

**DIREITOS HUMANOS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**  
**Caminhos para a educação**



José André da Costa  
Paulo César Carbonari  
Francisca Izabel da Silva Bueno  
Márcia Carbonari  
**Organizadores/as**

*Virgínia Feix  
Marcos Rodrigues da Silva  
Joselina da Silva  
Amauri Mendes Pereira  
Márcia Carbonari  
Edson Borges  
Leandro Gaspar Scalabrin  
Paulo César Carbonari  
Ari Antônio dos Reis  
José André da Costa  
Mara Rúbia Bispo Orth  
Nilva Rosin  
João Alberto Wohlfart*

# **DIREITOS HUMANOS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

## **Caminhos para a educação**

Passo Fundo  
Berthier  
2012

### **Produção**

Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF)  
Esta cartilha foi produzida no âmbito do projeto Educação Popular em Direitos Humanos  
(Convênio nº 750325/2010 SDH/PR)  
Coordenação Geral do Projeto: Márcia Carbonari

### **Parceria**

Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo (ACMUN)  
Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE)

### **Apoio**

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

### **Organização**

José André da Costa (IFIBE/CDHPF)  
Paulo César Carbonari (IFIBE/CDHPF)  
Francisca Izabel da Silva Bueno (ACMUN)  
Márcia Carbonari (CDHPF)

### **Editoração**

Edição: Berthier  
Projeto gráfico e Normatização: Diego Ecker  
Diagramação: Rafael Hoffmann  
Impressão e Acabamento: Gráfica Berthier

## **DISTRIBUIÇÃO GRATUITA**

### **Pedidos para:**

Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF)  
Rua Senador Pinheiro, 350  
99070-220 – PASSO FUNDO – RS  
E-mail: cdhpf@cdhpf.org.br – Fone: (54) 3313 2305

D598 Direitos humanos e relações étnico-raciais : caminhos para a educação / organizadores José André da Costa ... [et al.]. – Passo Fundo : Berthier, 2012.  
100 p. : il. ; 29,7 cm.

ISBN 978-85-7912-098-5

Esta cartilha foi produzida no âmbito do projeto Educação Popular em Direitos Humanos, com parceria da Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo, Instituto Superior de Filosofia Berthier e apoio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

1. Direitos humanos. 2. Educação popular. 3. Passo Fundo (RS) – Educação. 4. Relações étnicas. 5. Educação multicultural. 6. Negros – Direitos fundamentais. I. Costa, José André da, coord.

CDU: 342.7

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

2012

Esta publicação é financiada com fundo público.  
Distribuição Gratuita. Proibida a venda.

O conteúdo da publicação pode ser reproduzido para uso não-comercial por organizações da sociedade civil e por instituições públicas desde que haja autorização das instituições promotoras, parceiras e apoiadoras.

# SUMÁRIO

**Apresentação / 7**

**Sobre a urgência da educação para a igualdade  
nas relações étnico-raciais / 9**

**Cultura, direitos humanos e relações étnico-raciais / 15**

**Algumas reflexões sobre o racismo na sociedade brasileira / 27**

**A Lei nº 10.639/2003 e a insustentável leveza  
do pós-racismo na educação e na sociedade / 33**

**Gênero e raça na perspectiva da redistribuição e do reconhecimento / 41**

**O imperativo das ações afirmativas no Brasil / 47**

***Percebam*, que o território não tem cor, ele é colorido, ele é multicolor... / 53**

**Educação, direitos humanos e sujeito de direitos / 57**

**Educação, religiosidade e relações étnico-raciais / 63**

**Diálogos sobre religiosidade, direitos humanos  
e literatura no espaço prisional / 69**

**Reaprendendo com os afro-descendentes brasileiros / 73**

**Arte e direitos humanos:  
educação das relações étnico-raciais / 77**

**Senhor e escravo e as questões étnico-raciais / 81**

**Sugestões pedagógicas / 87**

# APRESENTAÇÃO

O Caderno *Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais: Caminhos para a Educação* reúne reflexões de educadores e educadoras que atuaram no Curso que tratou de aproximar a educação em direitos humanos e a educação das relações étnico-raciais. O Curso foi promovido pela Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF) em parceria com a Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo (ACMUN) e o Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE) e contou com apoio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Os textos que compõem esta obra coletiva pretendem ser paradigmáticos. Seu enfoque está na educação em direitos humanos e na educação das relações étnico-raciais. A sistematização de saberes e práticas que estabelecem relação entre direitos humanos, educação popular e luta pelo direito humano à igualdade e diversidade visa servir de referência para a continuidade do trabalho político organizativo e a atuação das lideranças sociais e que atuam na educação básica.

O exercício de aproximação da educação em direitos humanos e a educação das relações étnico-raciais é profundamente oportuno, primeiro, porque, trata-se da promoção do direito humano à igualdade, por um lado, é à não discriminação, por outro; segundo, porque a educação em direitos humanos se insere no conjunto das iniciativas educativas, entre as quais a educação das relações étnico-raciais, como forma de promover os direitos humanos nos processos educativos diversos; terceiro, porque as exigências assumidas pelos compromissos de políticas caminham no sentido de efetivar ações para a implementação do previsto na Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes emanadas a partir dela pelo Conselho Nacional de Educação, assim como o previsto no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e também as diretrizes recentemente emanadas pelo Conselho Nacional de Educação para a implantação da educação em direitos humanos em todo o País. Assim, esta publicação dá uma contribuição no sentido de aproximar duas estratégias de ação educa-

tiva que são complementares e que somente fazem sentido se estiverem profundamente articuladas.

A obra se destina a lideranças populares e educadores da educação básica como subsídio para a promoção de ações educativas e de organização popular. Por isso conta com vários textos elaborados com o intuito de subsidiar a reflexão criativa dos/as educadores/as a fim de que traduzam seu conteúdo em novas práticas pedagógicas nos espaços onde atuam. Também contém uma lista de referências de materiais de subsídio didático que poderão facilmente ser acessados pelos/as educadores/as de forma a, desta maneira, contar com apoios concretos para o desenvolvimento de ações educativas em direitos humanos e que sejam capazes de promover a igualdade das relações étnico-raciais sempre com profundo respeito à diversidade.

Desejamos que este material alcance sua finalidade traduzindo-se em ações educativas capazes de produzir transformações no cotidiano da vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens, enfim, com todas as pessoas com as quais forem realizadas. O que aqui é oferecido faz sentido se for transformado em práticas de vivência dos direitos humanos em relações étnico-raciais não discriminatórias e promotoras da igualdade na diversidade.

Passo Fundo, abril de 2012.

José André da Costa  
Paulo César Carbonari  
Francisca Izabel da Silva Bueno  
Márcia Carbonari

# SOBRE A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Virgínia Feix\*

A afirmação moderna do indivíduo como sujeito universal de direitos valeu-se da ausência de reconhecimento da diversidade social e, portanto, de um sujeito contextualizado, histórico, com necessidades específicas. Isso se deu para sustentar o mito liberal de que por sermos todos racionais, somos todos livres e iguais, o que possibilitou a idealização de um Estado neutro e não interventor. Assim, na dicotomia estado-público e mercado-privado, sob o manto da legalidade possibilitou-se que este último fosse o campo da estruturação e consolidação da condição de desigualdade e acumulação de privilégios.

O século XX iniciou pela oposição à subordinação do trabalho ao capital e da sociedade ao indivíduo, indicando a gran-

de turbulência que geraria os processos de transformação social. As lutas dos trabalhadores promoveram a alteração do modelo liberal de Estado, exigindo a sua intervenção em favor dos setores estatisticamente revelados como desfavorecidos, marginalizados do processo de desenvolvimento social e econômico.

Neste período, o pensamento de Sigmund Freud contribuiu para sustentar as necessidades de mudança. A descoberta do inconsciente, como uma terceira dimensão do ser humano, antes reduzido apenas a corpo e mente, foi determinante para reconhecer a singularidade de cada pessoa e a exigência de um olhar específico do Estado e das políticas públicas para um sujeito em concreto, dotado de necessidades específicas. Também este pensamento forjou a necessidade de proteção da dignidade humana, ampliação da concepção do que são direitos humanos e quem são os seus titulares.

É, então, na segunda metade do século XX que se fortalecem as bandeiras dos segmentos específicos e excluídos do processo de desenvolvimento econômico então vigente:

---

\* Mestre em Direito Público, especialista em Sociologia Jurídica e Direitos Humanos, com formação em Direito Internacional dos Direitos Humanos pelas universidades americanas de Columbia e Rutgers; professora de Direito, coordenadora da Cátedra de Direitos Humanos do Centro Universitário Metodista do IPA; fundadora e ex-coordenadora da THEMIS; ex-coordenadora nacional do CLADEM/BR Comitê Latino Americano e do Caribe para Defesa dos Direitos da Mulher.

as mulheres, crianças e adolescentes, idosos, minorias étnico-raciais, os homossexuais, as pessoas com necessidades especiais, entre outros. A partir da criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da promulgação da Declaração Universal de Direitos Humanos, estrutura-se um sistema internacional de proteção aos direitos humanos, fundado em um acordo universal sobre um padrão de tratamento e de respeito ao ser humano.

Paralelamente, as pesquisas e os estudos acadêmicos levaram a novas formulações quanto às causas geradoras das desigualdades nas sociedades.

Neste contexto, as categorias “gênero” e “direitos humanos” começam a ser utilizadas como ferramentas de análise das relações sociais, indicando como a hierarquização das diferenças, fundadas em valores culturais, revelam-se no seio de uma sociedade, gerando desigualdades (SCOTT, 1995). Estas semeiam terreno fértil para o surgimento da violência e todas as formas de discriminação, em todas as esferas de participação da vida em sociedade, principalmente quando a pessoa é mulher, pertence a uma minoria étnico-racial (como os negros no Brasil),<sup>1</sup> e a uma classe social desfavorecida.

Dados divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no Relatório do Desenvolvimento Humano revelam que o Brasil encontra-se entre o terço mais rico dos países do mundo. Ocorre que, contraditoriamente, o grau de pobreza no Brasil, que atinge cerca de 30% da população, é significativamente superior à média

dos países com renda per capita similar à brasileira, onde a pobreza fica em torno de 10% da população.<sup>2</sup>

Contudo, sobre a realidade brasileira é preciso destacar que a pobreza tem cor. Os dados resultantes das pesquisas revelam que de cada R\$ 4,00 de rendimento produzido no Brasil, R\$ 3,00 são recebidos por pessoas brancas. Os brancos detêm 74% da renda nacional. O homem branco recebe 50%, a mulher branca, 24,1%, o homem negro, 17,7%, a mulher negra, 8,1%.

Entre os 10% mais pobres (que detêm 1,2% da renda) 60,9% são negros e 39,1% são brancos. Entre os 10% mais ricos, com 49,2% da renda, 82,2% são brancos e 1,5% são negros. A análise desconsiderou a situação indígena e amarelos porque somados são menos de 1% da população. Os negros são 49%.

Todos os outros indicadores sociais: expectativa de vida, desemprego, alfabetização, nível de escolaridade, água, iluminação, esgoto, etc. colocam os negros em situação pelo menos duas vezes inferior a dos brancos brasileiros.

Conforme o economista Amartya Sen (2000), igualdade é pré-condição para o desenvolvimento econômico e social de uma

1 A expressão minorias é utilizada no sentido de representar grupos ou setores vulneráveis da população, ou seja, com dificuldade de acesso e exercício dos direitos fundamentais. Não tem, necessariamente, uma conotação numérica ou de ordem de grandeza.

2 Situação social do Brasil: POPULAÇÃO: Brasil tem 169.799.170 habitantes. Fonte: IBGE – Censo 2000. RENDA PER CAPITA: A renda per capita do brasileiro em 2001 foi de R\$ 6.873,00. Fonte: IBGE CONCENTRAÇÃO RENDA: 10% mais ricos detêm 46,8% da renda, enquanto 20% dos mais pobres detêm apenas 3,6%. Fonte: World Bank-World Development Report e IBGE-Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH): Brasil: 75º lugar entre 182 países. ESCOLARIDADE :16,29 milhões de brasileiros acima de 15 anos que não conseguem ler nem escrever; um terço dos domicílios brasileiros é comandado por um analfabeto funcional (alguém que sabe ler e escrever, mas não consegue compreender um texto). No Nordeste, eles são 54,4%; no Sul, 25,6%. Em todo o país, ainda há 8 milhões de famílias comandadas por pessoas totalmente analfabetas. Fonte: IBGE - Censo 2000.

nação. Partindo do suposto de que não há desenvolvimento sem liberdade, os agentes sociais precisam de igualdade de oportunidades e tratamento igual pelo Estado, duas condições para que possam viver livres de discriminações e reconhecidos como iguais por parte do conjunto da sociedade. São estas também as condições para participação nos processos decisórios, hoje reconhecida como requisito para o desenvolvimento; inclusive pelas agências multilaterais de financiamento para o desenvolvimento, como Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Tal participação não pode ser viabilizada sem democracia e, portanto, sem respeito aos direitos humanos.

A obra do economista indiano Amartya Sen é um novo paradigma para se pensar o desenvolvimento centrado não mais nas fórmulas de crescimento econômico, mas no ser humano, considerado como seu principal agente. O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) foi por ele criado, na década de 90. Ao contrário de índices de desenvolvimento anteriores, em que se mensurava apenas o produto interno bruto e a riqueza acumulada, Sen incluiu a lógica da qualidade de vida (educação, saúde, renda) como elemento fundamental para compreensão do desenvolvimento. Este dado desmascara economias como a brasileira, que possui um dos Produtos Internos Brutos mais elevados do mundo, em contraste com um IDHs bastante baixo.

Educar em direitos humanos é formar cidadãos e cidadãs para a realização de um novo modelo de desenvolvimento em todas as regiões do Brasil, promovendo a igualdade (de gênero, raça e etnia, classe social, entre outras diferenças) e os valores de respeito à pessoa e à natureza. É educar uma nova geração de cidadãos e cidadãs para implementação dos artigos 1º e 3º da Constituição Federal, que impõem a toda a comunidade política (pessoas e segmentos organizados da sociedade civil, empresas

e poder público), o compromisso com um mesmo **projeto de sociedade; fundado na dignidade humana e na participação no processo** decisório sobre o desenvolvimento, por todas as pessoas nele implicadas.

Neste contexto, levando ainda em consideração que o Brasil é o segundo país negro do mundo, antecedido apenas pela Nigéria, podemos afirmar que grande parte da tarefa dos educadores em direitos humanos no Brasil é representada pela necessidade de educar para a igualdade nas relações étnico-raciais.

A partir da redemocratização da sociedade e do Estado brasileiro, a realidade estrutural comprovada pelos dados acima colacionados, passou a exigir o enfrentamento do mito da democracia racial.

A organização e mobilização do movimento negro tomou proporções visíveis para o governo e para o conjunto da sociedade quando da preparação da participação brasileira na Conferência Internacional sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Discriminação Correlata, que ocorreu em Durban, África do Sul, em 2001. Era um momento especialmente favorável para arrancar da inércia o “gigante pela própria natureza” e comprometer representantes do Estado brasileiro com os compromissos internacionalmente assumidos desde a ratificação da Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, em 1968.

Instrumentalizados pelo marco legal nacional, as organizações do movimento negro passaram a utilizar o direito como instrumento de transformação social. Algumas das Leis utilizadas devem ser mencionadas a título de informação.

A lei 7.716/89 que regula o artigo 50. da Constituição Federal e institui o Crime de Racismo e a Lei 10.639/2003 Obrigatoriedade de inclusão História da Arte e

da Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar das escolas públicas e particulares de educação básica.

O Parecer 03/2204, de 2004 que aprova o projeto de resolução das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana.

A Resolução 01 de 2004 do Conselho Nacional de Educação institui as diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana, diz o seguinte:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e **têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.**

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de **conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns**, que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Segundo recente Instrução do Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), datado de dezembro de 2011, que orienta Avaliação dos Cursos de Graduação presencial e à distância; existem requisitos legais e nor-

mativos que devem ser cumpridos pelas instituições de ensino superior. Tais requisitos são referentes às diretrizes curriculares nacionais e deverão ser respondidos através da seguinte questão: a educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes estão inclusas nas disciplinas e atividades curriculares do curso?

Certamente a resposta positiva às novas exigências da educação nacional cobra o enfrentamento do desafio de educar para igualdade das relações étnico-raciais, a partir de um grande processo de alfabetização política em relação a conceitos que afetam a vida, as relações sociais e o acesso à justiça do povo negro no Brasil de hoje. Conforme Gomes e Munanga (2006) será que sabemos sobre o que estamos falando quando ouvimos, falamos ou refletimos sobre conceitos como racismo,<sup>3</sup> etnocentrismo,<sup>4</sup>

3 RACISMO: É um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato do olho, etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como verdade. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão, o nazismo, a exclusão dos negros e a discriminação racial (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 179-180).

4 ETNOCENTRISMO: Acredita que os valores próprios de uma sociedade ou cultura particular devam ser considerados como universais, válidos para todas as outras. Diferencia-se do racismo. O etnocêntrico acredita que seus valores e cultura são os mais corretos, melhores e isso lhe é suficiente. Não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega a idéia da recusa da diferença e cultiva sentimento de desconfiança em relação ao outro visto como diferente, estranho ou até como inimigo em potencial (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 181).

preconceito racial,<sup>5</sup> discriminação racial<sup>6</sup> e ações afirmativas<sup>7</sup>?

Ao final, considerando a não ignorada auto-imagem idílica e atrasada que afasta a maioria esmagadora da população de refletir e questionar sua consciência e prática

5 PRECONCEITO RACIAL: É um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça ou etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo indivíduos, constroem em relação ao outro. Esse julgamento prévio apresenta como característica a inflexibilidade, pois tende a ser mantido a qualquer custo, sem levar em conta os fatos que o contestam (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 181-182).

6 DISCRIMINAÇÃO RACIAL: A palavra discriminar significa distinguir, diferenciar, discernir. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 184). Conceito (conforme Convenção Internacional sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial ratificada pelo Brasil em 1968) “é qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública”.

7 AÇÕES AFIRMATIVAS: “Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física” (Joaquim B. Barbosa Gomes). Tem como objetivo destinar tratamento diferencial (temporário) a um grupo historicamente discriminado, isto é, um tratamento preferencial e favorável, de sorte a colocá-los em um nível de competição similar ao daqueles que, ao longo dos tempos, se beneficiaram de sua exclusão. As COTAS RACIAIS são uma modalidade de Ação Afirmativa. Existem outras: Sistemas de bônus e incentivos fiscais; Imposição de condições nos contratos de licitação; Programas de orientação sexual de jovens; Programas de amparo à terceira idade; Sistemas de preferência em locais públicos e privados para deficientes físicos, idosos, gestantes, etc.; Reserva de quotas à grupos minoritários nas universidades, cargos e funções públicas, etc.

racista, apontamos a recente vitória representada pelo reconhecimento da constitucionalidade das cotas raciais nas universidades, pelo Supremo Tribunal Federal, em abril de 2012, como um marco da transformação das instituições e dos corações dos brasileiros. E, assim, com mais amplitude ainda, apontamos as Ações Afirmativas, em geral, como instrumento político-jurídico para implementação do projeto constitucional de justiça social e democracia e progressiva recuperação do déficit na promoção do acesso aos bens e riquezas produzidos socialmente, pela população afro-brasileira.

## Referências bibliográficas

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

BRASIL. CNEDH. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <[www.mj.gov.br](http://www.mj.gov.br)>.

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

GOMES, Nilma Lino; KABENGELE, Munanga. *O negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Global, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Site. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. São Paulo: Max Limonad, 1998.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO. Disponível em: <[www.pnud.org.br](http://www.pnud.org.br)>.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: GODOY SILVEIRA, M. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: UFPB, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEN, Amartya Kumar. *Desenvolvimento como liberdade*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VIOLA, Sólon. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: GODOY SILVEIRA, M. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: UFPB, 2007.

# CULTURA, DIREITOS HUMANOS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Marcos Rodrigues da Silva\*

Neste ensaio não pretendemos contrapor os conceitos de epistemologia ou teoria do conhecimento como a crítica, estudo ou tratado do conhecimento da ciência, ou ainda, o estudo filosófico da origem, natureza e limites do conhecimento. Nem mesmo, ser signatários dos registros, que remetem a origem da “epistemologia” em Platão ao tratar o conhecimento como “crença verdadeira e justificada”.

Quando procuramos, ao longo da história vivida pelo povo negro na diáspora afro-brasileira, deparamos com uma agenda de acontecimentos que é significativo para este início de leitura. Vejamos:

- Teremos a influência marcante do Iluminismo – movimento social e filosófico compreendido entre o período da Revolução Inglesa (1688) e da Revolução Francesa (1789) que se caracterizava pela confian-

ça no progresso e na razão, pelo desafio à tradição e à autoridade e pelo incentivo à liberdade de pensamento.

- Paradigma cristão – modelo de explicação da escravidão vigente nos séculos XV e XVI, na Europa, que afirmava que as diferenças entre senhores e escravos eram devidas ao fato dos últimos terem sido vítimas de uma maldição imputada ao seu ancestral, Cam. Por serem descendentes de Cam, que cometeu o pecado de ver seu pai Noé nu e embriagado, foi condenado à servidão perpétua.

- Até o século XVIII, predominava o paradigma monogenista de interpretação das diferenças entre os homens. Com Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), temos a afirmação da igualdade natural entre os homens e criação do mito do “bom selvagem”, ideia segundo a qual os povos “selvagens” são naturalmente bons, não corrompidos pela vida em sociedade. Predomina a crença na perfectibilidade humana, capacidade que os homens têm de progredir de um estágio menos avançado a um mais avançado.

- Diferentes estágios em que se encontravam no seu processo evolutivo.

\* Doutorando em Ciências da Religião – PUC/SP. Mestre em Teologia – FNSA/SP. Professor da FURB (Blumenau) e UNIASSSELVI (Brusque). Coordenador da Comissão de Teologia Negra da Ecumenical Association of Third World Theologians – EATWOT e Membro do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento – GPEAD/FURB.

• A partir do século XVIII, os comportamentos humanos deixaram de ter uma explicação teológica para adquirirem uma explicação científica: – Racismo científico – os tipos são permanentes e cada um se adapta a determinada região da terra. A miscigenação causaria a esterilidade e a degeneração. Os indivíduos pertencentes a um determinado tipo racial mostrariam um antagonismo inato em relação a indivíduos de outros tipos: – 1. subdivisão de uma espécie sexual com todos os atributos das espécies, exceto pelo isolamento reprodutivo ser parcial; – 2. Espécie – desenvolvida ou em desenvolvimento, população reprodutivamente isolada, geneticamente distinta; – 3. Tipo – pessoa ou coisa que representa as qualidades características de uma classe; um espécime representativo; – 4. Na década de 30 do século XX, o conceito de tipo racial foi substituído pelo de população, que em vez de ser estudada tipologicamente, era estatisticamente estudada. Neste momento, observa-se a recusa ao conceito de raça e às suas referências ao fenótipo e uma maior ênfase é dada ao conceito de cultura.

A problemática da diversidade no Brasil, embora apareça nas discussões educacionais nos anos 1990, é antiga, acompanha a história de lutas por inserção cidadã na sociedade, empreendidas por indígenas, negros, sem-terra, empobrecidos, outros marginalizados pela sociedade (SILVA, 1993, 2002; 2004).

O Brasil, como outras sociedades ocidentais se descobre multicultural quando os oprimidos, que alguns designam como “minorias inúteis”, reagem. O multiculturalismo seja como movimento artístico, seja como ações políticas nas ruas (GONÇALVES; SILVA, 2006) surge como reação contra a ideologia da assimilação (DEEKER; LEMMER, 1993); muito mais tarde chega ao pensamento e iniciativas educacionais (GONÇALVES; SILVA, 2006). E como bem o mostram (WINTER,

1992; STEIMBERG, 2001), tem servido tanto para encorajar assimilação, como para propor diálogo aberto entre culturas.

Devemos considerar a reflexão da Prof. Dra. Petronilha Beatriz

A nação brasileira se projetou branca conforme mostram proposições e argumentos de Romero (1943) e Vianna (1938); por isto, explica Seyffert (2002, p. 37), a migração européia teve entre seus objetivos “o clareamento da população (que também significa ocidentalização), supondo-se que, num processo histórico de mestiçagem fossem prevalecer as características da ‘raça branca’” (SILVA, 1993, 2002; 2004).

Nossa premissa parte de um olhar reflexivo à ciência e tecnologia a partir das contribuições, que advém de histórias vividas pelo povo africano e na diáspora africana no Brasil, na sua forma particular de ser, saber e estar em meio às adversidades milenares, recolhendo de sua aljava saberes a lhes abrir caminhos, transpor barreiras, perscrutar horizontes e (re)criar sempre de novo, céus e terras em movimentos de convergência para e na esteira de suas crenças.

Mas, Petronilha nos adverte que:

A sociedade brasileira sempre foi multicultural, desde os 1500, data que se convencionou indicar como de início da organização social e política em que vivemos. Esteve sempre formada por grupos étnico-raciais distintos, com cultura, língua e organização social peculiares, como é o caso dos povos indígenas que por aqui viviam quando da chegada dos portugueses e de outros povos vindos da Europa (SILVA, 1993, 2002; 2004).

No bojo desta travessia temos um legado de conhecimentos e habilidades que está presente no ser do homem e da mulher africano, como reafirma Silva: “Também os escravizados, trazidos compulsoriamente para cá, provinham de diferentes nações

e culturas africanas conhecidas por pensamentos, tecnologias, conhecimentos, inclusive acadêmicos, valiosos para toda a humanidade” (SILVA, 1993, 2002; 2004).

Mas, também recorda Silva,

No entanto, esta diversidade não foi e hoje o é, com muita dificuldade, aceita. Fala-se e pensa-se como se a realidade fosse meramente uma construção intelectual; como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais não passassem de mera insatisfação de descontentes (SILVA, 1993, 2002; 2004).

A ascendência e a descendência africanas estão presentes de forma expressiva na vida da população brasileira. Esse fator é um dos que tornam o Brasil o segundo maior país do mundo com representação populacional negra, ficando atrás somente da Nigéria. São aproximadamente 60 milhões de brasileiros que possuem uma relação de parentesco com a África.

Diante da diversidade pluricultural presente no continente africano, podemos indagar: quais as origens culturais que influencia-

ram a descendência dessa grande parcela que representa a africanidade brasileira? Onde localizar meus ancestrais, parentes ou linhagem e descendência que vêm fortalecendo as práticas desses grupos na formação da sociedade brasileira? Ao pensar a formação da africanidade brasileira, faz-se necessário considerar também as análises de estudiosos africanos e brasileiros, assim como de outros (OLIVER, 1994; GIORDANI, 1993), sobre a historicidade socioeconômica e cultural do continente africano, que hoje se encontra numa conjuntura marcada pela obscuridade, em um cenário globalizado. Tal realidade é consequência de três grandes e violentos conflitos, que extrapolaram séculos: o tráfico negreiro (séculos XV-XVIII); a colonização europeia (séculos XVI-XIX); e o processo de independência dos Estados africanos (meados do século XX).

Para melhor compreensão do fenômeno tráfico negreiro e de seu significado para as populações africanas submetidas à diáspora, assim como para aquelas que ficaram no continente, consideramos imprescindível o reconhecimento de como era a África antes do século XV, quando da chegada dos primeiros europeus.



De onde viemos? A história da composição dos grupos populacionais que formam a parte ocidental da África é importante no reconhecimento e na valorização das comunidades afro-brasileiras.

Conhecer a história dos grandes reinos africanos é fundamental para entender a origem e a força desse povo, tanto lá, como aqui, na diáspora negra. Conviniente se faz conhecer a arte, os ritos, os mitos, as línguas, as características geográficas e econômicas. Enfim, as relações que edificam a cultura de cada reino são elementos indispensáveis para a compreensão e o resgate da identidade do povo africano. Em particular, no reconhecimento da cultura africana na diáspora em solo brasileiro.

Do leste ao oeste do grande continente africano destacam-se, no século X, os grandes reinos e suas cidades-Estados, fundados pelas mãos de grandes chefes, que possuíam habilidades na arte de ferreiros, ou na caça, e eram reconhecidos como hábeis guerreiros. Esse é o caso do Reino do Congo, considerado um dos maiores Estados africanos ao sul do Saara. Entre o Kwango e o Atlântico, na parte do litoral situada entre o estuário do Congo e o Benguela, ao Sul, e no interior do território, há toda uma proliferação de pequenas hegemonias: ao Norte do estuário, o Loango, o Kakongo, o Ngoyo; ao Sul, o Mbata, o Mbamba, o Mpemba, o Nsundi, o Mpangu e o Sonyo; ao Sul do rio Kwanza, o Ndongo, cujo soberano era o Ngolo (origem do nome português de Angola). E no centro de tudo isto, o reino (se é que se pode empregar este termo) do Congo (GIORDANI, 1993, p. 101).

Segundo Davidson (apud GIORDANI, 1993, p. 111), a origem dos estados dos haússas (séculos VII-X) é a seguinte: Entre Kanem-Bornu e Songhai ficavam as cidades-Estados do povo haússa, onde é hoje a parte central e ocidental da Nigéria seten-

trional. Sete dessas cidades eram habitadas sobretudo por haússas e sete outras eram constituídas por vizinhos próximos 28 Reflexos da diáspora africana no Brasil dos haússas. A maior parte delas surgiu pouco depois do ano 100 d.C. como pequenos povoados, cada um rodeado por uma paliçada defensiva. Essas povoações com o tempo ascenderam a fortes cidades que dominavam os campos circundantes.

Esses são ambientes que merecem uma atenção pontual pelo fato de serem espaços territoriais onde estão as raízes étnicas. O Reino do Mali (séculos XII-XIV) é outro importante local reconhecido por sua riqueza e pela exuberante corte imperial, que manifestava sua pompa com ouro, camelos e lindas mulheres. Os limites do Reino Mali compreendiam uma vasta região de exploração de salinas (Taghasa) ao sul do Saara, interligada com as minas de ouro no extremo sul da savana, ou seja, na região setentrional da zona florestal. Na região oeste, estende-se até o Atlântico e, a leste, alcança as usinas de mineração de cobre (Takeda). Outra característica desse Reino Mali é sua tradição islâmica, que estimulava o espírito de conquista sobre os pequenos circunvizinhos.

O povo negro do Níger atual, ou do Império Songhay (séc. XV-XVI), destaca-se na arte da pesca, na habilidade no cultivo da agricultura de subsistência e no pastoreio. Sua lógica de vida estava estreitamente ligada aos rios que cortavam suas terras, que possibilitavam ligações estreitas com o mundo árabe e com os princípios das tradições religiosas islamizadas.

Suas terras coletaram um tradicional acervo literário. Nesses séculos, na cidade de Tombuctu, havia uma grande biblioteca, onde se realizavam pesquisas sobre textos dos mais longínquos territórios do Oriente, bem como sobre produções lite-

rárias dos sábios e filósofos da África. Porém, esse acervo foi queimado numa das guerras santas do Islã.

O povo iorubá, com presença marcante na região do Nordeste brasileiro, contribuiu no processo da conscientização política, na estruturação de um novo modelo de sociedade e na permanência das religiões tradicionais africanas. Ao buscar as origens desse povo na África, vamos saber que:

O povo dos yorubas é o único povo negro que tendeu espontaneamente para aglomerar-se em grandes cidades, o único cuja realização política teve uma base urbana. Ibadan é a primeira grande cidade negra do continente.

Discute-se a origem dos iorubas. Certo é que constituem uma mistura de diferentes grupos e que alguns dos seus antepassados viviam, sem dúvida, na terra dos iorubas, uma região florestal vasta e fértil a Oeste do Baixo Níger. Durante a mui remota Idade da Pedra, parece que muitas vagas de emigrantes do Norte tenham chegado à savana, depois à floresta, entre os séculos VI e XIII, entre as populações que viviam a Oeste do Baixo Níger, às quais trouxeram técnicas e concepções tomadas ao Sudão ou à África branca. Assim se criou o povo ioruba, inicialmente em torno da cidade de Ifé, posteriormente na nova capital, Oyo (GIORDANI, 1993, p. 114).

Os relatos históricos confirmam que a base da ascendência africana está localizada no Sul do Brasil, região que possui estreitas relações com as populações africanas da grande nação Banto. Povo Banto, cabe salientar, não se trata de uma designação apenas lingüística dos integrantes das centenas de grupos étnicos liderados pelo povo Xona. Desde o século II localizavam-se na grande floresta equatorial ao longo dos afluentes do Rio Congo e, abaixo dela, numa faixa que vai de Ango-

la a Namíbia. Então, no século XV, chegaram os xosos e, em seguida, os bexuanos, pondos, swasi, basutos. A relação desses povos com o mundo árabe se estabeleceu numa rota de comércio forte e constante, nas terras férteis do sudeste subsaariano, ou, ainda, nas proximidades do lago do Tchad. Destacam-se como uma população guardiã de uma riqueza econômica vinculada à exploração do ouro, à caça de elefantes (marfim) e à arte dos ferreiros.

O termo "banto" aplica-se a uma civilização que conserva a sua unidade e foi desenvolvida por povos de raça negra. O radical "ntu", comum a muitas línguas banto, significa "homem, pessoas humanas". O prefixo "ba" forma o plural da palavra "Muntu" (pessoa). Portanto, "Banto" significa seres humanos, pessoas, homens, povo (ALTUNA, 1985, p. 17).

Desse modo, podemos perceber que as heranças dos povos africanos, na diáspora, têm alguns valores significativos:

- são povos que têm história; possuem um processo de reflexão filosófica que ace- na para uma compreensão e identidade de homem, mulher, visão de mundo e de sociedade;

- há uma diversidade de práticas e conteúdos no campo da religião de profunda riqueza teológica;

- e, é um ambiente rico de projetos comunitários que vieram contribuir na organização da resistência dos africanos no Brasil; na formação dos quilombos, por exemplo.

### **O tráfico negreiro: o negro é "peça" na Empresa Colonial, e hoje denominamos "trabalho escravo", "assalariado rural" ou "bóias-frias"**

Um fator relevante nesse momento foi o apoio do papa Nicolau V, com a publicação da bula Romanus Pontifex, assinada

em 8 de janeiro de 1455, que outorgava poderes de captura dos negros africanos aos navegantes portugueses, tendo como missão retirá-los da servidão perpétua, batizá-los e integrá-los nos modelos de sociedade adotados pelos novos colonizadores.

O fato de a bula *Romanus Pontifex* considerar os povos africanos sujeitos à servidão perpétua revela a confluência de interesses entre a Igreja e a Coroa portuguesa. Para os colonizadores, orientados pelo espírito da catequese cristã de “salvar almas”, esses povos africanos, com seus costumes e maneiras diversas de praticar sua experiência de fé no criador e em suas divindades localizadas nos fenômenos da natureza, deveriam ser oprimidos, através da condenação imediata.<sup>8</sup>

Os líderes da Corte do reino português, ao aplicarem a mesma avaliação, não tinham em suas análises uma perspectiva que fosse, de fato, levar uma mensagem nova, como propõe o anúncio do Evangelho. Seus interesses estavam profundamente desvinculados do conteúdo essencial da religião, mas era uma estratégia sempre útil mantê-los em comum acordo com os interesses econômicos e de dominação, relativamente aos povos descobertos.

A atitude de abençoar os navegadores era uma declaração de aprovação à prática de proselitismo, que consistia na violação das experiências religiosas do povo africano com a implantação da exigência da fé e da prática religiosa do povo invasor, ou seja, do catolicismo romano. No desenrolar dessas investidas por terras africanas, a Coroa cria leis

8 “Os cristãos-novos participaram entusiasmamente deste projeto. Apesar da proibição régia, chegaram ao Oriente pela Rota do Cabo e por terra, pelo velho caminho dos Bálcãs e da Ásia Menor. Os cristãos-novos estiveram na primeira linha da colonização do Brasil. Estabeleceram-se em Luanda, São Tomé, Cabo Verde e Rios Guiné. Nos meados do século XVI, segundo Duarte Gomes Solis, o Conselho e Estado discutiram mesmo em projeto que abria amplamente as portas do Brasil aos cristãos-novos que viessem povoar o território sob a direção do infante D. Luís” (COELHO, 1980).

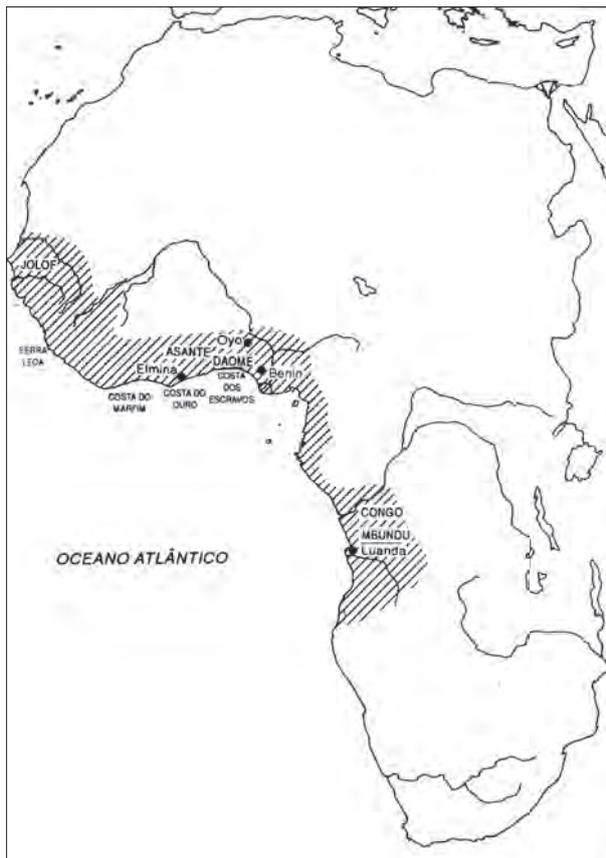
que favorecem a prática arbitrária do aprisionamento e transporte de escravos para o Brasil. Em 1522, o papa dá a D. João II o direito ao padroado, concedendo assim amplos poderes ao rei para arrebanhar o maior número possível de “novos crentes” à fé católica.

Desse modo, estava fortalecendo o empreendimento de exploração da economia nativa e o crescimento territorial da Coroa (HOONAERT, 1977b, p. 163) explicam que o Direito de padroado dos reis de Portugal só pode ser entendido dentro de todo o contexto da história medieval. Na realidade, não se trata de uma usurpação dos monarcas portugueses de atribuições religiosas da Igreja, mas de uma forma típica de compromisso entre a Igreja de Roma e o governo de Portugal. O padroado conferia aos monarcas lusitanos o direito de cobrança e administração dos dízimos eclesiásticos, ou seja, a taxa de contribuição dos fiéis para a Igreja, vigente desde as mais remotas épocas. Os documentos históricos que chegaram até nossos dias confirmam os atos de atrocidade e violência praticados contra os escravos, quando da saída do território africano, durante a longa travessia marítima, até a chegada à terra do cativo.

O que podemos concluir é que todo esse processo de deslocamento das populações africanas para o território brasileiro tem interesses econômicos e geopolíticos precisos. Isto é, acontece visando aos interesses de proporcionar aos “conquistadores” o pleno domínio das terras “descobertas”, num primeiro momento. Outro interesse é buscar, num processo de espoliação voraz, utilizar toda mão de obra possível para alcançar riquezas e domínio sobre essas terras.<sup>9</sup>

9 “Nos anos de 1526-1550, antes do deslanche do tráfico para o Brasil, saía da Guiné Bissau e da Senegâmbia uma média de mil cativos por ano. Cifra representando 49% dos indivíduos deportados do Continente Negro. Da África Central vinham outros 34% enquanto 13% eram provenientes do Golfo da Guiné” (ALENCASTRO, 2000, p. 48).

O regime do padroado pode ser explicado deste modo: primeiro é oriundo do século IV, com a implementação da Era Constantiniana e a ascensão do cristianismo como religião hegemônica; segundo, os cristãos, além da liberdade de culto, ganham a proteção e os privilégios imperiais. O clero goza de isenção do serviço militar, do privilégio do foro e outras tantas regalias; enfim, o padroado é a forma pela qual o governo português exercerá sua função de “protetor” sobre a Igreja Católica, a religião oficial e única nas terras sob seu domínio. Através da encíclica *Romanus Pontifex*, os reis portugueses obtêm o título de grãos-mestres da Ordem de Cristo, que os faz dominadores políticos e religiosos das colônias e terras conquistadas.<sup>10</sup>



Regiões afetadas pelo comércio atlântico de escravos: sécs. XVI a XVIII

## Século XXI caminhos a serem percorridos

As informações que nos oferece o Censo do IBGE 2010 indica que é possível reduzir as diferenças entre negros e brancos e o Brasil vem logrando algum êxito, embora limitado, nesse campo.

Quase não há mais diferenças entre negros e brancos no que tange o acesso à educação pré-escolar, e até mesmo as diferenças em termos de taxa líquida de matrícula vêm caindo para os dois ciclos do nível fundamental. O hiato salarial caiu quase 5 pontos percentuais nos últimos dez anos. Parte dessa queda foi na discriminação praticada no mercado de trabalho, e parte dela foi fruto da redução no hiato educacional. O resultado final é o fato de a renda domiciliar ter aumentado mais entre negros que entre brancos, bem como de o índice de pobreza ter caído mais entre negros que entre brancos.

No entanto, as diferenças ainda são demasiadamente grandes. Negros ainda saem do sistema educacional com um ano e meio de educação a menos que brancos, ganham apenas 53% do que ganham os brancos, e têm o dobro da chance de viver na pobreza. Quando o governo federal enuncia que pretende realmente construir uma democracia racial neste País, serão necessárias ações mais enérgicas que as praticadas até agora.

**PRETOS E PARDOS SÃO MAIORIA EM 56,8% DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS**

RIO. O número de municípios onde os domicílios tinham maioria de pretos e pardos aumentou 7,6 pontos percentuais, entre 2000 e 2010, ao passar de 49,2% para 56,8%. A constatação faz parte do *Mapa da População Preta & Parda no Brasil segundo os*

<sup>10</sup> Ver HOONAERT, 1977a; HOONAERT, 1991; AZZI, 1987; BETHELL, 1997.

*Indicadores do Censo de 2010*, divulgado nesta segunda-feira. Em 1.021 cidades (18,3% do total), pretos e pardos eram mais de 75% da população. O estudo foi elaborado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O percentual de pessoas que se declararam pretas passou de 6,2% para 7,6% em uma década. O aumento foi maior entre as que se declararam pardas, de 38,5% para 43,1% no mesmo período. Em 2010, aproximadamente 91 milhões de pessoas se classificaram como brancas, 15 milhões como pretas, 82 milhões como pardas, 2 milhões como amarelas e 817 mil como indígenas. O coordenador da pesquisa, Marcelo Paixão, acredita que os indicadores com base no Censo 2010 foram influenciados pelo processo de valorização da presença afrodescendente na sociedade brasileira e pela adoção das políticas afirmativas. – Esses dados demonstram não só uma mudança demográfica, mas também política, social e cultural, porque expressa uma nova forma de visibilidade da população negra brasileira ao estimular que as pessoas assumam sua cor de pele de uma maneira mais aberta. O censo, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a cada dez anos, introduziu, em 2010, a pergunta sobre cor ou raça para todos os domicílios e não mais por amostra, como era feito anteriormente. Segundo Marcelo Paixão, a comparação dessa informação com dados futuros do IBGE, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do ano que vem e o Censo de 2020, será muito útil para traçar um perfil mais fiel da população. – O interessante para 2020 é verificar se esse percentual da população preta e parda no Brasil vai continuar aumentando. Porque é claro que tem também uma população que não é negra. O ideal é que as bases de dados expressem melhor o perfil da população brasileira, que corresponda à realidade

– disse o economista. De acordo com o levantamento de 2010, São Paulo é a cidade com maior número de pretos e pardos em todo o país, com cerca de 4,2 milhões, seguido do Rio de Janeiro (cerca de 3 milhões) e Salvador (cerca de 2,7 milhões). Se forem considerados apenas negros, Salvador lidera o *ranking* com 743,7 mil, seguida de São Paulo (736 mil) e do Rio (724 mil). No Norte e no Nordeste, respectivamente, 97,1% e 96,1% dos municípios eram formados por maioria preta e parda. No Centro-Oeste, esse percentual chegava a 75,5%, no Sudeste, a 37,1% e, no Sul, a apenas 2,3%. Cunchatã, em Santa Catarina, é a única cidade brasileira sem a presença de pessoas que se declararam pretas. (O Globo, 14/11/2011)<sup>11</sup>

As políticas que estabelecem a interação entre pessoas ou grupos de diferentes identidades culturais propiciam a inovação e a criatividade favorecidas pelos intercâmbios entre as culturas plurais. O acesso ao desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e espiritual amplia as possibilidades de crescimento econômico e as fontes de desenvolvimento social e cultural.

Reconhecer os direitos culturais de expressar e difundir a língua materna, respeitar a identidade cultural e exercer as próprias práticas culturais devem ser direitos universais. A circulação de conhecimentos científicos e de ideias com palavras e imagens deve ser garantida a todos os grupos étnico-raciais. Diz o documento: “A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilinguismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital – e a possibilidade, para todas as culturas, de estar

11 Leia mais sobre esse assunto em <<http://oglobo.globo.com/pais/pretos-pardos-sao-maioria-em-568-dos-municipios-brasileiros-3237918>>.

presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural” (UNESCO, 2002, p. 4)

O diálogo entre as culturas é a fonte da criatividade. As políticas culturais devem assegurar a difusão das culturas diversificadas. Para tanto, o documento recomenda que a cooperação e a solidariedade internacionais assegurem aos países em desenvolvimento o intercâmbio de bens culturais em escala mundial.

### **Saber em *sabor* – saber em *africano*: desafios e contribuições para o século XXI**

Os caminhos dos saberes/conhecimentos epistemológicos na diáspora africana são vários, mas o objeto de chegada é convergente – o homem, a mulher – a família negra que, em comunidade e em conjunto com toda a humanidade, é protagonista de vários elementos capazes de gerar a identidade de um conhecimento e, nas suas tradições religiosas de ancestralidades, pode ser reconhecida pela produção de si com a intencionalidade de vivificar o outro/a, a comunidade: **“Eu sou, porque Somos”**, em uma ação considerada transversal a todas as competências e expressa pela capacidade de crítica, reflexão e mudança ativa em si mesmo e nas suas práticas.

Neste contexto se incorpora a atitude de interagir com os indivíduos, os grupos, as coletividades, a população; respeitar os valores, culturas e individualidade; procurar alternativas face às situações adversas; buscar a decisão da coletividade para a solução ou encaminhamento de problemas identificados; levar em conta a pertinência, a oportunidade e a precisão das ações que realiza; valorizar a equipe de trabalho em prol da organização e eficácia das práti-

cas; pensar criticamente nos seus direitos e deveres como trabalhador; onde o mito e a religião são formas simbólicas repassadas na oralidade de seus sacerdotes e sacerdotisas.

Podemos identificar neste agir/interagindo coletivamente um *ser no estar* de um *saber* que se faz *sabor* pelo exercício do e no transitar em e com o outro, em um permanente *gestar/parir*, para e com o nós, onde *“Eu sou, porque Somos”*.

Esta premissa/ação traz em seu bojo uma responsabilidade ética promotora de ações, que alimentam qualitativamente relações de interdependência em comunhão e autonomia entre os seres humanos, para com o planeta e o cosmos como elemento fundamental para uma sociedade, que se percebe requerida para pensar, saber ser e estar comprometida com a vida para e com todos.

Todo compromisso decorre e/ou incorre em uma ética, que segundo Morin, é explicada ou iluminada por uma fé que leva os seres humanos a se responsabilizar e agir em favor de outro e/ou de uma causa. Para este autor, ela não é necessariamente uma fé no sentido tradicional (PENA-VEGA, 2001). Seu entendimento aproxima-se mais da definição que lhe é dada por Fowler (1992), ou seja, o modo em que uma pessoa ou um grupo penetra no campo de força da vida; o modo de encontrarem coerência nas múltiplas forças e relações que constituem suas vidas e lhes dão sentido.

Poder-se-ia aqui dizer que fé é o conjunto de relações de confiança/desconfiança, que sustentam a teia da vida do ser humano. Enquanto ser inconcluso, ele se percebe ligado àquilo que de forma consciente/inconsciente, no dizer de Tillich (1996), o impulsiona para frente. Por isso, Morin, fala em *“fé na fraternidade”*, *“fé no amor”*, *“fé na comunidade”*, por exemplo; no entanto, elas não

são o fundamento<sup>12</sup> da ética, mas sua fonte de energia, aquilo que a alimenta. Esta fé pode ser implícita, não sendo formulada pelo ator ou pelo autor dos atos, ou pode ser claramente percebida pelas mesmas vias (PENA-VEGA, 2001).

Freire comenta em uma de suas obras que não se sente à vontade ao falar de sua fé, pelo menos não tanto quanto de sua opção política, utopia e sonhos pedagógicos. Entretanto, faz questão de registrar a importância basilar de sua fé na luta pela superação da realidade opressora e pela construção de uma sociedade menos feia, menos malvada e mais humana. “Todos os argumentos a favor da legitimidade de minha luta por uma sociedade mais *genteficada* têm, na minha fé, sua fundamentação profunda. Minha fé me sustenta, estimula, desafia”, afirma o autor (FREIRE, 1995, p. 85).

O compromisso ético consiste na capacidade de estabelecer conexão entre os atos, omissões e resultados finais das ações e reflexões empreendidas, numa perspecti-

va de compromisso com o ser humano num contexto de vida planetária. Formar para uma responsabilidade ética além da técnica e interesses de um grupo restrito é o grande desafio e exigência para a ciência e a tecnologia na atualidade. É um compromisso que desaloja, desafia, move e dá um outro “rosto” à prática e reflexão científico-tecnológica, em detrimento dos resultados sociais e planetários como, por exemplo, podemos constatar no relato do autor desconhecido dos campos de Auschwitz.

Um fazer e saber científico e tecnológico para e com responsabilidade ética além da técnica, voltados e disponíveis a uma coletividade, tendo como pressupostos a *construção de mundos melhores e possíveis*, passa indubitavelmente, entre outros pontos, pelo testemunho ético de seus sujeitos. Para Freire (2000), o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos são importantes, quanto o testemunho ético ao empregá-los. A tessitura entre estes detém a capacidade de revelar a coerência entre o pensar, o saber, o ser, o dizer e o fazer, que identificam as marcas do ser e do estar registradas nas histórias dos sujeitos, que a (re)constróem em contínuo.

Uma atitude crítica que devemos ter quando nos indagamos sobre a diversidade no currículo das escolas brasileiras e como a diversidade é tratada em diferentes espaços sociais e nos movimentos sociais. O diagnóstico que deparamos, costumeiramente, aborda a construção histórica, cultural e social das diferenças, a concepção de educação e o olhar pedagógico da diversidade nas práticas educativas. Indaga o que se entende por diversidade e que diversidade deve ser contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo.

12 Na filosofia, fundamento entendido como *Grund*, requer essencialmente que este seja *Universal* (válido em todo lugar e em todo tempo) e *Necessário* (que não pode ser diferente do que é, é aquilo que é). Trata-se de pensar a causalidade primeira de tudo e o seu modo de ser. Quando falamos em princípio causal, Aristóteles é o pensador da justificação de uma causa primeira, denominada de Primeiro Motor Imóvel, ou seja, “Causa Incausada Causante”, causa de tudo sem ser causado, movente sem se mover, e criador de tudo sem nunca ter sido criado, portanto, fundamento e pressuposto de tudo e de todas as coisas possíveis de existirem. O Primeiro Motor Imóvel de Aristóteles recebe o nome de Deus, na *Idade Média* com Tomás de Aquino. O fundamento prescinde da temporalidade e da contingencialidade, pode ser experienciado, mas não se reduz a ela, transcende-a. O fundamento é *causa sui* de tudo, é o Ser que faz tudo ser. Nada está fora ou para além dele, é absolutidade e onipresença completa. Por tudo isso, fundamento não se restringe a quaisquer conceitos, mas os pressupõe (ABBAGNANO, 1998).

## Referencias bibliográficas

ALENCASTRO, L. F. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEEKKER, Elsie I.; LEMMER, Eleanor L. (Ed.). *Critical issues in modern education*. Durban: Butterworths, 1993.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

PENA-VEGA, Alfredo [et al.]. *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: SEYFERTH, G. [et al.]. *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002. p. 17-44.

ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Garnier, 1943.

VIANNA, F. J. de Oliveira. *Evolução do povo brasileiro*. São Paulo: Nacional, 1938.

WINTER, Sylvia. *Do not call us negros: how multicultural textbooks perpetuate the ideology of racism*. San Jose, USA: Books, 1992.

STEIMBERG, Shirley R. (Org.). *Multi/intercultural conversations*. New York: Peter Lang, 2001.

HOONAERT, E. [et al.]. *História da Igreja no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1977a. Parte 1.

HOONAERT, E. *O cristianismo moreno no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.



# ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Joselina da Silva\*

*Raça é um conceito fluido e transformante, embora historicamente específico, de modo que seu significado é fruto de teorias, interesses, discursos sociais da época em questão*  
MARINEZ-ECHAZÁBAL, 1996, p. 107

Neste texto pretendemos apresentar uma breve abordagem sobre as teorias raciais concebidas na Europa e nos EUA no século XIX. Focalizaremos, também, os escritos alguns dos nossos tradicionais analistas das relações raciais, passando pela corrente culturalista e chegando aos estudos UNESCO. Mais adiante, faremos alusão aos estudos sobre as desigualdades e nortearremos alguns aspectos da Conferência da ONU, na África do Sul, em 2001. Estas são reflexões introdutórias (e não exaustivas) que deverão ser aprofundados por quem desejar se inteirar do fenômeno das relações raciais no país.

---

\* Doutora em Ciências Sociais (UERJ), professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), coordenadora do N'BLAC.

## Raça e racismos: questões do cotidiano

Partindo do que nos é sugerido pela epígrafe, onde se ressalta a capacidade de transformação do conceito e idéias de raça, iniciaremos pelo relato de três breves histórias/estórias.<sup>13</sup>

A primeira delas refere-se à Ingrid, jovem filha de pai negro nigeriano e mãe branca alemã. Sua infância e adolescência foram vividas na Alemanha. Integrou grupos de mulheres negras no país, sempre portadora de longo cabelo no estilo *rastafári*. De certa feita, visitar pai – já com outra família – no continente africano. Num determinado dia ela saiu da Europa como uma mulher negra e foi recebida, na África, como a filha branca.

Nossa segunda ilustração é sobre o Sr. Roberto Silva, bem sucedido industrial branco do sudeste do país. Por sua condição racial, social e regional teve sempre todas as portas abertas, no Brasil. De certa feita, decidiu-se ir de férias a Miami. Em-

---

<sup>13</sup> Embora os nomes e locais tenham sido preservados, todas são histórias acontecidas com pessoas reais.

barcou em São Paulo numa noite, como homem branco e foi recebido, pela manhã, como latino.

Já Luana de Souza é uma jovem estudante negra nascida e residente em Porto Alegre. Ela decidiu estudar no RJ. De desta feita, foi com amigos à orla da cidade, à noite. No caminho de regresso, já sozinha, foi assediada e chamada de mulata. Algum tempo depois, ao ir ao Ceará é denominada de morena por uns e de baiana, pela maioria.

Estas três alegorias abordam a fluidez dos olhares e, por conseguinte dos conceitos, em relação à raça. É desde lugar que desejamos então iniciar nossas reflexões sobre raça, racimos suas construções. Voltaremos a estas histórias mais adiante.

## A teoria racial na Europa e nos EUA do século XIX

Os primeiros a teorizar sobre o racismo e a falar sobre uma “raça nórdica” foram Gobineau, Chamberlain e Deniker, respectivamente um francês, um inglês e um russo. A obra que inaugurou o estudo das características de cada raça foi o *Ensaio sobre a Desigualdade*, de Gobineau, publicado na França. Os amarelos, brancos e negros foram classificados a partir de uma hierarquia de valores e posicionavam os brancos em superioridade em relação às demais raças. Anos depois, na Inglaterra, Chamberlain escreveu *A gênese do século XIX*. Para ele havia brancos superiores e brancos inferiores. Há aí um refinamento na distinção racial. Como brevemente apresentado, na história do brasileiro branco que vai a Miami, esta distinção racial, não está esquecida no passado. Segue sendo praticada em nossa sociedade.

No limiar do novo século (1896), surge a Antropossociologia. A partir de exames de crânios diversas teorias foram criadas,

sendo uma delas a que afirmava que os dolicocefalos louros (crânios menores) estariam diminuindo (BANTON, 1977). Nos dias atuais ainda temos, estruturadas nesta teoria, nas piadas discriminatórias que chamam os nordestinos de cabeça chata. Já nos Estados Unidos, teve lugar o Darwinismo Social – que se fez presente até pelo menos, a Primeira Guerra Mundial – que se afirmava que o progresso humano é um resultado da luta e da competição entre raças, na qual sobreviveriam os “mais aptos” (os brancos) e os “inferiores” (os não-brancos) certamente desapareceriam (SEYFERT, 1996).

Uma nova abordagem sobre raça e cultura ocorre nas primeiras três décadas do século XX, desenvolvida nos trabalhos de Franz Boas. Para o autor, as culturas não são uniformes e se desenvolvem a partir de diferentes centros (STOCKING, 1968). Boas discorda do darwinismo social. Para ele a afirmação de que a Europa era mais avançada culturalmente que a África, não tinha nenhuma base científica.

## A teoria racial no Brasil

Nossas elites viam os europeus como um grupo único, homogêneo e racialmente superior (CARVALHO, 1998). Alguns principais analistas nacionais – até a década de trinta – eram pessimistas quanto à composição racial, já que éramos tão diferentes dos europeus. Destacamos aqui Nina Rodrigues, Silvio Romero e Oliveira Viana.

Nina Rodrigues foi o primeiro a estudar sobre os negros no Brasil e acreditava que nosso grande problema repousava nos diversos tipos de cruzamentos havidos na população. Rodrigues classificava os mestiços entre superiores, degenerados e os socialmente instáveis. Características resultantes no

sangue negros que teria contaminado o do branco. Para ele os negros e mestiços eram civilmente incapazes (CARVALHO, 1998).

O segundo dos pessimistas era Oliveira Viana que dividia a população entre mestiços superiores e inferiores (VIANA, 1932). Ele foi o introdutor do termo arianização, na literatura nacional e grande divulgador do darwinismo social e por consequência da teoria do branqueamento (VIANA, 1932).

O terceiro deles, Sílvio Romero se tornou o grande ideólogo do darwinismo social. Dividia as raças em “superiores” e “inferiores”. Na sua hierarquia, o branco europeu era seguido pelo o índio. Por último estava o africano. Romero acreditava que os mestiços aumentariam e os negros e índios desapareceriam (ROMERO, 1949). Para o ideal do branqueamento a raça branca deveria ser trazida ao Brasil, pela imigração europeia (SKIDMORE, 1976).

É no Estado Novo, entretanto, que a tese do branqueamento vai ser teoricamente sistematizada através da obra de Oliveira Viana, primeiro a usar o termo “arianização”, referindo-se ao progressivo embranquecimento da população. Assim, o casamento inter-racial era largamente estimulado, a fim de que, em brevíssimo tempo, houvesse um desaparecimento significativo do elemento negro em nosso país (HELLWIG, 1992).

O darwinismo social – importado dos Estados Unidos – era entendido como uma grande salvação. Postulavam que a miscigenação com brancos permitiria que o país embranquecesse. Acreditava-se que os chamados mais aptos (neste caso, os brancos) acabariam vencendo os menos aptos (que se pensava seriam os negros e índios) pela assimilação constante. Este conceito trazia em seu bojo a certeza da homogeneização biológica e cultural.

## O culturalismo em terras brasileiras

Este panorama teórico – o negro visto como um ser bárbaro que desapareceria através da miscigenação – sofre grande mudança na década de trinta. Surge uma corrente culturalista que tinha em Gilberto Freyre (autor de *Casa grande e senzala*) e Artur Ramos (autor de *As culturas negras no novo mundo*) as grandes referências.

Os trabalhos de Ramos mudam o quadro das pesquisas sobre o negro. Este deixa de ser olhado como o africano transplantado para o Brasil e passa a ser um brasileiro negro. Os negros são divididos em dois grupos principais: os Bantus e os Sudaneses.

Gilberto Freyre, por sua vez, apresenta a solução para o nosso dilema racial. Não éramos mais um povo mestiço de culturas inferiores. Para o autor, os portugueses eram sem prejuízos de cor e libidinosos. Os negros eram os sudaneses e integrantes da melhor estirpe africana. Sobre o indígena, ele não se detém muito.

Repentinamente, nos transformamos em três culturas de valor. É reforçada a tese da democracia racial e do não-conflito (MARTINEZ-ECHAZÁBAL, 1996; HASENBALG, 1979). Toda essa mudança de paradigma teórico repousava na mestiçagem. Ela, que antes era nosso grande mal, foi alçada à categoria de solução (FREYRE, 1977).

As relações de violência sexual dos senhores de escravos contra a mulher negra escravizada era apresentada como produto do português libidinoso, na obra de Freyre. Permanecia o conceito de que a nossa mestiçagem, baseada nas três raças formadoras nos faz diferentes diante do mundo. Era mais uma forma a democracia racial.

Na década seguinte (anos 40), temos os trabalhos de Donald Pierson, nos quais começava-se a detectar algum preconceito

contra o negro entendidas como fruto das dificuldades econômicas enfrentadas pelos negros. Para ele, as relações no Brasil, são de cor e não de raça.

Os argumentos de Gilberto Freyre e Donald Pierson foram largamente utilizados pela literatura e a música. A construção da figura da mulher negra como a mulata sensual e libertina, passou para o imaginário popular com ares de comprovação científica. Assim, a história de Luana, apresentada, no início, serve como alegoria, para pensarmos que estas práticas, ainda estão presentes na sociedade.

## As pesquisas do Projeto UNESCO

O esforço em demonstrar que éramos uma democracia racial, persistiu, na década de cinquenta. Na busca de entender esta “paz racial”, o Departamento de Ciências Sociais da UNESCO encomendou os estudos sobre as relações raciais no Brasil, em 1951.

As pesquisas foram desenvolvidas em São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Na capital paulista, os pesquisadores responsáveis foram Roger Bastide e Florestan Fernandes, como resultado foi publicado o livro *Branços e negros em São Paulo*. No Rio de Janeiro, tivemos L. A. Costa Pinto, com o livro *O negro no Rio de Janeiro*. Na Bahia, houve *As elites de cor na Bahia*, de Thales de Azevedo, e *Race and class in rural Brasil*, organizado por Charles Wagley. No Recife, o pesquisador foi René Ribeiro, com o livro *Religião e Relações Raciais*. Destes, os estudos de Thales de Azevedo, Florestan Fernandes e Costa Pinto, dedicam alguns capítulos a analisar o movimento social negro.

Fernandes e Costa Pinto são unânimes em afirmar que o surgimento de organizações do movimento negro, como *A Frente Negra Brasileira* e a *Associação dos Negros Brasi-*

*leiros*, além dos jornais *O Menelick*, *O Clarim da Alvorada*, o *Centro Cívico Palmares*, nas décadas de vinte e trinta, em São Paulo, da mesma forma que o *Teatro Experimental do Negro* e da *União dos Homens de Cor*, no Rio de Janeiro de cinquenta, só foi possível devido à resistência dos brancos em relação à ascensão social dos negros.

Os trabalhos UNESCO são os primeiros a dar voz aos negros, vendo-os como sujeitos políticos, numa pesquisa sobre relações raciais no país. Isto só foi possível porque questionando-se a democracia racial tornava-se possível perceber as falas daqueles que a denunciavam como falácia. Estas pesquisas serviram para evidenciar uma sociedade racializada.

Vimos até aqui, que diferentes teorias raciais foram criadas ao longo da história social do país, em busca da chamada brasilidade. Algumas delas acabaram por fornecer o escopo a partir do qual a sociedade age racialmente. Diversas políticas públicas foram elaboradas a partir delas.

## Os estudos sobre desigualdades raciais

Os anos setenta foram brindados com as reflexões advindas das pesquisas realizadas por Carlos Hasenbalg. O autor demonstra através análises estatísticas que negros e brancos persistem em patamares diferenciados na escala social, devido à influência do racismo. O trabalho reconhece a influência da escravidão, mas, ressalta que o capitalismo em seu privilegia uns grupos em detrimento dos outros. Assim, os “não brancos”, mesmo quando ascendem socialmente ainda sofrem por influência do racismo.

Os privilégios de um grupo – racialmente construído como superior – são mantidos para sua prole – por herança social, por

compadrio, por solidariedade racial e/ou de classe. Neste sentido, grupos que tenham história sócio – cultural de subalternidade, terão maiores dificuldades de penetrar nos tecidos sociais.

Este quadro é alimentado pelas desigualdades sociais e colabora para manter negros e indígenas – do ponto de vista quantitativo – nas franjas sociais. À luz destes estudos sabemos então que o racismo não é uma questão cultural, de ignorância ou por uma inferioridade intrínseca na população negra. E sim porque racismo e capitalismo andam lado a lado.

### **Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e Intolerância correlata (Durban, África do Sul, 2001)**

Seus documentos finais devem ser detidamente lidos. Inúmeras foram às contribuições propiciadas por esta conferência. Uma destas está em trazer à reflexão a categoria discriminações agravadas. Que pode ser entendida pela análise, de que embora a questão racial seja a que deflagra a discriminação, seja ela individual ou institucional – diversas outras variáveis são adicionadas no processo.

Assim, uma mulher, negra, norte americana, rica, numa região turística de uma cidade, no Brasil. será tratada diferentemente de uma mulher, negra, brasileira e rica. Ainda nesta linha comparativa tomemos como exemplo um homem, negro, brasileiro, pobre, heterossexual – saindo de uma atividade noturna de divertimento e um homem, negro, brasileiro, classe média, homossexual – saindo desta mesma atividade.

No caso das mulheres o fato de uma ser nacional e outra estrangeira fará a diferença quando da atitude racista se abatendo sobre as duas. Já no exemplo dos homens,

a sexualidade agregada à raça poderá ser o diferencial quando da ação do racismo sobre eles. Assim, podemos pensar que o racimo se associa às outras discriminações presentes na sociedade, sendo produzido em diferentes modalidades e diversos agravamentos.

### **Referências bibliográficas**

AZEVEDO, Thales. *As elites de cor*. Um estudo de ascensão social. São Paulo: Nacional, 1955.

BANTON, Michael. *A idéia de raça*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTIDE, R.; FERNANDES F. *Branços e negros em São Paulo*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

CARVALHO, José Murilo de. Brasil: nações imaginadas e Brasil: outra América. In: *Pontos e Bordados*. Escritos de História Política. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 202-233.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classe*. São Paulo: Edusp, 1965.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

HANCHARD, Michael George. *Orpheus and power*. The movimento negro of Rio de Janeiro and São Paulo, Brasil 1945-1988. New Jersey: Princeton University Press, 1988.

HASENBALG, Carlos Alberto. *Discriminação e desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HELLWIG, David J. (Ed.). *African-American reflections on Brazil's racial paradise*. Philadelphia: Temple University Press, 1992.

MARTINEZ-ECHAZÁBAL, Lourdes. O culturalismo dos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual? In: MONTEIRO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996. p. 107-124.

PINTO, L. A. Costa. *O negro no Rio de Janeiro*. São Paulo: Nacional, 1952.

ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949. vol. I.

SEYFERT, Giralda. Construindo a Nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MONTEIRO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996. p. 41-58.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

STOCKING, George W. Jr. *Race, culture and evolution*. New York: The Free Press, 1968.

WAGLEY, Charles. *Race and class in rural Brazil*. 2. ed. Paris: UNESCO, s.d.

# A LEI Nº 10.639/2003 E A INSUSTENTÁVEL LEVEZA DO PÓS-RACISMO NA EDUCAÇÃO E NA SOCIEDADE

Amauri Mendes Pereira\*

Entre 2001 e 2005 realizei um mapeamento das escolas da rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro que realizaram eventos referentes à Consciência Negra. Etnografias desses eventos e entrevistas com responsáveis mostraram que as iniciativas de educadores problematizavam o preconceito e a discriminação racial nos currículos e procedimentos didáticos, prejudiciais ao rendimento de alunos negros, causa de frequentes trocas de turmas e de escolas, podendo levar à evasão escolar. A partir de 2003 a existência da Lei nº 10.639/2003 propicia a discussão desse quadro, com nova ótica.

Segundo educadores que realizaram eventos de Consciência Negra nas escolas, a nova lei e os conteúdos de História da África e da História e Cultura Afro-Brasileira adquiridos de variadas formas, contribuíram fortemente para a conquista de maior credibilidade de suas críticas e realizações, atraíram colegas para os debates

gerando maior interesse em comunidades escolares, e orientando reflexões e medidas anti-racistas.

Na pesquisa percebi que a sensibilidade em relação ao preconceito e a discriminação racial e o desejo de, de alguma forma, enfrentá-los impulsionava aquelas realizações. Chamei de “Arautos da Consciência Negra” às/aos professores, animadores culturais, pessoal de apoio, e estudantes. E percebi que embora a maioria fosse negra, havia muitos brancos, e eram variadas suas experiências de vida, formações pessoais e profissionais, idades – comum, apenas o engajamento.

Isso é o que lhes dava a consciência de que, as desigualdades sociais causam empobrecimento material, moral e espiritual na sociedade brasileira, e que o viés racial dessas desigualdades as tornam ainda mais agudas, localizadas, previsíveis, difíceis de enfrentar. O preconceito e a discriminação racial selecionam quem terá mais e menos oportunidades, causando perdas materiais e simbólicas em espaços de formação profissional e no acesso ao mer-

---

\* Doutor em Ciências Sociais (UERJ), professor da Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO), RJ.

cado de trabalho. De maneira correlata, formas e conteúdos do ensino da história e de outras disciplinas nas escolas confundem e propiciam distorções no imaginário social.<sup>14</sup>

Entre os/as *Arautos/as da Consciência Negra* eram vagas, e avidamente demandadas, informações sobre direitos humanos e sobre a noção de multiculturalismo. O que movia tais agentes era a importância de valorizar o negro e a cultura negra e enfrentar o preconceito e a discriminação racial.

### Ação e reação

Produziam representações teatrais como, por exemplo, *O navio negreiro*, adaptação do famoso poema de Castro Alves por um professor de História, encenada por estudantes e funcionários do C.E. Montese, em São Fidélis, RJ; ou assumiam posturas críticas, como uma aluna em peça de teatro no C.E. Caetano Belloni, São João do Meriti, RJ: ela representava uma escrava, mas que se identificou como branca. Questionada a respeito disse se sentir a vontade: “brancos também já foram escravos”; professores interessavam-se e induziam estudantes a pesquisar a “cultura negra”, a escreverem poemas e redações, a produzir desenhos, esculturas, pinturas (algumas como o enorme painel – 8m x 6m – exuberante em criatividade e refinado acabamento, de estudantes do Colégio Estadual Clóvis Monteiro/RJ, orien-

tados pelo animador cultural). Organizavam exposições artísticas, apresentações de cantos e danças (isso em todos os colégios que visitei), além das palestras, sessões de vídeos e debates, etc, etc.

Tão amplas, ricas, variadas visões e práticas sociais e educacionais me pareceram, então, mais do que avanço da luta contra o racismo. Lendo os projetos e relatórios, e mais ainda depois das visitas e entrevistas, concluí que as influências do Movimento Negro e da Luta Contra o Racismo foram um ponto de partida, e os conteúdos de História da África e de História e Cultura Afro-Brasileira apreendidos em pequenas leituras, ou em cursos e palestras sobre a Lei nº 10.639/2003 fortaleceram aqueles agentes a enfrentarem a questão racial. Em geral, naquelas escolas as *práxis* educativas estavam atentas à questão racial e tendiam a considerar positivamente referenciais históricos, simbólicos e estéticos de matrizes africanas. Para muitas/os educadores era flagrante o quanto “cresceram” e modificaram-se seus contextos pedagógicos: cantos, danças, e outras formas expositivas – “cultura negra” – mereciam e precisavam de visão crítica. Compartilhar, co-produzir essa mudança exigia, sempre, se preparar melhor, vencer medos, inseguranças, correr riscos, ousar.

Mas onde há luz, há sombras. Assim como *Arautos da Consciência Negra* se lançam e instigam espaços educacionais e sociais à construção de uma nova Cultura de Consciência Negra, observei em minha pesquisa uma “doença degenerativa” que pode minar conquistas: a naturalização de *lugares raciais*, folclorização, e estigmas de variados tipos. Seja por medo ou preguiça de efetivamente remexer/recriar suas *práxis*, ou ainda por acreditarem que basta desejar para que tudo aconteça, é comum educadores menosprezarem iniciativas críticas,

14 Apesar de discordância com aspectos fundamentais de sua análise, vale referir, a respeito, um texto de José Murilo de Carvalho (2000), sobre como o brasileiro vê a si próprio como povo. Ele identificou orgulhos com o que chamou de motivos edênicos (bom clima, ausência de grandes catástrofes naturais, natureza pródiga e bela, etc.), em detrimento do orgulho de si mesmo como povo.

transformadoras dos “conteúdos consolidados”, dos “saberes universalmente aceitos”, etc. Cautelosamente ou ostensivamente se furtam à reflexão, à explicitação, ao debate. Tal postura funciona como uma “sombra” da Cultura de Consciência Negra – a insustentável leveza do pós-racismo.

Racialização e preconceito podem ser, sim, inconscientes, involuntários, indiferentes: *os negros são gente (claro!), mas... Negros! Tudo neles é diferente, e é assim mesmo...*

### A cultura de consciência negra nas escolas

A partir da Lei nº 10.639/2003, a “chegada de Zumbi” – da História e Cultura Afro-Brasileira e de temas correlatos – à escola deixou de ser uma dissidência, coisa *contra-a-lei*, para ser coisa de *Agentes-da-Lei*.

Tornou-se um problema para órgãos e responsáveis na hierarquia dos sistemas educacionais refutar ou menosprezar aquelas temáticas, resguardando hegemonias e interesses através de currículos, conteúdos e até certos procedimentos pedagógicos, em nome de um universalismo oco e inconsistente, de “saberes universalmente aceitos” e “conteúdos consolidados”. Se já era difícil a simples reprodução dos “valores dominantes”,<sup>15</sup> dadas as características dos sistemas educacionais e variedades locais, regionais, circunstanciais em que se processa o fenômeno educativo, a partir da Lei nº 10.639/2003, ficou mais difícil ainda.

É importante considerar nesse novo contexto, que os esforços de controle dos órgãos centrais dos sistemas educacionais sobre as práticas pedagógicas nas escolas já não se

dão prioritariamente através de regulamentação e de mecanismos burocráticos de fiscalização. Atualmente a ênfase para se alcançar certo grau de unidade nas redes de ensino passa mais por programas de livros didáticos e mecanismos – presenciais ou não – de atualização e formação continuada dos educadores. Hoje, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prega a necessidade de se construir autonomia em unidades escolares, através dos chamados Programas Políticos Pedagógicos (PPPs). No fundo, essas mudanças podem ser vistas quase que como “rendição” dos esquemas oficiais de mediação e controle pedagógicos à diversidade das comunidades escolares, e/ou o reconhecimento de que isso pode ser aproveitado positivamente, adequando-se conteúdos e procedimentos didáticos às “realidades” onde vão ser aplicados.

Isso já estava indicado na concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997 e das Diretrizes Curriculares Nacionais que vieram na seqüência – a ideia era fornecer visões gerais e estimular discussões sobre aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos da Educação, e subsidiar (não impor) inovações curriculares e de outras práticas educacionais. E quando da publicação desses parâmetros já ficava clara a intervenção do discurso da luta contra o racismo, que crescera e se aprimorara nas duas décadas anteriores, nas partes que tratam da *Pluralidade Cultural*. Esse é um aspecto importante do contexto institucional e político educacional, em que vão acontecer as iniciativas principalmente de educadores realizando os eventos de Consciência Negra nas escolas.

<sup>15</sup> A esse respeito é clássico o trabalho de CURY, 1985.

## A “sombra” da consciência negra – o pós-racismo

Como estará a efetiva capacidade de enfrentamento do preconceito e da discriminação racial nas escolas, quase 10 anos após a Lei nº 10.639/2003, e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Não é esse o objetivo final?

Nas visitas às escolas, além das entrelinhas de depoimentos cautelosos de educadoras, pude observar que nem todas se envolviam nas atividades. Havendo, inclusive, os/as que manifestavam visível desconforto e até contrariedade. Embora variando de um para outro local me parece possível empiricamente falar de duas tendências principais: educadores e programações que abordam a questão racial, falam em Consciência Negra, na “valorização do negro e da cultura negra” – o 20 de Novembro é o seu principal estandarte – e postulam a inclusão dessas temáticas via pluralidade cultural, multiculturalismo e outros eufemismos nos Programas Político-Pedagógicos;<sup>16</sup> e educadores e programações que negam, omitem ou se mostram indiferentes. Onde chegarão estas divergências?

### Considerações finais

O preço da liberdade não é a eterna vigilância? Pois é: estamos atentos à naturalização-banalização dos eventos de Consciência Negra, sem mudanças em conteúdos

16 Os PPPs devem ser produzidos em cada escola. Devem expressar a visão e o compromisso das comunidades escolares de como devem ser implementados seus processos pedagógicos. Sua elaboração, ao mesmo tempo deve considerar a especificidade das escolas e atender ao que é preconizado pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como às orientações que emanam dos órgãos centrais do sistema educacional a que estão vinculados – SEEs, SMEs e CEEs, CMEs.

e em suas formas de apresentação, assim como sem a devida auto-crítica de procedimentos racializados, e efetivo enfrentamento de tais manifestações?<sup>17</sup>

Será que valeria a paródia: querer não ser racista já é não ser, ou querer combater o racismo já é combater? Fica a interrogação, porque é comum encontrar nas escolas (e na sociedade em geral) quem pretenda tê-lo superado, pela simples admissão do problema e o envolvimento episódico com o tema. Este tipo de sentimento foi expresso, ou ficou subentendido diversas vezes. Foram os casos de diversos dirigentes dos sistemas de ensino e diretores de escolas, além de muitos educadores, mais incomodados com o tema da pesquisa, do que com a possibilidade de o problema existir na escola.

A meu ver, não é ruim o desejo de cada um desses importantes agentes<sup>18</sup>, o problema é a rapidez e facilidade com que imaginam superar uma questão política e culturalmente tão complexa. Seriam essas equipes de educadores capazes de manter a sustentabilidade do processo de superação do preconceito e da discriminação racial na escola? Há uma luta, surda muitas vezes, entre os envolvidos – educadores, e demais membros da comunidade escolar – que alcançam mais e mais clareza dos significados de seus movimentos e produzem efetivamente uma nova Cultura de Consciência Negra, e outros que contam com a pesada

17 Semelhante ao que tem insistido a pedagogia da diversidade: a tematização de procedimentos respeitosos ao meio ambiente, às diferenças de gênero e opções sexuais, etc.

18 O Diretor do CE Abu Daibes, em São Fidélis-Cambuci, município do noroeste do Rio de Janeiro, por exemplo, mostrou enorme boa vontade, deslocando-se até o CE Montese, no mesmo município, mas muito distante de sua escola, e também muito orgulho do que havia realizado sua equipe pedagógica e seus alunos.

tradição brasileira de *modernização conservadora*, e se calam, se encolhem, esperando passar “essa onda”. Poucas/os são os/as que, crentes na inexistência do racismo, ou que não crêem na sua gravidade na sociedade brasileira, reagem abertamente e defendem suas posições – o que seria, também, uma forma de partilhar a construção da Cultura de Consciência Negra, do espaço de desvendamento e superação do campo de poder racial.

As/os renitentes “democratas raciais” me lembram Roberto da Matta (1997), quando este afirma a impossibilidade de se falar da condição igualitária, universal, de cidadania em universos sociais com profundas clivagens histórico-culturais. Para ele a modernidade eliminou “*estruturas de segmentação*”, mas aspectos conservadores persistem no caso brasileiro, com “*a força que sempre têm as coisas que estão fazendo pressão invisível, como verdadeiras eminências pardas dos processos sociais*” (DA MATTA, 1997, p. 87). Esse tipo de formulação ajuda a pensar o momento atual, em que se tornou aguda a polaridade racismo x anti-racismo – uma “*pressão do bem*” sobre todas as certezas!

Se o pensamento e as práticas sociais daqueles assumidamente “democratas raciais”, que discutem e se posicionam ainda são um problema, pior se mostra a *insustentável leveza do pós-racismo*: a presunção de superação rápida e inconsistente do racismo. É a prática insidiosa dos que, mais do que se livrar dele (não existe, ou não é tanto, não é tão importante), pretendem se livrar da discussão e das tensões.

Assim como é crucial monitorar e tematizar continuamente desrespeitos ao meio ambiente, às diferenças de gênero e opções sexuais, etc., não se pode “dar mole” às mistificações dos racialismos e racializa-

ções. Quantos/as estariam, ainda, aferrados a razões e credos racistas, e tendem a aceitar formalmente (apenas formalmente) as argumentações e a tolerar sem mais polêmicas os eventos e debates? E aquele tipo comum, de discurso e comportamento hábil que aproveita a própria “onda” de eventos e discussões para afirmar que “havendo ou não havendo, agora não haverá mais: todos estamos conscientes e pronto”?<sup>19</sup>

Para esses, o Dia da Consciência Negra pode ser feriado e ter espaços na mídia, em discursos, currículos e livros didáticos, contanto que, no cotidiano, tudo permane-

<sup>19</sup> Vale lembrar o contexto da pesquisa realizada por Ana Célia da Silva, no livro *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático* (Edufba, 2001): educadoras são os sujeitos. O trabalho inicia-se com uma releitura de livros didáticos utilizados pelas educadoras. A autora identifica o preconceito nas visões e falas das educadoras e lhes apresenta a sua visão do quanto há de estereótipos negativos sobre o negro que elas não perceberam; depois as educadoras (que se mostraram chocadas) participam de seminários e diálogos de análise da ideologia nos materiais pedagógicos; por último fazem a avaliação do que representaram para elas os novos aprendizados, e são estimuladas a reescrever as partes dos textos em que identificaram estereótipos negativos sobre o negro. Na introdução a autora comenta que o trabalho foi rejeitado pela maioria das educadoras assim que souberam do que se tratava, e pela diretora “*que achava a pesquisa irreal, porque iria investigar algo que não existe no Brasil, o racismo*” (SILVA, 2001, p. 28). Preciosas, também, são a pesquisa e análise empreendidas por Eliane Cavalleiro, *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* (Contexto, 2000). A autora, que não deixou claro para as educadoras que seu enfoque eram as relações raciais na escola teve a oportunidade de vivenciar e documentar situações de conflito entre as crianças e destas com as educadoras. Documentou, também, a forma descontraída como as educadoras tratavam a questão racial e suas falas eivadas de preconceitos e estereótipos anti-negros. Sequer se sentiam inibidas pelo fato da própria pesquisadora ser negra de pele escura.

ça “normal”. Foi olhando para outro lado, mas pensando nesse tipo de situação que poetou Solano Trindade:<sup>20</sup>

*“Da janela do meu apartamento vejo só barracos no morro, onde moram as rainhas do carnaval. Rainhas por três dias alegres. Escravas o resto do ano”.*

## Referências bibliográficas

ILÊ AYÊ. Organizações de resistência negra. Salvador: Ilê Aye, 1995. *Cadernos de Educação do Ilê Ayê*. v. I.

\_\_\_\_\_. África ventre fértil do mundo. Salvador: Ilê Aye, 2001. *Cadernos de Educação do Ilê Ayê*. v. IX.

CAMPBELL, Jack (Org.). *Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade*. Brasília: Unesco, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. In: PANDOLFI; CARVALHO; CARNEIRO; GRYNSPAN (Orgs.). *Em cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2000.

CUNHA Jr., Henrique. *Textos para o movimento negro*. São Paulo: Edicon, 1992.

\_\_\_\_\_. Etnia afrodescendente, pluriculturalismo e educação. *Revista Pátio*. Artes Médicas, ago./out. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez; Editores Associados, 1985.

<sup>20</sup> Solano Trindade (1908-1974) nasceu em Recife e participou da criação da Frente Negra Pernambucana. Poeta, militante comunista, criou nos anos 40 junto com Margarida Trindade, o Teatro Popular Brasileiro (TPB), depois Teatro Popular do Negro (TPN).

DA MATTA, Roberto. Cidadania: a questão da cidadania num universo relacional. In: *A casa e a rua – espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GOMES SENNA, Luiz Antônio. A educação brasileira e seus múltiplos imaginários – Desafios à educação intercultural. In: BRITTES LEMOS, M. T. T.; PESSOA DE BARROS, J. F. (Orgs.). *Memória, representações e relações interculturais na América Latina*. Rio de Janeiro: Intercon, NUSEG-UERJ, 1998.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha B.; BARBOSA, Lúcia M. A. *O pensamento negro em educação no Brasil*. São Carlos: Ufscar, 1997.

GONÇALVES, Luíz Alberto O. *Os movimentos negros no Brasil – construindo atores sócio políticos*. (Texto apresentado na Reunião Nacional da ANPED). Caxambú, 1998.

GONÇALVES, Luíz A. O.; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. *O jogo das diferenças – o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na Educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

LARKIN NASCIMENTO, Elisa. *A África na escola brasileira*. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1993.

LIMA, Maria B. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. *Revista Fórum-Identidades*. v. 3, n. 2, jan-jun de 2008.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. (Orgs.). *Negro e educação: identidade negra-pesquisas sobre o negro e educação no Brasil*. ANPED. Ação Educativa. São Paulo, s.d.

OLIVEIRA, Iolanda de. A produção de saberes e práticas pedagógicas. *Cadernos PENESB 3*. Eduff: Niterói, 2001.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*. Temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 10.

PEREIRA, Amauri Mendes. Guerrilhas na Educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na escola pública. *Educação em debate*. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Ano 25, v. 2, n. 46, 2003,

\_\_\_\_\_. Escola, espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: ROMÃO, Jeruse. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NEN – Núcleo de Estudos Negros. *Série Pensamento Negro em Educação*. Florianópolis. 1996-1999. v. 1-6.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: UFBA, 2001

TRINDADE, Azoilda L.; SANTOS, Rafael dos. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.



# GÊNERO E RAÇA NA PERSPECTIVA DA REDISTRIBUIÇÃO E DO RECONHECIMENTO

Márcia Carbonari\*

*Não somos nada sem direitos.  
Os direitos não são nada sem nós.  
Nesse caminho não temos feito nada mais que começar.*  
Joaquin Herrera Flores

Na atuação dos movimentos sociais, nas abordagens das ciências sociais e na ação dos próprios grupos de mulheres e grupos étnicos existem os que acreditam que a redistribuição de bens materiais é suficiente para alterar as condições de desigualdade. De outro lado, existem os que defendem que os problemas sociais podem ser reduzidos a uma dimensão cultural. Recentemente o avanço nos estudos sobre essas temáticas apontam para perspectivas de abordagem mais abrangentes. Verificou-se que as abordagens binárias que desvinculam as condições materiais das condições culturais não são mais suficientes para o desenvolvimento das lutas sociais e avanço na garantia dos direitos humanos. Neste sentido, o texto que

apresentamos objetiva apresentar gênero e raça na perspectiva da redistribuição e do reconhecimento, como coletividades bivalentes e que remetem a uma redefinição do conceito de justiça e de realização dos direitos humanos.

## Gênero e raça: coletividades bivalentes

Para os grupos étnico-raciais não é suficiente pensar a oferta de acesso à educação se essa não vier acompanhada de uma valorização da sua cultura e da sua identidade. Assim também, não basta à mulher ter acesso aos mais altos cargos se a divisão entre trabalho produtivo e reprodutivo não for questionada.

Desta forma, as questões relativas a equidade de gênero se deparam com questões que envolvem aspectos econômicos (materiais), como exemplo, a divisão entre trabalho assalariado e trabalho doméstico, a disparidade salarial, etc. Romper essa diferenciação econômica-redistributiva implica na eliminação da diferenciação entre os gêneros. Por outro lado, a questão de gênero também se

---

\* Licenciada em História (UPF), especialista em Direitos Humanos (IFIBE), mestranda em educação do PPG Educação da UPF e educadora na Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF).

volta para o aspecto valorativo e identitário, onde culturalmente se valoriza mais características masculinas e menos as femininas, implicando, por exemplo, na aceitação da violência contra a mulher como algo natural. Neste sentido, a valorização da mulher demanda um processo de reconhecimento do feminino.

Assim também acontece com a luta contra o racismo. A “etnia/raça” estrutura a divisão do trabalho na nossa sociedade, onde dentro do trabalho remunerado existem diferenças de ocupações entre os/as ditos “de cor”. Essa diferenciação se mantém pela forma colonialista em que nossa sociedade ainda se estrutura. O resultado dessa estruturação econômico-política é a exclusão e a exploração baseada na diferenciação étnica. Por outro lado, a etnia abarca uma dimensão cultural-valorativa. Temos um déficit de reconhecimento quando colocamos apenas uma cultura e uma etnia como sendo a que é válida e legítima, quando não valorizamos ou não reconhecemos a contribuição das demais e diversas culturas e etnias ou então quando atribuímos estereótipos depreciativos a determinadas culturas e etnias.

Isso nos remete a tese de que gênero e raça devem contemplar aspectos de redistribuição quanto de reconhecimento, pois são coletividades bivalentes. Essa tese baseia-se na reflexão da filósofa Nancy Fraser que concebe que essas ambivalências elencadas acima indicam a não realização da justiça social e por consequência da não realização dos direitos humanos. Para Fraser, os conceitos de *gênero* e *raça* são coletividades bivalentes, ou seja, sofrem injustiças tanto no âmbito econômico quanto no cultural/simbólico. Neste sentido, as políticas e ações para remediar esses problemas devem contemplar a redistribuição e o reconhecimento:

[...] gênero e raça são bivalentes, implicados ao mesmo tempo na política da redistribuição e na política do reconhecimento. Ambos, conseqüentemente, enfrentam o dilema da redistribuição-reconhecimento. As feministas devem buscar remédios que dissolvam a diferenciação de gênero, enquanto buscam também remédios culturais que valorizem a especificidade de uma coletividade desprezada. Os anti-racistas, da mesma maneira, devem buscar remédios econômico-políticos que dissolvam a diferenciação “racial”, enquanto buscam também remédios culturais que valorizem a especificidade de coletividades desprezadas (FRASER, 2006, s. p).

Sem enfrentar o debate no âmbito da redistribuição e do reconhecimento, as questões de gênero e étnico-raciais resultam em uma endemia permanente de subordinação cultural e econômica. Segundo Fraser (2001), enfrentar os dilemas colocados para a temática de gênero e étnico-raciais implica em mudanças na economia política e na cultura a um mesmo e só tempo.

### **Um conceito bidimensional de justiça com direitos humanos**

A ampliação dos direitos humanos das mulheres provocou mudanças significativas na sociedade, dentre essas mudanças, podemos destacar a responsabilidade do poder público em identificar as situações reais de discriminação e desigualdade que atingem as mulheres e na criação de condições de exercício da cidadania. A Lei Maria da Penha pode ser considerada um exemplo dessa mudança. Sem dúvida, a reivindicação das mulheres por serem incluídas e respeitadas num mundo que até então era exclusivamente masculino, exige reflexões e debates nem sempre fáceis e consensuais. Por outro lado, persiste a constatação de

que apesar do grande avanço nas leis, nas condições de vida das mulheres persiste uma cultura machista e patriarcal. As mulheres têm acesso ao estudo, aos cargos eletivos, aos serviços de saúde específicos e postos de trabalho, porém isso não repercute em melhores condições de vida em relação aos homens. As mulheres mesmo estudando mais, continuam ganhando menos que os homens, poucas são as que ocupam cargos de chefia nas empresas e mesmo que tenha ampliado a quantidade de mulheres em cargos políticos esse número ainda é reduzido. Constata-se que não basta incluir as mulheres sem se perguntar de que modo se dá a inclusão. Para que as desigualdades de gênero sejam enfrentadas são necessárias ações de cidadania ativa colocando as mulheres como protagonistas de suas próprias histórias, unindo a valorização das mulheres e a mudança das condições concretas de vida.

Com relação às reivindicações em torno do tema da construção de relações étnico-raciais de respeito e igualdade ganha força, pelas diversas medidas que buscam sanar a histórica invisibilidade da contribuição dos diversos povos e culturas na construção da história e da sociedade brasileira, ações como a Lei nº 11.645/2008 que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". A política de cotas, como ação afirmativa e recentemente julgada constitucional pelo STF, e leis que coíbem o preconceito e a discriminação baseada na etnia são conquistas importantes para o movimento negro, as minorias culturais, a população indígena. Porém, ainda permanecem muitos gargalos que precisam ser superados combatendo duplamente o déficit de cidadania e de desrespeito aos direitos humanos dessa população.

Fraser, ao analisar as demandas por justiça social, percebe que as demandas se apresentam de dois tipos e muitas vezes em pólos opostos: de um lado as demandas por reconhecimento que reclamam a singularidade e a diferença, de outro as demandas por redistribuição que buscam a distribuição mais equânime dos recursos e bens materiais e imateriais. No contexto atual de globalização e de sociedades complexas e plurais, o conceito de justiça deve ser revisitado, segundo Fraser:

O que é preciso é uma concepção ampla e abrangente, capaz de abranger pelo menos dois conjuntos de preocupações. Por um lado, ela deve abarcar as preocupações tradicionais das teorias de justiça distributiva, especialmente a pobreza, a exploração, a desigualdade e os diferenciais de classe. Ao mesmo tempo, deve igualmente abarcar as preocupações recentemente salientadas pelas filosofias do reconhecimento, especialmente o desrespeito, o imperialismo cultural e a hierarquia de estatuto. Rejeitando formulações sectárias que caracterizam a distribuição e o reconhecimento como visões mutuamente incompatíveis da justiça, tal concepção tem de abrangê-las a ambas. O resultado seria uma concepção bidimensional de justiça, o único tipo de concepção capaz de abranger toda a magnitude da injustiça no contexto da globalização (2002, p. 5).

No que tange as demandas por justiça no âmbito de coletividades onde gênero e raça são o foco da análise, nem redistribuição, nem reconhecimento por si só e desarticulados enfrentarão satisfatoriamente as injustiças cometidas e poderão ser espaços de realização dos direitos humanos. Desse modo, a tarefa é articular "redistribuição e reconhecimento" como dimensões da justiça. Fraser nos propõe usarmos uma lente bifocal – a da distribuição e do reconhecimento –

que sobrepostas apresentam a justiça como uma dimensão de distribuição justa e de reconhecimento recíproco.

Dessa mirada,

A justiça surge então como uma categoria bidimensional que abrange ambos os tipos de reivindicação. Desta perspectiva bifocal, torna-se desnecessário optar entre uma política de reconhecimento e uma política de redistribuição, impondo-se, pelo contrário, uma política que abarque os dois aspectos (FRASER, 2002, p. 6).

Os direitos humanos como realização da justiça social neste horizonte e, enquanto conteúdo crítico e rico, coloca-se na esteira de necessidade de preservar os aspectos emancipatórios que unem reconhecimento e redistribuição como luta pela dignidade humana. Realizar os direitos humanos numa perspectiva de justiça bidimensional implica em entendê-los como processos de luta por dignidade humana que visam superar as hierarquias e as desigualdades que impedem a obtenção para todos e todas dos bens materiais e imateriais que a humanidade produz. Para Herrera Flores, defensor de uma teoria crítica dos direitos humanos, a dignidade humana é um fim material. Trata-se de um objetivo que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja digna de ser vivida.

Entenda-se por dignidade não o simples acesso aos bens, mas que tal acesso seja igualitário e não esteja hierarquizado 'a priori' por processos de divisão do fazer que colocam alguns, na hora de ter acesso aos bens, em posições privilegiadas, e outros em situação de opressão e subordinação (HERRERA FLORES, 2009, p. 37).

Considerar os direitos humanos como resultado das lutas emancipatórias dos sujeitos humanos por uma vida digna e como enfrentamento dos contextos inviabilizadores resultam na noção de que não são prontos, são construídos historicamente e, justamente, por não caírem do céu e ser um dado, necessitam que se coloquem em prática pela ação dos seus destinatários: os seres humanos. Neste sentido, falar de direitos humanos e de realização da justiça é falar da condição dos sujeitos humanos, de suas expectativas, seus modos de pensar e agir, os contextos e culturas que estão inseridos, os interesses antagônicos em jogo, os valores e estratégias políticas e sociais postos em ação, os processos de socialização e educação desencadeados.

Neste sentido, é necessário nos afastar de uma concepção abstrata e essencialista de ser humano que o encarcera em limites pré-estabelecidos e determinados. Os direitos humanos tem como núcleo a idéia de dignidade humana. A dignidade não pode ser dada de antemão, pois é também um construído, que se faz concreta no mesmo instante que o ser humano se faz humano, se humaniza, se constitui humano. Dessa forma, universalizar as condições para que todos e todas possam desencadear processos sociais, políticos, culturais, jurídicos e econômicos de luta pela dignidade é o que melhor define os direitos humanos e a realização da justiça.

### **Gênero e raça: conteúdo à luta pela dignidade humana**

As lutas baseadas na superação das injustiças de gênero e étnico-raciais dão conteúdo à luta pela dignidade humana como realização da justiça. A dignidade, neste sentido, não se trata apenas do ponto de

chegada, mas do ponto de partida que se configura na medida de que pessoas e grupos enfrentam seus contextos inviabilizadores, contrários as suas expectativas e necessidades. A dignidade humana se revela aqui não como um dado, nem como um produto acabado, mas vai se construindo e se concretizando no processo de efetivação do acesso ao que se considera como indispensável a uma vida digna e justa.

Gênero e raça como coletividades bivalentes apontam para contextos duplamente inviabilizadores da realização da dignidade humana. Essas coletividades são afetadas por violações dos direitos humanos no âmbito econômico-distributivo e cultural-valorativo. A defesa da dignidade humana, neste caso, requer uma visão e uma atuação norteada por um conceito alargado de direitos humanos como realização da justiça que contemple o enfrentamento da desigualdade, da exploração e da pobreza articulado ao enfrentamento da discriminação, do desrespeito e da hierarquização cultural.

O caráter emancipador dos direitos humanos nos invoca a não apenas caminhar, como também em construir o caminho apartando as pedras que se apresentam. Não será nos desviando dos obstáculos que chegaremos mais rápido, mas os enfrentando e os transformando em realidades melhores. A luta pela efetivação da dignidade humana tendo como base o combate as injustiças de gênero e raça são caminhos longos e árduos, muito já andamos, mas muito ainda precisamos andar para que todos e todas possam por si mesmos construir seus caminhos. Continuemos a caminhar!

## Referências bibliográficas

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e Direitos Humanos. In: BRASIL. *Construindo a cidadania: desafios para o século XXI – Capacitação em rede*. Recife: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 2001. p. 43-48.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 7-20, out. 2002.

\_\_\_\_\_. *Da redistribuição ao reconhecimento: dilemas da justiça na era pós-socialista*. Disponível em: <[www.fflch.usp.br/da/arquivos/publicacoes/cadernos\\_de\\_campo/vol14-15\\_n14-15\\_2006/cadernos\\_de\\_campo\\_n14-15\\_231-239\\_2006.pdf](http://www.fflch.usp.br/da/arquivos/publicacoes/cadernos_de_campo/vol14-15_n14-15_2006/cadernos_de_campo_n14-15_231-239_2006.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2012.

HERRERA FLORES, Joaquín. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boitex, 2009.



# O IMPERATIVO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Edson Borges\*

O movimento social negro brasileiro colocou na agenda nacional a discussão sobre a “questão racial”, há muito focada como uma grave questão nacional. E, que com as Convenções e o Direito internacional ganha ramificações globais. O foco nestas questões deve exigir uma revisão das condições nas quais os debates sobre a modernidade (e a modernização) brasileira têm sido elaborados, levando a discussão sobre a questão da exclusão social e das desigualdades a outros parâmetros, como a “raça”, exigindo a luta por políticas públicas visando a justiça social e a cidadania plural.

Sabemos que na espécie humana o conceito de raça não tem muita valia. Pois, a estrutura das populações humanas é extremamente complexa e varia de região a região, de povo a povo. Por isso, existem sempre nuances, devidas a contínuas migrações entre e através das fronteiras de cada nação, que tornam impossíveis as separações precisas. No entanto, o racismo é mais anti-

go que as ideologias e, provavelmente, tão antigo quanto a história da humanidade. E não é prerrogativa das relações dos europeus e americanos com outros povos.

Histórica e socialmente, as interações entre escravidão e racismo são bastante complexas e sutis. Certamente, e escravidão legou teorias e práticas racistas, mas isto não quer dizer que a discriminação e os preconceitos atuais sejam somente conseqüências dessa tradição. Essas ideologias racistas não causam práticas racistas, mas as medeiam, na medida em que as tornam compreensíveis. Discriminação racial é uma característica da sociedade atual, onde ‘raça’ (seja sob a arquitetura jurídica do finado *Apartheid* sul-africano, seja sob a arquitetura histórica, social, da igualdade jurídica da “democracia racial” e mestiçagem brasileira) é um dos instrumentos sociais para excluir os negros ou não-brancos da cidadania completa.

Desde o início da aventura histórica da *terra brasilis*, que as condições de reprodução social dos africanos escravizados tornou-se um fator inicial que levou os seus descendentes a se constituírem nos brasi-

---

\* Mestre em Antropologia Social pela USP e doutorando em História no Programa de História Comparada da UFRJ.

leiros mais desfavorecidos em comparação com aqueles que aqui chegaram sob condições de comando e beneficiários diretos da sociedade, das relações de poder e de produção escravistas então instauradas, ambas fundamentadas em uma alegada superioridade biológica e cultural, conjugada à crença na existência de uma supremacia racial objetiva. Desta maneira, tempo e condições privilegiadas de adaptação e reprodução de diferenciações sociais, de renda e educacionais tiveram – comparativamente com os não-brancos – os integrantes das diversas camadas sócio-raciais daqueles considerados “brancos”.

Quanto aos africanos escravizados e, posteriormente, afro-brasileiros ou afrodescendentes – mesmo tendo participado ativamente das lutas contra a escravidão e o racismo, e pela cidadania pós-abolição –, as inúmeras desvantagens iniciais se cristalizaram e se avolumaram ao longo de mais de três séculos e meio de regime social e econômico escravista (1535-1888) e, se acentuaram desde a Abolição da Escravidão (1888) e da Proclamação da República (1889), até o presente, com o imperativo da sociedade de classes, do regime de trabalho livre, capitalista e da globalização e, mesmo sob a salvaguarda jurídico-política dos direitos iguais, dos princípios da isonomia e do mérito. Portanto, há no Brasil, histórica e socialmente, uma estrutura social de poder baseada em desigualdades de classes, relações pessoais, ideário liberal universalista, compadrio e privilégios, forças modernas pró-igualdade versus forças tradicionais pró-hierarquia diante da história e atual reprodução de uma das maiores desigualdades sócio-étnico-raciais do mundo.

Desde o início, então, no Brasil etnia e cor da pele e outras características sócio-físicas (apesar da presença de “mulatos” e negros em posições sociais de destaque, mas que dificilmente conquistam posições de prestígio e poder) tem se constituído em fa-

tores que impedem a implantação do postulado de “oportunidades iguais para todos”. Este fato interfere diretamente na aplicação justa dos “princípios da isonomia e do mérito” e dos “direitos iguais”, porque as relações sociais estão pautadas por linhas de cor visíveis e “invisíveis”, desenhadas e redesenhadas ao longo da formação nacional brasileira. A cor da pele foi (e é) tão relevante que permanece crescente as distâncias sócio-econômicas e culturais entre “negros” e “brancos” no Brasil. Cerca de 5 mil famílias brasileiras concentram 40% das riquezas nacionais. Somados, os patrimônios desses contribuintes passa de R\$ 1 trilhão de reais. Cerca de 10 mil famílias concentram um patrimônio entre 10,980 milhões e acima de 102,960 milhões de reais. OBS.: O PIB brasileiro (em 2007) foi de US\$ 1,8 trilhão de dólares, para uma população de cerca de 187,3 milhões de brasileiros.<sup>21</sup> O consumidor negro brasileiro tem sofisticado as suas compras. Dados recentes do instituto de pesquisa DATA POPULAR, os negros brasileiros vão movimentar o significativo valor de R\$ 673 bilhões no ano de 2011. Em 2009, este valor foi de R\$ 584 bilhões, e em 2004, foi de R\$ 370 bilhões. Mas, as diferenças entre negros e brancos, em termos de rendimento salarial e educação, ainda fazem com que o padrão de consumo dos negros seja inferior. Por pertencerem em maioria às classes C, D e E, os negros recebem salários menores e isso puxa a média salarial do grupo para baixo. O levantamento do instituto considerou uma base de dados com 18 mil pessoas, em um universo de 99,8 milhões de brasileiros (51,7% da população), que se declararam negros ou pardos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE em 2009.<sup>22</sup>

21 *Folha de São Paulo*, 03 de abril de 2008, p. B4.

22 Letícia Casado. “Consumidor negro sofisticou compras”. *Valor Econômico*, Tendências & Consumo, 08 de novembro de 2011, p. B4.

Assim sendo, somos levados a crer que vivemos um contexto onde se impõe a necessidade de remexer no legado de nossos ancestrais: os pilares do edifício social, o fundamento e a gênese da formação, reprodução e transmutação da elite brasileira, que se reatualizam e se refazem sob os mantos das meta-narrativas nacional da mestiçagem, do mito da 'democracia racial' e da sociedade de classes capitalista brasileira contemporânea. Sob o mito da democracia racial brasileira, escondem-se diferenças brutais entre as condições de vida das populações negra e branca, em relação à mortalidade infantil, expectativa de vida, níveis de educação e de renda, taxa de desemprego, etc. Também os índices sociais de bem-estar relativos aos mestiços (salário, educação, moradia, saúde, longevidade, etc.) os aproximam muito mais das condições de vida dos negros do que dos brancos.

O economista Marcelo Paixão, da UFRJ, vem se dedicando a aplicar o indicador de bem-estar chamado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), para estudar as desigualdades raciais no Brasil. Dados obtidos pela combinação de índices de Rendimento, Longevidade (IL) e Educacional, medem as condições de vida da população de cada país. Análises quantitativas para o ano de 1998 constataram o seguinte. Sua escala varia de 0 a 1 – quanto mais próximo de um, melhor a qualidade de vida. Assim, números superiores a 0,800 são considerados altos, entre 0,500 e 0,799, médios, e inferiores a 0,500, baixos. O IDH dos negros brasileiros seria comparável ao dos países mais pobres da África e bem abaixo do IDH da população branca brasileira. Nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, o contingente branco goza de IDH elevado. Nas áreas urbanas da região Norte, a popula-

ção branca apresenta um IDH quase alto. Apenas no Nordeste, a região mais pobre do país, a população branca brasileira apresenta um IDH médio. No caso da população negra e mestiça, porém, não existe nenhuma região do nosso país em que ela tenha um IDH elevado: nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste e nas áreas urbanas da região Norte, o IDH da população afro-descendente brasileira apresenta-se como médio, e no Nordeste, médio-baixo. Entretanto, é necessário ressaltar que em três Estados dessa região – Maranhão, Piauí e Alagoas – o IDH dos negros é de nível quase-baixo. Decorridos 123 anos da Abolição da Escravatura, os negros continuam em franca desvantagem em todas as regiões do país. Assim, nas regiões e estados onde o IDH é mais baixo, a baixa qualidade de vida pune de forma mais dura os afro-descendentes e, nas regiões mais desenvolvidas os benefícios gerados pelo processo de desenvolvimento das últimas décadas são desfrutados, sobretudo, pelo contingente branco.

O abismo que separa os brasileiros brancos dos de ascendência africana em termos de rendimento médio familiar *per capita*, esperança de vida e nível de escolaridade de adultos pode ser ilustrado também pelo IDH desagregado por cor. Se fossem considerados como habitantes de um país à parte os afro-descendentes ocupariam a 108ª posição no *ranking* proposto pelo relatório do PNUD, enquanto os brancos deteriam a 48ª posição – o Brasil, em 2000, ocupava a 74ª posição entre os 162 países estudados. Essa constatação traduz claramente a situação privilegiada – fruto de relações históricas e sociais desiguais que se reproduzem e cristalizam na contemporaneidade – desfrutada coletivamente pela população branca e a clara desvantagem vivenciada pela população negra no Brasil.

Assim sendo, o racismo e a discriminação racial são fatores preponderantes (mas, não os únicos) das crescentes desigualdades brasileiras. Outro dado extremamente significativo é o que o custoso investimento em educação que as famílias negras realizam, não tem o retorno desejado. Pois, em igualdade de condições de escolaridade e experiência, trabalhadores negros recebem uma massa salarial de 30% a 40% menos que os brancos. Assim, qualificação, experiência e conhecimento – considerados o capital humano mais importante de um trabalhador no mercado de trabalho – não são suficientes para garantir à população negra acesso aos melhores postos de trabalho. Dessa maneira, em 1999, a psicóloga social Maria Aparecida Bento, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), declarou que o país segue recusando-se a reconhecer o investimento que metade de sua população está fazendo e, inclusive, sabota esse investimento, prejudicando o desenvolvimento humano não apenas dos negros, mas do Brasil como um todo.

É igualmente importante ressaltar que a desigualdade racial entre negros e brancos no Brasil, conforme mostram as estatísticas oficiais, tem permanecido constante (quando não agravadas) nos últimos vinte anos, período em que houve um progresso geral para o conjunto da população. No mercado de trabalho, a segregação ocupacional por raça, etnia e gênero continua presente. Segundo um relatório do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), negros e índios estão empregados em vagas de baixos salários na América Latina. O BID recomenda que governos e empresas privadas, entre outras ações, empreendam “políticas de ação afirmativa muito bem focadas e direcionadas, além de programas de capacitação e recapacitação para todos os grupos discriminados”.<sup>23</sup>

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (*Sínteses dos Indicadores Sociais, 1998-2008*) revelam que os brasileiros pretos e pardos continuam minoria no seletivo grupo do 1% mais rico do Brasil. Todavia, mostram que em 10 anos (1998 a 2008), cresceu de 8% para 15% a proporção dos que, dentro desta elite econômica, se identificaram como pretos ou pardos. Tal faixa tinha, em 2008, 1,8 milhão de pessoas, cuja renda familiar era de R\$ 7.259,00. No entanto, aquele pequeno aumento na distribuição da riqueza, não apaga outro fato: entre os 10% mais pobres, os autodeclarados pretos ou pardos eram 74% em 2008, ante 72% dez anos antes. (No total da população brasileira, desde 2008, pretos e pardos representam 51%. Em 1998, eram 45%). Em 2008, segundo projeção do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a quantidade de negros (soma de pretos com pardos) irá superar a de brancos, indígenas e amarelos no Brasil. E, desde 2010 são uma maioria absoluta entre os brasileiros. Na verdade, esta projeção se assenta no seguinte: se as tendências de fecundidade continuaram como nos últimos anos, desde 2010 o Brasil é um país de maioria absoluta de negros. Todavia, como as taxas de fecundidade estão caindo também entre as mulheres negras, haverá uma estabilização da proporção de negros, talvez em torno de 50% da população brasileira (hoje estimada em cerca de 189 milhões de habitantes).<sup>24</sup>

No campo da melhoria educacional, os mesmos dados do IBGE mostram uma melhoria da escolaridade de pretos e pardos. De 1998 a 2008, a proporção entre eles com ensino superior completo no total de adultos (25 anos ou mais) passou de 2,2% para 4,7%. Mas, a diferença para a população autodeclarada branca ainda é significati-

23 *O Globo*, 12 de outubro de 2009, p. 15.

24 *Folha de São Paulo*, 14 de maio de 2008, p. C1.

va, pois esse grupo variou de 9,7% para 14,3%. A desigualdade no acesso à educação acaba se refletindo também na desigualdade de rendimentos entre os grupos raciais. Pois, no grupo com ensino superior completo ou incompleto, a renda média por hora do trabalhador branco é de R\$ 17,30. No caso de um trabalhador preto ou pardo com escolaridade igual, é de 32% menor, de R\$ 11,80. Entre trabalhadores que completaram, no máximo, a quarta série do ensino fundamental, também, se verifica diferenças a favor dos brancos (média de R\$ 4,40 por hora) em relação aos pretos e pardos (R\$ 3,30).<sup>25</sup>

Estas conclusões mobilizam atualmente diversos segmentos sociais – movimento social negro, cientistas sociais, historiadores, geneticistas, políticos, advogados, juristas, artistas – estão envolvidos no debate sobre “raças”, racismo, relações raciais, ações afirmativas e políticas públicas no Brasil. O movimento social negro conseguiu uma grande visibilidade sócio-política ao levantar uma “agenda anti-racista racializada” contra a discriminação, a violência e a exclusão racial. Entre um dos resultados de suas lutas anti-racistas, levará o Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012, a votar a constitucionalidade ou não das políticas de cotas raciais no Brasil.

Neste campo de lutas rivalizam-se aqueles que buscam reavaliar e redefinir os fundamentos da história, nação e sociedade brasileira, aproximando-se das noções de ‘multiculturalismo’. Criticam os resultados das políticas universalistas e assimilacionistas que se baseiam na defesa do intenso processo de miscigenação racial e cultural. Advogam que a implantação de políticas focadas, em um segmento específico e ex-

pressivo da população, não deve significar o abandono de políticas universais. E, além disso, beneficiaria a economia e a sociedade capitalista brasileira como um todo.

Outros não negam que há um “racismo à brasileira”, mas ressaltam que no Brasil não cabe a bipolarização entre brancos e negros, pois devemos valorizar a mestiçagem nosso fator diferencial. Criticam a importação de modelos de ações afirmativas oriundos de contextos históricos e sociais diferentes (como os EUA e a África do Sul). Defendem que o enfrentamento do “racismo à brasileira” deveria ocorrer através de “políticas redistributivas” de caráter universal. Porque, a mestiçagem tornou praticamente impossível qualquer tentativa de classificação racial. Conseqüentemente, tornaria impraticável políticas de discriminação positiva a favor dos negros brasileiros.

Segundo o nosso ponto de vista, parece não haver mais como frear a História. Como escreveu Stephen Jay Gould, “certamente podemos evitar a linguagem do conflito racial se jurarmos nunca falar sobre raça. Mas, então, o que vai mudar e o que será resolvido?”. Ora, viver em sociedade requer permanentemente encarar e superar conflitos. Ou, como escreveu o filósofo Immanuel Kant (1724-1804), sem disputas não há progresso. Esta é uma das lições da História: a vida social e o fim da ação política não equivalem a nenhuma perfeição estática. A ação política do homem vivendo em sociedade deve, então, colocá-lo sempre em movimento. Chegou mais um momento de uma nova geração de homens e de mulheres influenciarem o curso da História brasileira.

No que diz respeito ao enorme contingente de afro-brasileiros, é imperativo conjugar medidas incisivas (educacionais, saúde, econômicas, distributivas, políticas, jurídicas e sociais), que possam produzir resultados a curto e médio prazos, as quais certamente tenderão a beneficiar a sociedade e o capitalismo brasileiro como um todo.

25 “Entre os mais ricos, pretos e pardos são 15%”. *Folha de São Paulo*, 10 de outubro de 2009, p. C 3.



# PERCEBAM, QUE O TERRITÓRIO NÃO TEM COR ELE É COLORIDO, ELE É MULTICOLOR...

Leandro Gaspar Scalabrin\*

*Consideramos estas verdades evidentes por si sós,  
que todos os homens foram criados iguais,  
que são dotados pelo Criador de alguns Direitos inalienáveis,  
que entre eles estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade”.*

*De onde vem essa “busca da felicidade”  
um tanto esquisita do famoso trecho inicial da  
Declaração de Independência dos Estados Unidos?  
A fonte é John Locke, que afirmava que todos os homens possuíam os  
direitos naturais da vida, da liberdade e da propriedade;  
esta última foi substituída por “busca da felicidade”  
durante as negociações da redação da Declaração como forma de  
negar aos escravos negros o direito à propriedade.  
ZIZEK, 2011, p. 64*

Nascemos e vivemos necessitando a satisfação de um conjunto de bens materiais e imateriais (para Locke a vida, a liberdade e a propriedade eram os mais importantes deles – considerando-os direitos naturais). O que a maioria dos autores não explicita é que a satisfação de nossas necessidades é *condicionada* historicamente por situações de divisão social, sexual, *étnica* e *territorial* do fazer humano, que impõem acesso restrito e desigual aos bens de que necessitamos.

Os atuais marcos hegemônicos destas divisões são incompatíveis com o discurso dos Estados e das sociedades que dizem estar fundadas e fundamentadas nos direitos humanos, na democracia racial e territorial. Nestes marcos de divisões, a divisão étnica e territorial estão em grande relevo.

No Brasil, o racismo de Estado, da época na qual a escravidão era “legal” e seres humanos eram “propriedade” de outros, transmutou-se em negação da existência do racismo desde a abolição até meados do século XX. A partir dos anos 1960 o reconhecimento do racismo passou a ser objeto de pesquisa na academia e motivador de lutas contra a discriminação racial, pela demarcação de territórios e reconhecimento de direitos étnicos por movimentos sociais.

Atualmente, o mito da superioridade branca já não encontra tanto eco na sociedade contemporânea, mais ainda há aqueles que duvidam da existência do racismo...

*As injustiças sociais e ambientais (e, portanto, as injustiças territoriais também) que recaem de forma implacável apenas sobre determinados grupos étnicos, vulnerabilizados ou não, e sobre outras comunidades, discriminadas por sua origem ou*

---

\* Mestre em Letras – Estudos Literários (UPF), advogado do MST e do MAB, membro da CDHPF

cor, configuram uma das faces atuais do *racismo*, a qual tem sido chamada de *racismo ambiental*.

*Racismo ambiental?* – perguntará alguém. Isso não existe! – logo concluirá.

Não existe? Então nos façamos algumas questões:

Quem são as pessoas/sujeitos que moram nos bairros mais afastados da cidade, naqueles lugares onde as ruas **não** são calçadas, **não** há saneamento básico, nos menores terrenos, em habitações precárias, onde não há escola, praça, posto policial, creche, hospital, nem farmácia, quem são elas?

Quem são as pessoas/sujeitos que coletam e reciclam materiais, que moram próximo do lixo ou ambientes poluídos por empresas ou estações de tratamento de esgoto?

Quem são as pessoas/sujeitos que moram nas áreas de risco, próximo aos trilhos de trens, embaixo de redes de transmissão de energia elétrica, nas beiras de rios e rodovias?

A análise empírica revelará que estas situações de injustiça social e ambiental não recaem da mesma forma sobre toda a população. Elas recaem *apenas* sobre *determinados* grupos, os quais – em muitos casos – são grupos étnicos. Tratam-se então de pessoas que estão sendo *discriminadas* por sua origem ou *cor*, embora a fundamentação do discurso discriminador nunca invoque este argumento.<sup>26</sup> A justificativa sempre é científica, moral, jurídica, histórica, econômica, etc.

26 Não assistimos mais cenas como a de Stephen A. Douglas afirmando para Abraham Lincoln: “Sou contra a cidadania dos negros, de todas as formas possíveis. Acredito que este governo foi construído sobre uma base branca. Acredito que foi criado para os brancos e para suas gerações futuras, para sempre. Sou a favor de restringir a cidadania aos brancos, em lugar de concedê-la a negros, índios e outras raças inferiores” (ROTH, 2000, p. 37). Nem encontramos mais, nos livros de história, referências como as de Francisco Oliveira sobre a “malta de índios que permaneciam rebeldes à catequese”, ou “horda de celerados” cuja extinção – através de perseguição e morte – “pesou no ânimo dos poucos índios que permaneciam na vida selvagem” (OLIVEIRA, 1990, p. 73-79).

Muitas são as situações regionais que envolvem a posse e disputa do território e contém em si discriminação pela origem étnica do grupo que disputa seus interesses com o de outros grupos:

– a situação dos moradores próximos de um rio na Rua Castanho da Rocha, em Passo Fundo (pessoas humanas afrodescendentes ou pobres), os quais não tem acesso aos mesmos recursos e equipamentos públicos dos moradores (com melhor poder aquisitivo, brancos em sua maioria) da Av. Brasil no ponto próximo ao mesmo rio;

– as condições de moradia e a exposição a riscos dos moradores dos bairros beira-trilho da antiga RFFSA, nos locais onde estes cruzam nossas cidades, situação que abarca centenas de milhares de pessoas em todo o Brasil;

– a discrepância no uso dos recursos públicos, quando o poder público investe de forma desigual na coleta seletiva do lixo, por exemplo, gerando situações nas quais a população pobre fica exposta aos odores e vetores das Estações de Tratamento de Esgoto, nas cercanias e limites das cidades, enquanto que a população do “centro” é beneficiada – só ela – com investimentos como a lavagem de ruas ou a instalação de caçambas para coleta seletiva;

– a poluição causada por grandes empresas multinacionais que escolheram o Brasil como destino, pois seus países de origem não admitem mais este tipo de degradação ambiental e que, em nosso território, afeta de forma distinta as várias classes sociais e grupos étnicos;

– a oposição feroz aos movimentos que reivindicam a demarcação das terras tradicionalmente ocupadas por indígenas e quilombolas, direito reconhecido como “originário” pela Constituição Federal de 1988, de modo a preponderar sobre qualquer direito adquirido, mesmo os materializados

em escrituras públicas ou títulos de legitimação de posse em favor de não-índios ou não-quilombolas.<sup>27</sup>

Neste contexto, o conceito de *racismo ambiental* permite visibilizar a forma atual na qual se reveste o racismo em nossa sociedade: nas injustiças territoriais, ambientais e sociais. Insisto nisso, pois o discurso dos direitos humanos afirma que somos todos iguais e que temos os mesmos direitos, ou seja, que estes deveriam ser *universais*. Ao mesmo tempo, reconhece a *propriedade privada* – forma material da apropriação e exploração do trabalho do homem pelo homem – como um direito humano. Desta forma, só deveriam existir desigualdade *sociais*, decorrentes da diferença de propriedade e renda que cada pessoa humana possui; ser mais rico ou pobre. Todavia, independente das diferenças sociais, o Estado deveria dar *igual* tratamento a *todos*. É isto que realmente ocorre? Nos casos que citamos acima, além da desigualdade social (que seria natural), também não uma *desigual* distribuição dos recursos e equipamentos públicos?

Se esta atenção *desigual* existe, é porque a sociedade não está realmente fundada nos direitos humanos. As relações sociais ainda ocorrem mediante conflitos; a constituição das formas (as grandes construções, obras de infraestrutura, monumentos, equipamentos, bens e serviços públicos) também está relacionada a estes conflitos e ainda expressam os graus de opressão de uma dada sociedade e tornam explícitas as condicionantes atuantes na produção da materialidade, dentro dela a territorialidade.

Nestes conflitos, nos processos de luta pelo reconhecimento da legitimidade de interesses e direitos a disputa simbólica cum-

pre um papel relevante. Nem todos interesses são garantidos/legitimados pela lei, assim como nem todos direitos são assegurados na prática/realidade.

A memória coletiva, através de seus rituais e símbolos, biografia e historiografia, materializada em nossos monumentos, dias comemorativos, bandeiras, canções, culto a determinados mortos (com seus nomes em ruas, escolas e praças), têm forjado uma identidade coletiva que tende a conciliar o inconciliável em nossa sociedade: as recordações antagônicas e contrapostas dos invasores europeus, indígenas massacrados, africanos escravizados, trabalhadores mutilados e assassinados.

A ocupação e divisão do território regional não é simbolizada como um processo de luta antagônica, na qual ocorreu a expropriação das terras e da liberdade dos habitantes originários e dos africanos pelos brancos cristãos europeus através da violência. Não é assim que lembramos nosso passado.

A história dos pobres, dos escravizados, dos kaingangs, o indizível para a história oficial e para a memória coletiva, o trauma, o recalcado, está registrado, não nos livros de história e nos monumentos, mas na literatura e nas lendas. Os educadores necessitam recorrer a Érico Veríssimo (*O tempo e o vento*), a Simões Lopes Neto (*O negrinho do Pastoreio*), a Gladstone Osório Mársico (*Cágada*) as lendas populares (*A lenda da mãe preta* – de Passo Fundo) para poder encontrar o povo como sujeito e não apenas como objeto, para encontrar a verdadeira história de como o território foi ocupado, de que forma a “propriedade” (direito natural de todos), tal qual como a vemos hoje, e nas mãos em que a vemos, foi obtida. Nesta outra memória, encontramos pelo menos três es-

27 Neste sentido é a decisão do TRF4 no processo n. 5011893-65.2011.404.0000/RS, Rel. Des. Fernando Quadros da Silva, julgamento em 21 de outubro de 2011.

pectros que ainda assombram a região norte do Rio Grande do Sul: o *caipora*, o *negrinho do pastoreio* e *Roseli Nunes*.<sup>28</sup>

Quem conta a história; impõe uma memória; dá nome às coisas; possui as coisas, controla e identidade coletiva e se apropria da história. Ao nominar, transformamos a forma de ver as coisas. Está é a mágica do poder simbólico (inclusive a do discurso dos direitos humanos). Agora, só protestar simbolicamente não é o bastante. Mas, de todo modo utilizemos das armas simbólicas para combater o racismo em nossos dias, renomeando a desigual distribuição étnica e territorial de nosso espaço de *racismo ambiental*.

## Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2007.

FLORES, Joaquin Herrera. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Trad. Carlos Roberto Diogo Garcia [et al.]. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

OLIVEIRA, Francisco Antonino Xavier e. Povoamento do território pela raça branca. Fatores pró e contra. Evolução até 1856. In: *Annaes do Município de Passo Fundo – aspecto histórico*. 3. vol. Passo Fundo: UPF, 1990. p. 73-79.

ROTH, Philp. *Casei com um comunista*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANTOS, Joel Rufino dos. Negrinho do Pastoreio. In: *Épuras do social – como podem os intelectuais trabalhar para os pobres*. São Paulo: Global, 2004. p. 33-36.

SCALABRIN, Leandro. *Ceifados pela soja no conflito da praça da matriz – quem faz gemer a terra?* Mimeo, Passo Fundo (UPF), Memória Cultural e Narrativa, 2010.

ZIZEK, Slavoj. *Em defesa das causas perdidas*. Trad. Maria Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2011.

28 Roseli Nunes foi uma militante sem-terra que participou ativamente da ocupação da Fazenda Annoni, um dos marcos do surgimento do MST no Brasil. Ela foi mãe da primeira criança nascida na ocupação e reivindicava a realização do “direito” humano a reforma agrária e defendia que os pobres deveriam preferir morrer lutando a morrer de fome. Roseli morreu lutando, assassinada num ato público em Sarandi (RS).

# EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E SUJEITO DE DIREITOS

Paulo César Carbonari\*

A educação em direitos humanos constitui um processo de formação de sujeitos de direitos cooperativos com práticas de promoção da dignidade humana e resilientes a todas as formas de violação. Educar em direitos humanos é formar sujeitos de direitos com postura consciente e crítica (conhecimento) e com atitude (ético-política). Sujeitos de direitos não são só os que sabem os “direitos do sujeito”, são acima de tudo, os que agem multidimensionalmente para promover o “ser sujeito de direitos” no cotidiano. Sujeitos não são abstrações, são concretos e históricos e se fazem na qualidade da relação com outros sujeitos, na singularidade, na particularidade e na universalidade constitutivas dessas relações (Cf. CARBONARI, 2007, p. 169-186).

A educação em direitos humanos prima pela construção de compreensões e práticas que tem na dignidade humana seu conteúdo

central. Além de se constituir na realização do direito a aprender, a educação em direitos humanos tem no direito a aprender também seu conteúdo fundamental. É imprescindível fazer educação em direitos humanos em separado do conjunto do processo educativo como garantia e como exercício do direito de aprender.

Isto significa dizer que, além de promover a compreensão crítica de saberes e conhecimentos, de tal forma a promover uma síntese pessoal que afirme a dignidade humana, a educação em direitos humanos também exige a formação de atitudes e a consequente prática de ações que sejam coerentes com esta compreensão. Isto permitirá criar condições para promover atividades que afastem todo tipo de discriminação, de exploração, de opressão, de vitimização e que, ao mesmo tempo, viabilizem a efetivação de relações dialógicas, justas e pacíficas.

É por isso que, acima de tudo, formar sujeitos de direitos é contribuir de forma decisiva para a reconfiguração das relações entre os seres humanos e destes com o mundo e com o ambiente natural. É também

---

\* Doutorando em filosofia (Unisinos), mestre em filosofia (UFG), professor no Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE), membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, membro do Conselho Nacional do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH).

sinônimo de preservação e de distribuição justa das condições para que a humanização seja efetiva para todos/as. Não dá, por exemplo, para pretender a humanização eliminando seres humanos que sejam diferentes àqueles do padrão hegemônico; também não é possível ignorar os contextos do mundo e; menos ainda, tratar o ambiente natural como oferta de recursos infinitos.

Com base nesta noção geral, passamos a desdobrar três aspectos que consideramos fundamentais ao núcleo da educação em direitos humanos como processo de formação de sujeitos de direitos.

O primeiro aspecto é que educar em direitos humanos é formar sujeitos sustentáveis e que promovem a sustentabilidade em sentido amplo. Nenhum ser humano é fora do mundo, fora do ambiente cultural e do ambiente natural. A interação com os outros ocorre como interação com os sentidos (mundo) e as condições de sentido (culturais e naturais) nos quais se está inserido. Assim, sujeitos de direitos são aqueles que são capazes de sustentar a si mesmos na interação multidimensional. Nisso se radica a noção de autonomia, cara aos sujeitos, e que lhes permite efetivar a liberdade não como expectativa, mas como exercício complexo. Daí, de forma associada, está também a necessidade de promoção da sustentabilidade das condições desta autonomia. Neste sentido, a sustentabilidade ambiental não é um agregado adicional ou uma etiqueta conveniente – da mesma forma a sustentabilidade cultural. Elas são centrais para que o humano se realize e para que faça isso sem que para tal seja necessário eliminar o natural e o cultural. Posturas predatórias ou mesmo as preservacionistas mitigadoras são insuficientes porque, além de comprometer o mundo como ambiente natural e cultural, também comprometem o

humano. A educação em direitos humanos está profundamente articulada à educação ambiental, à educação cultural e a outros aspectos. Elas se complementam e se interferem criticamente. Daí que, fazer uma sem as outras é não compreender a complexidade do sujeito de direitos e as exigências concretas para sua afirmação concreta.

O segundo aspecto é que educar em direitos humanos é formar para participar, para “aparecer” e para “dizer”. Os seres humanos se fazem na relação com os outros seres humanos, sendo que é da qualidade das relações que se pode esperar maior ou menor humanização. Ou seja, seres humanos se fazem com os outros (nunca sobre e nem sob os outros) seres humanos. “Aparecer” e “dizer” consistem em aceitar que cada pessoa pode se expressar de forma livre e com condições adequadas para tal. Significa fazer frente a todo tipo de invisibilidade e de cerceamento da expressão, o que é sinônimo de participar. A participação é conteúdo fundamental para a efetivação dos direitos humanos e a democracia é a forma histórica mais adequada para que a participação possa ocorrer de forma efetiva. Democracia é presença. Presença é participação. Participação é interação. Interação é agir na alteridade. Alteridade é o núcleo forte da democracia. Todavia, as democracias que conhecemos são funcionalizadas e, de regra, não têm na alteridade sua nuclearidade. Estão centradas no jogo do poder e sua manutenção de acordo com as regras. Propor-se a pensar a democracia centrada na alteridade é reconhecer que é na diferença, na pluralidade, na presença, na participação que se efetiva tanto o conteúdo quanto a forma da democracia. Isso demanda que a democracia seja construída mais como processo e menos como procedimento; mais como mediação de confli-

tos e menos como formação de consensos; mais como inclusão e menos como disputa de maiorias e minorias; mais como construção e legitimação permanente de regras e menos como simples cumprimento das regras do jogo. Democracia com alteridade é entender o sentido do poder como pôr a ação em movimento de sorte a traduzi-la em obra. Democracias substantivas implicam a incorporação organizada dos diversos sujeitos – e da diversidade dos sujeitos – aos processos políticos como condição para o acesso aos bens materiais, ambientais e culturais produzidos socialmente e para vivenciar as dinâmicas de reconhecimento. Assim, está em questão identificar processos e propostas, dinâmicas e sujeitos, divergências e convergências, sob o crivo da alteridade. Quando centradas na alteridade, democracias são muito mais do que um jogo; são construção, permanente e sempre nova, de um *modo de ser social e político, um modo de ser humano, com direitos humanos*.

O terceiro aspecto é que educar em direitos humanos é formar para a justiça e a paz. Isto inclui trabalhar a memória e a verdade como componentes históricos determinantes e lidar com a violência através de mediações restaurativas da justiça, prioritariamente. Até porque, não há formação integral sem memória, assim como não há direitos humanos sem memória. A memória é constitutiva do modo de vida no qual se situam os sujeitos e no qual se fazem, sendo constitutiva da historicidade (da temporalidade e da finitude, mas também da possibilidade de transcendência ao dado) que faz do humano ser de dignidade (ou não). Exige a crítica contundente a todas as formas de esquecimento cínico. Sem memória das vítimas (dos “sujeitos sujeitados”) não há verdade, nem justiça e nem paz. Não há

formação integral sem verdade, assim como não há direitos humanos sem verdade. A verdade (não absoluta, muito menos relativa) como busca de assentimento e convergência é constitutiva da afirmação do conhecimento e também da vivência. Sujeitos se fazem em relações verdadeiras e que fazem com que a confiança não se dissolva em completo cinismo (versão prática do ceticismo). É da qualidade da verdade que se pode estabelecer convivência e interação. Por isso exige a crítica a todas as formas de dogmatismo e de relativismo, ambos cínicos. Sem verdade histórica, não há memória (do que já não queremos ver se repetir e do que esperamos seja continuado), nem justiça e nem paz. Não há formação integral sem justiça, assim como não há direitos humanos sem ela. A justiça é exigência que só pode ser efetivada pelo reconhecimento da singularidade, da particularidade e da universalidade dos sujeitos. Fazer justiça é reparar violações de direitos (reparar as vítimas), restaurar conflitos com mediações adequadas e, acima de tudo, promover e proteger as pessoas e seus direitos de forma que a dignidade possa ser concreta no cotidiano. Por isso exige a crítica a todas as formas de cinismo que relegam a igualdade à quimera e a diversidade à desigualdade (discriminação) e fazem da justiça sequer uma promessa e da paz uma expectativa inócua. Justiça e paz constituem conteúdo fundamental da formação em direitos humanos. Sujeitos só se constituem e se fazem com os outros considerando estes conteúdos que são complexos e, por vezes, até contraditórios. Comumente o mais fácil, o mais simples e o mais conveniente fazem delas abrir mão. Mas delas abrir mão é dispensar a dignidade e, em consequência, inviabilizar, interditar, subjugar sujeitos.

Fazer educação em direitos humanos é partir da compreensão de que há diferentes motivações/razões para educar em

direitos humanos. Por exemplo, há quem entende que a educação escolar não tem nada que educar em direitos humanos, tem sim é que formar profissionais competentes e aptos ao mercado de trabalho; há quem entende que os motivos que levam a educar em direitos humanos são os mesmos que poderiam levar a educar para a cidadania, para os valores, para a moral, para a paz; e há quem entende que educar em direitos humanos se confundiria com fazer uma educação ideológica, estranha à escola, que deve ser científica.

Contra estas posições, afirmamos que a principal motivação para educar em direitos humanos é que os/as educandos/as da educação escolar são sujeitos de direitos que, entre outros, têm o direito à educação, que é um dos direitos humanos, e também têm o direito de aprender direitos humanos como parte de sua formação integral. Educar em direitos humanos faz sentido porque, mais do que ensinar técnicas, mais ou menos ajustadas ao mercado, a escola está desafiada a promover o pensamento livre, autônomo e criativo.

Fazer educação em direitos humanos exige diferenciar esta forma de educar de outras concepções e práticas que lhe são muito próximas e caras, evitando confusões e ampliando as parcerias entre diversas intervenções na educação. Por isso, por exemplo, há quem confunde educar em direitos humanos com educar para a cidadania; há quem confunde educar em direitos humanos com educação em valores, quase educação moral (e cívica); há quem confunde educar em direitos humanos com educação para a paz; e há quem entende que educar em direitos humanos é o mesmo que ensinar ideologia que atenta contra a ordem.

Contra estas confusões, entendemos que educar em direitos humanos como parte dos diversos processos educativos exige afirmar a posição dos sujeitos da educação, os/

as educandos/as, como sujeitos de direitos que assim se entendem não somente porque são parte de uma cultura jurídica do estado democrático de direito que lhes confere status de cidadania; não somente porque são parte de uma comunidade moral e por isso parte de um processo de formação em valores; não somente porque são parte de uma comunidade que resiste e exige viver livre de todas as formas de violência; não somente porque são parte de uma comunidade política e que, por isso, têm direito a resistir, a se organizar e a protestar, contestando a ordem injusta. Melhor, a educação em direitos humanos exige abordar todos os conteúdos acima elencados, além de muitos outros. O principal, no entanto, é que os sujeitos aprendentes conheçam seus direitos humanos e os exijam inclusive para qualificar o estado democrático de direito, para mudar a ordem moral e a ordem social e política.

Direitos Humanos, neste sentido, se apresentam como um conteúdo utópico que alimenta as práticas de transformação das situações violadoras e exige a conformação de realidades humanizadas em sentido amplo e profundo.

## Referências bibliográficas

- BRASIL. CNEDH. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH; MEC; MJ; UNESCO, 2007. Disponível em: <[www.direitoshumanos.gov.br](http://www.direitoshumanos.gov.br)>.
- CARBONARI, Paulo César (Org.). *Sentido filosófico dos direitos humanos: leituras do pensamento contemporâneo*. Passo Fundo: IFIBE, 2006 (v. 1); 2009 (v. 2).
- CARBONARI, Paulo César. *Direitos humanos: sugestões pedagógicas*. Passo Fundo: IFIBE, 2010 [Edição eletrônica disponível em: <[www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/03/direitos-humanos-sugestoes-pedagogicas.pdf](http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/03/direitos-humanos-sugestoes-pedagogicas.pdf)>].
- \_\_\_\_\_. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: GODOY SILVEIRA, Rosa M. [et al.]. (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 169-186.
- HERRERA FLORES, Joaquín. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Trad. Carlos R. D. Garcia [et al.]. Florianópolis: Fundação Boiteux: IDHID, 2009.
- HINKELAMMERT, Franz J. *El sujeto y la ley*. Heredia, Costa Rica: Euna, 2003.
- MÜHL, Eldon Henrique [et al.] (Org.). *Textos referenciais para a educação em direitos humanos*. Passo Fundo: IFIBE, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Porto: Afrontamento, 2004.



# EDUCAÇÃO, RELIGIOSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ari Antônio dos Reis\*

*Eu canto  
Ah! Eu canto / é o clamor do meu povo /  
povo negro que é santo.*

A relação da educação com a religiosidade e a influência destas nas relações étnico-raciais são objeto de uma reflexão complexa que não se esgota em algumas páginas. A complexidade se deve a profundidade e implicância no cotidiano destas três expressões. Educação, religiosidade e relações étnico-raciais dizem respeito em uma densidade de sentimentos nas relações entre as pessoas no contexto social, portanto marcam vidas e interferem nos futuros. A condição deste futuro depende de como estas três dimensões da vida foram experimentadas pela pessoa.

Será feita uma breve leitura histórica observando a dimensão religiosa na vida dos afro-brasileiros. Em seguida serão tratados os caminhos da reconfiguração da

experiência religiosa, finalizando com as possibilidades dos processos educacionais interferirem de uma forma propositiva na caminhada de resistência cultural dos deste grupo.

## **Negros no Brasil – negações para manter o domínio**

A decisão de implementar o processo escravagista no Brasil com a motivação de ocupação de terras e fomento econômico esbarrou na carência de mão de obra. O trabalho na lavoura de cana e atividades correlatas exigia um grande contingente de mão de obra. A experiência com os indígenas não avançou por motivos já por todos conhecidos. Por outro lado, a experiência com os descendentes da África foi frutífera, não só por sanar a primeira necessidade, mas também por provocar um ciclo comercial extremamente compensador para os atores envolvidos na empreitada (Cf. CHIAVENATO, 1986, p. 238). A importância era tamanha que, durante quase três séculos, o escravagismo foi a instituição central do Brasil, constituindo todo um corpo jurídico, político e econômico.

---

\* Presbítero da arquidiocese de Passo Fundo, atualmente atua como assessor da Comissão Episcopal para o Serviço da Caridade da Justiça e da Paz da CNBB.

Os negros, envolvidos diretos nestas relações, não tinham muita força e poder no sentido de construir outra forma de estrutura que lhes permitisse uma forma de vida diferenciada da vida de escravo. Todavia, a ausência de força e poder não indica a ausência de resistência. Temos conhecimento de muitos focos de resistência, começando pelas senzalas, pelas resistências dentro dos Engenhos, chegando aos Quilombos. Contudo, diante do aparato de manutenção do escravagismo, estes focos de resistência não tiveram tanto impacto em uma esfera ampla, exceto algumas transformações locais centradas especialmente na experiência quilombola. Não tiveram a força suficiente para abalar a estrutura escravagista.<sup>29</sup>

A impossibilidade de uma resistência ampla e frutífera ao modelo escravocrata foi devida a algumas estratégias de inibição a qualquer possibilidade de articulação do grupo escravizado. Lembra-se aqui a desagregação familiar, a tática de colocar juntas pessoas com línguas diferentes, uso excessivo de violência física, vigilância constante, trabalho exaustivo, dentre outras. Estas estratégias contribuíram para arrefecer possíveis iniciativas de reação ao cativeiro que só se intensificaram com o passar do tempo.

Outra estratégia utilizada, especialmente nos primórdios do escravagismo brasileiro, foi a da negação à manifestação religiosa. Sabe-se que os povos africanos construíram uma tradição religiosa rica e diversa. A transição África/Brasil, mesmo que tenha afetado profundamente esta tradição, não a eliminou completamente. No entanto, no primeiro século do modelo escravagista, era proibida qualquer manifestação religiosa, a

29 Para leitura de aprofundamento da história da escravidão no Brasil vale consultar duas obras de Jacob GORENDER, a saber, *O escravismo colonial* (2000) e também a *Escravidão reabilitada* (1991).

não ser a presença no culto católico. Mais tarde, os senhores permitiram algumas iniciativas, mesmo contra a orientação dos padres.

Os senhores não tinham um conhecimento da base religiosa dos africanos e os agentes católicos seguiam a orientação de conquistar adeptos para o Reino (e a coroa portuguesa) seguindo uma teologia muito próxima ao espírito das cruzadas.<sup>30</sup> O desconhecimento dos senhores do engenho e a orientação teológica da época sustentaram o discurso de que os ritos de origem africana eram cultos ao demônio. Os negros deveriam ser batizados<sup>31</sup> e feitos católicos. Esta foi a base da negação religiosa perpetrada aos africanos, aliada à negação cultural e ao direito a liberdade.

## A reconstrução religiosa

No entanto, com o passar do tempo, o espaço da senzala tornou-se, em primeiro plano, o lugar da reconstrução religiosa ou reconfiguração religiosa, pois sugeriu às tradições de origem africana outros caminhos, diferentes dos modelos religiosos da África.

A reconfiguração permitiu a criação de bases religiosas com elementos africanos, mas também já com as influências religiosas brasileiras, do catolicismo oficial e do catolicismo popular. Este processo também é chamado de sincretismo, conhecido como o encontro de diferentes "tradições religiosas", a saber: entre as tradições de

30 Para aprofundar, consultar AZZI, 1978.

31 O batizado seguia o argumento de permitir que as pessoas de origem africana, deixando o "paganismo", pudessem alcançar a salvação através do rito batismal e pertença ao catolicismo. Na condição de não batizados e seguindo a forma de vida religiosa da África, os negros estariam condenados a perdição eterna.

origem africana, pois os negros não eram de uma única tradição; entre as tradições de origem africana e o catolicismo; entre as tradições de origem africana e as religiões indígenas e, mais, tarde das religiões de matriz africana e o espiritismo. Cabe afirmar que este foi o horizonte possível da reestruturação do culto de origem africana no Brasil. Dentro das condições dadas, os negros foram encontrando caminhos para recuperar alguns elementos das antigas tradições religiosas. Encontramos estes traços nas irmandades, confrarias congadas e reisados.<sup>32</sup>

Nestas configurações a reconstrução acontece dentro da estrutura do catolicismo. Os afro-brasileiros não se opõem a pertença católica e aos seus ritos, mas, a partir desta pertença e dos seus rituais, constroem um caminho religioso que recupera elementos da tradição cultural e religiosa africana, isto sem contestação da hegemonia cristã católica. Externamente os negros assumiam a pertença católica. Internamente a pertença era assumida a partir de elementos da cosmovisão de origem africana. Uma experiência religiosa que explicita esta orientação são as devoções à Nossa Senhora do Rosário e aos santos e santas católicos. Uma observação atenta destes momentos de festa e culto religioso levará a perceber o encontro de elementos da tradição cultural e religiosa africana dentro de uma estrutura aceita pela tradição católica. Estas práticas são explicitadas publicamente e até aceitas na sociedade, contudo as leituras são diferenciadas.

Outro caminho assumido foi o das religiões de matriz africana. Estas com um escopo mais original, com a adoção de alguns elementos minoritários da estrutura do culto católico e algumas aproximações com

outros. A vertente mais conhecida desta configuração é o candomblé, que adota nomes diferenciados dependendo da região do Brasil. O candomblé tem as marcas da resistência e da reconfiguração religiosa. É possível fazer esta afirmação porque se observa que, mesmo com o rompimento de muitos canais de transmissão da religiosidade originária da África, o candomblé e suas denominações correlatas conseguiram permanecer como tradição religiosa dos afro-brasileiros através de transformações na estrutura teológica e ritual, com maior ou menor intensidade, dependendo da região do Brasil, e manter outras.

Neste percurso algumas funções e papéis foram reestruturados. Destaca-se o culto do culto aos orixás, que foi configurado como culto aos Santos no horizonte possível, sendo que se cultuavam os que restaram do panteão de encantados que existia na África. Esta experiência é denominada como um caso de sincretismo religioso. Mas existem outras reformulações:

1. O impedimento da transmissão da liderança religiosa pela filiação sanguínea, visto que os laços familiares foram rompidos na transição África/Brasil, sugeriu a filiação afetiva. A liderança religiosa escolhe seus filhos e filhas com a missão de continuar a tradição;

2. Manteve-se a pertença católica, contudo sem abrir mão da presença no terreiro, ou pertença à religião de matriz africana. Este fenômeno é conhecido como dupla pertença. Algumas lideranças de tradição africana estão apontando o caminho da pertença única ao candomblé, mas sem um consenso maior;

3. O "terreiro urbano" foi assumido como o espaço sagrado, o lugar do culto as divindades, do encontro da comunidade religiosa com os encantados;

4. Liderança feminina obteve melhores condições de guardar os elementos religiosos da tradição africana no período da

32 Para aprofundar sugere-se a leitura de BERKENBROCK, 1997, p. 96ss.

escavidão e no pós-abolição. O poder de reconstrução étnico/identitário, que ficou fragilizado nos homens pela perda do seu papel central na composição familiar, permitiu que as mulheres se sobressaíssem como lideranças grupais e também religiosas na reconstrução dos elementos sagrados das tradições religiosas africanas.

Vê-se que a religiosidade permitiu um espaço importante de resistência ao projeto escravagista. Na pós-escavidão, serviu como referência simbólica no combate ao racismo e discriminação naturalizados no Brasil. Se na sociedade o “ser negro” era motivo de envergonhamento, no espaço da manifestação religiosa do congado, confraria, reizado e terreiro, a pessoa sentia-se acolhida por seus pares referenciada pelo contato com os “encantados” e com os elementos religiosos de sua tradição cultural.

Percebe-se hoje muitos elementos da cultura de origem africana caracterizando a cultura brasileira. Isto se efetivou devido à resistência e teimosia em não sucumbir frente ao aparato de negação inaugurado no período do escravagismo. Esta resistência tem uma base religiosa evidente. Foi no espaço da senzala e depois nas manifestações religiosas populares, passando pelo terreiro, que os negros foram imprimindo um jeito de ser religioso diverso e original, sobrevivendo e resistindo a uma sociedade que ainda hoje insiste na perpetuação de práticas racistas e preconceituosas moldadas pelo etnocentrismo.

### **O desafio da educação e a contribuição da disciplina de Ensino Religioso**

O modelo educacional brasileiro tem uma tradição de exclusão dos afro-brasileiros. Elencamos duas situações que comprovam esta afirmação: primeiro, o acesso à

educação formal, problemático em âmbito geral no Brasil, foi estendido muito tardiamente para os negros;<sup>33</sup> segundo, a proposta de conteúdo foi construída sem contemplar as questões da tradição afro-brasileira ou indígena como proposta de conteúdo educacional. A educação no Brasil alimentou o viés etnocentrista, uma inibição na possibilidade dos estudantes e professores se enriquecer com a diversidade étnico-racial presente no Brasil.

Lembra-se que a proposta educacional é fruto de uma época histórica onde o racismo, o preconceito contra os negros e a discriminação foram tornados normalidades. O bullying nas escolas, denunciado exaustivamente, sempre foi uma realidade na vida de muitas crianças negras. Eram vítimas não só dos colegas, mas também do corpo docente.<sup>34</sup>

O mito da democracia racial, presente na sociedade brasileira, contribuiu para escamotear as desigualdades sociais, propagando uma falsa realidade de relações supostamente harmônicas entre brancos e negros. Este mito foi também absorvido pelas instituições escolares. A passagem dos negros pelo sistema educacional pode não significar chances reais de superação da realidade de pobreza e exclusão social, porque esse sistema não contribui na superação dos entraves postos pela sociedade. As dificuldades das crianças negras nas escolas eram atribuídas às próprias crianças e não ao ambiente escolar perpetuador das desigualdades presentes na sociedade com um recorte racista, preconceituoso e discriminador.

A perniciosidade do mito da democracia racial também contribuiu para deixar o negro invisível quanto às políticas públicas, dentre elas, às ligadas ao acesso e perma-

33 Para aprofundar esta questão ver ROCHA, 2007.

34 Sobre este tema ver MUNANGA, 2008.

nência nas escolas. A necessidade de uma transformação radical nos processos educativos tem certa urgência tanto nos processos da educação formal como dos processos alternativos de formação cidadã. As iniciativas dos grupos de rua, movimentos sociais têm sido uma boa alternativa para efetivar este passo. Respondem ao desafio de incluir a questão étnico-racial nas demandas sociais, pois este recorte estava ausente em alguns movimentos sociais populares.

No caso da educação formal, é um desafio colocado à escola, como instituição que acolhe alunos de diferentes tradições culturais e religiosas, à coordenação pedagógica que coordena a construção dos currículos, aos professores e também aos alunos, enfim, a toda a comunidade escolar que pauta relações com maior ou menor acolhida à diversidade.

No caso da escola, a contemplação da cultura e da religiosidade afro-brasileira, compreendidas como riqueza cultural e, portanto, componentes das grades curriculares, contribuirá neste processo. Neste sentido, a disciplina de Ensino Religioso Escolar abre possibilidades de uma inserção qualificada da temática étnico-racial no processo educacional. O diálogo com outras áreas do conhecimento fortalecerá ainda mais a proposta.

Haveria uma potencialização da atividade escolar como ponte para a superação de situações de racismo, discriminação e exclusão social. O primeiro elemento é a consciência de que a sociedade brasileira foi omissa em relação à inclusão educacional dos negros. Esta omissão também aconteceu com as denominações religiosas tradicionais, especialmente o catolicismo. As religiões de matriz africana procuraram construir caminhos alternativos que garantissem a sua sobrevivência em ambientes adversos. Estes garantiram o espaço de educação alternativo ao ambiente escolar.

Pelo fato da disciplina de Ensino Religioso Escolar tratar da dimensão religiosa do ser humano, ela poderá suscitar outras formas de apreciação da riqueza cultural e religiosa do Brasil, baseadas no conhecimento desta riqueza e em seu respeito.

No caso da escola pública, parte-se da superação de um ensino confessional mais afeito a catequese para um ensino plural acolhedor das diferenças religiosas do Brasil. Neste caso, permite-se à comunidade escolar a oportunidade de conhecer, valorizar e aceitar as diferentes tradições religiosas. O fechamento em torno de uma proposta de Ensino Religioso, ligado à confessionalidade, limita o processo de conhecimento e ignora a pluralidade presente no Brasil. Refletir a religiosidade na escola compreende conhecimento, alteridade e a abertura para a pluralidade existente no Brasil e, certamente, a construção de outro padrão de relacionalidade no ambiente escolar.

## Referências bibliográficas

- ARRUDA, José Jobson de A. PILLETI, Nelson. *Toda a história: história geral e história do Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- AZZI, Riolando. *O catolicismo popular no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- BATISDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1985.
- BERKENBROCK, Volney J. *A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CINTRA, Raimundo. *Candomblé e umbanda: o desafio brasileiro*. São Paulo: Paulinas, 1985.

- CHIAVENATO, Júlio José. *O negro no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. São Paulo: Moderna, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1991.
- HOORNAERT, Eduardo. *O cristianismo moreno no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2008.
- MEILLASSOUX, Claude. *Antropologia da escravidão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- PALEARI, Georgio. *Religiões do povo: um estudo sobre inculturação*. São Paulo: Ave Maria, 1991.
- RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro: etnografia religiosa*. São Paulo: Nacional, 1940.
- RASSI, Sarah Taleb. *O Brasil também é negro*. Goiânia: UCG, 2004.
- REHBEIN, Franzisca C. *Candomblé e salvação: a salvação na religião nagô à luz da teologia cristã*. São Paulo: Loyola, 1985.
- ROCHA, Margarida de Carvalho. *Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica*. Belo Horizonte: Maza, 2007.
- RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1977.
- SCARANO, Julita. *Devoção e escravidão*. São Paulo: Nacional, 1975.
- SOARES, Afonso Maria Ligório. Os afro-descendentes e a Igreja: feridas abertas, cicatrizes e esperanças. *Revista Concilium*. Petrópolis, n. 296, p. 113-120, 2002.
- VALENTE, Waldemar. *Sincretismo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Nacional, 1977.

# DIÁLOGOS SOBRE RELIGIOSIDADE, DIREITOS HUMANOS E LITERATURA NO ESPAÇO PRISIONAL

José André da Costa\*

A pretensão deste artigo é investigar a temática da *Religiosidade, da Literatura e dos Direitos Humanos*, pois considero um ponto chave no sistema carcerário. Para isso inicio com algumas indagações de fundo: A religiosidade praticada nos recintos das casas prisionais ajuda na construção da “vontade do sentido” para a vida e para a compreensão do mundo? Como a religiosidade é recebida na vida daqueles/as que estão presos e que recorrem a ela para estruturar suas práticas cotidianas na prisão? A religiosidade é um suporte significativo para a efetivação dos Direitos Humanos no sistema carcerário?

O sentido de praticar a religião no presídio é, para além da legalidade, um direito humano fundamental, porque a religiosidade contribui para a estruturação do sentido da existência humana, independente do lugar social que vivem as pessoas e/ou grupos sociais. Além deste aspecto, o tema da religiosidade e dos Direitos Humanos é intrínseco ao ser humano como “projeto inacabado”. A religiosidade, também, auxilia

na sociabilidade do/a apenado/a tirando-os do anonimato; bem como, cumpre um papel político-social na desconstrução da invisibilidade da população carcerária. A “invisibilidade” social do/a apenado/a é um desvio do sentido ético-antropológico do significado da “pedagogia penitenciária”.

A estratégia do giro argumentativo deste artigo é mostrar logicamente que a categoria “vontade de sentido” ajuda o/a apenado/a explicitar o caráter da existência humana numa perspectiva autotranscendente (homem/mistério). Por fim, o artigo é uma articulação ético-político-filosófica para defender e promover os Direitos Humanos dos apenados/as em favor da “vontade de sentido” para além da “vontade de poder”. O iníquo sistema carcerário brasileiro sempre fez a confusão entre o “carcerário” e o “penitenciário” na execução da pena. Nossa reflexão busca seus fundamentos na “Criminologia Moderna” à qual trata o crime como um problema social, entendendo que a sociedade deve cumprir com seu papel de participar da execução penal para ajudar o/a apenado/a garantir seu direito de ir e vir na sociedade.

---

\* Doutor em Filosofia, diretor geral e professor do Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE), ativista em Direitos Humanos (CDHPF).

O encarceramento é a aplicação da medida punitiva de cerceamento da liberdade, que se traduz na ausência do direito de *ir e vir*, sendo este o único direito que o/a apenado/a perde. A penitenciária é a medida sócio-instaurativa para o/a apenado/a meditar/pensar e penitenciar-se do “crime cometido”. Para apresentar outra proposta de reclusão, como medida sócio-educativa é necessário pesquisar com rigor metodológico a lógica perversa do sistema carcerário praticada na maioria das casas prisionais. Isto para constatar empiricamente que a penitência é um meio antigo usado pelas religiosidades para a “correção das condutas” das pessoas que praticaram um ato ilícito. A questão de fundo aqui é perguntar se isto também vale para os/as apenados/as dos nossos presídios e se os efeitos dela ajuda na “re-socialização” e na humanização do regime carcerário.

Assim, o primeiro passo seria verificar as matrizes das religiosidades praticadas nas casas prisionais para perceber como a religiosidade influencia na humanização dos/as apenados e apenadas. Num passo seguinte sistematizar as incidências das práticas religiosas realizadas nos presídios. Isto exigirá compreender a produção simbólica, os meios artísticos e as concepções de religiosidade dos/as apenados/as. Eis uma das tarefas para pensar outra lógica prisional.

O procedimento metodológico será uma ampla discussão com o grupo responsável pela política carcerária a partir de propostas alternativas, considerando os estudos e pesquisas feitos sobre a temática voltada para a área de concentração, a saber, do conhecimento religioso/antropológico sem a priorização de um credo específico. Para este procedimento deve-se priorizar o estudo teórico da problemática prisional, revisando a normatividade escrita na *Lei de Execução Penal* (LEP) para mostrar o descompasso

entre o normativo e o institucional no que se refere ao sistema carcerário. Isto exigirá visitação, conversas/encontros com os/as apenados/as e com agentes dos serviços penitenciários. Tudo isto exigirá, também, literaturas específicas focadas no tema e a sistematiza o das atividades realizadas em material próprio. Este será o ponto central para pensar o sistema carcerário atual em outra perspectiva social.

Com razão, a sociedade deve aproximar-se da justiça penal, pois esse compromisso social está previsto tanto no direito internacional como no direito interno brasileiro. Uma pequena amostra para pensar uma nova sociabilidade dos/as apenados/as é a experiência da realiza o de oficinas de literaturas constituídas há alguns anos e desenvolvidas pela Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF), incrementada em 2011, através da pesquisa sobre a temática: *Religiosidade e Direitos Humanos* com apoio do Sistema de Justiça e Segurança, executada pelo grupo “D’ir–Vir” do *Curso sobre Educa o em Direitos Humanos e a Educa o das Rela es  tnico-raciais* que atua no Presídio regional de Passo Fundo.

A crise sócio-econômico-política contemporânea gera um grau de insegurança muito alto, influenciando no aumento da violência social e, conseqüentemente, da popula o carcerária. Inserir-se no espaço do presídio significa questionar o lado perverso da nossa sociedade, gerador da desigualdade e da falta de justiça social e econômica. A condi o de estar preso priva o ser humano de seu direito de *ir e vir*, sendo que os demais direitos humanos *devem* ser preservados, o que não vem acontecendo na maioria das prisões brasileiras.

Fazer “intervens o carcerária” hoje   conviver com esses fatores e ter claro que devemos intervir no processo que está gerando a morte, não ter a ilusão de que   fácil e fazer valer os direitos humanos que

não necessitariam de defesa, visto que são inerentes à condição de “ser humano”, um contraste gritante, que parece passar despercebido por nossa sociedade, supostamente justa e democrática. Conforme as oficinas de literaturas foram sendo desenvolvidas, constatamos um comportamento diferenciado entre os/as apenados/as. Não mais a atitude de competitividade entre eles/as, mas uma atitude de cooperação entre eles/as, o que serviu para melhorar a auto-estima deles/as, além de possibilitar que os participantes reconstruíssem seu mundo interno (subjetividade) e a relação com as demais pessoas da convivência carcerária.

Comprovamos que a movimentação da literatura no espaço do Presídio, transforma o mundo interior dos/as apenados/as, integrando-os ao mundo da realidade exterior, contribuindo na compreensão dos fatos importantes do dia a dia, encaminhando novos olhares e possíveis transformações dos mesmos. Estamos conscientes das limitações desta primeira intervenção, relacionadas com a lentidão das mudanças, e com a fragilidade que sempre acompanha toda a edificação subjetiva do ser humano. Além disso, sabemos das necessidades de uma intervenção na sociedade civil para mobilizar uma ampla discussão a respeito do sistema penal e carcerário brasileiro.

Estamos convencidos da contribuição que a oficina de literatura pode oferecer à humanização de um sistema carcerário que reflete o funcionamento de uma sociedade caduca e excludente. Percebemos uma sensível melhora das relações humanas, demonstrada pela comunicação estabelecida entre os/as apenados/as e o grupo, qualificando a compreensão que os presos têm a respeito de seu cotidiano. O espaço da oficina de literatura não pode deixar de conter uma atividade dinâmica, garantindo o envolvimento dos participantes; esta

dinamicidade pode ser alcançada através de diálogos, mesclando atividades lúdicas e manifestações artísticas.

## Indicações bibliográficas

ARENDETT, Hannah. *Origens do totalitarismo. Anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo.* Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BENETTI, Sidnei Agostinho. *Execução penal.* São Paulo: Saraiva, 1996.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: em defesa das regras do jogo.* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões.* Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

JORGE, Estevão Luís Lemos. *Execução penal lei de execução penal – LEP.* Rio de Janeiro: Millennium, 2005.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. A justiça das vítimas: fundamento ético e perspectiva hermenêutica. *Veritas.* Porto Alegre: Edipucrs, v. 52, n. 2, jun. 2007.

\_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do humanismo: a subjetividade e a alteridade ante os dilemas do poder ético.* Petrópolis: Vozes, 2006.

SUSIN, Luiz Carlos. O esquecimento do outro na história do Ocidente. *Revista Eclesiástica Brasileira.* Petrópolis, v. 47, n. 188, 1987.

MUELLER, Ênio R. *Filosofia à sombra de Auschwitz: um dueto com Adorno.* São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.



# REAPRENENDO COM OS AFRO-DESCENDENTES BRASILEIROS

Mara Rúbia Bispo Orth\*

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele  
ou por sua origem, ou por sua religião.  
Para odiar, as pessoas precisam aprender  
e se elas podem aprender a odiar podem ser ensinadas a amar,  
pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano  
do que o oposto...*  
Nelson Mandela

A temática “reaprendendo com os afro-descendentes brasileiros” considera, inicialmente, o fato de que, há mais de vinte anos, venho estudando, refletindo e realizando trabalhos que envolvem as questões em torno da negritude brasileira, no que se refere à ausência de conscientização, aos preconceitos, às discriminações e ao próprio desconhecimento da grande maioria da população sobre a vida da população afro-brasileira. No período atual, observo que os escritos sobre os afro-descendentes brasileiros vêm crescendo significativamente, fato que, no século passado, quase não tinha registro. Noto que esses escritos também estão carregados de resgate histórico, ainda que muito pouco

sobre as vivências e sobre as possibilidades concretas de se instituírem novas práticas sociais educativas para uma sociedade igualitária e justa.

As atuais políticas públicas brasileiras vêm sistematizando ideias nesse sentido; porém, percebo que ainda é necessário realizar mais, avançar mais. Talvez falte dar mais ênfase às vivências da população negra, a fim de que todos possam dar-se contar sobre o que é ser negro(a) no território brasileiro. Por isso, estou buscando, nesse momento, recuperar algumas situações do cotidiano do(a) negro(a) no Brasil com o fim de contribuir para uma aprendizagem a cerca dos afro-descendentes.

Nessa perspectiva, a problemática que situo, está no fato de que na sociedade em geral, existe desconhecimento do processo histórico, social, político, econômico, cultural e educacional dos afro-descendentes brasileiros, e isso contribuir, fortemente para práticas de sua exclusão. Diante disso, indago: Como contribuir com prática social e educativa, para minimizar o problema? O propósito consiste em pontuar e refletir criticamente sobre as aprendizagens alusivas

---

\* Mestre em Educação (UPF), professora aposentada da Universidade Regional Integrada – Campus Erechim, RS.

à Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no intuito de uma sociedade justa, igualitária segundo os direitos humanos. Nessa linha de pensamento, procuro destacar alguns conhecimentos necessários às práticas educativas, em relação à Educação das Relações Étnico-raciais, para uma ação reflexiva da prática social e educativa, bem como, sugerir referências bibliográficas, documentais e audiovisuais visando ao enriquecimento, aprofundamento, aprendizagens diante da afro-descendência brasileira. E, finalmente, procurei contribuir na proposição de estratégias metodológicas de ações sociais e educativas à aprendizagem da Educação afro-descendente brasileira.

Desse modo, o texto encontra-se organizado em três momentos, objetivando iniciar algumas discussões e reflexões. No primeiro momento, enfatizo os conhecimentos necessários às práticas sociais educativas para, posteriormente citar, referências ao aprofundamento dos estudos e, finalmente, sugerir estudos e debates.

### **Sobre conhecimentos básicos necessários às práticas sociais educativas**

Vivemos em um mundo em que cada vez mais, a Educação se faz necessária. Porém, nesse mundo é dominante a Educação individualista. As pessoas estão sendo educadas para si, voltadas para si mesmos. Muitos esquecem a partilha, a compreensão, a tolerância, a escuta para o outro. Isso acelera o processo do individualismo e nega a historicidade civilizatória do ser humano como ser social. As situações e fatos existenciais dominantes fortalecem a divisão, a fragmentação da sociedade e do

ser humano como um todo. Parece que não há mais lugar para a solidariedade, para a comunhão, para a participação coletiva e efetiva. A sociedade e seus indivíduos fecham-se em si mesmos.

Entretanto, há que refletir criticamente sobre o que vem acontecendo e o que falta acontecer. A partir daí, a reflexão educativa social encara, obrigatoriamente, as questões de raça, de classe e de gênero. Para isso, a Educação e as ações de aprendizagens, ou seja, ações para novas aprendizagens são imprescindíveis, na perspectiva do que afirma Forquin:

[...] educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, um tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa cultural (1993, p. 168).

#### **Isso porque**

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. É já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida, por que não começar a pensar sobre ela com o que uns índios uma vez escreveram? (BRANDÃO, 2001, p. 7).

Nessa linha de pensamento é que insiro a problemática existencial, em torno de conceitos no que se refere a afro-descendentes: discriminação, preconceito, valorização, racismo, relação, subjetividade,

etnia, raça, exploração. Esses termos, muito presentes no cotidiano da população negra, tanto para consigo mesma como para com os outros, é que refletem a forma de como se encontra a divisão social.

Sendo assim, há a necessidade de repensar que afro-descendentes são os indivíduos originários do Continente africano, ou seja, que possuem sua matriz na África. E que afro-descendentes brasileiros/as são indivíduos que possuem sua pátria o Brasil, originários do continente africano, advindos dos países de Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Senegal, República do Congo, São Tomé e Príncipe.

As compreensões citadas são ignoradas pela sociedade em geral. A sociedade utiliza os termos etnia e raça com igual significado. Contudo, é preciso explicar que etnia diz respeito a “grupo de indivíduos com língua, religião e maneiras de agir comuns”, sendo que étnico, consequentemente é aquele grupo de indivíduos “pertencente ou próprio de um povo, específico de um grupo caracterizado por cultura específica” (HOUAISS, 2010).

Ao colocar todos os africanos no mesmo patamar, com as mesmas condições e oportunidades, desconsidera-se a África como um dos continentes do Planeta, constituído de países que se diferenciam pela geografia, pelo clima, pela economia, pela religião, pela língua, pela cultura e pela política. Talvez isso se deva ao termo usual da palavra raça, dirigida a pessoas brancas, negras e ameríndias. Como alternativa, seria interessante situar sobre que africanos e países se está falando.

Isso porque a palavra raça “é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, O RACISMO” (OLIVEIRA, 2006 apud HALL, 2003, p. 69). Por conse-

guinte racismo, é uma categoria social elaborada pela sociedade dominante, com o objetivo de exploração, dominação de poder, com fins de manutenção do statu quo. O racismo, apresentado na sociedade, traz no seu âmago práticas sociais e educativas de separação entre os que podem e os que não podem, entre os que sabem e os que não sabem, entre os direitos para uns e os deveres para outros, identificadas pelos pensadores críticos como práticas de exclusão social.

Essas situações de exclusão social, portanto, de racismo, são manifestadas, no cotidiano da população afro-descendente brasileira, em desemprego, em baixo salário, em baixo nível de escolaridade, em falta de habitação; enfim, em marginalização destes no processo de ascensão e emancipação social. Faltam a essa grande maioria, condições para viver com dignidade.

Concomitante, há outra situação muito presente em suas vidas. Situação de exploração e de preconceito. O preconceito surge quando a sociedade dá crédito a pensamentos negativos a respeito destes e de seu grupo. Sua manifestação acontece através da negação de poder, negação de competência e negação de habilidades pessoais e profissionais entre outras, propiciando a negação do vir-a-ser humano como possibilidades, como projeto de vida. Em consequência disso, cria-se a exploração.

A exploração acontece quando a relação entre negros e brancos, ou entre grupos de negros e grupos de brancos se encontra em posição desfavorável, o que favorece aos brancos tirarem vantagens sobre os negros. Assim, pessoas negras e ou grupos de negros são levados à alienação, à manipulação, propiciando situações de submissão, de dependência social e econômica, frente aos brancos. Emerge, a partir daí, uma relação de desigualdade.

A relação entre as pessoas, ao invés de possuir o significado de “caráter que une uma coisa a uma ou várias outras (casualidade, sucessão, diferença), que pode ser um vínculo tal que qualquer modificação da primeira acarreta uma modificação da ou das outras” (Dic. Filosofia), passa a ser uma relação de poder. Poder de brancos sobre negros.

Dessa maneira, há que se retratar o mito da democracia racial. As práticas existenciais ocultam as desigualdades entre negros e brancos, sejam elas de condições, sejam elas de oportunidades, sejam elas de direitos ao acesso (e permanência) social, cultural, educacional, político e econômico.

Por isso e por muito mais, observo que há muito trabalho a se desenvolver para que se efetive a democracia racial. Enquanto a população negra permanecer na dependência do poder instituído, suas vidas continuam dependentes. É necessário romper estruturas dominantes. É imprescindível refletir sobre o porquê e o para quê manter a população negra nessas condições. Se as práticas objetivas já não incluem a proibição de entrada e de participação em ambiente social (como era no passado), na atualidade elas são, por sua vez, fortemente imbuídas de práticas subjetivas que negam seu potencial. Isso significa, para a população negra, que não basta a luta pelo acesso social. É preciso incluir nessa luta a garantia de: permanência na vida social e de respeito aos direitos humanos. Tarefa nada fácil, principalmente quando há barreiras e fissuras que impossibilitam sua ascensão.

Enfim, para uma reaprendizagem com os afro-descendentes brasileiros, sublinho que é imprescindível uma leitura reflexiva crítica do mundo, da sociedade, da vida de todos os homens e mulheres. Trabalhar para uma conscientização crítica, sobre a divisão e classificação de classes sociais, já é um bom começo.

## Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 40. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

OLIVEIRA, Vera R. R. *Políticas públicas e ações afirmativas na formação de professor: cotas uma questão de classe e raça – Processo de implementação da Lei 73/1999 na UFRGS*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2006.

# ARTE E DIREITOS HUMANOS: educação das relações étnico-raciais

Nilva Rosin\*

Nosso intento nesse artigo é pautar uma reflexão estética a partir de elementos que apontam para a arte como força crítica na vida dos seres humanos. Para isso, queremos aproximar um conceito de cidadania e de direitos humanos numa perspectiva étnico-racial, para compreender em que medida a arte participa de um processo eficaz como dinâmica emancipadora. Pois, compreendemos que, enquanto aparência estética (imagem) a arte proclama ou mesmo aponta, quando for o caso, os direitos humanos à: vida digna, liberdade, lazer, educação, moradia, cultura, trabalho, amor, organização, entre tantos outros. No tempo em que educa para as relações étnico-raciais ela (a arte) luta pela conquista e ampliação dos direitos humanos, bem como, aos deveres recorrentes, pois se instituem inseparáveis da vida artístico-cultural.

---

\* Mestra em Filosofia, docente no Curso de Bacharelado em Filosofia do Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE), Passo Fundo, RS; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Direitos Humanos (IFIBE/CDHPF/UPF); associada na Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF).

Por isso, poderíamos dizer que a arte produz um forte vínculo com a sociedade e em sua referência à crítica da arte apreende e analisa aspectos relativos à identidade social na produção da “imagem” e a “sócio-poética” (discursos), pois reflete questões inerentes à dinâmica histórica e a relação entre os seres humanos. De tal sorte que, a análise crítica de uma obra de arte é capaz de descobrir se sua realização incluir o conjunto de elementos da história implicada. Isso remete a questões como: Qual o significado sócio-histórico, estético, religioso e político na ‘manifestação da arte’<sup>35</sup> na perspectiva étnico-racial? Qual o sentido e o lugar que a/o negra/o ocupa na conquista da sua cidadania? O que vem sendo concebido como arte nos espaços públicos e como a comunidade interage, historicamente, com a cultura afro-brasileira?

A arte, sem dúvida, está relacionada com a história, a cultura, a religião e a política. Neste horizonte, em relação à arte defrontamo-nos com situações adversas que

---

35 Pronuncia-se publicamente não como um mero aparecer, mas enquanto manifestação histórico-artístico-cultural.

vão desde simples devaneios, fantasias, produzidas racionalizações criadas pela indústria cultural até proposições críticas no que tange ao mundo contemporâneo evidenciando contradições na produção cultural. Isto afeta seus fiéis consumidores de modo paradoxal, pois os integra a mercantilização imagética e congrega grandes públicos à indústria cultural, independente de credos, etnias e classes sociais.

Desse modo, a reflexão estética justifica-se em elementos que apontam para a arte como poder do pensamento inconformista, mesmo que parece haver certa 'cegueira' perante a força da arte na vida dos seres humanos. Todavia, ao aproximar arte e direitos humanos, temos na arte, um patrimônio cultural que testemunha materialmente tanto o progresso da humanidade que contribui para a humanização, como a própria degradação da humanidade que solapou a base dos valores éticos, privando-a de sentido.

Por outro lado, é interessante notar que frente à verdade da obra de arte é que muitas vezes nos deparamos com um enorme esforço de aniquilação desta verdade que logo desaparece, mesmo que seu material seja de aço, bronze ou cimento, como já alertava Quintana: "todo erro em bronze... é um erro eterno"; O mesmo vale para a obra de arte quando é instrumentalizada ideologicamente. Desse ponto de vista, a arte merece um lugar de destaque na medida em que interpela e sinaliza à promoção e defesa dos direitos humanos em todas as suas dimensões e com seu significado histórico implicado, por que o sujeito da arte é o ser de direitos humanos. Portanto, é aqui que cabe perguntar: Como se traduz, do ponto de vista da arte e dos direitos humanos, a questão étnico-racial nas manifestações histórico-artístico-culturais que se realizam no cotidiano?

É conveniente observar que o senso estético não é algo dado espontaneamente, mas precisa ser construído e aprendido/ensinado, ou seja, a pessoa precisa ser educada para tal atitude, pois ele está presente em todos os âmbitos da existência humana que de certo modo o pensamento é perpassado por um componente estético. A sabedoria estética aproxima, confronta, compõe/decompõe, pois se dá no campo da liberdade e exige que o sujeito social seja efetiva e afetivamente capaz de dar conta desta liberdade. O senso estético é comum a toda pessoa, mas cada ser humano tem seu caminho único (método) a percorrer para alcançar a sensibilidade estética/artística.

Nesta perspectiva, a emancipação do sujeito consiste justamente em desfrutar da capacidade de libertar-se e enfrentar as coerções e todas as formas de violência em prol da dignidade humana sem distinção de etnia, gênero, credo, classe social, entre outros. De tal sorte que, segundo Mosé: "[...] na arte o sentir pode se manifestar livremente, porque independe de ganho ou perda: o prazer estético é o lugar por excelência do sentir. Por não buscar entender nem obter o objeto, por se fundar no sujeito, o sentido estético não sintetiza, não conclui nem determina, ele sente" (2011, p. 143). Assim sendo, ao pensar a relação entre os sujeitos e o modo de conceber a questão étnico-racial na cultura brasileira, nos deparamos frente a condições e contornos muito distintos que exigem olhares mais complexos.

Isto significa que a desigualdade não é exclusiva no que se refere aos afro-brasileiros. Contudo, mesmo que se evidenciem formas correlatas de discriminação, o preconceito racial se manifesta de forma patética no cotidiano das relações: "a ação silenciosa do preconceito tem mantido os índices de desigualdade em patamares ina-

ceitáveis para um país que se pretende democrático” (BRANDÃO, 2006, p. 14). O reconhecimento desta situação dramática traz como exigência a compreensão das evidentes desigualdades que se traduzem na própria forma pela qual a sociedade se organiza e respeita os grupos étnicos, bem como as condições de acesso aos direitos básicos: saúde, educação, cultura, segurança pública, trabalho, entre outros.

Assim, nos valemos das palavras de Adorno para mostrar este tensionamento que a arte traduz no seu potencial emancipatório: “A identidade estética deve defender o não-idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade” (ADORNO, 2006, p. 17). Precisamente porque não é simulacro do que ela exprime, e sim reúne o princípio que, em seu turno, ao comunicar uma relação de alteridade contrapõem com aquilo que ela não é e por isso mesmo faz dela uma obra de arte: “A arte é a antítese social da sociedade, e não deve imediatamente deduzir-se desta” (ADORNO, 2006, p. 19). Essa posição crítico-cultural da arte põe em cheque os antagonismos e toda espécie de violência humana que não podem ser pactuados sob pena de prosperar a barbárie. Esta é a dignidade que a arte autêntica cultiva como humos na fertilização dos direitos humanos dando voz e vez às vítimas.

Apesar de movimentos e ações reivindicatórias de diferentes grupos étnico-raciais, a educação das relações étnico-raciais, em espaços formais e não formais precisa desmascarar todo tipo de disfarce em relação à discriminação racial e o preconceito, sobretudo da população negra onde estão maiores índices se comparada a outras etnias. No que tange as oportunidades iguais de educação, justiça social e respeito à diversidade cultural, evidencia-se altos indicadores de exclusões advindas de heranças

históricas e culturais que induzem a aceitar como natural a desigualdade por causa da cor da pele, da religiosidade, de gênero, diferença cultural e classe social relegados à inferioridade e que impedem viver sua cidadania.

O grande objetivo dos direitos humanos desde sua proclamação universal (1948) é o respeito e a sensibilidade com a alteridade. No entanto, olhando para a dinâmica no espaço das instituições formais de ensino faz-se urgente uma sólida formação da comunidade escolar para lidar com práticas/ações discriminatórias estereotipadas, concernentes as relações étnico-raciais, na perspectiva de reconhecer a diversidade e as diferenças culturais para alçar novos olhares rompendo com paradigmas e convencionalismos cristalizados que reforçam mecanismos tecnicistas e positivistas desumanos. Apesar de várias lacunas, as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais são assumidas por gestores e educadores, ainda que em número pequeno, problematizando uma educação consequente a partir dos âmbitos escolares: “Para contribuir nesse processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo há de tratar do campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvos de injustiças, que se manifestam no cotidiano” (PCN’s, 1997). Mas, como apropriar conhecimentos e novas práticas culturais com identidade étnico-racial sem cair em novas armadilhas?

Para isso, é importante criarmos espaços interativos de troca de saberes possibilitando contatos com o patrimônio cultural através da literatura, da arte, da música, da memória de diferentes grupos étnicos, imagens, símbolos, etc. Acredita-se que esses ambientes fomentem e ampliem a reflexão

cultural e histórica sobre as questões de preconceitos e discriminações raciais em vista da valorização plural e multicultural, através da educação das relações étnico-raciais, partindo do princípio do direito à educação que se torna efetivo gerando novas atitudes nos espaços de suas relações e para a construção de conhecimentos.

Em suma, as questões metodológicas e estruturais, na educação das relações étnico-raciais, são as mediações da leitura dos significados expressos na herança linguística, nos símbolos e códigos manifestados nas distintas expressões de grupos étnico-sociais através de suas demonstrações, sejam elas: artísticas, políticas, econômicas, éticas, ambientais, estéticas e educacionais. Tais mediações suscitam reflexões pertinentes nas diferentes visões de mundo no que tange a defesa e promoção dos direitos humanos e a própria conservação de bens culturais, pois ambas trazem em cena questões complementares. Para isso, a formação cidadã de homens e mulheres precisa repensar o 'ensinar e o aprender' numa perspectiva de cidadania a partir de exigências éticas, epistemológicas e sócio-pedagógicas.

Portanto, uma boa combinação entre arte e direitos humanos requer a compreensão da arte como cultura e o reconhecimento das concepções estéticas dos distintos grupos étnicos, principalmente, de conceitos e entendimentos afro-brasileiros como referenciais embrionários que poderão auxiliar na construção de novas percepções sobre a real identidade brasileira. Sem medo das tensões, pois a relação entre arte e sociedade é sempre uma relação tensa, mas aberta à consciência coletiva e heteronômica na perspectiva de uma humanidade emancipada, que viva em harmonia, liberdade e paz trilhando um caminho realmente humano.

## Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor. *Teoria estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BOSI, Alfredo. Sob o signo de Cam. In: \_\_\_\_\_. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. *Lei n. ° 10.639, de 09.01.03*: altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira".
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- MOSÉ, Viviane. *O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- RÜDIGER, Francisco. *Theodor Adorno e a crítica à indústria cultural*. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- RUSKIN, John. *A economia política da arte*. Trad. Rafael Cardoso. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BRANDÃO, Paula, A. (Org.). *Saberes e fazeres: modos de ver*. v.1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A cor da cultura).

# SENHOR E ESCRAVO E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

João Alberto Wohlfart\*

O artigo tem como objeto principal a dedução da questão dos Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais do conhecido texto hegeliano da Dialética do Senhor e do Escravo exposta por Hegel no começo da *Fenomenologia do Espírito*. O texto, situado no percurso de uma lógica dialética que marca a passagem do objeto como fonte do conhecimento e da lógica da natureza como força e entendimento para a experiência do reconhecimento recíproco entre os homens, expressa a possibilidade da emergência, na condição de ser humano livre, do escravo dominado e sufocado em sua liberdade. A Dialética do Senhor e do Escravo é, até a atualidade, um dos textos mais significativos da tradição filosófica sobre a lógica da dominação e sobre a consequente potencialidade do dominado na busca pela sua libertação. Além disto, o mesmo texto contém implícita uma força inspiradora de movimentos políticos, sociais de luta por melhores condições de vida. As múltiplas lutas, por exemplo, de classes trabalhado-

ras ocorridas nestes últimos dois séculos por melhorias salariais e condições de trabalho são consequências práticas da lógica social contida neste texto.

As Relações Étnico-Raciais historicamente desenvolvidas no Brasil e estruturantes da cultura brasileira merecem ser pensadas na forma de uma reflexão filosófica crítica. As conhecidas relações de dominação que perpassam a cultura brasileira podem ser pensadas a partir do texto hegeliano que aqui é lido e interpretado na perspectiva de determinada relação social que configurou historicamente a sociedade brasileira. Para além das possibilidades teóricas inscritas no texto hegeliano da Dialética do Senhor e do Escravo, as consequências práticas estão nas múltiplas ações coletivas que objetivam o estabelecimento de novos padrões de relações sociais e superem formas coletivas de dominação. As minorias brasileiras rebaixadas em função de preconceitos étnico-raciais precisam reconhecer a sua força, superar a situação de subalternidade e construir novos padrões sociais.

---

\* Doutor em Filosofia pela PUCRS e professor de filosofia no IFIBE.

## Senhor e escravo

A Dialética do Senhor e do Escravo cujo texto encontra-se no começo da *Fenomenologia do Espírito* é uma figura filosófica representativa de múltiplas configurações de relações humanas e relações sociais transcorridas ao longo da história da humanidade. Para escolher alguns exemplos que podem contribuir na compreensão desta parábola, a relação entre o homem livre e cidadão e o escravo da sociedade grega e do Império Romano, o patrão e o empregado da sociedade capitalista moderna, o capital e o trabalho na melhor acepção marxiana, os escravos afrodescendentes e os senhores dos engenhos são exemplos históricos que podem ser compreendidos e transformados a partir da força argumentativa e social inscritas neste famoso texto hegeliano.

O texto de apenas algumas poucas páginas insere-se na estrutura argumentativa global da *Fenomenologia do Espírito*. Construído numa estrutura linguística de suma tecnicidade filosófica, requer um bom nível de conhecimentos filosóficos e muita atenção para a sua compreensão. A logicidade da construção, as categorias estruturantes, as múltiplas configurações de relações entre os termos, as diferentes significações que as principais ações vão adquirindo ao longo da exposição são elementos que precisam ser observados no ato da leitura e interpretação. Hegel caracteriza a relação entre o senhor e o escravo:

São essenciais ambos os momentos; porém como, de início, são desiguais e opostos, e ainda não resultou sua reflexão na unidade, assim os dois momentos são como duas figuras opostas da consciência: uma, a consciência independente para a qual o ser-para-si é a essência; outra, a consciência dependente para a qual a essência é a vida, ou o ser para um Outro. Uma é o senhor, outra é o escravo (*Phän.*, § 189).

As figuras do senhor e do escravo aparecem contrapostas em dois pólos irreduzíveis e, aparentemente, não relacionados. Ao senhor cabe a posição da liberdade, da autonomia e da independência, uma figura que se sustenta a partir de si mesma a sua condição. Seguindo a formulação do texto, parece uma expressão da subjetividade moderna que se basta a si mesma, não necessitando de mais nada para se justificar. Trata-se da figura autotélica de uma consciência que se relaciona imediatamente consigo mesma e nenhum outro elemento entra na constituição de sua liberdade. O senhor é a figuração de uma consciência livre que circula de forma direta e imediata nela mesma e usufrui desta experiência no ilimitado gozo de si mesmo.

A figura do escravo é diametralmente oposta a esta liberdade. O escravo encontra-se mergulhado na natureza, é subsumido pelos processos físicos e biológicos da vida e ainda não alcançou a condição da humanidade e da liberdade. O escravo não é para si mesmo, para evocar a condição da autonomia da subjetividade moderna, mas é para uma outra consciência que está fora dela. O escravo ainda não assumiu a condição de sua autonomia e da sua liberdade, mas se encontra subordinado a outro ser no qual projeta o ideal de vida. Em outras palavras, como o escravo não alcançou a condição moderna da subjetividade livre e autônoma, permanece esvaziado de si mesmo e se espelha na consciência livre do senhor. Mas Hegel descreve assim a relação de dominação entre o senhor e o escravo:

O senhor se relaciona mediatamente com o escravo por meio do ser independente, pois justamente ali o escravo está retido; essa é sua cadeia, da qual não podia abstrair-se na luta, e por isso se mostrou dependente, por ter sua independência na coisidade.

O senhor, porém, é a potência sobre esse ser, pois mostrou na luta que tal ser só vale para ele como um negativo. O senhor é a potência que está por cima desse ser: ora, esse ser é a potência que está sobre o Outro; logo, o senhor tem esse Outro por baixo de si: é este o silogismo da dominação (*Phän.*, § 190).

A Dialética do Senhor e do Escravo apresenta como componentes estruturantes o senhor, o escravo e a natureza dispostos numa trilogia silogística. Ao situar-se entre o senhor e a natureza, o escravo trabalha a natureza e a transforma com a sua ação. Ao trabalhar a natureza, o escravo não impregna nela a sua consciência, mas é apenas um meio para configurar a natureza bruta segundo às necessidades do senhor. Esta condição que amarra o escravo à coisa faz do senhor o dominador e do escravo o dominado, figuras verticalmente dispostas segundo a lógica da dominação.

Um dos pontos angulares e estruturantes do texto hegeliano é a relação que ambos, senhor e escravo, estabelecem com a coisa na dupla configuração de natureza imediata e natureza transformada em objeto de uso. Ambos se relacionam de forma imediata e de forma mediatizada com a natureza. De forma imediata e direta, o escravo se relaciona com a natureza bruta porque a trabalha; o senhor se relaciona diretamente com a natureza transformada porque a consome. Por sua vez, o escravo se relaciona de forma mediatizada com a natureza porque nela impregna a consciência e o projeto do escravo, enquanto o senhor se relaciona de forma mediatizada com a natureza trabalhada através do trabalho do escravo. Um dos pontos de inflexão do texto é a inversão de atribuições entre o senhor e o escravo. Hegel escreve:

A consciência inessencial é, nesse reconhecimento, para o senhor o objeto que constitui a verdade da certeza de si mesmo. Claro que esse objeto não corresponde ao seu conceito; é claro, ao contrário, que ali onde o senhor se realizou plenamente, tornou-se para ele algo totalmente diverso de uma consciência independente; para ele, não é uma tal consciência, mas uma consciência independente. Assim, o senhor não está certo de ser-para-si como verdade; mas sua verdade é de fato a consciência inessencial e o agir inessencial dessa consciência (*Phän.*, § 192).

Ao aparecer a verdadeira condição para o senhor e para o escravo, aquele não é mais a ilusória consciência de liberdade e de autonomia, mas aparece mergulhado na condição de natureza e de animalidade. Como o senhor sustenta a sua condição mediante a manutenção do escravo numa situação sub-humana, não pode ser livre em função do consumo de objetos provenientes do trabalho do escravo. Se, para Hegel, a primeira condição de humanização é o exercício do trabalho na negativização da natureza, como o senhor não trabalha, a sua verdade é a animalidade. Nesta relação, não é possível a pretensa liberdade do senhor no ato de escravização e coisificação da outra consciência. Agora, a consciência inessencial que o senhor tinha negado de si mesmo e atribuída ao escravo, pertence a ele como a sua verdade.

O escravo opera uma transformação radical ao superar a situação de dependência e coisidade. No momento em que se dá conta de que os privilégios do senhor somente são possíveis mediante a sua animalidade e intui a sua própria humanização no trabalho, fica destituída a liberdade do senhor. Com a aprendizagem adquirida no exercício do duro trabalho, a libertação consiste em intuir-se a si mesmo como sujeito da atividade. Nesta conquista da liberdade do

escravo caem por terra todos os elementos que sustentaram a autonomia absoluta e imediata do senhor. Na conquista de si mesmo do escravo como sujeito livre, o senhor é desmistificado da pretensão da liberdade absoluta e se revela como um semi-animal ainda mergulhado na natureza.

A inversão operada por Hegel nas atribuições de senhor e de escravo não consiste em colocar em cima quem estava por baixo, e colocar embaixo quem estava em cima, mas desmistifica a pretensão da incondicionalidade da dominação. A libertação do escravo e naturalização do senhor não inverte as polaridades de dominação e servidão, ficando intacta a estrutura social, mas explicita a força de libertação implícita às estruturas dominadoras da sociedade.

### **Trabalho, direitos humanos e relações étnico-raciais**

As três temáticas elencadas neste título que constitui uma disciplina do curso de Direitos Humanos, estão implícitas ao texto hegeliano da Dialética do Senhor e do Escravo. A trilogia relacional e silogística do texto caracteriza uma relação de trabalho. Nisto, o senhor sobrevive com o trabalho do escravo; o escravo se humaniza e se torna um sujeito autônomo através do trabalho livre intuído numa determinada fase do processo; a natureza é transformada pelo trabalho humano.

O texto da *Fenomenologia do Espírito* não é, diretamente, uma obra sobre a questão dos Direitos Humanos. Mesmo que, ao longo da trajetória argumentativa da evolução histórica da consciência, Hegel aborde o Direito Romano e outras formas de Direito. Mas, os Direitos Humanos são implícitos ao texto e devem ser lidos nas suas entrelinhas. No caso do senhor e do escravo, Hegel re-

jeita qualquer forma de relação de dominação entre as pessoas e qualquer forma de sistema social opressor. Sob esta ótica, para o filósofo, Direitos Humanos constituem uma efetividade social estruturada por relações sociais igualitárias, simétricas e intersubjetivamente configuradas. Os Direitos Humanos resultam da superação de situações sociais e históricas adversas marcadas por estruturas de dominação que internalizam ideologicamente nas pessoas a conformação com situações subalternas.

O texto hegeliano aqui indicado é muito adequado para pensar a temática das Relações Étnico-Raciais. As históricas sombras das Relações Étnico-Raciais verticalmente estabelecidas e resultantes na escravidão negra formam um exemplo prático e aplicação das figuras do senhor e do escravo. A conscientização em relação a esta questão, a superação histórica da escravidão no Brasil e a construção de uma sociedade mais igualitária onde os antigos escravos são integrados adequam-se com os principais propósitos da Dialética do Senhor e do Escravo. Como afirmamos acima, estas restrições da história brasileira que estendem fortemente as suas sombras até os dias atuais, têm no texto hegeliano uma das raízes clássicas para a sua formulação, problematização e superação.

A escravidão a que os afrodescendentes foram submetidos ao longo de grande parte da história brasileira pode ser diretamente relacionada à dimensão crítica e pedagógica do texto hegeliano aqui em questão. Os escravos africanos transportados ao Brasil nos porões dos navios como mercadoria foram rebaixados à condição de uma força mecânica e física para os sistemas de trabalho e estruturas produtivas existentes ao longo história brasileira. Na inexistência de forças produtivas mais sofisticadas do ponto de vista tecnológico, o negro africano reuniu as

condições físicas de resistência ao trabalho cuja atividade e objeto foram apropriados pelas classes dominantes e grupos estrangeiros instalados no Brasil.

A história da escravidão, com exploração física do trabalhador escravo, internalizou nesta etnia uma “consciência” coletiva de um ser humano de segunda categoria, de subordinação e de incapacidade de autoconstituição de uma etnia livre e com cidadania brasileira. Uma das marcas desta exploração foi a transformação dos afrodescendentes em escravos na condição de propriedade dos senhores, portanto, passíveis de serem vendidos como qualquer objeto. O ponto culminante da escravidão foi a experiência do neocolonialismo que transformou o Brasil em um campo de exploração de matéria-prima e mão-de-obra barata operada pela mão invisível do grande capital internacional.

Mas a questão do Trabalho, dos Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais deve ser positivamente pensada a partir dos afrodescendentes brasileiros e do texto hegeliano da Dialética do Senhor e do Escravo. Neste cenário, o trabalho não é mais um meio de exploração físico e espiritual do homem, mas uma instância humanizadora dos descendentes de antigos escravos. Os Direitos Humanos constituem a forma jurídica de reconhecimento da dignidade e da autodeterminação histórica de etnias historicamente excluídas da cidadania. As Relações Étnico-Raciais não se baseiam mais na exclusão de etnias do desenvolvimento social, mas integram-se na sociedade com os mesmos direitos e deveres constitucionais de todos os cidadãos.

Uma leitura das Relações Étnico-Raciais a partir do texto hegeliano fornece-nos elementos suficientes para a construção de um novo patamar de relações sociais capaz de integrar etnias historicamente excluídas do

processo de desenvolvimento da nação. O texto hegeliano aqui referido expõe uma profunda crítica ao modelo social brasileiro que historicamente sustentou a escravidão e impediu à cultura negra a conquista da liberdade. Na *Filosofia do Direito* e na *Filosofia da História*, nas nações onde há escravos não é possível a existência de Estado. Em outras palavras, o modelo hegeliano de Estado é radicalmente antagônico a qualquer forma de escravidão. Na instância jurídica do Direito Internacional, os Estados que ainda permitem a existência de escravos são objeto de severas punições internacionais.

Uma analogia com a Dialética do Senhor e do Escravo identifica este escravo com os afrodescendentes submetidos a duras condições de trabalho. O senhor pode ser identificado com as classes dirigentes da sociedade brasileira de todos os tempos que excluíram boa parte da população dos Direitos Humanos básicos. Esta leitura é indicativa da integração dos afrodescendentes na dinâmica da sociedade brasileira em, pelo menos, duas etapas significativas. Uma primeira fase é a facilitação do acesso destas culturas à educação, ao sistema de trabalho, às universidades e outras instituições sociais. Uma segunda fase é a efetiva integração das culturas afrodescendentes à sociedade brasileira na condição de cidadãos com todos os direitos e todos os deveres estabelecidos pela Constituição. Não se trata de uma simples adaptação integradora destas etnias, mas da possibilidade de contribuição para o desenvolvimento da nação a partir de sua própria cultura negada durante vários séculos.

A tentativa de compreensão das Relações Étnico-Raciais a partir do texto hegeliano sobre o senhor e o escravo nos fornece razões bastantes para resgatar as etnias historicamente excluídas do processo cultural. As luzes intrínsecas ao texto hegeliano

apontam a superação das relações verticais das quais os afrodescendentes sempre foram as vítimas e a conseqüente construção de uma sociedade mais igualitária. Para que isto seja possível, o principal componente do processo é a superação das condições adversas pelas próprias vítimas que descobrem na sua força de liberdade o caminho de integração na sociedade e de transformação estrutural da mesma. Para que isto seja possível, não trabalham mais na condição de mercadoria barata, mas integram o sistema de trabalho como um meio de construção social.

## Referências bibliográficas

HEGEL, GWF. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 1992.

HÖSLE, V. *Hegels System. Der idealismus der subjektivität und das problem der intersubjektivität*. Hamburg: Meiner, 1998.

HYPOLITE, Jean. *Gênese e estrutura na Fenomenologia do espírito de Hegel*. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

MENESES, Paulo. *Para ler a Fenomenologia do espírito*. São Paulo: Loyola, 1985.

SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça em Hegel*. São Paulo: Loyola, 1996.

SANTOS, José Henrique. *Trabalho e riqueza na Fenomenologia do espírito de Hegel*. São Paulo: Loyola, 1993.

# SUGESTÕES PEDAGÓGICAS

## 1. Material didático e de referência

### **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e a direitos seus. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

Disponível em: <<http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/diretrizes.pdf>>.

### **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**

Todo o material apresentado nessa obra busca detalhar uma política educacional que reconheça a diversidade étnico-racial, em correlação com a faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino, possibilitando a reelaboração das relações que se estabelecem dentro e fora do ambiente escolar. Esse exemplar é resultado de grupos de trabalhos constituídos de estudiosos das questões étnico-racial que elaboram textos para cada nível ou modalidade de ensino na perspectiva de fornecer subsídios para o tratamento da diversidade na educação de forma contextualizada.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf)>.

### Material didático “A cor da cultura”

Um conjunto de Materiais Didáticos é oferecido pelo Projeto “A Cor da Cultura”. A Cor da Cultura é resultado de parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Cultural Palmares (FCP), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan) e a Fundação Roberto Marinho. São Cinco cadernos: Caderno 1: Modos de Ver; Caderno 2: Modos de Sentir; Caderno 3: Modos de Interagir; Caderno 4: Modos de Fazer e Caderno 5: Modos de Brincar. Está disponível também o livro “Memória das Palavras”.

O material está disponível em: <[www.palmares.gov.br/?p=10963](http://www.palmares.gov.br/?p=10963)> ou <[www.acordacultura.org.br/pagina/Kit%20a%20Cor%20da%20Cultura](http://www.acordacultura.org.br/pagina/Kit%20a%20Cor%20da%20Cultura)>.

### Coleção *História geral da África*

A coleção *História Geral da África*, em oito volumes, está disponível em português. A edição completa da coleção já foi publicada em árabe, inglês e francês. Um dos projetos editoriais mais importantes da UNESCO nos últimos trinta anos, a coleção *História Geral da África* é um grande marco no processo de reconhecimento do patrimônio cultural da África, pois ela permite compreender o desenvolvimento histórico dos povos africanos e sua relação com outras civilizações a partir de uma visão panorâmica, diacrônica e objetiva, obtida de dentro do continente. A coleção foi produzida por mais de 350 especialistas das mais variadas áreas do conhecimento, sob a direção de um Comitê Científico Internacional formado por 39 intelectuais, dos quais dois terços eram africanos. Formam a coleção: Volume I: Me-

todologia e Pré-História da África; Volume II: África Antiga; Volume III: África do século VII ao XI; Volume IV: África do século XII ao XVI; Volume V: África do século XVI ao XVIII; Volume VI: África do século XIX à década de 1880; Volume VII: África sob dominação colonial, 1880-1935; e Volume VIII: África desde 1935.

Todos os volumes disponíveis em: <[www.unesco.org/new/pt/brasil/abouthis-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese-1/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abouthis-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/)>.

### Livro *Educação anti-racista*

O livro visa reunir trabalhos de autores que trazem reflexões acerca da implementação da Lei no 10.639/2003, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da qual se torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras nos estabelecimentos de Educação Básica, oficiais e particulares. Parte dos textos presentes nesta obra mantém estreita relação com os *Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial*, que foram organizados pela Secad, no ano de 2004, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, com os Movimentos Sociais Negros e com Universidades Federais. O livro está dividido em três partes. A primeira parte refere-se à “Contextualização da Lei no 10.639”, na qual se abordam a luta histórica dos Movimentos Sociais Negros por uma educação anti-racista, bem como os conceitos necessários à iniciação do estudo das relações raciais no Brasil. Essa seção conta com apenas dois artigos. A segunda parte, intitulada “Por uma educação anti-racista”, conta com quatro artigos que tratam de aspectos do racismo em sala de aula. Essa parte do livro buscar situar o racismo no

cotidiano escolar, encarando-o como um problema central a ser enfrentado no processo de promoção de uma educação anti-racista. A terceira parte do livro, “Ensino de História da África no Brasil”, almeja não apenas nos aproximar do mundo africano, por meio do conhecimento científico, para o compreendermos melhor, como também atacar a ausência de ensinamentos a esse respeito no Brasil.

Disponível na íntegra em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=658&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=658&Itemid=>).

### **Livro *Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas***

O quinto volume da Coleção *Educação para Todos*, o livro *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas* dá continuidade ao esforço da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) de promover ações concretas de combate ao racismo na educação brasileira e subsidiar professores e professoras com informações e conhecimentos estratégicos para o enfrentamento dessa tarefa. Mais que isso, os dezesseis artigos que compõem a obra compreendem uma espécie de resposta coletiva – no calor da hora, e de um ponto de vista intelectual e político negro – a questões colocadas pelo debate aberto com as propostas e a implementação no Brasil de medidas de ação afirmativa no combate ao racismo.

Disponível na íntegra em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=652&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=652&Itemid=>).

### **Livro *História da educação do negro e outras histórias***

*História da Educação do Negro e outras histórias*, publicação com artigos de diversos autores e organizada pela educadora Jeruse Romão, traz novos dados ao debate sobre a exclusão da população negra do sistema educacional, bem como apresenta alternativas forjadas pelo movimento social negro para o enfrentamento das desigualdades. Proporciona assim, graças às diversas fontes de pesquisa, um panorama inédito dos saberes necessários para a atuação de professores e professoras que se propõem a pensar e atuar na defesa das políticas educacionais no país.

Disponível na íntegra em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=649&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=649&Itemid=>).

### **Livro *Superando o racismo na escola***

*Superando o Racismo na Escola* é reeditado contexto aberto pela sanção da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares. A reflexão sobre o lugar das tradições africanas no redesenho cultural da escola brasileira incentiva professores e professoras a relacionarem-se com o mundo de possibilidades que a sociabilidade negra criou, para além das referências e práticas eurocêntricas, cujas reiteração e reprodução na escola brasileira ainda fazem desta mais um problema do que uma solução para os desafios de nossa sociedade. Organizado por Kabengele Munanga, foi publicado pela SECAD/MEC.

Disponível na íntegra em:  
<[http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/sup\\_rac\\_escola.pdf](http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/sup_rac_escola.pdf)>.

**Livro *Quilombos – espaço de resistência de homens e mulheres negros***

*Coordenado por Schuma Schumaker e publicado pela SECAD/MEC, este livro se destina especialmente aos professores e às professoras das comunidades quilombolas do Rio de Janeiro e das demais escolas do Sistema Educacional Brasileiro. Ademais, contribuirá, seguramente, para o cumprimento do que determina a legislação - "...o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertencentes à História do Brasil" (§ 1º, artigo 26 A da LDB) – e para a efetivação de dois olhares: um olhar enriquecedor das comunidades do Rio de Janeiro sobre si mesmas, da recuperação de sua história, dos seus valores, de sua resistência, e outro de todo o Brasil sobre as comunidades quilombolas.*

Disponível em:  
<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=26835](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26835)>

## 2. Material Áudio-visual

### Calendário internacional da cultura negra

Informações sobre datas que marcaram a história do negro no Brasil e no mundo; história herdada e continuada por várias gerações; história de uma luta que produziu e irá produzir, por tempo indeterminado, um grande número de datas que merecem e merecerão ser lembradas. Por este motivo, este calendário virtual é inacabado e estará em contínua construção.

Disponibilizado pela Fundação Palmares em: <[www.palmares.gov.br/?p=8766](http://www.palmares.gov.br/?p=8766)>.

### Personalidades negras

Informações sobre algumas das personalidades negras que marcaram a história do Brasil e do mundo. É, portanto, um espaço inacabado e que estará em contínua construção, porque a luta em favor da cultura negra e contra o racismo produziu e irá produzir, por tempo indeterminado, um grande número de lideranças que precisarão ser resgatadas.

Disponibilizado pela Fundação Palmares em: <[www.palmares.gov.br/?p=8470](http://www.palmares.gov.br/?p=8470)>.

### Exposição expressões africanas

A arte africana reproduz os usos e costumes dos povos africanos. Nas pinturas como nas esculturas, a caracterização da figura humana mostra uma preocupação com os valores morais e religiosos. A escultura, forma de arte muito usada pelos artistas africanos, utiliza-se de ouro, bronze e marfim como matéria prima. As máscaras

são as mais conhecidas da plástica africana e constituem síntese dos vários elementos simbólicos. São confeccionadas em barro, marfim, metais, mas o material mais utilizado é a madeira. As origens da arte africana são de muito antes da história registrada. As criações em rocha no Saara, em Niger, por exemplo, conservam desenhos de 6 mil anos. A exposição "Expressões Africanas", considerada uma das principais ações da Fundação Cultural Palmares no Ano Internacional dos Povos Afrodescendentes, apresenta parte do acervo de 15 embaixadas do Continente Africano com a mostra de peças artesanais, artefatos, quadros, móveis e esculturas que retratam a cultura de África do Sul, Angola, Botsuana, Benin, Cabo Verde, Cameroun, Costa do Marfim, Egito, Gana, Guiné Equatorial, Guiné-Bissau, Mauritânia, Moçambique, Namíbia e Quênia. Material.

Disponível em:

<[www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/10/catalogo-eea.pdf](http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/10/catalogo-eea.pdf)>.

### Projeto RS negro

O projeto RS Negro: educando para a diversidade é uma realização da Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social do Rio Grande do Sul (SJDS), da Fundação de Educação e Cultura do Internacional (Feci), com financiamento da Companhia Estadual de Energia Elétrica do RS (CEEE), por meio da Lei da Solidariedade. São parceiros da iniciativa A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, através do Grupo Educomunicação e Produção Cultural Afrobrasileira (Educom Afro) e a Edipucrs, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado do Rio Grande do Sul (Codene), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e o Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul

(AHRs). O material é composto pela segunda edição do livro *RS Negro: cartografias da produção do conhecimento*, pelo vídeo-documentário *Sou*, pela revista *RS Negro*, pelo *Posterbook RS Negro*, por um CD de aulas *RS Negro* e um CD de áudios *Negro Grande*. Os produtos do Projeto *RS Negro* estão disponíveis gratuitamente no Portal da PUCRS.

Materiais diversos disponíveis em:  
<<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/rsnegro/>>.

### **Rotas do escravo: uma visão mundial**

Material educativo e informativo em espanhol produzido pela UNESCO. Apresenta a diversidade das histórias e dos patrimônios surgidos do tráfico negreiro e da escravidão. Destinado ao grande público, este documentário dá uma ideia do que foi o tráfico massivo da população africana para diferentes lugares do mundo: as Américas, Europa, oceano Índico, o Oriente Médio e Ásia. O DVD traz à luz a presença africana nos vários continentes, as importantes contribuições da diáspora africana em diferentes âmbitos (artes, religiões, conhecimentos, agricultura, comportamento, linguística, etc.) às sociedades e culturas onde chegaram. Não oculta o racismo e as discriminações herdadas deste passado doloroso. Além do traumatismo da escravidão, este filme pretende ilustrar como a resistência e a resiliência as vítimas permitiram a sobrevivência ao sistema deshumanizante. Graças à compilação de imagens, as narrativas históricas e as entrevistas com especialistas de todos os continentes, o documentário mostra como os escravos africanos e seus descendentes contribuíram para perfilar o mundo moderno e propõe um questionamento das teorias erradas sobre as "raças". Seu principal objetivo é dar uma visão global das diferentes dimensões da questão

afro e da escravidão e propor questionamentos importantes sobre as consequências das sociedades modernas e sobre sua maneira de assumir a memória coletiva. Documentário. Duração de 57 min. Idioma: espanhol. Diretores: Sheila Walker e Georges Collinet. Produtor: UNESCO. Ano: 2010.

Para mais informações e para solicitar o material ver: <[www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/the-slave-route/right-box/related-information/slave-routes-a-global-vision/](http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/the-slave-route/right-box/related-information/slave-routes-a-global-vision/)>.

### **A cor da cultura**

"A Cor da Cultura" é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), a TV Globo e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.

Para acessar o material visite o site:  
<[www.acordacultura.org.br](http://www.acordacultura.org.br)>

### 3. Portais na internet

#### **Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdades**

O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) é uma organização não-governamental que tem a missão de combinar produção de conhecimento com programas de treinamento e intervenção comprometidos com a igualdade de oportunidades e de tratamento e a superação do racismo, da discriminação racial e de todas as formas de discriminação e intolerância. Desenvolve projetos nas áreas de diversidade no trabalho, educação, direito e acesso à Justiça, políticas públicas, saúde e liberdade de crença. Presta consultorias a empresas, prefeituras e órgãos públicos interessados em implantar políticas de valorização da diversidade e de promoção da igualdade racial. O site disponibiliza várias referências, publicações, vídeos e outros materiais de apoio.

Acessar: <[www.ceert.org.br/](http://www.ceert.org.br/)>.

#### **Geledés**

A Geledés é uma organização não governamental de mulheres negras que atua na luta anti-racista em várias frentes de trabalho. O site da Organização mantém atualizadas notícias sobre a luta contra a discriminação racial e também oferece vídeos, textos, artigos, material didático e outros subsídios para a educação das relações étnico-raciais.

Acesse: <[www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br/)>.

#### **Criola**

“A Criola” é uma organização da sociedade civil conduzida por mulheres negras com a missão de instrumentalizar mulheres, adolescentes e meninas negras para o enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia (discriminação contra lésbicas) e para o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria das condições de vida da população negra. Mantém um portal no qual publica artigos, livros, revistas, vídeos e materiais diversos sobre os temas de sua atuação.

Acesse: <[www.criola.org.br](http://www.criola.org.br)>.

#### **Rede brasileira de justiça ambiental**

A Rede Brasileira de Justiça Ambiental consolidou-se, desde 2002, como um espaço de identificação, solidarização e fortalecimento dos princípios de Justiça Ambiental – marco conceitual que aproxima as lutas populares pelos direitos sociais e humanos, a qualidade coletiva de vida e a sustentabilidade ambiental. Constituiu-se como um fórum de discussões, de denúncias, de mobilizações estratégicas e de articulação política, com o objetivo de formulação de alternativas e potencialização das ações de resistência desenvolvidas por seus membros – movimentos sociais, entidades ambientalistas, ONGs, associações de moradores, sindicatos, pesquisadores universitários e núcleos de instituições de pesquisa/ensino. A RBJA opera como uma articulação horizontal e conta com uma Secretaria Nacional que tem como atribuição facilitar o intercâmbio de informações, potencializar a articulação dos membros e apoiar as ações coletivas da RBJA. No portal há materiais diversos sobre o tema.

Acesse: <[www.justicaambiental.org.br/\\_justicaambiental/](http://www.justicaambiental.org.br/_justicaambiental/)>.

## **Fundação cultural Palmares**

A Fundação Cultural Palmares é uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura que tem a finalidade de promover e preservar a cultura afro-brasileira. Preocupada com a igualdade racial e com a valorização das manifestações de matriz africana, a Palmares formula e implanta políticas públicas que potencializam a participação da população negra brasileira nos processos de desenvolvimento do País. A Palmares é responsável pela preservação do patrimônio cultural material e imaterial afro-brasileiros. Mas, para compreender o que isso significa, é necessário entender o conceito de cada um. Publica a Revista Palmares.

Acesse: <[www.palmares.gov.br/](http://www.palmares.gov.br/)>.

## **Porta curtas**

“Porta Curtas Petrobras” é um portal que dá acesso gratuito a vários curta metragens produzidos no Brasil. Um dos curtas ali disponíveis, por exemplo, é “Vida Maria”, de Márcio Ramos [[www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=4910](http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=4910)]. Ele também permite acesso a outro portal com materiais pedagógicos e preparado especialmente para as escolas, trata-se do “Curta na Escola”.

Para acessar o material:  
<[www.portacurtas.com.br](http://www.portacurtas.com.br)> e  
<[www.curtanaescola.org.br](http://www.curtanaescola.org.br)>.

#### 4. Sugestões literárias

- ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha d'Angola*. Ilustrações de Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: Didática e Científica e Pallas, 2000.
- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. *Pai Adão era nagô*. Rio de Janeiro: Produção Alternativa, 1989.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África I e II*. Ilustrações de Ciça Fittipaldi. São Paulo: Melhoramentos, 1987. (Série Bichos da África).
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África III e IV*. Ilustrações de Ciça Fittipaldi. São Paulo: Melhoramentos, 1988. (Série Bichos da África "lendas e fábulas").
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos africanos para crianças brasileiras*. Ilustrações de Maurício Veneza. São Paulo: Paulinas, 2004.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos ao redor da fogueira*. Ilustração de Rui de Oliveira. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Sundjata, o príncipe leão*. Ilustrações de Roger Mello. Rio de Janeiro: Agir, 2002.
- BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BRAZ, Júlio Emílio. *Felicidade não tem cor*. São Paulo: Moderna, 1994. (Coleção Girassol)
- BRAZ, Júlio Emílio. *Lendas negras*. São Paulo: FDT, 2001.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Made in África*. São Paulo: Global, 2002.
- CASTANHA, Marilda. *Agbalá: um lugar continente*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.
- CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.
- CHAIB, Lúcia; RODRIGUES, Elisabeth. *Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás*. Ilustrações de Mandaira. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- COOKE, Trish. *Tanto, tanto!* Ilustrado por Helen Oxenbury. São Paulo: Ática, 1994.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- ESTES, Clarissa P. *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FONSECA, Maria N. S. *Brasil Afro-Brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FORD, Clyde W. *O herói com rosto Africano. Mitos da África*. São Paulo: Selo Negro/Summus, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo; SOUZA Guimarães. *A África ensinando gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GODOY, Célia. *Ana e Ana*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.
- JOSÉ, Ganymédes. *Na terra dos orixás*. Ilustrações de Edu Andrade. São Paulo: Editora do Brasil, 1988. (Coleção Akpalô kpatita).
- KANTON, Kátia. *Entre o Rio e as Nuvens: algumas histórias africanas*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1997.
- LESTER, Julius. *Que mundo maravilhoso*. Ilustrado por Joe Cepeda. São Paulo: Brinque-Book, 2000.

- LOPES, Eliana M. Teixeira et. al. (org.). *Negros e negras em Monteiro Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LUCINDA, Elisa. *A Menina Transparente*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.
- MACEDO, Aroldo; OSWALDO, Faustino. *Luana, a menina que viu o Brasil neném*. São Paulo: FTD, 2000.
- MACHADO, Ana Maria. *Do outro lado tem segredos*. Ilustrações de Gerson Conforti. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- MACHADO, Vanda; PETROVICH, Carlos. *Ilê Ifé. O sonho do iaô afonjá (mitos afro-brasileiros)*. Salvador: Edufba, 2002.
- MACHADO, Vanda; PETROVICH, Carlos. *Prosa de Nagô*. Salvador: Edufba, 1999.
- MARQUES, Francisco. *Ilê Ayê: um diário imaginário*. Ilustrações de Demóstenes Vargas. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1994.
- MÁRSICO, Gladstone Osório. *Cágada (ou a história de um município a passo de)*. 3. ed. Porto Alegre: Movimento, 1980.
- MEDEARIS, Ângela Shelf. *Os sete romances – um conto de Kwanzaa*. Ilustrações de Daniel Minter. Tradução de André J. do Carmo. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati; PINTO, Regina Pahim. *De Olho no Preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para criança*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.
- NETO, Simões Lopes. *Contos gauchescos*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1998.
- ORTHOFF, Sylvia. *O rei preto de Ouro Preto*. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Vira Mundo).
- PATERNÓ, Semíramis. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Lê, 1997. (Coleção imagens mágicas)
- PEREIRA, Edmilson. *Os reizinhos do Congo*. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Paulinas, 2004.
- PESTANA, Maurício. *Lendas dos orixás para crianças*. Brasília: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 1996.
- PINGULLY, Yves. *Contos e lendas da África*. Ilustrações de Cathy Millet. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- PIRES LIMA, Heloisa. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PIRES LIMA, Heloisa. *O espelho dourado*. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- PORTO, Maria do Rosário S. et. al. (org.). *Negro, educação e multiculturalismo*. São Paulo: Panorama, 2002.
- PRANDI, Reginaldo. *Oxumare, o arco-íris*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PRANDI, Reginaldo. *Ifá, o adivinho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologias dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PRANDI, Reginaldo. *Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- PRANDI, Reginaldo. *Xangô, o trovão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. *Alma Africana no Brasil. Os Iorubas*. São Paulo: Oduduwa, 1996.
- ROSA, Sônia. *O Menino Nito – afinal, homem chora ou não?* Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- SANTOS, Deoscoredes M. dos (Mestre Didi). *Contos Negros da Bahia*. Salvador: Corrupio, 2003.
- SANTOS, Deoscoredes M. dos (Mestre Didi). *Que eu vou para Angola*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Gosto de África*. São Paulo: Onda Livre, 2000.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O presente de Ossanha*. Ilustrações de Maurício Veneza. São Paulo: Global, 2000.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Rainha Quiximbi*. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Ana Célia da. *A Discriminação do Negro no Livro Didático*. Salvador, CEAO-CED, 1995.

VERISSIMO, Erico. *O continente*. São Paulo: Circulo do livro, s/d.

WILL, Eisner. *Sundita – o leão do Mali - uma lenda africana*. Ilustrações o autor. Tradução de Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

YEMONJÁ, Mãe Beata de. *Caroço de Dendê: a sabedoria dos terreiros: como Yalorixás e Babalorixás passam seus conhecimentos para seus filhos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

ZATZ, Lia. *Jogo duro: era uma vez uma história de negros que passou em branco*. São Paulo: Pastel Editorial, 1989.

## 5. Documentos

*Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU, 1948*. Disponível em: <[www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global](http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global).

-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>.

*Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, ONU, 1966*. Disponível em: <[www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global](http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global).

-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/pacto-internacional-dos-direitos-civis-e-politicos.html>.

*Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ONU, 1966*.

Disponível em: <[www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global](http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global).

-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/pacto-internacional-dos-direitos-economicos-sociais-e-culturais-1966.html>.

*Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, ONU, 1960*. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>>.

*Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, ONU, 1968*. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139390por.pdf>>.

*Declaração e Programa de Ação da Conferência de Viena, ONU, 1993*.

Disponível em: <[www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global](http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global).

-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html>.

*Declaração e Programa de Ação da Conferência de Durban, ONU, 2001.* Disponível em: <[www.unifem.org.br/sites/700/710/00001626.pdf](http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00001626.pdf)>.

*Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.* Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>

*Lei nº 10.639/2003.* Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>.

*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>.

*Plano Nacional de Implementação das diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Disponível em: <[www.portaldaignualdade.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf](http://www.portaldaignualdade.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf)>.