

**II CINAB, VII SIALA E IV CNAB: DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS
PÚBLICAS
GT AFRICANIDADES E BRASILIDADES EM EDUCAÇÃO E RELAÇÕES
ÉTICO-RACIAIS**

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E DA HISTÓRIA NA
TRAJETÓRIA DOS MOVIMENTOS NEGRO E INDÍGENA
BRASILEIROS E A LUTA DESTES PELA REAVALIAÇÃO DO
PAPEL DO NEGRO E DO INDÍGENA NA HISTÓRIA DO BRASIL**

Leonardo de Carvalho Alves*
João Victor Caetano de Carvalho**
Maria Carlota de Rezende Coelho***

RESUMO: Abordar-se-á, pelos métodos qualitativos de pesquisa documental e bibliográfica, a trajetória de luta dos movimentos sociais negros e indígenas brasileiros, que, desde o início do século XX, têm feito da valorização da educação a principal estratégia de ascensão social dos negros e indígenas brasileiros, fazendo da História um importante instrumento de combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial, revisora do papel dos negros e indígenas na história nacional e conscientizadora das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação Brasil.

Palavras-chave: História; Educação; Brasil; movimentos sociais negros e indígenas brasileiros; história e cultura afro-brasileira e indígena.

1.0 Introdução

Em referências à cultura grega antiga, o historiador francês Jacques Le Goff (1990) encontra uma forte ligação entre história e memória. Segundo Le Goff (1990), os gregos arcaicos personificavam a Memória na imagem da deusa Mnemosine, cujo dom era “lembrar aos homens a recordação dos heróis e dos seus altos feitos” (LE GOFF, 1990). Mnemosine, aponta Le Goff (1990), é a mãe das nove musas que ela procriou no decurso de nove noites passadas com Zeus, dentre as quais está Clio, a musa da história. Tem-se,

*Estudante do programa de mestrado de Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM). leonardocarv.alves@gmail.com

**Discente de Direito pela Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu (FACIG). joavictorrccfm@gmail.com

***Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Anna Nery - UFRJ. Professora titular da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM). maria.coelho@emescam.br

portanto, que Clio, a musa grega da história, é filha de Mnemosine, a deusa grega da memória. Logo, “a história é filha da memória” (VAYNE, 1998), o que torna coerente a ideia, aqui trabalhada, de que a posição subalterna dos negros e indígenas na História do Brasil a que movimentos sociais vêm combatendo com sucesso desde o pós-abolição, especialmente a partir do início do século XX, tem suas raízes na construção da memória nacional, processo esse iniciado em meados do século XIX.

É no contexto de nascimento oficial da História e do início do processo de formação de uma identidade nacional originalmente brasileira, no Brasil oitocentista, que ocorre a inserção dos negros e indígenas na história e memória nacional, formando, junto com os colonizadores europeus, em especial os portugueses, as bases de uma nação profundamente marcada pela miscigenação entre essas três etnias.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), sob o financiamento do imperador D. Pedro II, fora a instituição encarregada da construção de uma história e identidade originais para o então Império do Brasil, sendo muitos de seus membros também lentes do Colégio D. Pedro II, não sendo de se estranhar que muitos autores e trabalhos produzidos pelos pesquisadores do IHGB acabassem refletidos na história escolar de todo o país, uma vez que os programas curriculares do Colégio D. Pedro II serviram, por muito tempo, de modelo para as demais instituições escolares do Brasil.

O projeto de escrita da História do Brasil, que servira de base essencial para criação da identidade brasileira original almejada pelo governo imperial e pelos membros do IHGB, fora o do alemão Karl Philipp von Martius, que conquistara tal graça ao ser escolhido como autor do melhor projeto numa premiação do IHGB, com seu artigo “Como se deve escrever a história do Brasil”, na década de 1840. Von Martius não fora, no entanto, o executor de seu projeto premiado. Como apontado por Reis (2007) e Alves et al. (2015), fora Francisco Adolfo de Varnhagen, o Visconde de Porto Seguro, o executor do projeto de Von Martius, tendo, como Von Martius, encarregado-se de descrever, em “História Geral do Brasil”, os animais, os frutos e as pessoas que habitavam o Brasil quando se deu a colonização.

De acordo com José Carlos Reis (2007), Francisco Adolfo de Varnhagen fora claramente fiel ao projeto de escrita da história e construção da identidade nacional de Von Martius. Ambos os autores, enquanto precursores da identidade brasileira, reconheciam, ainda que com desigual importância, o colonizador português, o indígena e o negro como pilares da sociedade brasileira, fortemente caracterizada, por sua vez, pela miscigenação

entre esses três grupos. Enquanto Von Martius exalta o português, colocando o indígena em segundo plano e abordando superficialmente o negro, Varnhagen, prioriza a importância do colonizador europeu, o português, coloca o nativo indígena descrito por ele como “vagabundo” e “bárbaro” em segundo plano e o negro em um plano ainda mais inferior, apontado pelo Visconde de Porto Seguro como elemento inútil para a construção da nação, podendo a mão-de-obra escrava negra ter sido substituída pela servil nativa se não fosse pelos mimos dos jesuítas para com os nativos.

Segundo Reis (2007), Varnhagen, enquanto um dos primeiros estudiosos a tratar de uma história documentada brasileira após a institucionalização da História no Brasil, acabou influenciando por muito tempo, com sua concepção da história do Brasil que supervaloriza o colonizador europeu e relaxa os indígenas e os negros à papéis subalternos, os lentes e currículos das escolas secundárias brasileiras.

Como já citado, muitos professores do Colégio D. Pedro II, responsáveis pela educação escolar dos filhos das elites, eram, também, membros e pesquisadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), encarregados, portanto da escrita da história e construção da identidade nacional do Brasil, tendo como modelo o projeto Karl Philipp von Martius executado, por sua vez, por Francisco Adolfo de Varnhagen. Projeto esse produto das elites brancas e cristã e do governo imperial, que, por sua vez, ao que apontam Leonardo de Carvalho Alves et al. (2015), não possuíam, a princípio, interesse nem preocupação em expor indígenas e negros como agentes importantes no cenário histórico nacional, deixando-os como meros coadjuvantes, o que explica a posição subalterna desses grupos na história do Brasil a qual movimentos sociais vêm combatendo desde o início do século XX. Ao que aponta Marcelo de Souza Magalhães (2011), Joaquim Manuel de Macedo, autor da obra literária “A Moreninha” (1844), bem como do manual escolar intitulado “Lições de História do Brasil” (1861), e João Ribeiro foram alguns dos membros do IHGB que também integravam o quadro de lentes do Colégio D. Pedro II, partilhando claramente as ideias de Varnhagen quanto à subalternidade dos índios e negros na formação da sociedade brasileira.

Mas, enfim, o que aqui se pretende não é o julgamento dessa história brasileira que marginalizou negros e índios, nem de seus autores, pois, essa, bem como os que se empenharam na escrita da história do Brasil, são, nos dizeres de Marc Bloch (2001, p.60), filhos mais parecidos com sua época do que com seus pais, produtos das ideias vigentes numa determinada realidade, de intencionalidades e sentimentos particulares os quais o

historiador, na condição de homem também filho de uma realidade, é incapaz de compreender por absoluto sob a perspectiva de um tempo e espaço distinto do de seu objeto de estudo. Como apontado pelo historiador francês Marc Bloch (2001, p.58-59), a “mania do julgamento” é uma grande inimiga da verdadeira história, cabe ao historiador, portanto, “compreender” e não julgar, compreender o presente pelo passado e vice-versa.

Como ressalta Bloch (2001, p.65-66), a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado, sendo difícil, também, a tarefa de compreender o passado se nada se sabe do presente. Desse modo, a análise histórica das raízes da marginalização dos negros e indígenas na história brasileira, aqui realizada por meio dos métodos de pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, faz-se útil para a maior compreensão da luta dos movimentos sociais negros e indígenas em prol da revisão dessa história brasileira excludente a fim de incluir, na história, africanos, afro-brasileiros e indígenas, bem como seus descendentes, enquanto sujeitos históricos ativos, cuja cultura e história contribuíram para a formação da memória e identidade nacionais tanto quanto a portuguesa.

O que, aqui, se questiona é como se deu, a partir do século XX, a luta dos movimentos negros e indígenas brasileiros contra o racismo, o preconceito, a discriminação étnico-racial, a exclusão social e a posição subalterna a que negros e indígenas foram relaxados na história brasileira e na memória nacional? E, ainda, qual a importância dada à educação e à História nessa luta pela ascensão social e revisão da história brasileira excludente que relaxou e ainda relaxa os negros e indígenas à coadjuvância histórica, a uma sujeicidade histórica subalterna a dos ditos “homens brancos” descendentes dos colonizadores europeus e sua cultura?

Objetiva-se, para isso, analisar a trajetória de luta dos movimentos sociais negros e indígenas brasileiros, que, desde o início do século XX, vêm percebido a valorização da educação como uma das mais eficazes estratégias de ascensão social dos negros e indígenas brasileiros, fazendo da História um instrumento essencial importância na luta pela revisão da história brasileira excludente que relaxou e ainda relaxa os negros e indígenas à coadjuvância histórica, eficaz, também, no combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial, bem como na conscientização da sociedade das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

2.0 A trajetória dos movimentos negro e indígena brasileiros e a luta destes pela reavaliação do papel do negro e do indígena na história do Brasil

Como apontado por autores como Sales Augusto dos Santos (2005), Amílcar Araujo Pereira (2011), o século XX, desde suas primeiras décadas, fora marcado pela luta de movimentos sociais negros e indígenas em prol de seus direitos e, também, contra o racismo, o preconceito, a discriminação étnico-racial, a exclusão social e a posição subalterna a que negros e indígenas foram relaxados na história brasileira e na memória nacional em consequência da perpetuação, ainda no século XXI, de certas ideias que supervalorizam o papel do branco europeu em detrimento do dos negros e índios na formação da sociedade brasileira. Ideias essas que, por sua vez, embasaram o projeto de construção da identidade nacional elaborado e posto em prática, no período oitocentista, pelo governo imperial e por uma elite brasileira branca e cristã, desinteressada, por muito tempo, na sujeicidade histórica dos negros e indígenas, monopolizadora, portanto, do protagonismo na história do Brasil.

Sales Augusto dos Santos (2005, p. 21-22) expõe que com a abolição da escravatura em 1888 tem-se início um período pós-abolicionista que não necessariamente livrou os negros da discriminação étnico-racial e suas consequências, dentre as quais Santos (2005, p. 21) cita a miséria e a exclusão social. Embasado pelos sociólogos Roger Bastide e Florestan Fernandes, Sales Augusto dos Santos (2005, p. 21-22) esclarece que os negros, ex-escravos e afro-brasileiros, foram largados à própria sorte, sem qualquer capital social, permanecendo, assim, no período pós-abolicionista, a sofrer os efeitos de uma discriminação racial que estava subsumida na escravidão. Tornou-se necessário, então, que os negros lutassem por aquilo que Roger Bastide e Florestan Fernandes denominaram como “segunda abolição” (SANTOS, 2005, p. 21-22), ou seja, por algo além da liberdade, uma luta pela obtenção da igualdade, pois o racismo, segundo Santos (2005, p. 21), não só permanecia nos tempos de como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição.

Amílcar Araujo Pereira (2011, p. 27-28) traz que, antes mesmo da organização do movimento negro no século XX, a questão da educação de pessoas negras já despontava como um tema de grande importância para as organizações de negros no Brasil. Engajados na luta pela igualdade, “[...] os negros perceberam rapidamente que tinham que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical,

visando superar a condição de excluídos ou miseráveis” (SANTOS, 2005, p. 21). Utilizaram, assim, dentre muitas estratégias, a valorização da educação formal, havendo, segundo Sales Augusto dos Santos (2005, p. 21-22), uma clara propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um “bem supremo” e um veículo de ascensão social, tal como evidenciado pelo sociólogo Florestan Fernandes em 1951.

Segundo Amilcar Araujo Pereira (2011, p. 27-28), o “Centro Cívico Palmares”, criado em 1926, foi um marco importante para a mobilização política dos negros em São Paulo, vindo a contribuir significativamente para a criação, mais tarde, da “Frente Negra Brasileira” (FNB), também em São Paulo. Integrantes do “Centro Cívico Palmares” vieram, inclusive, a integrar, também, o quadro de participantes da FNB, destacando-se Arlindo Veiga dos Santos, que havia sido presidente do “Centro Cívico Palmares” e que fora, também, o primeiro presidente da FNB.

Tendo como referências Amauri Mendes Pereira (2008) e Petrônio Domingues (2007), Amilcar Araujo Pereira (2011, p. 30-31) identifica três principais fases do movimento negro brasileiro, ao longo do século XX.

[...] a primeira, do início do século até o Golpe do Estado Novo, em 1937; a segunda, do período que vai do processo de redemocratização, em meados dos anos 1940, até o Golpe militar de 1964; e a terceira, o movimento negro contemporâneo, que surge na década de 1970 e ganha impulso após o início do processo de Abertura política, em 1974. (PEREIRA, 2011, 31)

Segundo Amilcar Araujo Pereira (2011, p. 30-31), a primeira fase, que vai do início do século XX até 1937, teve como ápice a criação e a consolidação da “Frente Negra Brasileira” (FNB) como a maior expressão do movimento negro em sua época, uma força política de âmbito nacional reconhecida como partido político em 1936. Nessa fase, prossegue Amilcar Pereira (2011, p. 31), o movimento social negro caracterizava-se pelo forte sentimento nacionalista dos integrantes da FNB e, principalmente, pela luta pela inclusão do negro na sociedade, sem intenções, no entanto, de alteração da ordem social vigente. Essa primeira fase fora encerrada em 1937, com a implantação do “Estado Novo”, tendo a FNB, bem como várias outras organizações políticas brasileiras, sido fechada por Getúlio Vargas, expõe Pereira (2011, p. 31).

Em referência aos trabalhos de Pereira e Domingues, Amilcar Araujo Pereira (2011, p. 33) aponta que a segunda fase do movimento negro brasileiro, por sua vez, teve

início no período final do “Estado Novo” (1937-1945), tendo sido a fundação e atuação de organizações como o “Teatro Experimental do Negro”¹ e a “União dos Homens de Cor”² um dos principais marcos dessa segunda fase do movimento negro no Brasil, fortemente marcada, por sinal, pela a luta por igualdade na sociedade brasileira, “afinal de contas, seriam todos “brasileiros”” (PEREIRA, 2011, p. 33), bem como lembram estudiosos como Francisco Lucrécio, elucida Amilcar A. Pereira (2011, p. 33).

Por fim, quanto a terceira e atual fase do movimento negro brasileiro, e, por sua vez, a que, nas análises do presente trabalho, mais nos interessa, têm-se a fase denominada por Amilcar Araujo Pereira (2011, p. 30-31), sob a influência dos estudos de Amauri Mendes Pereira (2008) e Petrônio Domingues (2007), de “movimento negro contemporâneo”, surgido em meio a um período de ditadura militar, no início da década de 1970, mantendo viva, segundo Amilcar Pereira (2011, p. 37), a tradição de luta contra o racismo, que contou com diferentes tipos de organizações políticas e culturais em vários setores da população negra brasileira desde o final do Século XIX. Teve como marco principal, ao que apontam inúmeros estudiosos, dentre eles Amilcar Araujo Pereira (2011, p. 37-38), o surgimento do “Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial” (MNU), nascido, por sua vez, como mostrado pela “Fundação Cultural Palmares”, em julho de 1978, quando, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, um ato público convocou homens e mulheres negros a reagir à violência racial a qual eram submetidos.

Além do caráter popular, ausente no projeto do Teatro Experimental do Negro, o MNU se distingue do TEN por sua crítica ao discurso nacional hegemônico. Isto é, enquanto o TEN defendia a plena integração simbólica dos negros na identidade nacional “híbrida”, o MNU condena qualquer tipo de assimilação, fazendo do combate à ideologia da democracia racial uma das suas principais bandeiras de luta, visto que aos olhos do movimento, a igualdade formal assegurada pela lei entre negros e brancos e a difusão do mito de que a sociedade brasileira não é racista teria servido para sustentar, ideologicamente, a opressão racial. Assim, os conceitos “consciência” e “conscientização” passam a ocupar, desde a fundação do MNU, lugar decisivo na formulação das estratégias do movimento. (COSTA, *apud* PEREIRA, 2011, p. 38).

¹ De acordo com a “Fundação Cultural Palmares”, o Teatro Experimental do Negro (TEN) surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, como um projeto idealizado por Abdias Nascimento (1914-2011), com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte.

² Segundo Amilcar Araujo Pereira (2011, p. 33), autores como Petrônio Domingues esclarecem que a UHC foi fundada em Porto Alegre em 1943, vindo a contar com ramificações em 11 estados da federação. Embora oferecesse, tal como o TEM, curso de alfabetização para os atores negros, pautava sua atuação no campo do protesto político e cultural.

Como se percebe, nessa terceira fase, a do movimento negro contemporâneo, as organizações, diferentemente de momentos anteriores, estabeleceram, como bases principais, a construção de identidades político-culturais negras e a oposição ao “mito da democracia racial”, que usava a miscigenação da sociedade brasileira para mascarar a exclusão e marginalização do negro, o racismo e o preconceito étnico-racial no Brasil, bem como vários outros os efeitos nocivos da escravidão. A luta, nessa fase, foi e é “por uma autêntica democracia racial”, tal como evidenciam inúmeros documentos do “Movimento Negro Unificado” (MNU), aponta Amilcar Pereira (2011, p. 37).

Amilcar Araujo Pereira (2011, p. 28-31) expõe que há uma série de elementos comuns a todas as fases de consolidação do movimento negro brasileiro, continuidades entre organizações, como o Centro Cívico Palmares, a Frente Negra Brasileira e mesmo organizações do movimento negro contemporâneo. Dentre esses elementos Pereira (2011, p. 28-31) cita, por exemplo: a busca por uma atuação política e a apresentação de demandas do movimento negro à sociedade e aos poderes públicos; a busca pela valorização da história do quilombo dos Palmares como exemplo de luta dos negros no Brasil; a trajetória política de Abdias do Nascimento, sempre relacionada à questão racial no Brasil, considerada, portanto, ela própria, como um elemento de continuidade no movimento negro que se constituiu nos diferentes períodos do Brasil republicano; e, por fim, a importância dada à educação e a valorização de estratégias como a organização de encontros, conferências, centros de estudos etc.

Como apontado por Amilcar Araujo Pereira (2011, p. 38-39), a preocupação e luta pela educação, presente durante toda a trajetória de constituição do movimento negro brasileiro, desde o início do século XX, continua, na fase do “movimento negro contemporâneo”, a ser uma de suas mais importantes características, estando o foco, entretanto, ao que se percebe na “Carta de princípios” do MNU, na “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”, tema esse que já se mostra discutido e embelecido com força de lei desde a elaboração e promulgação da “Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”, mas que só teve seus resultados tornados efetivamente visíveis, recentemente, a partir do ano de 2003, com a aprovação da Lei 10.639/2003, que “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”” (BRASIL, 2003). Lei essa, que alterou a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” de 1996, que veio a sofrer alterações mediante à promulgação da Lei Nº 11.645/2008, “que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”” (BRASIL, 2008), incluído a temática indígena que permanecia, até então, esquecida, já que os movimentos sociais indígenas brasileiros não vieram a demonstrar tanta força como o movimento negro ao lutar pelos direitos indígenas e sujeidade histórica dos índios brasileiros, o que, não significa, no entanto, que o movimento indígena brasileiro não tenha lutado pela causa indígena.

De fato, ainda que, com atuação não tão forte como a do movimento negro brasileiro, o movimento indígena não só lutou pela causa indígena, mas obteve importantes conquistas ao longo de sua trajetória de lutas contra o preconceito, a discriminação étnico-racial, a exclusão social e a posição subalterna a que os indígenas, assim como os negros, foram relaxados na história brasileira.

Segundo Gersem dos Santos Luciano (2006, p. 70-71), o cientista social e militante da causa indígena Sílvio Cavuscens estabeleceu, para a história dos movimentos indígenas contemporâneos, três fases principais, organizadas, por sua vez, em períodos de acordo com o tipo de agência que intermediava as relações entre os povos indígenas e a sociedade dos brancos.

A primeira, denominada por Cavuscens período do “Indigenismo Governamental Tutelar”, teve duração de quase um século, tendo surgido e sido marcada mediante a criação e atuação do “Serviço de Proteção ao Índio” (SPI), em 1910, tendo como características: a tentativa do Estado em classificar os índios mediante ao grau de contato com o homem branco, sendo os que tinham menor contato com os brancos “mais índios” que os demais, e, também, a defesa do Estado contra o extermínio dos povos indígenas mediante a uma ideia etnocêntrica de incapacidade e inferioridade civil e intelectual do indígena que apontava a necessidade de tutela do Estado sobre os povos indígenas, sendo a SPI, enquanto representante dos povos indígenas, responsável por prover aos povos indígenas assistências mínimas, as quais consistiam em terra, saúde, educação e subsistência, aponta dos Santos Luciano (2006, p. 70-71).

Paralelamente à atuação do SPI, havia em curso um processo conhecido por “integração e assimilação cultural” dos povos indígenas sob a tutela do Estado, o que na prática significava a efetiva e inexorável apropriação de suas terras e a negação de suas etnicidades e identidades. Os índios deveriam o mais rápido possível ser integrados à sociedade nacional, ou seja, precisariam viver de maneira igual a dos brancos, nas cidades ou nas vilas, deixando de ser índios para abrir caminho à ocupação de suas terras

pelos não-índios, sob o argumento e a justificativa da necessidade de expansão das fronteiras agrícolas para o desenvolvimento econômico do país. (LUCIANO, 2006, p. 71).

Já o segundo período do movimento indígena brasileiro, designado “Indigenismo não-governamental”, teve início, segundo Gersem dos Santos Luciano (2006, p. 72), em 1970, tendo sido caracterizado pela atuação da Igreja e de organizações civis ligadas a intelectuais das universidades brasileiras nas questões voltadas aos direitos indígenas no Brasil. Foi, de acordo com o autor (LUCIANO, 2006, p. 72-73), um período em que as mobilizações indígenas foram financiadas por organizações não governamentais brancas que investiam seus recursos na realização de encontros e assembleias indígenas voltadas ao intercâmbio entre as comunidades e povos, e, portanto, extremamente rico, principalmente no que diz respeito às mobilizações indígenas, desde os níveis locais e regionais até as grandes mobilizações do início da década de 1980 em favor dos direitos indígenas, no processo constituinte que culminaria em importantes conquistas na Constituição de 1988.

Por fim, o terceiro período, denominado “Indigenismo Governamental Contemporâneo – pós 1988 e iniciado a partir da promulgação da “Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”, fora marcado, segundo Gersem dos Santos Luciano (2006, p. 73), pela ampliação da relação do Estado com os povos indígenas, a partir da criação de diversos órgãos em vários ministérios com atuação com povos indígenas, quebrando a hegemonia da “Fundação Nacional do Índio” (FUNAI) como órgão titular e absoluto da política indigenista. Nessa fase, a saúde indígena, por exemplo, passou para a responsabilidade do Ministério da Saúde, especificamente para a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), e a Educação Escolar Indígena, tornou-se responsabilidade do Ministério da Educação. Para Luciano (2006, p. 74), um dos fatos mais marcantes desse período foi a superação teórico-jurídica do princípio da tutela dos povos indígenas por parte do Estado brasileiro (entendida como incapacidade indígena) e o reconhecimento da diversidade cultural e da organização política dos índios, tendo as questões que tratam do direito à terra sido priorizada pelos movimentos indígenas brasileiros, ficando as questões educacionais voltadas ao direito ao uso da língua materna e processos de aprendizagem próprios de cada comunidade indígena.

Tal como apontado por autores como Ana Cláudia Oliveira da Silva (2012), apenas recentemente, em 2008, mediante a promulgação da Lei Nº 11.645/2008, é que o protagonismo histórico dos povos indígenas passa a ser efetivamente considerado, uma vez que tal lei determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e

indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

2.1 A temática da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na legislação brasileira

Após décadas de luta os movimentos sociais negros e indígenas brasileiros obtiveram, enfim, a partir da década de 1980, em especial com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o amparo legal para revisão do papel dos negros e indígenas na história brasileira e memória nacional a fim de combater o preconceito e a discriminação étnico-racial e conscientizar a sociedade das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, fazendo da educação e da história, nesse processo, importantes instrumentos de promoção da sujeicidade histórica e cidadania ativa dos negros e indígenas brasileiros.

A Constituição Federal de 1988, alcunhada “constituição cidadã”, simboliza uma referência de inclusão social no ordenamento jurídico brasileiro. Isso se deu, por sua vez, pelo fortalecimento dos movimentos sociais na batalha contra a exclusão social e coerção das diferenças socioculturais. Em seu artigo 5^a, a Constituição de 1988 prevê o princípio da igualdade como fundamental, sendo dever da escola prezar pela aplicação desse princípio, uma vez que o Art. 205 estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Carta Magna brasileira de 1988 teve grande relevância para a educação na questão da inclusão de negros, indígenas e das minorias sociais. O Art. 215 estabelece a garantia dos direitos culturais, ou seja, o apoio e incentivo a valorização e a difusão das manifestações culturais. Mais adiante no §1^o do mesmo artigo, enfatiza-se a proteção da manifestação das culturas indígena e afro-brasileiras, ficando estabelecido que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

Destarte, o Art. 242, § 1^o da Constituição de 1988 dispõe que, o ensino da História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Assim, é possível entender a preocupação do legislador em garantir a inclusão das diversas culturas que compõe o Brasil na formação da sociedade

brasileira. Eis que se revela outra importante conquista dos movimentos sociais negros e indígenas brasileiros, o compromisso da Constituição de 1988 com a causa negra e indígena, especialmente em um panorama de inclusão socioeducativa.

A Lei Nº 9.394/1996 (LDB/1996), Lei máxima que regula a educação brasileira e que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, defendia, a princípio, em seu Art. 26, a criação de uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Defendia, ainda, que o ensino da História do Brasil deveria levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. No entanto, fazia-se necessário a criação da Base Comum Curricular proposta pela LDB/1996, permanecendo a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena relaxadas a segundo plano ao serem abordadas transversalmente, como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's/1997), que como demonstrado logo abaixo, reconhece a necessidade de se combater o “mito da democracia racial brasileira”, bem como as dificuldades de se trabalhar efetivamente a história e cultura afro-brasileira e indígena em diversas partes do país.

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (BRASIL, 1997, p. 22).

É sabido que mesmo estando previstos na Constituição de 1988 e na LDB/1966, a aplicação das normas de inclusão das diversidades na educação brasileira foi frustrada e não obteve o êxito previsto. É nesse contexto, que surgiu, no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639/2003, que alterou alguns artigos da LDB/1966 ao estabelecer a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Estabeleceu, ainda, no Art. 79-B, a inclusão, no calendário escolar, do dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’, outra conquista dos movimentos negros brasileiros.

Em 2008, também no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva Lei, promulgou-se a Lei 11.645/2008 que surge no intuito de complementar a reforma trazida pela Lei 10.639/2003 a LDB, uma vez que a Lei 10.639/2003 não tratou da inclusão da temática indígena nas diretrizes curriculares. A Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Fica estabelecido com a Lei 11.645/2008, que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

A promulgação da Lei 11.645/2008 apenas alterou a LDB/1966 e a Lei 10.639/2003, logo nenhuma delas foi extinta. Com a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil tornou-se obrigatório e não mais apenas tópicos a serem trabalhados transversalmente em segundo plano. Foram ainda legislações mais eficazes que as anteriores em reavaliar e transformar a educação histórica eurocêntrica que prioriza a cultura europeia sobre as africanas, afro-brasileiras e indígenas. Sem sombra de dúvidas, uma grande conquista dos movimentos negros e indígenas brasileiros.

3.0 Conclusão

Conclui-se, no presente trabalho, que, desde o início do século XX, a educação teve uma grande importância na luta dos movimentos sociais negros e indígenas contra o racismo, o preconceito, a discriminação étnico-racial, a exclusão social e a posição subalterna a que negros e indígenas foram relaxados na história brasileira e na memória nacional em consequência da perpetuação, ainda no século XXI, de ideias que supervalorizam o papel do branco europeu em detrimento do dos negros e índios na formação da sociedade brasileira.

A valorização da educação fora utilizada, ao longo do século XX, como uma das principais estratégias dos movimentos negros e indígenas para a ascensão social dos negros e indígenas. Pela valorização da educação os militantes desses movimentos sociais buscaram superar a exclusão social de negros e indígenas brasileiros, empenhando-se, ao

logo de suas lutas, na revisão do papel dos negros e indígenas na história brasileira e na memória nacional excludentes, que, desde o oitocentos, têm relaxado os negros e os indígenas à subalternidade histórica.

Por fim, aponta-se, aqui, que a partir da promulgação da “Constituição Cidadã”, em 1988, os movimentos sociais negros e indígenas, com o apoio de intelectuais simpáticos às suas causas, conseguem, enfim, o amparo legal das leis nacionais para o reconhecimento do papel dos negros e indígenas, bem como dos colonizadores europeus, na formação histórica e cultural da sociedade brasileira, fazendo da História enquanto ciência e disciplina escolar, como estabelecido pelas Leis Nº 9.394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008, um importante instrumento na luta contra o preconceito e a discriminação étnico-racial, responsável por conscientizar a sociedade das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Referências

ABUD, Kátia. “Currículo de História e políticas públicas”. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017.

ALVES, Leonardo de C. ; OLIVEIRA, A. P. ; CORREA, L. S. . “A importância do IHGB para a formação da memória nacional e a ideia de uma nação brasileira”. In: **I Seminário Científico da FACIG**, 2015, Manhuaçu, 2015.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. República Federativa do Brasil. “Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15/09/2018.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15/09/2018.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15/09/2018.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15/09/2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - História**. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 15/09/2018.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. “A construção de um canône republicano: a escrita da história escolar na virada do século XIX para o XX”. In: **XXVI Simpósio Nacional de História**: ANPUH. São Paulo, 2011.

MORAES, Renata Figueiredo. “O ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais”. In: **Historia & Perspectivas** (UFU) , v. 28, p. 239-263, 2015.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil””. In: **Cadernos de História** (Belo Horizonte), v. 12, p. 25-45, 2011.

REIS, José Carlos. **Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. “A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro”. In: **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. “A inserção curricular da história e cultura afro-brasileira e indígena na rede estadual de Pernambuco”. In: **VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste/ Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/II Simpósio: Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica**. UFPE. 2012.

VAYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Ed. UNB, 1998.