discursos dominantes”. Ao longo de doze meses, três discentes de graduação do curso de Direito e de Relações Internacionais– ora como bolsistas permanências, ora como voluntários de iniciação científica (PIVIC/UFGD) - e uma docente da Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR/UFGD), bem como do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFGD (PPGAnt) dedicaram-se à compreensão dos

argumentos que levam alguns discursos jurídicos a não criminalizarem como racismo pretensas práticas ofensivas aos negros.

Inicialmente, a pesquisa previa a comparação entre os acórdãos – ou sentenças recursais, produzidos pelos Tribunais de Justiça do Mato Grosso do Sul (TJMS) e do Rio Grande do Sul (TJRS). As metodologias utilizadas seriam a análise discursiva *foucaultiana*mesclada à etnografia em aldeias arquivos (BECKER, 2008). Como é de se esperar de todo e qualquer *projeto* de pesquisa, à medida que mergulhamos nos materiais coletados a fim de analisá-los, os caminhos se desviaram da proposta inicial que previa a comparação entre TJMS e TJRS. Partimos desse tribunal e ali permanecemos com a compreensão em profundidade de dois acórdãos que desclassificaram as denúncias de crime de racismo para injúria qualificada com o teor de ofensa étnica, tendo como pano de fundo o fato do Rio Grande do Sul ser tido como um estado progressista em termos de Judiciário, graças ao movimento conhecido como “Direito Alternativo”.

Advertimos de pronto, que o crime de racismo está previsto no artigo 5º da Constituição Federal que em seus incisos VIII e XLII o define enquanto imprescritível e inafiançável, cujos detalhes quanto aos seus contornos vige desde 1989 tendo como veículo a Lei Caó ou Lei 7.716/89.

Feitas tais considerações preliminares, este trabalho encontra-se dividido em três momentos. No primeiro descreveremos em breves pinceladas os dois julgamentos produzidos pelo TJRS, e objetos de nossas análises. Em ato contínuo, com os óculos de determinados autores (BOAS, 2004; FREYRE, 1984; SCHWARCZ, 1993, 1994; DAMATTA, 1981; ROCHA, 2009) que se dedicam ao entendimento das teorias raciais e seus impactos na vida vivida dos sujeitos sociais que trazem em suas peles a negritude, lançaremos ao leitor as principais interpretações que depreendemos de nossa pesquisa. Aliado a estes referenciais teóricos, mesclamos de maneira a incitar nossos devires investigatórios, aqueles que se dedicam à imigração alemã no Rio Grande do Sul, principiando a discussão das especificidades que norteiam a colonização de Novo Hamburgo. Isto tudo, sem nos esquecermos dos ícones na pesquisa sobre honra e seus desdobramentos individuais e coletivos (PITT-RIVERS, 1979). Findamos o mesmo “à guisa de conclusões”, posto que não

chegamos depois de doze meses a pontos finais, mas a reticências que sinalizam para futuros e pretensos devires.

I.

A "apelação criminal" sob o n.70009621897 julgada pela desembargadora Marlene Landvoigt, refere-se à indignação de José Gonchoroski[46] contra a sentença que o primeiro magistrado a julgar a causa enunciou. Nesta, o recorrente foi condenado no dia 31 de março de 2004, como transgressor do constante no artigo 140, caput/cabeçalho c/c §3º do referido e com o artigo 141, III, todos do Código Penal Brasileiro (CPB), isto é, ofendeu a dignidade de Velci da Rosa tendo utilizado na agressão verbal elementos ligados à cor, à raça e à etnia do recorrido. Mais especificamente, José Gonchoroski, diretor geral da Secretaria de Obras de Novo Hamburgo, no dia 16 de dezembro de 1999, chamou Velci da Rosa "na frente de várias pessoas, de "**negro, sujo, vagabundo e sem-vergonha",** dizendo-lhe que "**iria colocá-lo na rua para dar exemplo aos demais funcionários"** (TJRS, 2010, s/p)**.**

Entre a condenação e o recurso de apelação, Velci da Rosa através de seu advogado, prestou queixa na delegacia contra José Gonchoroski pelo crime de injúria qualificada. Isto porque, o processo penal iniciou com a denúncia do representante do Ministério Público Estadual que classificou a conduta de José Gonchoroski enquanto crime de racismo, que não tem prazo para que o processo comece e, então o decurso do tempo não torna a demora do ofendido sem efeitos para fins de condenação do agressor. Algo que no discurso legal/jurídico é denominado de imprescritibilidade. Ao contrário, no crime de injúria qualificada o ofendido deve necessariamente correr atrás do tempo, ou seja, a partir do momento da agressão ocorrida no dia 16 de dezembro de 1999, Velci da Rosa pela lei teria que se dirigir à delegacia e prestar sua queixa dentro de seis meses no máximo. Um dia a mais faz com que o acontecido não seja mais punido na justiça. Reforçamos para que o nosso interlocutor grave: no crime de racismo não há isto, porque a qualquer momento o agredido pode se dirigir tanto ao delegado quanto ao promotor de

[46] Nome publicizado porque todos os dados constantes no site do TJRS (www.tjrs.jus.br) são de acesso ao público. Nos processos que tramitam sob sigilo de justiça, os nomes são substituídos pelas abreviaturas das iniciais dos prenomes e dos patronímicos.

justiça que é o responsável por dar o pontapé inicial para que o processo penal passe a ter existência no mundo do Judiciário.

No dia 12 de setembro de 2007, a desembargadora Marlene Landvoigt redigiu e publicizou para os demais juízes do TJRS seu voto. Em síntese, ela considerou que não houve mesmo crime de racismo com base no julgamento produzido pelo mesmo tribunal em 2007 e assinado pelo desembargador Marco Antônio Ribeiro de Oliveira. Neste, o julgador considera que somente há racismo se a agressão atinge "toda uma coletividade" e, não apenas o indivíduo contra quem foram disparados os tiros em forma de insultos verbais. No caso analisado pelo citado julgador, houve a utilização de expressões como "nega suja", "nega do cabelo duro", "macaca", "calada boca vira lata", proferidas por ClaudirZappas que se negou a deixar seu filho brincar com o de sua vizinha. Ao negar que seu filho brincasse com a outra criança, o mesmo ofendeu Eliziane Fátima dos Santos Mello e seu filho, ambos negros, com as expressões acima grafadas.

O desfecho do caso Velci da Rosa guarda consigo mais uma característica. Como a desembargadora bateu seu martelo na tese de que houve injúria qualificada, ao invés, de racismo, o agredido deveria ter se dirigido à delegacia para reclamar por escrito dos insultos durante os seis meses que sucederam o dia da agressão, isto é, 16 de dezembro de 1999. Recordemos que Velci da Rosa fez a queixa-crime logo depois da primeira condenação ocorrida no dia 31 de março de 2004. Mais de seis meses se passaram. Qual a conseqüência frente à lógica jurídica/legal? Não haveria como a desembargadora dar prosseguimento ao processo contra José Gonchoroski face à morosidade/lentidão do agredido. Afinal, no final das contas, "o direito não socorre os que dormem" (BECKER, 2008). Além da desembargadora relatora, participaram do julgamento seus colegas de sessão, desembargador Mario Rocha Lopes Filho e Fabianne Breton Baisch. Ambos não discordaram de nada que foi dito e escrito por Marlene Landvoigt.

O segundo julgamento por nós analisado trata também de apelação criminal n.700018104547/2006, agora movida por ClaudirZappas através de seu advogado, pelo fato de ter sido condenado por crime de racismo a cumprir uma punição de dois anos em regime aberto. Neste, ao contrário do anterior, o primeiro magistrado a julgar a causa acatou a argumentação do promotor

público e concluiu que houve racismo nas ofensas disparadas pelo agressor à agredida.

Se o nosso interlocutor ainda não percebeu, este é justamente o julgamento que foi utilizado como exemplo no primeiro caso por nós descrito de Velci da Rosa para descaracterizar a existência de crime de racismo. Vamos ao desenrolar de alguns fatos marcantes desta decisão.

No dia 27 de julho de 2004 no município de Garibaldi,

> os recorrentes ClaudirZappas e AldaciPaludo, valendo-se da condição de vizinhos da vítima Eliziane Fátima dos Santos, proferiram expressões verbais e cantaram palavras com o suposto objetivo de humilhá-la e razão de sua cor, dizendo: "*a negra do cabelo encaracolado, eu odeio negro", "negra suja e vira lata", "olha a negra do cabelo cacheado",* entre outros. Ainda, nas mesmas circunstâncias de tempo e local, impediram que o filho da vítima jogasse futebol com seu filho, em razão de sua cor, dizendo: "*eles escolheriam com quem ele (seu filho) deveria brincar ou ter amizade* (TJRS, 2010a, s/p).

Após colher todas as provas em forma de oitiva de testemunhas e dos sujeitos envolvidos na disputa, o desembargador relator (Marco Antônio Ribeiro de Oliveira) no dia 02 de maio de 2007, modificou a primeira condenação por crime de racismo, desclassificando-o para o crime de injúria qualificada. E, de igual forma que acontecera no caso anterior, que teve este como espelho, o processo foi anulado desde o seu início, porque o prazo de 6 meses para fazer a queixa em delegacia como condição de existência de um processo criminal por injúria qualificada não foi respeitado.

Para finalizarmos esta descrição, destacaremos outro dado complementar e indispensável para as nossas análises, a saber: ao desclassificar o crime de racismo para o de injúria qualificada, o desembargador do TJRS faz menção ao doutrinador Guilherme de Souza Nucci, que explica didaticamente porque a lei 9459/97 que inseriu o teor racial na injúria simples constante no Código Penal foi criada. Segundo o jurista, como no Brasil não se condena por crime de racismo, houve a necessidade de se produzir este adendo no CPB para que tais agressões verbais não passassem impunes. Acompanhemos suas lições:

> ***Forma qualificada-*** esta figura típica foi introduzida pela Lei n. 9.459/97 com a finalidade de evitar constantes absolvições que ocorriam quanto às pessoas que ofendiam outras, através de insultos com forte conteúdo racial ou discriminatório, e escapavam da Lei 7.716/89 (discriminação racial) porque não estavam praticando atos de segregação. (IDEM, s/p). (Grifos e destaques do original).

Agora, passemos ao entendimento analítico dos argumentos que fazem com que sujeitos como os que antes destacamos "escapem" de condenações por racismo, em especial, porque tanto a punição em quantidade de pena a ser cumprida quanto a definição dada à injúria e ao racismo são ipsis litteris as mesmas.

II.

Na obra *O espetáculo das raças* (1993) Lilia Moritz Schwarcz apresenta o Brasil como "um grande laboratório racial", analisando os trabalhos de intelectuais que elaboraram teorias raciais (deterministas) e que olhavam com pessimismo o futuro de uma nação tão hibrida. A importância desta análise se dá, à medida que, tais teorias foram aqui traduzidas e influenciadoras das primeiras faculdades de medicina e de direito.

Ao contrário da edenização apregoada pelo iluminista Rousseau (cujos reflexos não foram dos menos nefastos), Buffon com a noção de "infantilidade do continente" e de Pauw com a sua radicalização em patologia e/ou "degeneração americana" são retomados por Schwarcz a fim de mostrar como tais teorias foram significadas em nossa sociedade. Diríamos, em especial, pelos discursos dominantes da medicina e do direito. Afinal, tal resgate aqui se justifica porque, por exemplo, o Código Penal republicano de 1890 define as bases do que é crime fundamentado na influência de CesareLombroso via escola da medicina baiana na figura de Nina Rodrigues. Então, os enunciados médicos e jurídicos se imbricam na formação do estado da arte, sobretudo, dos fins políticos que as teorias raciais assumiram em *terras brasilis.* Não por acaso, Schwarcz sinaliza o quão

> (...) Revelador é o debate sobre a entrada de imigrantes asiáticos e africanos, tônica central de várias sessões na Câmara de Deputados e de outras instâncias atuantes durante os anos 80 do século passado. Com efeito, partiu de São Paulo a política mais restritiva e que propôs graves

> entraves à introdução de mão-de-obra negra e oriental. Nesse caso, São Paulo demonstrou na prática o quanto era permeável às conclusões teóricas racistas e darwinistas sociais, tão populares em Recife. (Schwarcz 1994, p.142).

Portanto, não há como desconsiderar que atualmente se no judiciário, os próprios doutrinadores admitem a inaplicabilidade da lei Caó para condenar agressões à luz do crime de racismo, influências enraizadas na formação acadêmica ora no Direito, ora na Medicina existem. Não por mero silogismo de que há uma história linear, mas frente a pesquisas que possam tratar os "documentos como monumentos" à la Foucault.

No Brasil sem incorrermos em injustiças quanto às contribuições de Gilberto Freyre (1984), que dentre outras apontaram para a importância dos embates bancados por seu mestre, Franz Boas, contra os efeitos do determinismo biológico advindo do evolucionismo social no cenário político norte-americano de meados do século XX, o sociólogo recorrentemente é ligado ao mito da "democracia racial" na sociedade brasileira. Uma cordialidade entre as diferentes etnias/raças brasileiras que como bem analisa Ilka Boaventura Leite (1994), sob uma leitura atenta sobre o nascimento do Brasil, e não de seu descobrimento, nos faz pensar como esta negação da existência de crimes de racismo, simbolicamente pode ser traduzido como a boa convivência que sempre aqui houve, motivo pelo qual ofender alguém de macaco não remete ao seu coletivo de pertencimento. A releitura sob uma perspectiva antropológica da historiografia brasileira contribui sobremaneira para que as confusões, omissões e enviesamentos propositais (re)produzidos pelos discursos dominantes sejam ao menos retratados. É o que Leite o fez no livro Antropologia da Viagem – Escravos Libertos em Minas Gerais no século XIX, ao desmistificar as relações de cordialidade e aceite entre negros e brancos. Como coloca a antropóloga:

> É interessante observar que o escravo, ao servir o senhor, sentia-se, talvez, participante igual dessa refeição. Apesar dessa sensação, sua participação era, sob um certo aspecto, ilusória, já que ele não recebia também a refeição, mas apenas a servia. Não se sabe como os viajantes interpretavam essas sutilezas nas relações senhor-escravo. Esta serventia, que ilusoriamente talvez desse ao escravo a sensação de participação da

> mesma forma que o seu senhor, muitas vezes escamoteava sua situação de dominado. (LEITE, 1996, p.160).

Notamos então como o racismo brasileiro opera sob a lógica de inclusão societária para em ato contínuo, as engrenagens estruturais e capilares dos exercícios de poderes excluírem os negros. Tal como há décadas sinalizou Roberto DaMatta:

> (...)Se o negro e o branco podiam interagir livremente no Brasil, na casa-grande e na senzala não era porque o nosso modo de colonizar foi essencialmente mais aberto ou humanitário, mas simplesmente porque aqui o branco e o negro tinham um lugar certo e sem ambiguidades dentro de uma totalidade hierarquizada muito bem estabelecida. (DAMATTA, 1981, p.79)

Entretanto, as citadas engrenagens no caso concreto dos julgamentos, objeto de nossas análises, operam as exclusões e omissões por uma fórmula perversa e arrogante ao ignorar que as produções sobre a categoria “honra” pelos discursos científicos das ciências humanas, parte do pressuposto de que não há como desvincular o individual do coletivo. Além disto, a arrogância do Direito é bem explicada pelo jurista Luiz Fernando Villares quando em demandas indígenas, ele costura como este discurso pretensamente científico - por puras presunções infundadas - relega as contribuições interdisciplinares imprescindíveis para a compreensão de determinadas categorias teóricas.

> Considerar por aspectos externos de fácil apreensão que o índio é inteiramente capaz de entender o caráter ilícito dos fatos ou de determinar-se de acordo com esse entendimento faz parte da arrogância do direito, e do julgador, que reputa ter ciência bastante para julgar sem auxílio de técnicos. Ver aspectos formais como o grau de escolaridade, o entendimento do idioma oficial, título de eleitor etc..., é privilegiar a verdade formal em detrimento do mundo real. O índio pode mostrar-se externamente apto a todos os atos da vida, mas, internamente, sem o entendimento perfeito do caráter ilícito da conduta, ou mesmo, entendendo a ilicitude, não podendo agir diferente por sua cultura assim exigir. No caso de lideranças indígenas, que são os índios de maior destaque e contato com a sociedade, essa realidade é mais amarga, por ele não poder contrariar sua cultura e

> seu povo, mesmo que sua ação seja ilícita ao modo do Direito Penal. (grifos do original (VILLARES, 2008, p.310).

Ainda quanto à arrogância que o Direito roga a si, carece destacarmos as concepções de honra enquanto o pertencimento de nós sujeitos nos grupamentos sociais que nos subjetivam. Ater-nos-emos àquela do clássico da honra mediterrânea Julian Pitt-Rivers, cujas pesquisas foram realizadas a partir de 1950, com ênfase na Espanha. Para ele, a honra é o:

> valor de una persona para símisma, pero también para lasociedad. Essuopinión sobre supropio valor, sureclamacióndelorgullo, pero también es laaceptación de esareclamación, suexcelenciareconocida por lasociedad, suderecho al orgullo. (PITT-RIVERS, 1979, p.21).

Aliás, Emerson Rocha em *Cor e Dor Moral Sobre o racismo na ralé* (2009) analisa o racismo no cotidiano. Através de entrevistas com jovens negras o preconceito pode ser percebido em casos concretos. A discussão ainda é enriquecida porque o autor destaca a questão da mulher negra frente aos padrões de beleza estabelecidos que nos adverte para outra faceta do racismo brasileiro, baseada na aparência. E por que não, em uma dupla exclusão vivida por jovens negras mulheres.

Enfim, num ponto de toque com as produções sobre honra mediterrânea, Emerson Rocha compõe a afirmação de que não é possível manchar a honra individual do negro sem que isso produza eco na raça negra tomada como um todo. Em síntese, não há honra individual que não passe pela coletiva, pois a própria noção de honra liga-se à de pertencimento a um dado grupo. Se não, vejamos, quando o sociólogo destaca serem as questões subjetivas (por exemplo, de estética e de autoestima) passíveis de análise sociológica:

> Isso porque construímos uma ideia de “social” justamente em oposição a tudo o que é privado e íntimo. Então, como algo que diria respeito à vida “íntima”, “particular”, “privada” poderia ser levado a sério pela sociologia? Os sociólogos geralmente jogam para segundo ou terceiro plano a questão dos efeitos do padrão de beleza sobre a autoestima das pessoas; eles muito facilmente relegam o tema ao campo da psicologia que, para o senso comum (inclusive o senso comum acadêmico), seria o ramo do saber responsável por tratar desse tipo de questão (ROCHA, 2009, p.369).

Se a arrogância reside no caráter supremo e sagrado que o próprio direito roga a si, a sua perversão reside em como desconsidera a lei Caó, e as conseqüências que faz com que nenhum crime aja frente a insultos raciais disparados contra @s negr@s. Nem de racismo nem tampouco de injúria qualificada.

Observamos que nos dois casos descritos no item anterior, os sujeitos que sentaram no banco dos réus tiveram não apenas as punições apagadas, mas os processos foram anulados. Nulidades que se atrelam ao fato de que a injúria qualificada é um crime que só pode ir a julgamento e antes se tornar palpável em forma de processo para o discurso arrogante jurídico, se o agredido procura as instituições competentes para dentro de 6 meses a contar do dia da agressão, formalizá-la. Como as agressões foram formalizadas perante este mesmo discurso arrogante em forma de crime de racismo, que não tem tempo frente sobretudo à gravidade simbólica que o reveste, ao ser desconsiderado, o tempo de 6 meses emerge como a perversão que avisa aos insultados que não aconteceu nada. Tudo se transforma em pó, ou melhor, evapora como palavras ao vento para estes desembargadores do TJRS, cujos julgamentos aqui expusemos.

III.

Nossas considerações conclusivas deste trabalho são reticências, ao invés de pontos finais. Isto porque retomamos aqui uma hipótese a ser explorada na continuidade de nossas pesquisas. A saber: o primeiro acórdão por nós analisado refere-se a um conflito ocorrido na cidade interiorana gaúcha, Novo Hamburgo, cuja colonização feita via imigração alemã apresenta especificidades. Tais especificidades devem ser levadas em consideração, porque segundo pesquisas, nota-se que os alemães que colonizaram Novo Hamburgo, assim o fizeram com nuanças distintas daquelas advindas de alemães que, por exemplo, colonizaram São Leopoldo (RS) e Blumenau (SC). Quais seriam estas distinções? A principal delas, aos nossos olhos, está no fato de que os alemães que saíram de Hamburgo, à época a segunda maior cidade da Alemanha, sendo a principal portuária, aqui se estabeleceram com laços de pertencimento à Hamburgo. Motivo pelo qual, Carmen ZinkBolognini e Gabriele C. Schumm (2002) acrescentam em relação à Novo Hamburgo que:

> O adjetivo não está presente no nome da vila/cidade por ela estar no Brasil, mas sim, por estar em outro lugar que não a Alemanha. Essa nomeação indica que a posição na cadeia discursiva dos sujeitos imigrantes/colonizadores em relação à Alemanha continua sendo de pertencimento. Eles, na verdade, se deslocaram geograficamente, mas o deslocamento ideológico é de outra natureza. Sua posição em relação ao Brasil é de colonizadores, daqueles que são afetados, de alguma maneira pelo que é brasileiro, mas que mantém uma posição marcada de distanciamento. (IDEM, p.151).

Assim, a nós resta aprofundar a influência que esta Alemanha em *terras brasilis*traz, inclusive considerando se os julgadores são ou não descendentes de alemães, e como na vida vivida dos novos hamburgueses se representa a negritude.

REFERÊNCIAS

BECKER, SIMONE. **DORMIENTIBUS NON SOCURRIT JUS! (O DIREITO NÃO SOCORRE OS QUE DORMEM!) – UM OLHAR ANTROPOLÓGICO SOBRE RITOS PROCESSUAIS JUDICIAIS (ENVOLVENDO O PÁTRIO PODER/PODER FAMILIAR) E A PRODUÇÃO DE SUAS VERDADES.** TESE DE DOUTORADO DEFENDIDA JUNTO AO PPGAS DA UFSC, 2008.

BOAS, FRANZ. **ANTROPOLOGIA CULTURAL**. TEXTOS SELECIONADOS, APRESENTAÇÃO E TRADUÇÃO DE CELSO CASTRO. RIO DE JANEIRO, JORGE ZAHAR EDITOR, 2004.

BOLOGNINI, CARMENZINK&SCHUMM, GABRIELE C. **COLONIZAÇÃO E/OU IMIGRAÇÃO: IMAGINÁRIOS E ESTEREÓTIPOS QUE INCIDEM NO ENSINO DE ALEMÃO NO BRASIL.** *IN:* FRAGMENTOS, NÚMERO 22, JAN-JUN. EDITORA UFSC: FLORIANÓPOLIS, 2002, P.147-153.

DA MATTA, ROBERTO. **RELATIVIZANDO: UMA INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA SOCIAL.** PETRÓPOLIS: VOZES, 1981.

FREYRE, GILBERTO. **CASA GRANDE & SENZALA.** RIO DE JANEIRO: EDITORA RECORD, 1998.

LEITE, ILKA BOAVENTURA. ***ANTROPOLOGIA DA VIAGEM: ESCRAVOS E LIBERTOS EM MINAS GERAIS NO SÉCULO XIX*.** BELO HORIZONTE: EDITORA UFMG, 1996.

PITT-RIVERS, JULIAN. ***ANTROPOLOGIA DEL HONOR*: O POLITICA DE LOS SEXOS. ENSAYOS DE ANTROPOLOGIA MEDITERRÁNEA.** EDITORIAL CRÍTICA. BARCELONA: GRUPO EDITORIAL GRIJALBO, 1979.

ROCHA, EMERSON FERREIRA. **COR E DOR MORAL.** IN: JESSÉ JOSÉ FREIRE SOUZA. (ORG.). A RALÉ BRASILEIRA: QUEM É E COMO VIVE. BELO HORIZONTE, 2009.

SCHWARCZ, LILIA MORITZ. **O ESPETÁCULO DA MISCIGENAÇÃO**. REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS, SÃO PAULO, V. 17, 1994.

SCHWARCZ, LILIA MORITZ. **O ESPETÁCULO DAS RAÇAS: CIENTISTAS, INSTITUIÇÕES E QUESTÃO RACIAL NO BRASIL 1870-1930.** SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 1993.

TJRS. APELAÇÃO CRIMINAL SOB O N. N.70009621897. DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW1.TJRS.JUS.BR/SITE_PHP/CONSULTA/CONSULTA_PROCESSO.PHP?NOME_COMARCA=TRIBUNAL+DE+JUSTI%E7A&VERSAO=&VERSAO_FONETICA=1&TIPO=1&ID_COMARCA=700&NUM_PROCESSO_MASK=70009621897&NUM_PROCESSO=70009621897&CODEMENTA=2091703&TEMINTTEOR=TRUE. ACESSO EM: NOV.2010.

TJRS. APELAÇÃO CRIMINAL SOB O N. N. 700018104547. DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW1.TJRS.JUS.BR/BUSCA/?Q=CRIME+DE+RACISMO&TB=JURISNOVA&PESQ=EMENTARIO&PARTIALFIELDS=%28TIPODECISAO%3AAC%25C3%25B3RD%25C3%25A3O|TIPODECISAO%3AMONOCR%25C3%25A1TICA%29.SECAO%3ACRIME&REQUIREDFIELDS=&AS_Q=. ACESSO EM: NOV.2010A.

Livro didático e o preconceito étnico-racial

Magda Carvalho Fernandes[47]

Este artigo propõe-se a apresentar algumas reflexões sobre o uso do livro didático e sua relação com o preconceito étnico-racial, passando pela intencionalidade da mensagem veiculada. Parte da premissa que, enquanto veículo, pedagogicamente estruturado, o livro didático e/ou sua utilização pelo professor, pode estar contribuindo na formação e manutenção de conceitos fundamentais à sustentação de valores relacionados a preconceito e discriminação étnico-racial. O texto foi construído a partir do conceito de representações sociais de Chartier (1986) e, com base nas pesquisas desenvolvidas principalmente, por Choppin (2004); Silva (1995, 2001 e 2002) e Nascimento (2004); passando pela referência documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e do Edital do Programa Nacional do Livro Didático para o ano de 2011. Tais reflexões têm por objetivo contribuir com uma leitura crítica do livro didático, por parte de professores(as), apontando alguns elementos que possam estimular uma prática docente reflexiva na relação com o mesmo no processo de escolha e consumo, voltada para a superação da discriminação e preconceito étnico-racial, privilegiando o compromisso com a transformação social.

Palavras-chave: Livro didático – Preconceito étnico-racial – Programa Nacional do Livro Didático

[47]Doutoranda do PPGEdu da UFMS; Professora da UEMS e UNIGRAN – e-mail: profmagdacf@yahoo.com.br

O ano de 1985 foi um marco na política na política educacional em relação ao livro didático com a criação do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático. A partir daí, o livro didático começa a ser utilizado de forma mais crítica. (SOUZA e MENEGASSI, 2005, p. 2).

No entanto, de acordo com Silva (1995, p.47), o livro didático continuava a omitir

> [...] o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e auto-estima.

Mais tarde, Rangel (2001, p.13) afirma que o livro didático deveria:

> [...] contribuir efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna, tais como vêm definidos em documentos oficiais, como os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, assim é necessário que ele abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno.

É interessante constatar que, para aprovação no processo de seleção de obras a serem incluídas no Guia de livros didáticos, estabelecidos pelo edital de convocação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de anos iniciais do ensino fundamental, para o ano de 2011, o livro deve atender a algumas condições, dentre elas:

> [...] abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti- racista, solidária, justa e igualitária.FNDE/SEB[48] (BRASIL, 2011)

[48] Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica

Essa é uma realidade que a sociedade brasileira vem sendo desafiada a enfrentar principalmente, desde o início da década de noventa do século XX, no que diz respeito ao combate às desigualdades econômicas e sociais. Nesse contexto, apresenta-se muito claramente um processo cultural[49] de relações sociais impregnadas de preconceito e discriminação.

Nos últimos anos temos presenciado grandes manifestações de diferentes grupos étnicos-raciais[50] por reivindicações identitárias, porém, nem sempre, os materiais didáticos vêm acompanhando tais discussões que têm preocupado governantes, educadores e dirigentes de organizações da sociedade civil.

Daí, surgem alguns questionamentos: A escola pode realmente, tornar-se um espaço de encontro e valorização de diferenças ou está destinada a perpetuar relações de preconceito e discriminação? Como estruturam-se as representações sociais veiculadas em um de seus principais instrumentos de difusão do conhecimento: o livro didático?

É possível iniciar essa discussão buscando compreender as relações de preconceito na sociedade e consequentemente, no interior da escola. Para tal, precisamos explicitar os pressupostos conceituais que envolvem o estudo: preconceito e discriminação.

Segundo Silva (1987, p.962), no dicionário de ciências sociais, preconceito é "uma atitude negativa, desfavorável para com um grupo ou seus componentes individuais. É caracterizado por crenças estereotipadas." Na mesma linha de pensamento, o termo preconceito também foi definido como "um sentimento ou uma atitude geralmente desfavorável em relação a uma pessoa ou grupo" (LEONARD, 1983, *apud* FERNANDES, 1991, p.81). Ele

[49] Na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural é possível destacar o conceito de cultura, com o qual estaremos nos referindo neste trabalho: "Cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.Definição conforme as conclusões da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (NOSSA DIVERSIDADE CRIADORA, 1995) e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (ESTOCOLMO, 1998)." (UNESCO, 2007, p.1)

[50] O conceito étnico-racial busca açambarcar grupos que possuem especificidades identitárias na sociedade brasileira, como expressões culturais e caracteres fenotípicos, que facilitam a geração de processos discriminatórios.

serve de base para os estereótipos, que se caracterizam enquanto uma atribuição de determinados conceitos e/ou qualidade a determinadas pessoas, na tentativa de rotulá-las.

O preconceito apresenta-se sob a forma de discriminação, ou seja, “um tratamento desfavorável dado a uma pessoa ou grupo” (Idem).

Segundo Candau (2003, p.18), a discriminação

> Refere-se a processos de controle social que servem para manter a distância social entre determinados grupos, através de um conjunto de práticas, mais ou menos institucionalizadas, que favorecem a atribuição arbitrária de traços de inferioridade por motivos, em geral, independentes do comportamento real das pessoas que são objeto da discriminação.

Compreender como se dão esses processos no interior da escola é condição essencial para a construção de uma educação em direitos humanos, que defenda a diversidade cultural, aqui neste trabalho, definida de acordo com o que propõe a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, em seu Artigo1: “A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade.” (UNESCO, 2007).

Ao associá-la aos Direitos Humanos, a mesma Declaração, em seu Artigo 4 - Os direitos humanos, garantias da diversidade cultural, esclarece melhor tal afirmativa:

> Art. 4 - A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance. (Idem)

Ainda assim, na atualidade, podemos constatar que algumas práticas em relação às questões étnico-raciais mudaram, porém, afro-descendentes e índios ainda vivem em situação de desvantagem, embora constituam, junto com o branco, os grupos predominantes na formação da sociedade brasileira. Segundo a Declaração do México (1985), aprovada na Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, publicada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (2007, p.2)

> Todas as culturas fazem parte do patrimônio comum da humanidade. A identidade cultural de um povo se renova e enriquece em contato com as tradições e valores dos demais. A cultura é um diálogo, intercâmbio de idéias e experiências, apreciação de outros valores e tradições; no isolamento, esgota-se e morre. (IPHAN, 2007, p.2)

É fato que o colonialismo, ao impor a predominância de uma cultura eurocêntrica[51], desconsiderando as especificidades do nosso país, contribuiu significativamente na construção de um sentimento no imaginário social, de inferiorização da cultura aqui existente que foi sendo construída, em detrimento da européia.

> As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1986, p.17)

Essa herança trouxe para a sociedade brasileira a dificuldade de lidar com o diferente, que não significa inferior, mas simplesmente, diferente. Segundo Freire (1993, p.5), "[...] aprendemos também não apenas com o diferente de nós mas até com o nosso antagônico".

[51] Eurocêntrica é uma explicação que toma como núcleo central a Europa e tudo se reduz ao modelo europeu.

A diversidade de matrizes culturais que compõem nossa sociedade, (principalmente, africana, indígena e européia) e em particular, a instituição escolar, pode estar sendo representada de forma equivocada no livro didático.

Sendo assim, o livro didático, pode estar encarregando-se de estimular a criação de estereótipos que geram inúmeros preconceitos, principalmente, em relação ao afro-descendente e ao índio, privilegiando assim, a cultura européia, e portanto, colaborando para a rejeição de um sujeito em relação ao outro.

> Os estereótipos, ou seja, os clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou grupos de indivíduos cumprem o papel social de reproduzir os preconceitos, as opiniões e conceitos baseados em dados não comprováveis da realidade do outro, colocando esse outro sob rejeição ou suspeita (SILVA, 1995, p.17).

É fato que não se pode mais admitir em nossa sociedade que indivíduos sofram opressões e constrangimentos pela cor de sua pele, ou por outro caractere diacrítico, consequentemente, desqualificando a pessoa enquanto ser humano e cidadão. Como afirma Silva (2002, p.14)

> Quando a diferença for vista com todas as suas possibilidades de troca e de enriquecimento mútuo, a auto-rejeição e a rejeição ao assemelhado deixará de existir, bem como a rejeição e a exclusão dos diferentes, considerados desiguais, abrindo novas possibilidades nas relações entre os diversos povos que constituem a raça humana, em direção ao respeito mútuo, igualdade de direitos e a uma democracia real.

Além disso, a partir do momento em que o Brasil tornou-se o país mais mestiço do mundo, constatado em levantamentos estatísticos oficiais, por seu grande contingente de afro-descendentes (SOUZA e MENEGASSI, 2005, p.2), é oportuno que a questão étnico-racial seja abordada, no sentido de estar comprometendo-se com a referida afirmação dessa identificação de identidade mestiça do povo brasileiro, caminhando então, mesmo que a longo prazo, para

a erradicação de qualquer tipo de opressão e discriminação étnico-racial, consequentemente, combatendo a ideologia da democracia racial.

Segundo Gomes, (1995, p.45), "[...] a democracia racial é uma corrente ideológica que pretende eliminar distinções e desigualdades entre as três raças formadoras da sociedade brasileira (a negra, a indígena e a branca), afirmando que existe igualdade entre elas"[52].

E ainda, nos PCNs (2000, p.31), podemos perceber mais claramente os desastres que se estabelecem através de tal posicionamento:

> [...] a perspectiva de um Brasil "de braços abertos" compôs-se no "mito da democracia racial", segundo o qual mesmo aqueles que não tivessem integrado diretamente processos de miscigenação seriam igualmente aceitos e valorizados. Assim, discriminações praticadas com bases em diferenças ficam ocultas sob o manto de uma igualdade que não se efetiva. O acobertamento de práticas discriminatórias empurrou para uma zona de sombra a vivência do sofrimento e da exclusão, na sociedade em geral.

Em relação ao índio, no Brasil de hoje ele é um cidadão legalmente constituído, embora desrespeitado em seus direitos, porque as relações estabelecidas vêm sendo permeadas de preconceito e discriminação, sustentadas pelo desconhecimento de como os povos indígenas contribuíram e ainda contribuem na construção do Estado brasileiro.

Nascimento (2004) traz essa discussão em relação ao preconceito com os povos indígenas ao associar o que apresenta Bartolomeu Meliá denominado de "teoria do não", quando se refere ao imaginário coletivo:

> Na análise de Meliá, para a sociedade não-índia, dominada pelos valores pretensamente universais da burguesia, o índio não é humano, porque ainda não é político, civilizado, não faz uso de um sistema econômico no modelo da sociedade moderna e, de maneira muito acirrada o índio ainda não é cristão (NASCIMENTO, 2004, p.77).

[52] O mito da democracia racial é identificado na produção científica brasileira, de forma mais sistematizada, a partir da obra Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre (1933), apesar de fazer parte de um processo histórico que antecede o livro e o autor.

No livro didático, a imagem da sociedade representa o modo pelo qual aquele que o concebeu compreende, percebe, ou seja, o(s) autor(es). Segundo Choppin (2004, p.557),

> Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status: o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente, de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. [...] Não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam [...]

Consequentemente, no processo que vai do Programa Nacional do Livro Didático, passando pela escolha do livro, até a intencionalidade da mensagem, enquanto veículo, pedagogicamente estruturado, existe um direcionamento ideológico na formação de representações e manutenção de conceitos fundamentais à sustentação de valores, que podem estar encarregando-se de estimular a criação de estereótipos que geram inúmeros preconceitos, e portanto, colaborando assim, para a rejeição de um sujeito em relação ao outro. Chartier (1990, p.17) afirma que,

> As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social, [...] muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de

> afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.[53]

Nos últimos anos, principalmente com a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), temos presenciado muitas discussões sobre a qualidade dos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas brasileiras e a utilização dos mesmos. Essa discussão é de extrema importância principalmente, pelo investimento que o Brasil vem fazendo na aquisição de livro didático que, consequentemente, gera um grande consumo dessa produção. Segundo Bittencourt (2004, s/p), no Brasil "[...] os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo."

Tais discussões, muitas vezes têm sido silenciadas no interior das escolas e, considerando que o livro didático é um referencial bastante significativo para o professor, faz-se necessário compreender as mensagens veiculadas, através de seus textos, imagens e ilustrações. Como afirma Hunt (1992, p.27), "A narrativa mestra, ou códigos de unidade ou diferença, a escolha de alegorias, analogias ou tropos; as estruturas de narrativa – tudo isso tem conseqüências de peso para a escrita da história."

Assim, o processo que envolve os critérios de escolha do livro didático a ser adotado pelo professor e a utilização do mesmo, precisa de uma análise comparativa em relação aos critérios de qualificação do livro didático, estabelecidos pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD).

Segundo Chartier (1986, p. 123-124),

> [...] o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este inscreve-se diversamente nos seus leitores. Daí a necessidade de reunir duas perspectivas, freqüentemente separadas: o estudo da maneira como os textos, e os impressos que lhes servem de suporte, organizam a leitura que deles deve ser feita e, por outro lado, a

[53]Chartier afirma que tal escolha metodológica apóia-se em grande parte no trabalho de Pierre Bourdieu.

> recolha das leituras efectivas, captadas nas confissões individuais ou reconstruídas à escala das comunidades de leitores.

Nesse sentido, se faz necessária uma reflexão crítica sobre as representações sociais que envolvem o processo de escolha e utilização do livro, até a intencionalidade da mensagem, enquanto veículo, pedagogicamente estruturado, na formação e manutenção de conceitos fundamentais à imposição e sustentação de valores dominantes, tendo em seu público-alvo, a criança.

> É infinitamente mais fácil tomar posição a favor ou contra uma idéia, um valor, uma pessoa, uma instituição ou uma situação, do que analisar em que consistem na verdade, em toda a sua complexidade. [...] a análise rigorosa das situações e das instituições é sem dúvida o melhor antídoto contra as visões parciais e contra todos os maniqueísmos [...] que, através das representações que geram e das palavras em que se expressam, são freqüentemente carregados de conseqüências mortíferas. (BOURDIEU, 1998, p.35-36)

É função da escola garantir ações que desenvolvam o respeito às diferenças no processo de ensino e aprendizagem, priorizando a construção de conhecimento, voltada ao desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a formação de cidadania.

Ora, os textos oferecidos nas aulas traduzem representações construídas sobre o mundo que nos cerca. Isso significa que o(a) professor(a), ao escolher um livro didático, estará comprometido com as propostas contidas no mesmo, que não são aleatórias. Ainda que possa ser inconsciente, toda opção está fundada em uma compreensão valorativa de mundo.

> [...] consciente ou inconscientemente, explícita ou implicitamente, quem vive possui uma filosofia de vida, uma concepção do mundo. Esta concepção pode não ser manifesta. Certamente ela se aninha nas estruturas inconscientes da mente. De lá ela comanda, dirige-lhe os passos, norteia a vida. (BUZZI, 1983, p.8)

Portanto, faz-se necessário que o professor crie, a partir do livro didático, oportunidades de reflexão por parte dos alunos ao utilizarem o material pedagógico, possibilitando-os uma análise-crítica das imagens, textos e ilustrações que são postas diante de seus olhos.

Segundo Chartier (1986), precisamos entender o mundo social, trazendo enquanto conceito de representações sociais, a compreensão das formas e dos motivos que "[...] à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse." (p.19)

É nesse sentido que se faz necessário estabelecer um estudo crítico-reflexivo das representações sociais que envolvem o conteúdo veiculado nos livros didáticos que utilizamos nas escolas, voltando-se para uma prática de compromisso com a transformação social.

Além disso, é preciso deixar claro que o intuito não é sugerir ao(à) professor(a) que venha a abdicar do uso do livro didático, pelo contrário, faz-se necessário que o professor crie a partir dele, oportunidades de reflexão por parte dos alunos ao utilizarem o material pedagógico, possibilitando-os perceber que as imagens, textos e ilustrações que são postas diante de seus olhos, na verdade, podem estar contribuindo com a manutenção das diferenças sociais, culturais e econômicas.

REFERÊNCIAS:

BITTENCOURT, C.M.F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa.** São Paulo: Universidade de São Paulo, n.3, s/p, set/dez, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BOURDIEU, P. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BUZZI, A. **Introdução ao pensar.** Petrópolis: Vozes, 1983.

CANDAU, V. (Coord.) **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHARTIER, R.**A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Memória e sociedade, 1986.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Betrand do Brasil, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas:sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa.** São Paulo: Universidade de São Paulo, n.3, p. 549-546, set/dez, 2004.

FERNANDES, M. C. O 'Xou' da indústria cultural na programação infantil da tv.**1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,1991.**

FREIRE, P. **Professora sim, tia não –** cartaz a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GOMES, N. **A mulher negra que vi de perto.** O processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

HUNT, L. **A nova história cultural.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

IPHAN. **Declaração do México (1985),** aprovada na Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br> Acesso em 16 out 2007.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena:** palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

SILVA, A. C. da.**A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.

_____ .**A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Artigo apresentado na 25ª Reunião Anual – Caxambu - 2002 – Disponível em: http://www.anped.org.br, 2002.

SOUZA, N. F. MENEGASSI, R. J. A visão do negro no livro didático de português. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 47, abril de 2005. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br Acesso em: 04 jun. 2005.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** Disponível em:<http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decunivdiversidadecultural.doc> Acesso em 16 out. 2007.

De índio a ex-índio, basta para isto o desejo de cidadão: eis a "arrogância do direito, e do julgador" que dispensa os demais conhecimentos científicos

Olívia Carla Neves de Souza
Simone Becker

O presente trabalho é resultado de duas investigações ligadas ao projeto de pesquisa intitulado, "Maiorias que são minorias, invisíveis que (não) são dizíveis: análise etnográfica sobre sujeitos à margem dos discursos dominantes". Dividido em três partes, o mesmo analisa os argumentos que sustentam a negação da feitura de perícia antropológica por parte dos operadores do direito que compõem o TJMS - em dois julgamentos de causas criminais. Iniciamos por breves considerações sobre as conseqüências nefastas que revestem a história oficial constante em discursos dominantes, como os livros didáticos e as legislações, no que diz respeito à noção de que o Brasil foi descoberto. Em ato contínuo passamos à análise dos citados julgamentos do TJMS que sinaliza não apenas para os argumentos que revestem os indeferimentos das feituras das perícias antropológicas, como também para a grotesca confusão existente entre os *metiers*de antropólogos, psiquiatras e psicólogos, à medida que os laudos antropológicos são tomados, p.ex., como sinônimos de "exames de sanidade mental". Finalmente, à guisa de conclusão sinalizamos para a desconsideração dos sujeitos indígenas nestes contextos, a partir do momento em que a eles não são dadas vozes para que falem por si, de si e da sociedade onde sobrevivem.

I. DA NOÇÃO DE "DESCOBRIMENTO" À DE "NASCIMENTO DO BRASIL"

Em aula inaugural intitulada "O Nascimento do Brasil", proferida junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) da UFGD

(Universidade Federal da Grande Dourados/MS), em abril de 2011, João Pacheco de Oliveira, sob a perspectiva antropológica revisitou o mito fundante do "descobrimento do Brasil". Esta espécie de genealogia teve como propósito analisar como a "história" – sem incorrer em generalizações - trouxe e traz obstáculos para as relações interétnicas, à medida que a ideologia[54] reprodutora de dominação é por ela ocultada e diretamente vinculada à ausência de protagonismo dos personagens indígenas.

Assim, o viés evolucionista que reitera a ausência de voz (VILLARES *apud* SANTOS FILHO, 2011) dos indígenas em nosso processo social e histórico de colonização culmina na noção de "descoberta", que tem o condão tanto de legar ao acaso as ações portuguesas, quanto de apagar toda e qualquer intencionalidade nos genocídios praticados na *terra brasilis*. O exercício (translúcido e denso) feito pelo antropólogo pautou-se na análise de fontes primárias da historiografia, tendo como norte a premissa de contextualizar e colocar em relação os personagens que em mapas, cartas e pinturas foram e são visibilizados. Neste sentido, poderíamos dizer que Oliveira deu voz aos indígenas que já estavam no palco do nascimento do Brasil, antes mesmo da chegada dos portugueses.

Se a História a nós contada nos livros didáticos (ROCHA, 1996) desejou que soubéssemos de nosso passado de maneira equivocada e enviesada, o mesmo estende-se aos discursos legais que acompanharam e fundamentaram tais omissões e distorções sob a égide do projeto integracionista que sustenta o Estatuto do Índio de 1973. Nas palavras de Souza Filho (2003, p. 77): "Ao índio sobrou como direito a possibilidade de integração como indivíduo, como cidadão, ou juridicamente falando, como sujeito individual de direitos. Se ele ganhava direitos individuais, perdia o direito de ser povo".

Esse ideal integracionista ao qual fizemos menção consta no artigo 1º do Estatuto do Índio, Lei n° 6.001 de 1973, nos seguintes dizeres: "Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional" (PLANALTO, 2010). Acontece que com o decorrer dos anos a tarefa de preservar uma cultura tentando ao mesmo

[54] Neste sentido o antropólogo utilizou o termo "mito".

tempo integrá-la a outra cultura revelou-se nada harmônica e, por certo, inviável, uma vez que tanto não se deixa de ser indígena quanto não se deixa de ter identidade[55]. Neste sentido, se, por um lado, esse documento trazia algumas garantias aos povos indígenas, por outro lado, deixava bem claro o seu intuito, pois a intenção era que os índios perdessem a sua identidade cultural para que em troca recebessem sua cidadania, eliminando dessa forma o grande problema da "diversidade cultural".

Graças à intensa mobilização política dos povos indígenas no Brasil durante o processo constituinte, a Carta Magna de 1988 dedicou um capítulo à proteção dos direitos indígenas. Finalmente, o paradigma de integração do índio deixa de ser uma previsão legal e em seu lugar é assegurado o direito à diversidade cultural. Isto é o que se interpreta do artigo 231 dessa Carta Política: "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." (PLANALTO A, 2010).

Portanto, é óbvio que em face da Constituição de 1988, o artigo 1° do Estatuto do Índio (Lei 6001/1973), acima transcrito, perde o seu significado. Outro dispositivo do mesmo estatuto, cuja acepção é incompatível com o texto constitucional é o artigo 4º que dispõe sobre os critérios de classificação dos indígenas em: "isolados", "integrados" e "em vias de integração". A própria expressão em "vias de integração" indica o quanto o teor da redação dessa lei é etnocêntrico, pois prevê uma categoria de índios, que muito embora não estejam integrados, ainda irão se "converter" e perceber que o "caminho" para uma vida melhor é integrando-se à sociedade ocidental. Essa classificação é de uma pretensão ímpar, já que o indígena em "vias de integração" seria aquele que está no meio do "caminho" e por alguns motivos o legislador deduz que são grandes as probabilidades dele se tornar integrado. Tanto é que nem sequer existe a hipótese "em vias de isolamento".

Desde o momento em que a Carta Política liberta-se do intuito integracionista, não há porque fazer diferenciações entre os indígenas tomando

[55] - Em teóricos como Stuart Hall, bem como, em Roque de Barros Laraia e Roberto Cardoso de Oliveira, sob diferentes matrizes epistemológicas observa-se que o consenso torna-se o fato da identidade ser um processual, ou seja, ela se ressignifica.

como parâmetro a nossa civilização. Não há mais índio integrado, pois não deve haver projetos de integração. Da mesma forma que um japonês não deixa de ser oriental pelo fato de morar no Brasil, trabalhar em uma fábrica, ou votar nas eleições, um índio não deixa de ser índio porque se incorporou à comunhão nacional – ou melhor, se relaciona (por imperativos de sobrevivência) com os não indígenas. O que nós temos nesse país são sociedades indígenas que significam de formas particulares suas maneiras de agir, pensar e sentir. Conforme Laraia (2004, p.101) cada sistema cultural está em constante mudança. Como o conceito de cultura não é estático, mas dinâmico, em hipótese alguma o fato de terem sofrido modificações deve servir de pretexto para retirar dos indígenas sua identidade cultural. Queremos com isso afirmar o mesmo que Tourinho Neto:

> Tenha-se que nos dias atuais, não mais se entende que o índio deva assimilar a cultura do branco, ou, como dizia, deva ser civilizado, aculturado. A aculturação compulsória é segundo alguns, uma forma de etnocídio – destruição de uma cultura. Cada sociedade tem seu valor, sua cultura. Há mudanças nas culturas com o passar dos anos. A dos índios também muda e nem por isso se pode dizer que deixaram de ser índios. Quando perdem a consciência de seu passado, de seu vínculo histórico com as sociedades pré-coloniais, pré-colombianas é que ficam descaracterizados como indígenas. (TOURINHO NETO, 2002, p.193).

A mesma Constituição é inovadora também quando promove em seu artigo 232 que “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” (PLANALTO A, 2010). Até então o índio era considerado relativamente incapaz, e deveria ser tutelado, a partir de 1988 é reconhecida a sua capacidade processual. Aqui, fazemos outro esclarecimento, o índio nunca foi mentalmente um ser inferior, mas sim inferiorizado e incompreendido pelo fato de pertencer a uma cultura diversa. Marcelo Beckhausen discute esse apontamento:

> A tutela na forma como concebida pelo Código Civil e pelo Estatuto do índio, não existe mais. E incapacidade existiu sim. Os brancos ocidentais nunca tiveram capacidade para entender a diferença cultural existente. Os indígenas sempre foram avaliados, por serem diferentes, como pessoas sem potencial para se desenvolver nos moldes da civilização ocidental.

> Infelizmente perduram até hoje a análise caricatural que se faz dos índios. Os nossos Tribunais, infelizmente, são provas documentais de tal incapacidade. (BECKHAUSEN, 2009, p. 2).

Se no âmbito nacional temos na Constituição de 1988 um importante avanço na defesa de direitos de povos indígenas, no campo internacional de direitos humanos temos a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Assim em 1989, a OIT considerando as mudanças verificadas na situação dos povos indígenas e tribais desde 1957 e reconhecendo as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida, adotou a Convenção 169, a fim de revisar as orientações anteriores. Não mais se verifica a lógica da integração, mas certa tentativa de respeito à integridade de valores, práticas e instituições desses povos (PEIXOTO, 2008, p. 255). Para reforçar essa ideia, temos abaixo um fragmento da Convenção 169:

> **Artigo 8º**
>
> 1. Ao aplicar a legislação nacional aos povos interessados deverão ser levados na devida consideração seus costumes ou seu direito consuetudinário.
>
> 2. Esses povos deverão ter o direito de conservar seus costumes e instituições próprias, desde que eles não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais definidos pelo sistema jurídico nacional nem com os direitos humanos internacionalmente reconhecidos. Sempre que for necessário, deverão ser estabelecidos procedimentos para se solucionar os conflitos que possam surgir na aplicação deste princípio.
>
> 3. A aplicação dos parágrafos 1 e 2 deste Artigo não deverá impedir que os membros desses povos exerçam os direitos reconhecidos para todos os cidadãos do país e assumam as obrigações correspondentes. (ANDHEP, 2010, s/p).

Como foi observado, tanto a Convenção 169 como a Constituição de 1988 convergem para a revogação tácita de parte do Estatuto do Índio, entretanto não dele todo. Algumas partes do Estatuto ainda estão em vigor e devem ser interpretadas sob a luz desses dois documentos. Sublinhamos os artigos 56, parágrafo único e 57 (PLANALTO, 2010 s/p) como exemplos de dispositivos que não perderam sua validade:

> Art. 56. Parágrafo único. As penas de reclusão e de detenção serão cumpridas, se possível, em regime especial de semiliberdade, no local de funcionamento do órgão federal de assistência aos índios mais próximos da habitação do condenado.
>
> Art. 57. Será tolerada a aplicação, pelos grupos tribais, de acordo com as instituições próprias, de sanções penais ou disciplinares contra os seus membros, desde que não revistam caráter cruel ou infamante, proibida em qualquer caso a pena de morte.

Assim, apesar de estarem vigorando, estas determinações quase sempre são negadas aos réus indígenas, sobretudo em se tratando de crimes hediondos, que frequentemente são submetidos às sanções previstas na legislação penal brasileira, e cumprem as mesmas em estabelecimentos penais comuns. Uma boa demonstração disso é o estado de Mato Grosso do Sul onde se verifica o maior número de índios encarcerados no país. De acordo com notícia do site Consultor Jurídico (2009), em abril deste ano, os presídios abrigavam 148 indígenas, segundo levantamento da Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário (Agepen). Aliada a esta ilustração, veremos abaixo a desconsideração da aplicabilidade do Estatuto do Índio no que diz respeito a estes dispositivos ainda vigentes.

II. LAUDOS ANTROPOLÓGICOS E A VISÃO DO CONFLITO SEM AS LENTES DO ETNOCENTRISMO

II.1. Relembrar é (re)nomear e dar existência: retrospectos quanto aos laudos antropológicos

Ao se falar da voz legitimada de antropólogos no ritual judicial cabe remarcar o papel fundamental de Franz Boas. Combatente ferrenho das ideias reinantes do evolucionismo social e de vieses deterministas biológicos na e para a sustentação de interesses políticos nos territórios norte-americanos, Boas tornou-se o precursor de pleitos envolvendo as discussões étnicas e raciais. Sem deixar de mencionar aquelas envolvendo o nazismo (RIBEIRO, 2006).

Em solos brasileiros, a entrada das perícias e laudos antropológicos no contexto do judiciário e, então o ingresso do antropólogo neste palco, vincula-se à demanda de direitos por partes de grupos historicamente excluídos deste e por este discurso dominante. A respeito desta questão, estender-se se torna "chover no molhado", frente à importância de produções já publicadas, mas, não por acaso, a Constituição Federal de 1988 é a referência para os estudos clássicos envolvendo laudos antropológicos em solos brasileiros, mais especificamente na temática da delimitação e homologação de territórios indígenas e quilombolas. Muito embora os primeiros tenham sido os precursores em termos de "acesso à justiça". Nas palavras da antropóloga Ilka Boaventura Leite (2005, p.20):

> Entre 1994 e 1996, durante a gestão de João Pacheco de Oliveira à frente da ABA, a perícia, até então restrita quase que exclusivamente às terras indígenas, passou a incluir as terras e o patrimônio das comunidades remanescentes de quilombos, bem como a dimensionar o impacto sofrido por tais grupos frente a questões sócio-ambientais e a grandes projetos de desenvolvimento.
>
> Na década de 1990 ganha corpo a noção de um Brasil pluriétnico e pluricultural, sendo registradas intensas discussões antropológicas sobre cidadania, direitos humanos, justiça e diversidade cultural. A ABA teve atuação decisiva nessa fase, especialmente no que ser refere ao diálogo com operadores do Direito, legisladores, representantes de indígenas e de quilombolas e com as procuradorias federais e estaduais. Este contexto é crucial para se avaliar a importância dos laudos periciais e do debate instaurado no seio da comunidade científica sobre o papel da perícia antropológica.

Especificamente quanto ao estado do Mato Grosso do Sul, os antropólogos Jorge Eremites de Oliveira e Levi Marques Pereira (2009), em trabalho de perícia publicado pioneiramente, destacam que é "desde a década de 1990 que a Justiça Federal tem determinado a realização de laudos periciais de natureza antropológica, arqueológica e histórica sobre terras reivindicadas por comunidades indígenas no estado do Mato Grosso do Sul" (IDEM, p.15).

Entretanto, nos últimos anos as demandas no campo do judiciário se voltam também ao questionamento por parte dos grupos étnicos quanto à necessidade da feitura de perícias antropológicas em disputas criminais onde os sujeitos indígenas, por exemplo, figuram como sentados no banco dos "réus". Aqui, nos parece que o saber antropológico- não apenas na *expertise* da perícia, é indispensável, sobretudo, para combater à reprodução da famigerada classificação dos indígenas em isolados, em vias de integração ou integrados, constante no (não menos famigerado) Estatuto do Índio, tal como já discutimos no primeiro item do presente artigo. Novamente, retomamos as contribuições de Leite (2005, p.24), quando menciona que "uma variante cada vez mais requisitada desses estudos é a do processo penal – em que se verifica a imputabilidade criminal de indivíduos pertencentes a grupos etnicamente diferenciados ou a de quem atente contra o direito coletivo de tais grupos".

O nosso foco analítico restringe-se à questão da "imputabilidade criminal" quando o acusado de pretensa prática criminosa é um indígena. Aqui alguns "nós" acima anunciados tocam, sobretudo, a confusão entre laudos antropológicos e psiquiátricos por parte do magistrado, sanada em alguns casos com o imperativo do seu "livre convencimento". Em outros dizeres, a negativa do laudo antropológico, por vezes, ocorre frente ao fato do magistrado perceber com sua *expertise* em meio aos interrogatórios que não há problemas mentais quanto à compreensão do ato delituoso praticado pelo indígena, então descartada está a feitura da perícia frente à sua "capacidade mental". O mesmo nos parece que acontece quando os juízes afirmam que as habilidades motoras dos indígenas são indícios de que eles compreendem suas ações desviantes. Finalmente, esta variante em um dos julgamentos do TJMS, veremos adiante, aparece literalmente vinculado ao discurso médico quando o magistrado percebe que não há "sintoma" algum de problemas com o réu indígena.

Na contramão destes documentos, um dos magistrados federais de Bauru, cuja trajetória se fez em terras sul matogrossenses[56], emerge no

[56]Roberto Lemos dos Santos Filho é Mestre em Direito pela Universidade Católica de Santos/SP e Juiz Federal Titular da 1ª Vara de Bauru/SP. Foi juiz de Direito em Mato Grosso do Sul, Juiz Eleitoral – TRE/MS, Diretor da Associação de Juízes Federais de São Paulo e Mato Grosso do Sul – AJUFESP

cenário ritual da justiça que não a estadual[57], a título de ilustração, não recebendo por parte do Ministério Público Federal o documento de denúncia – aquele que inicia um processo penal, por falta de perícia antropológica.

Passemos então às diferentes matizes que, a nosso ver, por vezes borram e apagam a interdisciplinaridade intrínseca ao *métier*jurídico, e por vezes a valorizam.

II.2. As tessituras de apelações criminais no TJMS envolvendo laudos antropológicos indígenas – laudos antropológicos e psiquiátricos

Como o objetivo principal de nossa investigação foi o de compreender os argumentos recorrentes que negavam ou determinavam a realização de perícias antropológicas e seus respectivos laudos, restringimos nossa busca ao site do TJMS (www.tjms.jus.br), sob a justificativa – talvez não tão óbvia sob os olhos daqueles que aqui não moram – de que em Dourados/MS e demais regiões do estado, vivemos em constante cozimento dentro de uma grande "panela de pressão". Ora porque é a segunda maior população indígena do país, ora porque grande parte desta foi reservada ao longo do século XX, e sob este processo quiçá sobreviva rumo ou reificando as noções de etnocídio e genocídio. Assim, no TJMS privilegiamos a expressão "laudo antropológico" e no decorrer de 2010 e 2011 chegamos a vinte e seis acórdãos que *a priori* sinalizavam para a sua discussão. Destes, pelo critério da recorrência de argumentos que negaram a feitura da citada perícia – porque o inverso não percebemos, chegamos à análise dos acórdãos abaixo analisados sob a tríplice classificação decorrente da negação de perícia antropológica em processos criminais – imputabilidade e inimputabilidade indígena, cujo argumento central se deu pela (in)direta confusão entre perícia psiquiátrica e antropológica.

Ainda esclarecendo alguns dos procedimentos metodológicos, há que se destacar que à luz da noção de estudo de caso ou caso exemplar do

(2001 a 2005), e Vice-Presidente da Associação dos Magistrados Brasileiros – AMB, coordenador da área de cidadania e direitos humanos (2001 a 2004).

[57] Um dos objetivos futuros de nossas pesquisas reside justamente na distinção tão abismal que há entre os documentos produzidos pela justiça federal e estadual, quando em discussão estão as identidades étnicas e os direitos que delas decorrem. Em especial quando estamos falando da magistratura.

antropólogo Max Gluckman (1987), selecionamos dois acórdãos para uma análise em profundidade, tendo como parâmetro a riqueza de detalhes nestes constantes para justificar a negativa da feitura da perícia antropológica e conseqüente laudo.

II.2.1. O magistrado e seus poderes: aquele que diagnostica o "sintoma"

Em recurso denominado de "sentido estrito" sob o n. 2007.031540-7/0000-00 (TJMS, 2010), produzido pelo representante do réu, Vanderlei Mendes, a negativa do laudo antropológico é articulada no início do documento judicial sob o argumento de "cerceamento de defesa" frente à evidência de que seu cliente é indígena. Portanto, em síntese, o advogado do réu indígena pede que oTJMS anule a sentença singular que "pronunciou", isto é, acatou o pedido do Ministério Público quanto ao julgamento do réu por homicídio ser feito no Tribunal do Júri.

Na decisão do TJMS, o Des. João Batista da Costa Marques, relator do recurso, articula sua tese de que Vanderlei Mendes já se integrou aos "costumes da Nação civilizada" ou do "homem branco", com base na seguinte lógica. Em um primeiro momento, deixa claro que o magistrado tem seu livre convencimento, sendo que a perícia neste caso não se constitui em prova obrigatória para medir a integração de Vanderlei Mendes, uma vez que: "é o universo das provas que cotejado nas suas variantes irá definir o grau de discernimento do índio quanto à sua integral adaptação ao nosso meio social" (2010, s/p). Notem que o "grau de discernimento do índio" quanto à "sua integral adaptação ao nosso meio social" é avaliado, obviamente pelo juiz que o faz pinçando sinais da civilidade do indígena ao longo dos documentos transcritos e anexados aos autos de um processo. A dispensa da perícia antropológica se justifica porque neste caso tais evidências convincentes no processo não carecem de um *expert* outro denominado de antropólogo.

Mas para que serviria um antropólogo em meio a uma perícia criminal? Propositadamente nos deslocamos para as fundamentações de Roberto Lemos dos Santos Filho (2011) que ao rejeitar enquanto juiz federal o recebimento de uma denúncia (pontapé inicial da ação penal no palco do Judiciário) destaca a função objetiva da perícia antropológica em processos criminais.

Fundamentalmente, este para além de um operador do direito (que se restringe à “subsunção legal” ao caso concreto tal como está no processo), adverte que no conflito por ele analisado, iniciar a ação penal de cárcere privado contra lideranças indígenas por manutenção de funcionários da FUNAI como reféns, é em um primeiro momento ignorar que tais atos a princípio se configuram como legítimos frente à necessidade dos índios de serem ouvidos. Ao invés de por mera “presunção” tomá-los como atos pretensamente criminosos. E mais: além da necessidade de ter voz e serem ouvidos, o magistrado sinaliza a necessidade “de receberem a devida atenção as suas reivindicações, o que de rotina não é verificado tanto com relação aos índios de Avaí-SP, quanto com relação aos indígenas de todo o Brasil” (IDEM, s/p).

Assim, na perspectiva interdisciplinar de Roberto Lemos dos Santos Filho, a compreensão por parte dos indígenas de que suas atitudes eram ou não lícitas, só poderá ser aferida com a perícia antropológica e posterior laudo. Trata-se, sublinha o mesmo, de compreender se para aqueles indígenas da reserva de Araribá-SP, a retenção dos funcionários da FUNAI é um ato ilícito segundo seus sistemas simbólicos. Isto quer dizer se é ilícito ou não no e para o contexto social onde as lideranças indígenas de Araribá vivem, mesmo que haja uma legislação nacional dominante que pretenda homogeneizar o que é crime ou não para a sociedade brasileira como um todo. Admitir esta homogeneidade é ignorar o artigo 231 da CF. Perante o detalhamento de suas explicações, tomamos a licença (quase poética) de transcrever alguns de seus excertos:

> Impositiva a consideração acerca de, na condição de líderes de grupo minoritário, consoante os hábitos das suas etnias, de suas singulares culturas, ser razoável exigir que os indiciados agissem de forma diversa. E tais elementos somente poderiam ser apurados mediante a prévia realização de estudo antropológico (IBIDEM, s/p).

Neste sentido, o juiz faz menção ao jurista Luiz Fernando Villares na obra Direito Penal e povos indígenas, para desconsiderar a apropriação por parte dos indígenas de hábitos da sociedade “branca” como sinais ou indícios de que, tal como o MPF no caso destacou, são os mesmos integrados (SANTOS FILHO, 2011). Vejamos:

> Considerar por aspectos externos de fácil apreensão que o índio é inteiramente capaz de entender o caráter ilícito dos fatos ou de determinar-se de acordo com esse entendimento faz parte da arrogância do direito, e do julgador, que reputa ter ciência bastante para julgar sem auxílio de técnicos. Ver aspectos formais como o grau de escolaridade, o entendimento do idioma oficial, título de eleitor etc..., é privilegiar a verdade formal em detrimento do mundo real. O índio pode mostrar-se externamente apto a todos os atos da vida, mas, internamente, sem o entendimento perfeito do caráter ilícito da conduta, ou mesmo, entendendo a ilicitude, não podendo agir diferente por sua cultura assim exigir. No caso de lideranças indígenas, que são os índios de maior destaque e contato com a sociedade, essa realidade é mais amarga, por ele não poder contrariar sua cultura e seu povo, mesmo que sua ação seja ilícita ao modo do Direito Penal" (grifos do original, IDEM, s/p.).

Ao tocar na arrogância do direito e dos magistrados, Villares por meio dos dedos de Roberto Lemos dos Santos Filho, toca na lógica jurídica de somar aspectos formais que revestem o processo nefasto da integração na vida dos indígenas, como ter título de eleitor, ter conta bancária, dentre outros, para suprimir a existência dos mesmos. Voltando aos acórdãos do TJMS, a negação para a feitura da perícia antropológica também se apropria desta recorrência lógica, à medida que a imputabilidade penal do indígena é mensurada pela sua capacidade motora de pilotar uma moto ou de falar o idioma nacional.

II.2.2. O magistrado e seus poderes: aquele que mensura a capacidade motora

Na apelação criminal sob o n. 2008.021762-3/0000-00, o advogado de Sabino Benites recorre ao TJMS inicialmente indignado com o "cerceamento de defesa" de seu cliente indígena, frente ao fato de não ter sido realizada perícia antropológica. O referido foi condenado a aproximados sete anos de prisão por ter roubado, no dia 16 de fevereiro de 2007, uma bicicleta e demais pertences, incluindo a soma de dez reais em dinheiro de Sebastião Silvano.

A desembargadora relatora, Marilza Lúcia Fortes, ao produzir seu voto quanto à obstrução do direito de defesa do réu no que diz respeito à ausência de perícia antropológica, assim costura as tessituras de seu argumento. O primeiro passo é dado já anunciando que o indeferimento de "exame bio-psicológico" é cabível "ainda mais no caso em tela" (TJMS, 2011, s/p), uma vez que:

> se trata de indígena aculturado e integrado à sociedade, que respondeu às perguntas formuladas pelas autoridades policial e judicial em português (f. 13-14, 73), trabalhava em fazenda, cortando cana-de-açúcar, possuindo rendimento mensal de R$ 200,00 (duzentos reais) (f. 16) o que lhe exige certo discernimento para se integrar à civilização (IDEM, s/p).

Como se não bastasse a perícia antropológica ter uma grafia distinta da bio-psicológica, sem desconsiderar os sentidos totalmente opostos que ambas assumem, a operadora do direito, continua nas justificativas recortando e colando em sua sentença outros julgamentos que reiteram tal sinônimo. Incluindo, pasmem remissão a julgamento do Supremo Tribunal Federal (STF), sem a devida datação. Se não, vejamos:

> *EXAME DE SANIDADE MENTAL. INDEFERIMENTO DO PEDIDO. 1 – Se não existe dúvida sobre a sanidade mental do acusado, não há cogitar de cerceamento de defesa quando o juiz indefere a pretensão em decisão motivada. Precedente. 2 – HC indeferido.* (Relatora Ministra Ellen Gracie, *Habeas Corpus* nº 84.949). (Destaques do original, IBIDEM, s/p).

Sem deixar dúvidas de que a perícia psicológica equivale à perícia antropológica, logo após referenciar o STF, a magistrada retorna à mesma corte suprema com outro julgamento no qual a expressão "laudo antropológico" entra em cena substituindo no protagonismo o "exame de sanidade mental", para que as expressões não se tornem repetitivas na adequação da escrita da sentença. Isto porque, as demais jurisprudências voltam a enfatizar os exames de sanidade mental, dentre outras palavras que se ligam ao universo psicológico e/ou psiquiátrico.

> ***HABEAS CORPUS. CRIMES DE TRÁFICO DE ENTORPECENTES, ASSOCIAÇÃO PARA O TRÁFICO E PORTE ILEGAL DE ARMA***

> ***PRATICADOS POR ÍNDIO. LAUDO ANTROPOLÓGICO. DESNECESSIDADE. ATENUAÇÃO DA PENA E REGIME DE SEMILIBERDADE. 1. Índio condenado pelos crimes de tráfico de entorpecentes, associação para o tráfico e porte ilegal de arma de fogo.*** *É dispensável o exame antropológico destinado a aferir o grau de integração do paciente na sociedade se o Juiz afirma sua imputabilidade plena com fundamento na avaliação do grau de escolaridade, da fluência na língua portuguesa e do nível de liderança exercida na quadrilha, entre outros elementos de convicção. Precedente.* ***(...).****"* (HC 85198/MA, Rel. Min. Eros Grau, j. 17/11/05). (TJMS, 2011, s/p).

No término de seu voto com quase dez laudas, a desembargadora faz menção a outra corte maior brasileira, o Superior Tribunal de Justiça (STJ), mais especificamente quando a operadora antes mencionada nega o benefício constante no Estatuto do Índio, parte ainda vigente à luz da CF, para que o indígena condenado mude de regime prisional, passando da reclusão total para a semiliberdade. O *grande final* que encerra o julgamento na e dentro da coerência da absurda tese de perda da identidade indígena. Se não vejamos:

> *PENAL – HABEAS CORPUS – LESÃO CORPORAL SEGUIDA DE MORTE –* ***PACIENTE QUE É ÍNDIO JÁ INTEGRADO À SOCIEDADE – POSSUI TÍTULO DE ELEITOR – INAPLICABILIDADE DO ESTATUTO DO ÍNDIO –*** *IMPOSSIBILIDADE DO CUMPRIMENTO DA PENA NO REGIME DE SEMILIBERDADE – ANÁLISE DAS CIRCUNSTÂNCIAS JUDICIAIS EM QUE FOI ACENTUADA A CENSURABILIDADE DA CONDUTA – REGIME INICIALMENTE FECHADO DEVIDAMENTE JUSTIFICADO – ORDEM DENEGADA.* ***1. O Estatuto do Índio só é aplicável ao indígena que ainda não se encontra integrado à comunhão e cultura nacional.*** *2. O indígena que está em pleno gozo de seus direitos civis, inclusive possuindo título de eleitor, está devidamente integrado à sociedade brasileira, logo, está sujeito às mesmas leis que são impostas aos demais cidadãos nascidos no Brasil.* ***3. O regime de semiliberdade não é aplicável ao indígena integrado à cultura brasileira.*** *4. O estabelecimento do regime inicial de cumprimento da pena deve observar não só o quantitativo da pena, porém a análise de todas as circunstâncias judiciais, considerada, ainda, eventual reincidência. 5. Se foi feito contra a conduta do réu rigorosa censurabilidade, justificado está o regime inicialmente fechado, necessário para reprovação do crime e ressocialização do apenado. 6. Ordem denegada.* (HC 88.853/MS, Rel. Ministra JANE SILVA

(DESEMBARGADORA CONVOCADA DO TJ/MG), SEXTA TURMA, julgado em 18.12.2007, DJ 11.02.2008 p. 1) – (IDEM, s/p).

III. À guisa de conclusão: quando desde o início da "história" o indígena é natimorto.

O que desejamos sublinhar no decorrer deste trabalho é a lógica jurídica como engrenagem de moer gente[58] constante tanto na história presente nos livros didáticos, quanto nos discursos legislativos que ampa(ra)ram a desconsideração e a retirada de voz destes sujeitos. Algo que a antropóloga Simone Becker (2008) denomina à luz de articulações teóricas costuradas a partir de Judith Butler, como "violência das representações".

Portanto, negar a entrada da antropologia na cena do palco jurídico é evidenciar a distorção oficial e proposital dos eventos a partir dos quais os indígenas foram exterminados. Os que hoje estão sobrevivendo resistem e não se omitem, tanto que estão na cena do Judiciário respondendo criminalmente por seus atos. Porém, sem, por exemplo, terem direito a falar em sua língua materna, tal como a constituição prevê e lhes garantem. Novamente, a voz deles é retirada.

Assim, finalizamos este trabalho nos reportando ao Joseph K. de "O Processo" de Kafka, na fala da psicanalista e teórica Fernanda Otoni de Barros, cujas análises sobre as conseqüências do processo na obra de Kafka e suas correlações com os apagamentos dos indígenas nestes acórdãos do TJMS, são meras coincidências. (...):

> A responsabilidade é a condição da humanidade que nos habita. Quando K. ao final do processo grita: "- como um cão", sabemos que no fim, o sujeito foi subtraído da história, não foi dada a ele a chance de responder pela sua posição.
>
> Em todo e qualquer sistema de justiça, encontraremos vivo "O processo" kafkaniano, pois não existe "O processo" em condições de calcular o impensável que causa o sujeito em seu ato. Então, esta é a angústia que este processo produz. Contudo, se existe uma moral lacaniana, é aquela que orienta nunca deixar se levar sem o sujeito. (OTONI DE BARROS, 2007, p.186).

[58] Noção/expressão utilizada na conferência antes citada de João Pacheco de Oliveira.

Não por acaso, Carlos Frederico Marés de Souza Filho, encontra semelhanças entre o conto Kafkaniano “Diante da Lei” e o que acontece quando os indígenas batem às portas do Judiciário:

> Nada é mais dramaticamente parecido com a realidade dos direitos dos povos, escravos, índios, camponeses, mulheres e outros segmentos discriminados da sociedade latino-americana do que o conto de Kafka, "Diante da Lei". Um homem passa a vida inteira diante da porta da Lei esperando para entrar, sempre há um impedimento, uma ressalva, uma proibição momentânea, uma ameaça, até que o homem morre. No momento de sua morte, vê que o porteiro fechará a porta e, interrogando a razão do fechamento, descobre que a porta estivera aberta somente para ele durante todo o tempo, e já que ele não entrara, não havia mais razão para a porta permanecer aberta. Assim os oprimidos quando chegam à porta da lei encontram um obstáculo, dificuldade, impedimento ou ameaça, mas o Estado e o Direito continuam afirmando que a porta está aberta, que a lei faz de todos os homens iguais, que as oportunidades, serviços e possibilidades de intervenção do Estado estão sempre presentes para todos, de forma isonômica e cega. E a sistemática, usual, crônica injustiça da sociedade é apresentada como exceção, coincidência ou desventura. O Estado e seu Direito não conseguem aceitar as diferenças sociais e as injustiças que elas engendram e na maior parte das vezes as omitem ou mascaram, ajudando em sua perpetuação. (SOUZA FILHO, 1994, p.153).

O art. 231 da Constituição Federal, como se pode observar acima, deixou as portas abertas para povos indígenas obterem os direitos advindos de sua diversidade cultural. Porém será que conseguem atravessar essa porta e gozarem desses direitos, os quais foram criados desde 1988 exclusivamente para eles? Notar-se-á que a forma como o Judiciário opera atualmente inviabiliza em grande parte os direitos que esses povos conquistaram legalmente.

Segundo Villares (2010, p. 27), a falta de decisões judiciais ou de entendimentos administrativos, sobre o respeito aos sistemas jurídicos indígenas deriva das profundas diferenças de dois mundos. Um mundo caracterizado por direitos escritos, formalidades, organismos competentes, dever de previsibilidade e que a todos alcança; outro de tradição oral, dotado de flexibilidade e com autoridades previstas, mas não necessárias na aplicação

da norma. O fato é que esses dois mundos se aproximam cada vez mais. Se o Direito Penal brasileiro não se reconciliar com os índios, estes continuarão a ser perseguidos da mesma forma que foram na época colonial, com a única diferença de que agora a perseguição se dará de forma não velada ou enviesada.

REFERÊNCIAS

ANDHEP. Disponível em**: www.andhep.org.br.** Acesso em: jul. 2010.

BECKER, Simone. **DORMIENTIBUS NON SOCURRIT JUS! (O direito não socorre os que dormem!) – Um olhar antropológico sobre ritos processuais judiciais (envolvendo o pátrio poder/poder familiar) e a produção de suas verdades.** Tese de doutorado defendida junto ao PPGAS da UFSC, 2008.

BECKHAUSEN, Marcelo Veiga. Disponível em: **http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/viewFile/32146/31373.** Acesso em: jul.2009.

CONJUR. **Mato Grosso do Sul é o estado com o maior número de índios encarcerados.** Disponível em: http://www.conjur.com.br/2009-jun-09/mato-grosso-sul-estado-maior-numero-indios-encarcerados. Acesso em: jul. 2010.

GLUCKMAN, Max. **Análise de uma situação social na Zululândia Moderna.** FELDMAN-BIANCO, B. (Org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas – métodos*. São Paulo: Global Editora, 1987, p.227-265.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico.** 16. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LEITE, Ilka Boaventura. **Introdução. Laudos Periciais ANTROPOLÓGICOS em debate.** Florianópolis: Co-edição NUER/ABA, 2005, p. 13-28.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. **Ñande Ru Marangatu: laudo pericial sobre uma terra kaiowa na fronteira do Brasil com o Paraguai, em Mato Grosso do Sul**/Jorge Eremites de Oliveira, Levi Marques Pereira. Dourados: UFGD, 2009.

OTONI DE BARROS, Fernanda (2007). **Atravessar as fronteiras, sem todo o Processo.** *In:* COUTINHO, Jacinto Nelson de Miranda (Org.). *Direito e Psicanálise – Interseções a partir de "O Processo" de Kafka*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, p. 179-188.

PEIXOTO, Érica de Souza Pessanha. **Povos Indígenas e o Direito Internacional dos Direitos Humanos.** In GUERRA, Sidney; EMERIQUE, Lilian Balmant (Org.) Direito das minorias e grupos vulneráveis. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

PLANALTO. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L6001.htm. Acessado em: julho de 2010.

PLANALTO A. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acessado em julho de 2010.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **ANTROPOLOGIAS MUNDIAIS. Para um novo cenário global na antropologia.** *In:* REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 21 Nº. 60, 2006, p. 147-185.

SANTOS FILHO, Roberto Lemos dos**. Cárcere privado praticado por indígenas: rejeição da denúncia por falta de prévio estudo antropológico.** Jus Navigandi, Teresina, ano 16, n. 2802, 4 mar. 2011. Disponível em: http://jus.com.br/revista/texto/18621. Acesso em: mai. 2011.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés*.* **Multiculturalismo e direitos coletivos.** I*n* SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Reconhecer para libertar:

os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. **O direito envergonhado: O direito e os índios no Brasil.** *In:* GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Índios no Brasil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. **O direito envergonhado: O direito e os índios no Brasil.** *In:* GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Índios no Brasil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

TJMS. Recurso em sentido estrito n. 2007.031540-7/0000-00. Disponível em: http://www.tjms.jus.br/cposg/pcpoResultadoConsProcesso2Grau.jsp?&CDP=010004L070000&nuProcesso=2007.031540-7#. Acesso em: nov.2010.

TJMS. Recurso apelação criminal n. 2008.021762-3/0000-00. Disponível em: http://www.tjms.jus.br/cjosg/pcjoDecisao.jsp?OrdemCodigo=0&tpClasse=J. Acesso em: fev.2011.

TOURINHO NETO, Fernando da Costa. **Os Povos indígenas e as sociedades nacionais: conflito de normas e superação.** *In*O Direito para o Brasil Socioambiental. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002, p. 189-229.

VILLARES, Luiz Fernando. **Direito Penal na ordem jurídica pluriétnica.** In: VILLARES, Luiz Fernando (Coord.). Direito Penal e Povos Indígenas. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

Educação afirmativa e práticas antirracistas em escolas públicas municipais de Campo Grande - MS.

Eugenia Portela de Siqueira Marques

O presente trabalho objetiva apresentar as ações pedagógicas antirracistas no âmbito das escolas públicas municipais da cidade de Campo Grande, e o alcance da proposta de capacitação da Equipe de Educação Afirmativa da Semed. Tecemos algumas considerações sobre a implantação das políticas educacionais que visam à eliminação do preconceito e discriminação no cotidiano escolar e a importância da atuação dos professores para a realização de uma educação antirracista, no sentido de romper com a história oficial que em muitos momentos disseminaram conhecimentos estereotipados e preconceituosos em relação aos grupos socialmente discriminados. Os resultados desta investigação evidenciam que o trabalho de formação continuada de professores, pode representar uma importante estratégia para subsidiar o fazer pedagógico para a educação das relações étnico - raciais na escola.

Palavras-Chave: Educação; Preconceito Racial e Práticas Pedagógicas.

Introdução

A ausência de uma reflexão profunda sobre as relações étnico-raciais na educação brasileira e o tratamento dado a essas questões no planejamento escolar contribuem para manutenção de práticas pedagógicas que reproduzem a inferioridade das crianças negras no cotidiano escolar. O racismo, o preconceito e a discriminação racial são ocultados nas diversas instituições de ensino, naturalizando, dessa forma, as ideais preconceituosas e atitudes discriminatórias que resultaram, ao longo dos anos, em prejuízo à população negra no que se refere ao baixo nível de escolaridade, à exclusão

do mercado de trabalho, entre outros fatores que ainda permanecem na sociedade brasileira, conforme os dados recentes dos estudos realizados pelo Ipea, lançado em 2008 no Dia da Consciência Negra, intitulado *Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas 120 anos após a abolição* e *O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2007-2008.*

Nesse sentido, as políticas universalistas favoreceram as desigualdades e a segregação da população negra, bem como o sistema de ensino brasileiro, que historicamente, promovem uma educação formal etnocêntrica que desqualifica o continente africano e inferioriza os cidadãos negros e afrodescendentes. A negação da diversidade cultural humana fundamentou a escravidão, as manipulações ideológicas, os julgamentos precipitados e sérias distorções culturais, comportamentais e educacionais que comprometeram a construção do conhecimento e da identidade negra.

O intelectual negro, Abdias do Nascimento, denunciou esta realidade ao afirmar que:

> O sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

As reivindicações dos movimentos negros no sentido de coibir a veiculação de ideais racistas nas escolas e a reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil resultaram em avanços significativos na esfera educacional, por meio da criação de Políticas Públicas Educacionais que têm como pressupostos básicos o respeito à diversidade buscando, à superação de mecanismos de exclusão ou segregação dos indivíduos que pelas identidades sociais

diferenciadas, “não correspondem à normalidade do ‘sujeito do iluminismo’ caracterizado, sobretudo por ser branco, cristão, europeu e heterossexual” (SILVA, 2004, p.13). Portanto, no arcabouço jurídico-normativo que fundamenta as relações raciais na escola, destacamos o Texto Constitucional de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei 10.639/2003. Cabe ressaltar que as pressões legítimas e antirracistas dos movimentos negros em vários municípios e estados[59] brasileiros contribuíram para que houvesse reformulações nas normas que regulam o sistema de ensino.

Embora consideradas insuficientes, estas propostas se materializaram e romperam o silêncio em torno da questão racial. Tais iniciativas enfrentam dificuldades de incorporação efetiva. Dentre essas dificuldades, pode-se destacar a dificuldade de os professores lidarem profissionalmente com a diversidade. Apesar de o ambiente escolar estar impregnado de preconceito e discriminação quanto aos alunos negros, essa situação é ignorada pelos professores que negam a existência de quaisquer mecanismos discriminatórios contra as crianças negras. “[...] Não é um mero acaso, portanto, que os alunos que mais sofrem, atualmente, em nosso país, com a violência excludente ou assimilacionista de um sistema de ensino eurocêntrico e ainda colonizador, sejam exatamente os descendentes de índios e negros”. (PRAXEDES, 2008)

De uma perspectiva metodológica, em linhas gerais, este estudo analisa as Políticas Públicas Educacionais da década de 1990, que tratam das questões étnica e racial, visando à articulação entre igualdade e diversidade. Investiga os impactos que essas Políticas Públicas causam no contexto escolar à medida que propõe um currículo escolar menos hegemônico e eurocêntrico. Foram selecionadas quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande que participaram dos seminários e capacitações realizadas pela Equipe de Educação Afirmativa[60]em 2007 e

[59] A esse respeito ver Santos (2005).

[60] Resolução “PE” SEMED nº. 29, de 20 de abril de 2007. Esta resolução estabeleceu a criação da Equipe Afirmativa da Secretaria, com a finalidade de implementar o Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.Disponível em< http://www.pmcg.ms.gov.br>. Acesso em 6 de mar.de 2009.

2008 e que desenvolvem, por meio de Projetos Pedagógicos, ações que visam à superação do preconceito e da discriminação entre as crianças negras, indígenas e brancas. Foram feitas entrevistas semi-estruturadas com as diretoras escolares, orientadoras, professores que atuam do sexto ao nono ano e alunos.

O artigo está estruturado em três seções, além da introdução e conclusão. Na primeira, apresentamos o processo de implantação do Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial que culminou na criação da Equipe de Educação Afirmativa da Secretaria Municipal de Educação. Na segunda seção, abordamos a atuação da equipe por meio de capacitações de professores, especialistas de educação, funcionários administrativos que atuam em todos os níveis de formação básica, sobre a questão étnico-racial. Em seguida destacamos as

ações desenvolvidas no cotidiano escolar que tratam a educação como direito fundamental, que precisa ser garantido a todos e todas sem nenhuma distinção, visando à cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial.

Políticas afirmativas: entre o proclamado e o real

A Constituição Federal brasileira (1988) assegura o direito à educação, a todos os cidadãos, independentemente de seu pertencimento racial. O artigo 205 preconiza que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.O artigo 206 afirma que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II -

liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Para a garantia e a valorização da diversidade cultural, o artigo 210 estabelece que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Apesar de ser imperativo, o texto constitucional não alcançou a eficácia pretendida, considerando que mesmo após vinte anos de sua promulgação, diversos municípios não implementaram políticas que visam à Promoção da Igualdade Racial.

Em 1997, o debate sobre a questão étnico-racial foi materializado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), no tema transversal Pluralidade Cultural, que ressalta a importância da diversidade étnica presente na sociedade brasileira, visando à valorização das heranças culturais e à superação de todas as formas de discriminação e exclusão das pessoas , mas as práticas escolares ainda revelam a dificuldade de os professores trabalharem o preconceito, o racismo e a discriminação racial.

A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e todas as formas de Intolerância Conexa realizadana cidade de Durban, África do Sul, em setembro de 2001 representou um evento de fundamental importância nos esforços empreendidos pela comunidade internacional para combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância em todo o mundo.

Constata-se que muitos governos não cumpriram o que foi orientado pela conferência no sentido de viabilizarem ações específicas para a redução das desigualdades dos grupos que sofrem algum tipo de discriminação.

No início de 2003, houve um avanço significativo no processo de democratização do ensino e nas ações de combate ao racismo, com a promulgação da Lei 10.639 e a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir.

No município de Campo Grande, foi instituído em 2006 o Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial que realizaram dez conferências locais, com a participação do Movimento Negro e da sociedade civil com objetivo de discutir os mecanismos para a superação das desigualdades entre negros e brancos e desenvolver programas que assegurem as igualdades de oportunidade e de tratamento nas políticas educacionais do município, por meio de: Capacitação de professores, especialistas de educação, funcionários administrativos que atuam em todos os níveis de formação básica sobre a questão étnico/ racial; difusão da história local, observando as várias correntes de participação da comunidade negra na fundação do município de Campo Grande; criação na Secretaria Municipal de Educação uma equipe para orientação, monitoramento e avaliação das ações educacionais para a população; implementação da Lei n. 10.639/2003;

As estratégias de atuação da Equipe de Educação Afirmativa.

A Equipe de Educação Afirmativa criada em 2007 realizou dois seminários para os professores e especialistas em educação de todas as escolas municipais. O primeiro ocorreu no dia 21 de março o tema “Os Desafios para uma Educação Afirmativa”. O segundo seminário realizado no dia 31 de agosto abordou a diversidade, com ênfase à educação indígena, tendo em vista as solicitações feitas por alguns professores que no primeiro seminário questionaram (criticaram) a Lei 10.639, por esta não contemplar aspectos relacionados à cultura e à história indígena.

A equipe realizou um seminário com a participação dos orientadores escolares e dois alunos de cada escola. No evento foram abordados os seguintes temas: A escravidão no Brasil, as desigualdades raciais, o preconceito e a discriminação, o racismo na internet, o Bulliyng, o desafio da escola de educar para a diversidade. Foi proposto aos alunos que atuassem na função de multiplicadores, a fim de que os estudos realizados fossem

repassados a toda comunidade escolar por meio de atividades diversificadas (palestras, teatros, redações, gincanas, comemorações, debates, sessões de filmes). Outra ação desenvolvida pela equipe foi a de subsidiar o trabalho docente por meio de uma coletânea de artigos e referencias teóricos enviados para as unidades escolares. Os materiais também foram disponibilizados (*on-line),* na página da Secretaria.

Em 2008, a equipe realizou as seguintes ações: capacitação mensal dos funcionários administrativos, orientadores educacionais, alunos multiplicadores, e também propôs à escola, a criação de um Grupo de Educação Afirmativa e Cidadania – GEAC. O grupo é uma nova forma de organização na escola, coordenado pelo aluno multiplicador, por um suplente, com o apoio da orientação educacional e com o desenvolvimento de ações com a participação dos alunos, coordenadores, professores, funcionários, diretores e comunidade. Cabe ao GEAC reunir-se periodicamente para encaminhar as ações; propor programas na Rádio Comunitária; realizar reportagens para o Jornal da escola ou da comunidade; participar nas capacitações mensais de formação reflexiva propostos pela Equipe do Núcleo de Relações Étnico Raciais da SEMED.

O grupo tem os seguintes objetivos: sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da educação para a diversidade; implementar ações que assegurem a superação do preconceito e da discriminação por meio de estudos e discussões; mobilizar todos os segmentos da escola a fim de participarem das atividades propostas; fortalecer as relações interpessoais por meio de ações educativas que valorizem a cidadania.

No mês da consciência negra foi realizada a II Mostra afro-indígena da REME[61], com o objetivo de dar visibilidades às práticas, em âmbito escolar, de promoção da igualdade racial. Apresentação das ações desenvolvidas pelos GEACS. As escolas apresentaram as seguintes temáticas:

[61] Para atender a Lei N.º11.645, de 10 de março de 2008 que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

banners, com a composição do GEAC e objetivos do grupo, produções de textos, releitura de contos africanos, máscaras africanas, rodas de conversas, vestimentas africanas, teatros, *performances*, exposições fotográficas, vídeos, entrevistas, desenhos, cerâmicas indígenas.

A Equipe de Educação Afirmativa compreende a importância de pensar ações que visam promover a igualdade e eliminar a discriminação no espaço escolar. Desconstruir o preconceito e os estereótipos em relação à população negra requer novas formas de abordagens dos conteúdos, de mudanças de postura dos educadores, é preciso reescrever a História “a mais mãos”.

O compromisso da escola com a educação para a diversidade: avanços e limitações.

As sociedades contemporâneas são compostas por diferentes grupos humanos, de classes e identidades culturais em conflito nas quais a heterogeneidade cultural, política, religiosa, étnica, racial, econômica é permanentemente. Na escola, o tratamento à diversidade humana deve ter como parâmetro essas questões por meio de uma proposta educativa que valorize e reconheça as diferenças e contribua na formação das identidades individuais. Segundo Taylor (1994, p.58), “um indivíduo ou um grupo de pessoas podem sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação se a gente ou a sociedade que os rodeiam lhes mostram como reflexo, uma imagem limitada, degradante, depreciada sobre ele.”

Na perspectiva de analisar o trabalho desenvolvido para contemplar a diversidade, propusemos seguintes questões aos dirigentes escolares e aos orientadores: “De que forma a escola desenvolve atividades ou projetos que tratam das diferenças étnico-raciais?”

A escola desenvolve projetos sobre a Pluralidade cultural, a cultura africana e indígena. Os projetos envolvem todos os segmentos da escola por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula e no PDE/PME. Haverá

*apresentações na Feira Cultural. A escola estimula em todas as disciplinas o estudo dos temas transversais e das datas comemorativas dando ênfase nas seguintes datas: Dia do índio, dia do trabalho, Páscoa, [...] Dia da Consciência negra (*Diretora – Escola "A").

Embora existam críticas às contradições presentes no documento e a preocupação dos intelectuais negros para que o mesmo não se torne um "discurso ideológico ou lacunar, do que efetivamente uma proposta curricular", conforme alerta Souza (2001, p.58), o depoimento da diretora revela que a escola e os professores reconhecem o caráter normativo dos PCSNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) na medida em que se verifica a sua materialização nas atividades pedagógicas por meio da temática Pluralidade cultural. Souza ressalta, entretanto "que o fato da questão estar posta em um documento pedagógico nacional, mesmo que precariamente, significa um grande avanço, pois só é possível pensar sobre o que está materializado" (2001, p.58).

Outro aspecto presente na fala da diretora refere-se ao que Santomé (2003) denomina de *currículo turístico.* O autor alerta que as questões da diversidade e da marginalização das culturas negadas no currículo escolar, não podem ser tratadas isoladamente, sob forma de lições ou unidades didáticas. Não se pode reservar apenas um dia de luta contra os preconceitos racistas.

Em relação à institucionalização do Dia 20 de novembro no calendário escolar, Silva (2004) ressalta que:

> Embora reconheçamos que os dispositivos legais por si sós não garantem mudanças culturais e pragmáticas e que há profundas e estruturais limitações na utilização de "datas comemorativas", a inserção do dia 20 de novembro no calendário escolar poderá contribuir para expandir o debate ou alertar para o outro lado da história que tradicionalmente tem ficado à margem do currículo escolar: trata-se do resgate da memória do zumbi e do quilombo de Palmares, ícones da resistência da escravidão no Brasil (SILVA, 2004, p.16).

A respeito das mesmas questões, a orientadora esclareceu:

> *A escola desenvolve o projeto "Educação para a diversidade" e aborda com profundidade as causas e conseqüências da diáspora africana pelo mundo, a história da áfrica antes da escravidão. Enfoca as contribuições dos africanos para a humanidade, destaca a figuras ilustres na luta em favor do povo negro, enfatiza a necessidade de reconhecer que existe racismo no Brasil, a fim de buscar meios de combatê-lo. As ações são desenvolvidas durante o ano e no Dia da consciência negra é realizado exposição dos trabalhos, teatros, poesias e danças*. (Orientadora – Escola "A").

As declarações da orientadora quando destaca que a escola enfoca as contribuições dos africanos para a humanidade, destaca a figuras ilustres na luta em favor do povo negro, e enfatiza a necessidade de reconhecer que existe racismo no Brasil evidenciam três aspectos fundamentais no estudo da diversidade: a necessidade conhecer a História africana[62], reconhecer a luta do movimento negro e não ignorar ou ocultar o racismo na sociedade.

Na segunda escola investigada, constatamos uma diferença em relação à escola anterior, conforme os depoimentos a seguir:

> *Promovemos atividades significativas que levem os alunos a se interagirem e se respeitarem. A escola desenvolve projetos na sala de aula e na biblioteca para enfrentar não só o preconceito racial, mas também os outros preconceitos (crianças obesas ou muito magras, as crianças da religião que usam roupa branca, os paraguaios, os japoneses). A culminância dos projetos ocorre na feira cultural que é aberta para comunidade (Diretora-Escola B).*

> *Os professores de história e artes desenvolvem atividades nas respectivas disciplinas. No dia 13 de maio os alunos elaboram cartazes. (Orientadora – Escola B).*

Na concepção da diretora, a pluralidade cultural é transformada num grande "caldeirão", ou seja, todos os tipos de preconceitos precisam ser discutidos, independente das implicações ideológicas que existam entre eles.

[62] Ver CUNHA JR, 2001.

Revela a omissão (consciente ou inconsciente) da escola em relação à história de luta do povo negro e os prejuízos que o preconceito e a discriminação provocam na formação da identidade da criança negra.

Para Cavalleiro:

> Aspectos do cotidiano escolar com currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem da para os (as) alunos (as) negros (as). Nesses espaços, as ocorrências de tratamentos diferenciados podem conduzir direta ou indiretamente, á exclusão deles (as) da escola, ou ainda, para os (as) que lá permanecem, à construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferiorização racial. (CAVALLEIRO, 2005, p.69).

A fala da orientadora revela o fato de a escola continuar comemorando o dia 13 de maio , preterindo o dia 20 de novembro instituído por meio de dispositivo legal há mais de cinco anos. Quando afirma que as professoras de história e artes desenvolvem atividades, revela que a diversidade não é trabalhada no coletivo da escola ou dão ênfase na Lei 10.639/2003, no que se refere apenas a essas áreas.

A fim de verificar as contribuições da Equipe de Educação Afirmativa com a realização dos seminários e os encaminhamentos na formação dos GEACS nas escolas indagamos: “A participação dos alunos nos seminários formativos subsidiou o trabalho na escola?” “A escola implantou o GEAC?” “Qual é a importância desse grupo?”

> *O seminário contribuiu para reforçar o trabalho da escola, alertou os alunos e a equipe para ampliar os temas a serem estudados. Acreditamos que podemos formar cidadãos que respeitem as diferenças e valorizem a diversidade. A participação dos alunos nos projetos certamente contribuirá para que eles sejam disseminadores de ideologias contra o preconceito e racismo, contribuindo, desse modo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (*Diretora – Escola “A”).

> *A implantação do GEAC ocorreu no quarto bimestre de 2008 e está dando os primeiros passos, buscando sua afirmação com instrumento de transformação e inclusão social. Nas reuniões promovidas pelos alunos coordenadores do grupo foram traçadas estratégias para multiplicar os estudos realizados, resultando na integração de*

> *diversos alunos e a participação na Mostra Cultural realizada pela SEMED. O grupo é importante na medida em que desempenham na escola momentos de estudos e debates com o intuito de elaborar conhecimentos capazes de transformar, positivamente, as relações assimétricas de poder, democratizando, portanto, o espaço escolar e a própria sociedade (*Diretora – Escola "A").

> *Os conteúdos trabalhados com os alunos e as sugestões dadas foram multiplicadas pelos alunos que sugeriram para escola elaborar o "Estatuto da Diversidade étnico- racial", com participação de todos os integrantes da unidade de ensino. A finalização do documento está prevista para maio (Orientadora - Escola "A").*

Ao que parece, existe na escola uma compreensão da importância de discutir as questões raciais e a história do povo negro para superação do preconceito e das desigualdades presentes na sociedade. A escola acompanha e apóia o trabalho desenvolvido pelo GEAC, demonstrando que existe uma sintonia entre a fala da diretora e da orientadora.

Considerações finais

Este trabalho se pautou na análise das ações pedagógicas antirracistas no âmbito das escolas públicas municipais da cidade de Campo Grande, e o alcance da proposta de capacitação desenvolvida pela Equipe de Educação Afirmativa da Semed. Como afirma Souza (1983), ser negro no Brasil é "tornar-se negro", tendo em vista que a escola tem optado pela pedagogia do silêncio em relação à população negra, representando, de alguma forma, um obstáculo nesse processo de transformação.

Somos conscientes de que ainda existe um longo caminho a percorrer para chegarmos a uma situação de igualdade entre negros e brancos no Brasil. Passos importantes foram dados para alcançar este propósito, por meio da resistência e luta do movimento negro que trabalham para resgatar a identidade dos negros brasileiros, além de pressionar o poder público para implantar políticas sociais e educacionais visando a promoção da igualdade racial.

A implantação das diretrizes educacionais necessita ser acompanhada por equipe de especialistas capacitados e comprometidos com essas questões, a fim de subsidiar o fazer pedagógico dos professores, na articulação entre a teoria e a prática.

É imperativa a atuação dos professores para a realização de uma educação antirracista, romper com a história oficial que em muitos momentos disseminaram conhecimentos estereotipados e preconceituosos em relação aos grupos socialmente discriminados. É compromisso de todos banirem da sociedade as atitudes e comportamentos que promovam relações hierárquicas entre os seres humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/2003.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GADOTTI, M**. Pensamento Pedagógico Brasileiro**, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PRAXEDES, Walter**. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. Disponível em <**http://www.espacoacademico.com.br>.Acesso em 12 de mar de 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/2003.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Maria Vieira da.**O enfoque do negro no currículo escolar: algumas possibilidades de resignificação.** Revista de Educação PopularN.32004 , p. 16

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la politica delreconocimiento**. Mexico, Fondo de Cultura Econômica, 1994.

WEREBE, Maria José: Racismo e Educação: Nunca mais Auschwitz. In: **Educação Brasileira**, n° 44, v. 22, Janeiro/ Junho, 2001.