

Culturas Afro-brasileira e Indígena: das aprendizagens.

Norma Sueli Rosa Lima

Tecer considerações a respeito das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é, antes de tudo, observar que ambas pertencem à própria LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9694/1996 -, a qual teve modificada o artigo 26- A para a inclusão do ensino da cultura afro-brasileira e indígena. Até então, ele determinava que os conteúdos pedagógicos deveriam contemplar a pluralidade por meio das contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, “especialmente [as] das matrizes indígena, africana e europeia”. A partir de 2003, sete anos depois, portanto, a preocupação com uma prática pedagógica voltada para estas colaborações assumiria teor sintonizado com os ideais das ações afirmativas, através da especificação de que, ao currículo escolar, deveriam ser incorporadas “a luta dos negros, no Brasil”, bem como a sua “contribuição nas áreas social, econômica e política”.

Os momentos seguintes foram destinados a fazer com que aquelas decisões saíssem do papel a fim de que, efetivamente, chegassem aos “estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Verificaram-se, então, alguns impasses, porque os docentes:

1. Não haviam tido contato com estes conteúdos em suas formações;
2. Desconheciam estas Leis como conquistas dos movimentos sociais (negro e indígena), como consequência, alguns gestores de escolas e professores as encaravam do ponto de vista vertical;
3. Recepcionavam estes conteúdos a partir da construção de um imaginário manipulado por toda uma simbologia cultural via pré-conceitos;
4. Manifestavam a sensação de não pertencimento a estas culturas (negra, afro-descendente, indígena), revelando a complexa relação do brasileiro com sua identidade, que o faz compreendê-las como questões do Outro, ou dos Outros;
5. Percebiam a miscigenação pela ótica da “democracia racial”, questionando o porquê do “privilegio” de se estudar tais culturas...

Em função destas constatações houve frentes de trabalho que tentaram minimizar os entraves ao estabelecimento destas aprendizagens, inclusive com a publicação de materiais e a promoção de outras iniciativas. O fato de pareceres e outros documentos fornecerem instrumentos posteriores para uma maior visibilidade e protagonismo daquelas Leis, não somente nos contextos educacionais (o combate não é uma questão apenas das escolas, mas de todos), no mínimo evidencia o alerta de que a sociedade ainda não foi capaz de superar intransigências, tanto que precisou criar normas antirracistas. Cabe, ao se trabalhar com estes conteúdos com licenciandos ou docentes, iniciar o debate através da sondagem sobre o que entendem ser uma formação voltada para a educação etnicorracial. Isto é fundamental a fim de se verificar os conceitos formulados previamente sobre a África, os africanos, os indígenas, desde a questão geográfica (continente africano, não um país!) até imaginários prévios e fortemente construídos que fatalmente irão conduzir a (boa ou má) recepção a estes conteúdos.

A doutrina dos “Três Cs”, ou seja, “C” de “Comércio”, “C” de “Cristianismo” e “C” de “Civilização”, alinhavada pelo missionário David Livingstone, sintetizava tais diretrizes. O Comércio, o Cristianismo e a Civilização seriam os antídotos às primitivas concepções religiosas dos autóctones, à sua indigência social e cultural, à ausência de um aparato de Estado que correspondesse às demandas suscitadas pelo mundo inaugurado pelo industrialismo. (...) A administração desse “remédio” sugeria uma África assoberbada por “Três Ts” (...) “T” de “Tambor”, representando as religiões tradicionais, vistas como cultos degradantes, quando não pura e simplesmente demoníacos; “T” de “Tribo”, dado o fracionamento cultural, linguístico e social responsabilizado pelo atraso do continente; e “T” de “Tarzan”, este último, um detestável ícone colonialista que assinala, metaforicamente, a suposta incapacidade dos povos africanos de se governarem e de serem senhores do próprio destino. Afinal, Tarzan simboliza o homem branco que não sucumbe à selva e cuja índole o transforma no senhor do meio natural em que vive. (SERRANO; WALDMAN, 2008, p. 207)

Nos diálogos que estabeleci com um trabalho de vinte e dois anos, por exemplo, não era difícil encontrar os mitos dos “Três Cs” e dos “Três Ts” no

início das abordagens no passado, (e ainda no presente).Ao indagar qual era a primeira ideia surgida à menção da palavra “África”, por exemplo, a descrição farta de sua flora e fauna repleta de savanas, feras, panteras, zebras e elefantes era o mais comum,sem nunca ser lembrado – pelo menos em um primeiro momento – o nome de um escritor ou de um artista plástico africano... Graduandos de Letras e até professores das escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro ficaram sempre muito impressionados quando olhavam para a pintura de Picasso, *Les Demoiselles d'Avignon*,(1907), e eu os fazia perceber, nas duas figuras da direita, a presença das máscaras africanas como pura inspiração da técnica da simetria como elemento formal muito recorrente nas esculturas e nas máscaras africanas, como também o é no Cubismo.

Não há a menor dúvida de que a arte negrainfluenciou a arte moderna, pois um dos fatores considerados mais importantes para o nascimento do Cubismo foi o contato de Picasso com a escultura negra (CARISE, s.d., p. 70-71).Por outro lado,os estereótipos identificados com os indígenas eram bastante recorrentes, tanto quando eram“enaltecidos” como “os que, diferentemente dos africanos, não se deixaram escravizar...” ou quando identificados com os velhos desqualificativos de “preguiçosos”, sem nunca ser lembrada a sua ricacolaboração para a nossa cultura, muito além de topônimos e vocábulos.

As visões não superaram muito as que foram difundidas durante a fase da Expansão marítima, alimentadas por centenas de anos, encontrando o seu auge nas teorias positivistas do século XIX. Estes fatos podem ser entendidos no exame da relação entre colonialidade e epistemologia, que prevê a subalternização de conhecimentos por uma percepção hegemônica, pois os saberes e as histórias locais européias foram tomados como projetos globais, criando-se um imaginário dominante do sistema mundo colonial/moderno, existindo, assim, uma hierarquização de saberes, povos e culturas. Deste modo,a história universal foi narrada sob uma perspectiva que situou a Europa como ponto de referência e de chegada e a maioria dos seus personagens não puderam protagonizar os próprios enredos, tecidos pela direção única da escrita eurocêntrica. O reconhecimento e a compreensão da diferença colonial e da subalternidade imposta só foram possíveis a partir de um pensamento liminar realizado “nas e a partir das margens” (MIGNOLO, 2003, p. 30) que

possibilitou o reconhecimento da diferença e a abertura de espaços para a emergência de vozes, línguas, culturas, significados e histórias antes excluídas, silenciadas ou nomeadas tão somente por suas carências e trouxe à tona a polifonia, a pluralidade de possibilidadessem nenhuma necessidadeetnocida.

Diante das resistências à aprendizagem das culturas afro-brasileira e indígena em algumas escolas, cabe aqui indagar: como as categorias do colonialismo e sua lógica de exclusões e inclusões se revelam no mundo contemporâneo, ainda que o Brasil e a África não se configurem mais, politicamente, como colônias? A resposta a esta e a outros questionamentos fornecerão pistas para identificaralgumascausas, possivelmente com base em um imaginárioque apreenderá, com grande desconfiança, as manifestações filosóficas, literárias, religiosas, científicas e outras que não estejam inscritas no que se estabeleceu como a pretensa validade universal.A análise dos primeiros documentos que traçaram esta perspectiva, -as crônicas - forneceram importantes elementos da concepção eurocêntrica, ainda que tenham sido raros os relatos preservados sobre o continente africano:

E 200 léguas deste rio de Mandinga está uma comarca de terra onde há muito ouro, a qual chamam Toom; e os moradores desta província têm rosto e dentes como cães, e rabos como de cão, e são negros e de esquiva conversação, que não querem ver outros homens. (...) E os mercadores mandingas vão às feiras de Betu e de Bambarraná e de Bahá comprar este ouro que hão daquela monstruosa gente. (PEREIRA, 2012, p. 84)

A ideia de uma África misteriosa, habitada por seres ariscos e equiparados a animais exemplifica bem o construtoque se perpetuará no imaginário e reforçará o preconceito. Não foi muito diferente das descrições dos primeiros navegadores sobre o Brasil, desde a percepção do primeiro elemento racista na citação “narizes bem feitos!” (CAMINHA,1982, p. 12), quando ainda não eram classificados como “índios”, mas já comparados ao padrão eurocêntrico de beleza que rejeitava as características fenotípicas (narizes largos) dos africanos. O primeiro documento que os descreveu como “índios” datade 1576,

Estes índios são de cor baça, e cabelo corredio; têm o rosto amassado, e algumas feições dele à maneira de chinês. (...)

A língua de que usam, toda pela costa, é uma: ainda que em certos vocábulos difere n'algumas partes; (...) Alguns vocábulos há nela de que não usam senão as fêmeas, e outros que não servem senão para os machos: carece de três letras, convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disto conta nem peso, nem medida. (GANDAVO, 1982, p. 33-34)

Os índios foram, assim, designados por seus conquistadores, pois entre eles se nomeavam (como ocorre até hoje) de acordo com os grupos étnicos aos quais pertencem: tupiniquim, potiguara, guarani, tembé, entre outras. Nos pressupostos do povoamento do continente americano, estudos de sítios na Bahia comprovaram vestígios entre 500 mil e 1 milhão de anos; no Piauí se sustenta a ocupação há mais de 50 mil anos, há ainda a hipótese da migração realizada da Ásia, pelo estreito de Bering. (FUNARI; PIÑON, 2011, p. 38). Recentemente, houve a divulgação de que, no século XIX, um paleontólogo dinamarquês encontrou no Brasil dezenas de crânios pré-colombianos que não eram de índios, em 1999, com o auxílio de novas tecnologias, foram reconstituídas as faces de dois daqueles crânios, o de um homem e uma mulher, apelidados como Luzia e Luizão e suas “feições são nitidamente parecidas com as das populações de pele negra da África (...)” (NASCIMENTO, 2008, p. 98). A curiosidade com a origem nativa, entretanto, no contexto da expansão marítima era menor diante da missão de converter o “gentio” para a fé católica, sendo considerada heresia o culto que faziam à natureza:

E quando ribombava o trovão e nos valíamos da oportunidade para afirmar-lhes que era Deus quem assim fazia tremer o céu e a terra a fim de mostrar sua grandeza e seu poder, logo respondiam que se precisava intimidar-nos não valia nada. Eis o deplorável estado em que vive essa mísera gente. (LÉRY, 1980, p. 207)

O estranhamento com os costumes dos nativos, encarados do ponto de vista eurocêntrico, fez com que o francês Jean de Léry comparasse o

“estranho” hábito de os índios esmagarem com o dedo polegar o nariz dos seus filhos, logo que deixavam o ventre materno, “pois a formosura se mede entre eles entre eles pela chateza do nariz” (LÉRY, 1982, p. 82) diferentemente dos modos das parteiras europeias “que por ocasião do nascimento das crianças apertam-lhes as ventas com os dedos a fim de tornar-lhes o nariz afilado” (Idem).

A tentativa de classificar aqueles povos como homogêneos, possuidores de uma única língua com ausência de fé, de lei e de rei, não apenas esconde a diversidade das etnias nativas como elege a visão da falta, de uma ausência que só o Estado ou a “civilização” poderia remediar:

As sociedades primitivas são sociedades sem Estado. (...) O que de fato se enuncia é que as sociedades primitivas estão privadas de alguma coisa, (...) são, portanto, incompletas. Não são exatamente verdadeiras sociedades – não são policiadas-, e subsistem na experiência talvez dolorosa de uma falta – falta do Estado – que elas tentariam, sempre em vão, suprir. De um modo mais ou menos confuso, é realmente que dizem as crônicas dos viajantes ou os trabalhos dos pesquisadores: não se pode imaginar a sociedade sem o Estado, o Estado é o destino de toda a sociedade. Descobre-se nessa abordagem uma fixação etnocentrista tanto mais sólida quanto é ela, o mais das vezes, inconsciente. (...) Como conceber então a própria existência das sociedades primitivas, a não ser como espécies à margem da história universal, sobrevivências anacrônicas de uma fase distante e, em toda a parte aliás, há muito ultrapassada?” (CLASTRES, 1990, p. 132-133).

A indagação de Clastres evidencia um aspecto crucial ao identificar um outro ponto de vista para a concepção daquelas sociedades terem sido classificadas pela ausência: “sem escrita, sem roupa, sem cultura”. O antropólogo as configura não como portadoras de um vazio, mas como as que já possuíam a sua própria organização diferenciada da concepção única do Estado. A pergunta procede porque estas sociedades foram lidas e interpretadas, com justificativas até mesmo para o fato de terem sido escravizadas por carregarem a maldição de Cam: “O povo africano será negro e será escravo: eis tudo.” (BOSI, 1992, p. 256), castigo divino também dirigido

aos indígenas: “cremos serem descendentes de Cam, filho de Noé”. (NÓBREGA, 1982, p. 39).

O fato de serem considerados herdeiros de Cam serviu para justificar todas as atrocidades envolvidas na escravização, desde à revisão sanitária dos africanos realizada nos navios negreiros, ao ato de serem marcados a ferro no ombro, na coxa ou no peito, antes de seguirem embarcados, em ferros. (MATTOSO, 2001, p. 46). Os “filhos de Cam”, se sobreviventes à dura navegação, ficavam sozinhos e frequentemente isolados, pois a maioria dos senhores tomavam a precaução de não misturar as etnias. O aprendizado da língua portuguesa se fazia oralmente e bem distante das instituições de ensino a eles vedadas, crioulos eram os escravizados nascidos no Brasil e que, logicamente, falavam o português, ladinosos não nascidos na terra, mas que dominavam a língua, ao passo que boçais os que não se expressavam na “língua nacional”. A escola só foi um sonho alcançado depois da Abolição e nas primeiras décadas do século XX. Rupturas importantes ao modo etnocêntrico de encarar as outras culturas se deram com Franz Boas (2010), que instaurou o relativismo cultural desmontando, definitivamente, os conceitos de raça e de evolução, afirmando que nenhum grupo humano era superior a outro, contrariando o determinismo e com Levy-Strauss (1989), que realizou pesquisas de campo que consistiam em observar e ouvir as explicações que os nativos davam das próprias culturas a fim de evidenciar a distinção entre o desenvolvimento tecnológico e a complexidade das diversas organizações sociais.

As décadas de 40 a 80 foram marcadas pelo expressivo movimento negro que reivindicava, no Brasil, espaços de protagonismo para esta população durante tanto tempo ultrajada. Os indígenas passaram a se organizar mais a partir dos anos 70 e estas mobilizações tiveram resultado na Constituição Federal de 1988 (que também no campo linguístico deu um salto importante ao considerar a língua portuguesa oficial e não mais nacional, reconhecendo a pluralidade de expressões indígenas e africanas, estas últimas resistentes nas religiões africanas), tendo sido reconhecido o seu direito à diferença e ao usufruto de seus territórios ocupados por uso consuetudinário, definidos a partir de seus usos, costumes e tradições. (FUNARI; PINON, 2011, p. 62-630.)

Ao pensarmos a Formação do Professor diante dos desafios da implementação das Leis 10.639 e 11.645 temos que, sobretudo, atentar para o desmonte destas e de tantas outras construções, que não se encontram apenas no passado colonial, sendo extensivas aos dias atuais. O exame de possíveis causas à resistência do trabalho, nas escolas, com os conteúdos antirracistas podem indicar lacunas nas formações dos docentes, - os quais não tiveram contato com estes conteúdos no currículo -, mas igualmente permitem evidenciar rejeições motivadas por aspectos internalizados urdidos no inconsciente coletivo, que não se desenvolvem individualmente, sendo herdados e definidos como um conjunto de sentimentos, pensamentos e lembranças compartilhadas por toda a humanidade (JUNG, 1971) por um imaginário de caráter perversamente eurocêntrico.

Talvez seja por isso que, em algumas instituições dos ensinos fundamental e médio, estas ações ainda se apresentem poucas e isoladas, tendo como protagonistas alguns docentes ou ocorrendo ainda presas às datas comemorativas do calendário escolar (Dias do Índio, de Zumbi, do Folclore...), distanciadas de uma prática pedagógica cotidiana. Apesar de não ser consenso, em muitas ainda observamos a repetição de conceitos deturpados, como o que prevê a história do indígena iniciada com o “descobrimento do Brasil” e do povo negro surgido somente a partir dos navios negreiros ou na senzala. Concepções pré-concebidas reiteradas cotidianamente nos meios de comunicação, segundo as quais estes povos seriam sem história, sem pluralidade e oriundos da miséria salva pelas benesses da civilização. A falta de referências positivas da educação racista impossibilita o reforço da auto-estima das crianças não brancas, prejudica o processo de ensino aprendizagem e culmina na repetência e na evasão.

Trabalhar tantas experiências de resistência da população afro-brasileira aos mecanismos escravistas e racistas num programa de formação de professores é desvendar uma parte da nossa história que foi por muito tempo omitida. Significa, também, trabalhar um tema com muitas implicações e sem um ponto final, pois a resistência negra é uma constante na história

do Brasil, apesar de todas as tentativas de invisibilização.
(QUEIROZ, 2005, p. 82)

Estas atitudes precisam ser veiculadas nas escolas desde a Educação Básica a fim de propiciar as condições para que os estudantes não brancos não sejam desencorajados em seus estudos. A marca da carência decorre, igualmente, da ausência do capital simbólico, pois faltam a eles “os bens simbólicos e imateriais adquiridos pelas pessoas que em sua vivência educacional obtiveram instrumentos para acessar, interpretar e sentir-se partícipes do legado cultural da humanidade.” (SILVA, 2003, p. 25). Isso exige que os estabelecimentos de ensino contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, professores não somente competentes no domínio dos conteúdos de ensino, como, também, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Um importante equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema, pois a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico racial, crença religiosa ou posição política. (BRASIL, 2004, p. 7). Na perspectiva da garantia da sua identidade, os povos indígenas também têm implementado ações pela conquista de legislações que garantam a preservação de seus costumes, o que teve como consequência documentos específicos para as suas causas relativas à educação e à formação de professores. Diante do quadro, se alguns ainda considerarem reticentes os avanços, cabe lembrar o quanto antiga é esta luta, que perpassa pela inclusão dos segmentos mais pobres à escola e a sua retenção nela, além do exame, nesta retenção, dos aspectos relativos à equidade.

Nos momentos importantes que antecederam a concretização das Leis, temos abril de 1940 como data na qual ocorreu Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, tendo sido o dia 19 de abril sugerido por representantes indígenas como data comemorativa desta etnia para todo o continente americano. Por estar ligada à primavera no Hemisfério Norte sugeria,

simbolicamente, um novo desabrochar para as antigas reivindicações indígenas. (FUNARI; PINON, 2011, p. 94). Mais adiante, após a III Conferência mundial de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, em agosto e setembro de 2001, houve maior visibilidade à problemática racial no Brasil, com ênfase na proposição de ações afirmativas.

As pressões para a implementação de políticas públicas implementadas, entretanto, vêm de longas décadas. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), por exemplo, orientaram as discussões sobre a premência das ações, quando seus presidentes daquele período – Sérgio Besserman e Roberto Martins – reconheceram, publicamente, que o abismo das desigualdades entre negros e brancos era tão profundo que não havia como escondê-lo por mais tempo. (SILVA, 2003, p. 19). As políticas de inclusão, paralelamente à aprendizagem das culturas afro-brasileira e indígena, se colocam como um importante ponto de tensão com discursos estabelecidos na esfera da “meritocracia” e no argumento de que “todos os brasileiros têm ascendência negra e indígena, e portanto, as cotas são um meio de ingresso absurdo”. Em busca de uma designação que contemplasse todos os negros das Américas, os movimentos sugeriram o termo “afrodescendente” durante o processo preparatório da III Conferência de Durban.

É contraditório que todas as pessoas saibam quem é negro(a) quando se trata de preterir-lo(a) por pressupostos e características raciais, e que não se saiba quem é a pessoa negra, quando se trata de resguardá-la dessas manifestações ignóbeis do racismo. (SILVA, 2003, p. 19)

Não é de hoje que a educação vem sendo considerada como espaço estratégico de atuação, pois é nele que, há bastante tempo, se reproduz um modelo fundado nos valores civilizatórios ocidentais, a partir de uma perspectiva hegemônica, convertendo a diversidade existente na sociedade brasileira para o engodo da “democracia racial”. Sendo composta por indivíduos diferentes, a escola imprime, nas suas produções de conhecimento, esses elementos de identidade, mas não escolher um culpado pela reprodução de práticas discriminatórias naquele ambiente é fundamental, pois as pessoas

também estão imersas em um conjunto de formações sociais que lidam com códigos racistas, sexistas, homofóbicos, dentre outros. Diante das hegemonias, o importante é evidenciar a brecha liminar (MIGNOLO, 2003) para o estabelecimento da contra-hegemonia, orientando para a diversidade respeitosa dos debates.

Ao se observar a história da educação, na nossa sociedade, percebe-se como o magistério se constituiu na atividade fora do lar mais ocupada pelas mulheres e, no caso das mulheres negras, (...) como um símbolo de conquista, na medida em que representou o rompimento com uma história de exclusão, culminando em múltiplas rupturas e afirmações. Por outro lado, a majoritária presença feminina no magistério auxilia na compreensão do contínuo processo de fragilização e desvalorização da profissão, através de uma política sistemática de “abandono” da escola pública. (BARBOSA, 2005, p. 61)

Aos formandos e formados pelo Curso de Letras, as possibilidades oferecidas pelos trabalhos com a Língua e as Literaturas de Língua Portuguesa pela educação antirracista são inúmeras. Perceber, por exemplo, as contribuições africanas e indígenas no campo linguístico para além dos aspectos do léxico, da sintaxe, da fonética ou da morfologia, mas na direção destas relações de contato que expressaram uma visão de mundo, experiências sociais e formulações ideológicas, é um caminho. Conceber a Literatura não apenas como produção de e para uma elite, mas como manifestação de vozes por tanto tempo silenciadas é aprender e ensinar autores da literatura brasileira que tematizaram, de um ponto de vista crítico, as temáticas do índio e o do negro (notadamente nos momentos que antecederam e nos que culminaram no Modernismo de 1922, porque o Brasil, embora independente de Portugal desde 1822, ainda levaria mais 100 anos em busca de uma descolonização ideológica). Também é possível obter, na companhia de outros escritores da literatura portuguesa, a descrição e a denúncia dos crimes de discriminação e nas presenças de expoentes das literaturas africanas de língua portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), da literatura indígena e da produção

afro-brasileira há testemunhos riquíssimos de toda uma experiência vivenciada, muitas das vezes, pelos próprios sujeitos que as narram.

Não é a toa que estas disciplinas tenham estado durante muito tempo afastadas das Faculdades de Letras, e ausentes dos conteúdos curriculares da Educação Básica. A dicotomia imposta, como já apresentada e sabida, opondo o branco ao negro/índio/mestiço, o civilizado ao bárbaro, o europeu aos de outra etnia, sempre delegou vantagens para os primeiros, embora ter considerado o colonizador como “branco” também se tratasse da construção de um mito, porque “os colonizadores europeus não eram ‘puros’, sempre se mesclaram, tanto na Península Ibérica, como no Brasil” (FUNARI; PIÑON, 2011, p. 10).

A “cor” das pessoas tem valor hierarquizado em sociedades racializadas, ou seja, em sociedades nas quais as pessoas valem mais ou menos, de acordo com as características fenotípicas que carregam. Seguindo esse raciocínio, no caso brasileiro, quanto mais as pessoas se aproximarem do modelo dominante, branco/europeu, maior será o seu valor; quanto mais se distanciarem do modelo inferiorizado, negro/africano, maiores serão as chances de serem aceitas no mundo de domínio branco. Nesse sentido, torna-se fácil entender porque a população brasileira lança mão de diversos recursos semânticos para se autot classificar, inventando dezenas de “cores” intermediárias, que a um só tempo as aproximem do modelo branco valorizado e as distanciem do modelo negro desprezado. (SILVA, 2003, p. 40)

A literatura indígena impressa e publicada no Brasil é bem mais recente do que as literaturas africanas de língua portuguesa, bem ou mal já circulando entre nós pelo menos desde os anos 70, pois somente a partir de 1990 seus autores alcançaram maior visibilidade e divulgação. Interpretar textos indígenas exige abertura para outras tradições literárias construídas em multimodalidades discursivas, que solicitam do leitor percepções de elementos provenientes da arte de contar histórias e de práticas textuais extraocidentais expressas, além do oral, com o pictórico. (THIÉL, 2012, p. 35). Conhecer os textos consagrados da literatura universal é certamente importante na formação literária, mas ler e ensinar somente o que é valorizado pelo cânone ocidental pode limitar a

formação de repertório e conduzir a desqualificação de outros textos, além do que a própria categoria de obra canônica é mutável.

Nos últimos tempos, devido às militâncias e por auxílio de algumas políticas públicas, negros e índios têm ocupado espaços educativos para a confecção de materiais próprios a fim de não mais serem definidos pelas palavras alheias. A importância de serem referência para outros indígenas e negros é fundamental, ao mesmo tempo que os professores precisam buscar exemplos para os seus alunos, como o do jogador Garrincha, descendente dos fulniôs, um dos muitos povos indígenas, que com “seus dribles sensacionais, sua ginga imprevisível e suas brincadeiras contagiantes.” (FUNARI; PINON, 2011, p. 101) ganhou a admiração de todos.

Considerações Finais:

De acordo com GOMES & SILVA (2002), a aprendizagem a respeito das culturas afro-brasileira e indígena deve ser constante, pois a formação de professores não comporta um conceito unívoco. Diante de uma variedade de paradigmas, há que ter presente que o formar-se professor dá-se em um processo contínuo, mantendo conexão entre a educação inicialmente recebida nas instituições de ensino e a que se dá em continuidade, ao longo da vida profissional. Isto, porque aquela oferece importantes referências, a partir das quais os docentes irão construindo a ação pedagógica, ao questionar, superar e recriar as referências primeiras.

No caso da educação antirracista, apesar do reconhecimento dos avanços nesse campo, a inserção da temática ainda está restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria trajetória de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal ou experiência cotidiana, dentre outros aspectos. Urge a discussão sobre a construção de uma postura ética dos educadores no que diz respeito a essa e tantas outras questões em torno da diversidade, este trato não pode ficar a critério da boa vontade de cada um, precisa se revestir de uma competência pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus

processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola, quanto na vida cotidiana.

Para os desafios que envolvem os sujeitos empenhados em realizar a educação etnicorracial é preciso limpar os olhos de toda uma ideologia da civilização (SILVA, 2003, p. 95) que estigmatizou e criou lendas preconceituosas acerca destes povos, que se moveram no sentido europeu, pois o educador bem preparado é um multiplicador de informações adequadas e poderosas contra as discriminações, no processo de ensinar e aprender.

Ao longo da nossa formação histórica, marcada pela colonização, pela escravidão e pelo autoritarismo, o imaginário social construído sobre negros e indígenas foi desqualificador, tendo incorporado teorias racistas falsamente apoiadas no cientificismo que, durante muito tempo, atestaram a inferioridade de negros, índios e mestiços, promovendo o embranquecimento da raça (SILVA, 2001, p. 88). Por isso, é importante a implementação sistemática da educação antirracista desde a Educação Básica, a fim de que se reconheça a existência do problema racial na sociedade e se busque, permanentemente, uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; repudiando qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar, cuidando para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas; não desprezando a diversidade, no encorajamento à participação de todos os alunos; ensinando uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; buscando por materiais que contribuam para a descolonização dos currículos e elaborando ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos pertencentes a grupos discriminados, entre outras atividades.

Cabe, ainda, considerar que as mudanças ocasionadas ainda estão em processo. E sabendo que a África e o Brasil, há muitos milhões de anos, formavam parte de uma mesma Pangeia, unir as pontas destes espaços novamente, de uma necessária perspectiva a valorizar estes laços, é pensar que, de fato, o oceano que os separa é só um rio, até porque a África é o berço da humanidade e da civilização humana.

REFERÊNCIAS:

AMANCIO, Íris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos (Orgs.). *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARBOSA, Lícia. "Gênero e sexualidade: concepção e metodologia no projeto escola plural: a diversidade está na sala". In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.) *Escola plural: a diversidade está na sala de aula*. São Paulo: Cortez: Brasília: UNICEF: Salvador: CEAFFRO, 2005. p. 52-65.

BOAS, Franz. *A mente do ser humano primitivo*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 2ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMINHA, Pero Vaz. "Carta". In: LEMOS, José Augusto Guimarães de; VOGT, Carlos (Orgs). *Cronistas e viajantes*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.p. 12-23.

CARISE, Iracy. *A arte negra na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Artenova, s.d.

CAVALLEIRO, Eliane. "Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor". In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org) *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CLASTRES, Pierre. "A sociedade contra o estado". In: *A sociedade contra o estado*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. p. 132-152.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FUNARI, Pedro Paulo; PINÓN, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2011.

GANDAVO, Pero de Magalhães. "História da província Santa Cruz: a que vulgarmente chamamos Brasil". In: LEMOS, José Augusto Guimarães de; VOGT, Carlos (Orgs). *Cronistas e viajantes*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 29-36.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e "O desafio da diversidade" In.GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e

(Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Monções*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

JUNG, Carl Gustav. *A natureza da psique*. Petrópolis: Vozes, 1971.

LÉRY, Jean de. "Viagem à terra do Brasil". In: : LEMOS, José Augusto Guimarães de; VOGT, Carlos (Orgs). *Cronistas e viajantes*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 63-84.

_____. *Viagem à terra do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980.

LÉVY-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papyrus, 1989.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. "As civilizações africanas no mundo antigo". In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NÒBREGA, Manuel. "Diálogo sobre a conversão do gentio". In: : LEMOS, José Augusto Guimarães de; VOGT, Carlos (Orgs). *Cronistas e viajantes*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.p. 37-42.

PEREIRA, Duarte Pacheco. "Esmeraldo de situ orbis". In: SILVA, Alberto da Costa e (Org.). *Imagens da África: da antiguidade ao século XIX*. São Paulo: Penguin, 2012, p. 83-88.

QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. "Inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas de Salvador: relato de uma experiência". In: : LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.) *Escola plural: a diversidade está na sala de aula*. São Paulo: Cortez: Brasília: UNICEF: Salvador: CEAFFRO, 2005. p. 77-91.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória d'África: a temática africana em sala de aula*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Ed. UFRJ, 2003.

SILVA, Cidinha. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: SILVA, Cidinha (Org.) *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003, p. 17-38.

_____. "Definições de metodologias para seleção de pessoas negras em programas de ação afirmativa em educação". In: SILVA, Cidinha (Org.) *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003, p. 39-61.

_____. "Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial". In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org) *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Rosa Virgínia Matos e. *Ensaio para uma sócio-história do português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Parecer do Conselho Nacional de Educação nr3 de 10/03/2004.

BRASIL. *Orientações e ações para a educação das relações étnicorraciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2002.