



## Caderno de Apoio

 ação  
educativa  
10 ANOS

Maio de 2004

### **III CONCURSO NEGRO E EDUCAÇÃO**

3º Seminário de Formação Teórico Metodológica – 12 à 14/05/04 – São Paulo

#### **TEXTOS**

1) Entrevista com Prof<sup>a</sup> Joyce King, realizada por Regina Leite Garcia – nov/03

2) Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia – Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Kabengele Munanga

3) Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? – Sergio D.J. Pena e Maria Cátira Bortolini

1)

**Entrevista  
Com Joyce King**

**realizada por  
Regina Leite Garcia**

**Rio de Janeiro – Brasil**

**Transcrição e Tradução: Marcelo Andreoti**

## **Joyce King**

*Professora de educação na faculdade de Spelman em Atlanta, Georgia. Anteriormente, atuou como reitora da Faculdade de Spelman, uma instituição de ensino de artes liberais, sediada em Atlanta, Ga, com cursos com a duração de quatro anos e que recebe historicamente mulheres negras. Ela trabalhou como reitora adjunta na Faculdade Medgar Evers (Universidade Municipal de Nova York), e como vice-reitora adjunta na instituição Assuntos Acadêmicos e Programas sobre Diversidade (Universidade de Nova Orleans). Ela também atuou como diretora da Teacher Education (Educação para Professores) na Universidade de Santa Clara por 12 anos. Seus estudos acadêmicos incluem um Doutorado (Ph.D.) em Fundações Sociais da Educação e um Mestrado (B.A.) em Sociologia (com distinção) pela Universidade de Stanford.*

**R:** A partir da sua palestra na ANPED, eu fiz algumas anotações do que mais me impactou. A primeira foi quando você perguntou ao auditório, com toda esta energia que impressiona: *É esse o tipo de mundo que nós queremos? Você respondia a quem contestara a sua crítica: “mas esta civilização fez o homem chegar à Lua e fazer tantas descobertas... na arte, na filosofia e tudo mais”.* E você começou a discorrer sobre o que quis dizer com **um novo mundo**. Você se referia à humanidade de toda a humanidade. Foi o que eu entendi de sua fala. Depois, uma das mulheres presentes lhe fez uma pergunta, trazendo a sua experiência com o desenvolvimento da auto-estima das crianças negras. Trabalhar com crianças negras, para ela, significava trabalhar a sua auto-estima. E você contestou: A auto-estima não é o problema. O problema é a identidade, que deveria surgir da convicção de que um mundo diferente é possível. Ao mesmo tempo você estava respondendo a questão da auto-estima, se seria ou não a grande questão, mas também, avançando na pergunta anterior: *será esse o mundo que queremos?* e então você mencionou muito enfaticamente: Raça é uma falácia, essa construção não é real. Nós somos todos humanos. E o que me impressionou, mais uma vez, porque eu já havia lhe escutado nos EUA, é a força que você tem quando fala. Porque ao mesmo tempo em que é um discurso político, uma idéia leva a outra, você responde e complementa o que havia dito anteriormente, e então dá prosseguimento incorporando outra idéia. Em português nós diríamos que você vai costurando as idéias, como alguém que está bordando ou tecendo, o que para mim é muito importante por se tratar de um modo feminino de falar. É uma mulher negra que sabe que forma e conteúdo não se dissociam. E eu tive essa mesma sensação sempre que a ouvi. Bem, dando continuidade à sua conferência, você afirmou: *alguns professores negros perderam suas raízes*, concluindo que em nossa luta nós temos que começar por sermos capazes de ensinar as crianças. Essa é a discussão da educação dos professores.

**J:** Isso mesmo, e a última pergunta sobre o ensino de crianças, eu me recordo que a pessoa fez a pergunta de um modo muito complicado, porque disse “se raça não é...”, fazendo uma ligação com algo que um venezuelano havia dito na noite anterior. Ele é um professor da Venezuela, um afro-venezuelano que falou sobre como as descrições de raça eram na verdade

palavras relacionadas com animais ... algo como “mulata”, “mulher”, “mula”. Ele falava em espanhol, e eu não conhecia as raízes das palavras. Mas a pergunta que foi colocada para mim era como o venezuelano havia dito. Chucho tinha dito que esses conceitos de raça vêm de denominações de animais, e se você diz que raça é uma falácia, que cientificamente não é verdadeira, fica a pergunta - o que devemos ensinar às crianças? Devemos ensinar essas palavras que têm a ver com animais? Então, qualquer pessoa que der aula para crianças, começará com uma pedagogia desenvolvimentista para ser apropriada. Essas temáticas, mesmo para adultos, já são um desafio. A questão não é saber se devemos ensinar sobre animais, ou se devemos ensinar sobre o que raça significa cientificamente, e sim, qual tipo de mundo nós queremos que nossos filhos estejam aptos a criar. Isso nos leva a ter de traduzir essas temáticas mais complexas em algo concreto para que as crianças consigam entender. Assim, a pergunta que me foi feita, ficou 2 ou 3 passos distante do verdadeiro problema em relação ao que ensinar às crianças. Eu percebi que a pergunta tinha sido um pouco diferente, mas a respondi desta maneira, por considerar esta a questão fundamental. Quando afirmo que devemos estudar mais, isso é, partindo de um ponto de vista mais pedagógico, que há idéias e temas complexos em qualquer área: natureza, ciência, alimentos, local em que vivemos, continentes, planeta... mas você escolhe esses assuntos porque agora você os domina, e pode traduzi-los em algo que faça sentido para uma criança. É isso o que eu quis dizer quando mencionei a necessidade de se estudar mais, para que nós mesmas possamos incorporar o que estudamos, já que agora há algo a fazer com o estudado - transformar esse conhecimento em uma experiência de aprendizado significativa para uma criança. É mais fácil ensinar adultos. Você fala a mesma linguagem, tem o mesmo nível de pensamento; trata-se simplesmente de transferência de informação em um nível. Mas valer-se de um pensamento complexo e transformá-lo em algo significativo para uma criança vivenciar, é mais complicado. Isso requer mais estudo. Não apenas o conhecimento em si, mas o processo de aprendizagem de uma criança para a qual você está criando uma experiência de aprendizagem. Você tem que criar uma experiência de aprendizado para uma criança. O uso dessa informação não é uma simples transferência direta. Era isto o que eu estava tentando transmitir, sem reagir à pessoa que optou por confundir a discussão. Aquilo foi um esforço para confundir.

**R:** Mas o que aconteceu na tua conferência, acontece freqüentemente entre professoras... o questionamento sempre surge. *“Mas como a gente podia fazer isso? Como a gente podia fazer aquilo?”*

**J:** Alguns anos atrás nós chamávamos isso de “workshops de educação multicultural”; dizíamos que as pessoas queriam uma “receita”. Eles não estão engajados, apenas querem reproduzir “siga as instruções”. É como pintar através de números, que é o motivo da minha insistência em repetir para as pessoas aqui, especialmente em relação à questão de como se trabalhar com os professores brancos. Isso também é repetido. Eles querem uma fórmula para trabalhar com os professores brancos, e eu repetidas

vezes disse que esse trabalho requer comprometimento do “coração e da mente”, de corpo e alma. Portanto isso não pode ser feito a partir de uma fórmula. Isso tem que começar com esses professores brancos com sua experiência... seu conhecimento, sua educação. De uma maneira que eles dominem o processo; eles estão preocupados com esse processo desde a base do seu próprio engajamento. Isso não é para as crianças negras. É para a sociedade, e para os próprios professores e professoras. Então o caminho para se conseguir esse engajamento no processo é dar início com os professores brancos tendo como ponto de partida a sua experiência de identidade, a sua própria educação. O ponto de partida é a sua própria classe e é a partir desta preocupação que eles conseguirão encontrar os seus próprios potenciais criativos.

Eu não tenho que inventar a solução para a sala de aula do professor. Esse professor vai se motivar e ficar acordado a noite toda preparando as aulas que darão certo. Mas dá certo porque vem de dentro, porque é criado pelo próprio professor. Eu aprendi isso com os meus alunos na Califórnia, num curso de formação de professores que eu dava com a Glória Ladson-Billings na Universidade Santa Clara. Nós não tínhamos alunos negros. Todos os nossos alunos eram brancos. Talvez dois em doze anos... dois ou três no máximo fossem negros. Lá eu pude aprender alguma coisa sobre educação de alunos brancos. Meus alunos diziam sempre no final do ano: “*obrigado por abrir a nossa mente.*”

Eu sou socióloga. E ao ouvir essa frase repetidamente, ano após ano, compreendi que isso era sociologicamente significante. É como o trabalho de um antropólogo que vai pesquisa no campo e aprende a língua dos que vivem naquele lugar. Eu me perguntava: o que eles querem dizer com “obrigado por abrir a nossa mente”? Comecei a entrevistar os meus alunos no final do ano e a lhes perguntar o que significava *abrir as suas mentes*. Fui compreendendo que se tratava da sua própria transformação. A transformação da sua identidade. Eu tenho um artigo em um livro que eu usei esta expressão como título: “*Obrigado por abrir nossa mente*”. Neste livro eu descrevo a pedagogia que utilizei na Universidade Santa Clara. O que fiz, como fiz, e o motivo que os levava a essa descoberta.

*Um dos meus alunos me contou uma história. Ele era um aluno muito especial. Ele veio de uma família pobre, conseguiu entrar na Universidade Santa Clara, que é do mesmo nível da Universidade Stanford, em termos financeiros e em termos de prestígio. A família dele e todos os professores tinham uma expectativa de que ele fosse estudar Direito, porque ele era um aluno brilhante. Ele ganhou até um prêmio de melhor aluno, e então eles esperavam que ele fizesse Direito. Porém ele decidiu ser professor. Todos ficaram desapontados. Creio que a entrevista com ele para minha pesquisa foi quatro ou cinco anos após essa decisão de ser professor. Na entrevista ele me disse: “você abriu nossa mente.” - E o que isso significa? - perguntei. “Quando entrei no programa de prática de ensino, eu pensei que o meu trabalho seria ajudar essas crianças a serem iguais a mim porque elas são pobres, negras, mexicanas... e eu queria que elas viessem a ter as mesmas vantagens que eu tenho. Por isso eu achava que meu trabalho consistia em torná-las iguais a*

*mim. Mas você me mostrou que o meu trabalho seria permitir que as crianças usassem os seus próprios talentos, para que fossem mais elas mesmas e não que se tornassem iguais a mim. Não que as crianças negras, mexicanas se tornassem iguais às crianças brancas, mas fossem mais elas mesmas. Aprendi com você que o mundo é para que cada ser humano seja ele mesmo.*

Então o que é que os brancos devem fazer para participar desse processo? Eles têm que tirar essa capa de “branquidade” e serem seres humanos, para que possam ser humanos na relação com todas as crianças. Isso não significa que as crianças não sejam negras e que eles não sejam brancos. Mas o processo de aprendizado é uma via de mão dupla. Você pode ficar com uma pessoa enquanto você também estiver dando para ela algo que ela não possuía. Não como um missionário, que não seria bom nem para você nem para a outra pessoa. O exemplo que acabo de te relatar é significativo. Esse jovem se tornou um ativista. Um dia ele se tornou notícia de jornal porque levou os seus alunos negros e mexicanos a um dos melhores restaurantes no centro da cidade de San José. Ele apenas queria que seus alunos vissem como era jantar naquele restaurante. E eles foram barrados. Não foi permitido que eles entrassem. Ele insistiu que os alunos tinham o direito de estar ali... pelo menos uma vez... como eles são... para que tivessem uma experiência diferente. O seu ativismo o libertou da arrogância de não saber que o que acabava de acontecer é falta de consciência. Sua identidade mudou do “ser branco como eu” para ser uma pessoa livre de arrogância.

**R:** e isso é o certo.

**J:** é o certo e ele pode participar ajudando outras pessoas a conquistarem seus direitos, sem se perder, por si próprios. Assim ele explicou em uma entrevista com vários alunos que trouxeram seus diferentes exemplos que ilustravam o mesmo processo. O que quero dizer é que o desafio para os brancos, em uma sociedade que proporciona uma noção incorreta de privilégios e de identidade, é desfazer sua identidade. Isso tem que ser feito antes deles poderem ser úteis para qualquer outra pessoa.

Trago uma outra situação vivida por uma aluna minha, que estava dando aula para crianças de pouca idade. Duas das crianças da sala tiveram morte na família. Eram duas meninas: uma negra e uma branca. A família branca não permitiu que a criança, que tinha por volta de 8 anos, participasse do funeral. A família negra levou a criança, ela viu o corpo, participou do velório, do enterro... e as duas meninas estavam conversando na sala de aula com a minha aluna que era a professora. A aluna branca estava dizendo que estava com medo porque seu avô tinha morrido. E a minha aluna estava conversando com a aluna negra que dizia não ter medo porque sabia que a avó estava no céu e que ela um dia a veria novamente. Então a professora (minha aluna), pela primeira vez, compreendeu algo sobre cultura, que as culturas são diferentes e as pessoas lidam com as dificuldades da vida de formas diferentes. E ela gostou da maneira como a menina negra conseguia ver a morte, como uma transformação, e de ter esperança e de não ter medo., que, sendo branca, ela nunca havia tido a

oportunidade de vivenciar como uma outra cultura encara a vida de maneira diferente. E ela publicou essa história. Foi a capacidade dela refletir sobre o fato de que os brancos agem de uma forma e os negros agem de outra forma... e é possível aprender a partir da maneira como os negros agem. Estava sendo oferecido a ela algo além do que ela é. Deste modo, o sentido de “branquidade” que ela possuía não era mais totalmente suficiente. Ela aprendera que não poderia mais pensar: “Não preciso de mais nada simplesmente porque sou branca, e é assim que o mundo é, e é assim que todo mundo deve ser”.

Minha pedagogia sempre foi uma abertura para esses alunos. Quando eles tinham acesso a essa abertura, começavam a buscar respostas para suas próprias indagações. Eles não me procuravam mais para me pedir uma “fórmula”. Por quê? Porque se eles falham como seres humanos serão capazes de encontrar soluções? Eles têm responsabilidade de encontrar soluções? Na medida em que eles estão abertos para o mundo para poderem aprender com outras pessoas que anteriormente eles consideravam inferiores ou incapazes. Isso é realmente um maravilhoso reconhecimento de que nosso trabalho é um trabalho de parceiro. Não é como alguém diz, que se deve abrir a cabeça do aluno e despejar conhecimentos. Não é o que nós professores fazemos.

Assim, os meus alunos estavam sempre capacitados no final do processo, e até mesmo aqueles que discordavam de mim no início, conseguiam retornar e dizer: “*agora sei o que você queria dizer, agora eu sei... eu compreendo o que antes não sabia.*” E isso é educação.

**R:** Vou te contar uma experiência que eu vivi com a Glória Ladson-Billings. A primeira vez que entrei na sala dela, bem na parede à minha frente, eu vi um mapa...

**J:** De cabeça para baixo!

**R:** Isso, de cabeça para baixo! Eu nunca tinha visto aquilo e lhe perguntei por que o mapa estava de cabeça para baixo. E ela me disse: *isso faz parte da minha ação política.* O que Glória me disse e como ela falou me fez pensar. Comecei a pensar na geografia, nos primeiros cartógrafos, em quem encomendava os mapas...

**J:** Claro.

**R:** E compreendi. Ela não precisou dizer mais nada. Eu entendi quem fazia os primeiros mapas, quais os interesses da época, que parte do mundo era hegemônica e o motivo dos mapas serem desenhados a partir dessa perspectiva européia. Em meia hora eu pude compreender algo simples mas imensamente importante: um mapa. E agora, na minha sala de pesquisa na universidade eu também tenho um mapa de cabeça para baixo. E, como aconteceu comigo ao entrar na sala da Glória, as pessoas chegam, vêem, refletem sobre o que vêem e conseguem entender. Este momento de tomada

de consciência é importante para o problema do racismo, para o problema da relação norte e sul, ricos e pobres.

**J:** e o problema do conhecimento, da ciência...

**R:** Uma situação como esta nos faz mudar a perspectiva. Algumas vezes, coisas que aparentemente são pouco importantes, provocam esta mudança radical.

Uma vez nós organizamos um seminário sobre Direitos Humanos na Universidade. E convidamos, entre outras pessoas, um indígena de uma tribo que vive em Angra dos Reis, perto do Rio. E ele disse de público: *“eu fui para o colégio porque meu pai me disse que eu tinha que ir porque seria importante para mim. Mas ele não me disse porque isso era importante para mim. E eu ia para o colégio todo dia, e voltava para casa, sem saber porque aquele lugar era importante para mim... eu não sabia porque tinha que freqüentar um lugar onde nada acontecia que pudesse mudar a minha vida, que me fizesse entender algo que eu não entendia anteriormente. Até que um dia, quando eu já tinha 18 anos, uma professora de história me disse que quando os portugueses chegaram ao Brasil, o meu povo vivia nessa terra. Bem, eu me perguntei: se os portugueses chegaram aqui, onde meu povo já estava antes da chegada deles, eles então não descobriram Brasil. Eles invadiram a terra onde meu povo vivia!”*

Aquele indígena compreendeu naquele momento algo que mudava a sua vida. Esse é o ponto. Em um momento ele compreendeu que tudo o que lhe haviam ensinado estava errado, era um lado da verdade. Você pode afirmar que o Brasil foi descoberto se analisar esse fato pela perspectiva européia. Para a Europa o Brasil não existia, portanto ele foi descoberto. Mas para o povo que já estava aqui, que vivia aqui, isso foi uma invasão. Acho que o que nós deveríamos ter feito e o que devemos fazer na educação é trabalhar para que as pessoas consigam ver a partir de um outro ponto de vista. Quando vemos de um outro ponto de vista, da maneira que aconteceu comigo quando vi o mapa de cabeça para baixo e refleti sobre isto, é como se algo se abrisse e você então consegue ver o que não via antes.

**J:** isso é o que acontece quando se aprende sobre outra cultura. Isso lhe permite aprender mais sobre si mesmo, mas quando você descobre pessoas somente para procriar, mandar, controlar... você não aproveita esse processo. É como um provérbio que diz: “se você quiser manter um homem na vala, você também tem que ficar na vala para mantê-lo lá.” Porque o lugar dos seres humanos não é ali. Mas para ele ficar lá, você tem que também ficar lá com ele. Assim é o que acontece com as pessoas que não se dão conta de que oprimem e que também são oprimidas pelo mesmo sistema. A própria humanidade deles fica comprometida pelo mesmo sistema. E é essa descoberta que possibilita a total participação no processo de educação que é recíproca, que respeita, que nutre culturalmente e que permite visualizar que um outro mundo é possível. Isto é mais do que essas pessoas são hoje.

**R:** uma coisa que você disse na conferência e que eu gostaria que retomasse nesta nossa conversa, é que você afirmou que nos EUA você mesma tomou conta da sua educação. E eu entendo que quando as pessoas lhe perguntam como fazer, talvez não estejam esperando “receitas”, talvez seja um outro pedido de auxílio, como “dê-me força”, “ajude-me”... ..a me sentir capaz de encontrar o meu próprio caminho.”

**J:** É, isso também é possível...

**R:** talvez eu queira acreditar que seja isso. Não se trata somente de “ensina-me como fazer”. Trata-se de “sentindo-me junto com você, eu me sinto mais forte porque não estou sozinha.”

**J:** É, eu ouvi isso...

**R:** e sabe, eu entendi isso quando você estava cantando... “Sometimes I feel like a motherless child” (Às vezes eu me sinto como uma criança sem mãe). e uma das mulheres, emocionada, disse “*Eu me sinto diferente agora porque estou em sintonia com o povo, meu povo que eu nunca vi. E quando você traz essa música eu entendi que não estou sozinha.*” Creio que o que elas buscam é não se sentirem sozinhas, pois é muito sofrimento se sentir sozinha. Estudar em uma escola onde você é o único que está tentando fazer algo, e às vezes, eu escuto isso tantas vezes dos professores... às vezes trata-se de se sentir sozinho e tão enfraquecido. É muito difícil ser diferente em um ambiente onde os outros parecem ser iguais, e você é o diferente.

**J:** bem, essas experiências fazem parte do cotidiano nos EUA; é a experiência universal de alguém tentando provocar mudanças porque muito do que o sistema causa é fazer com que você se sinta louco, fazendo você questionar sua própria existência. Esta é uma resposta humana. Nós nos afirmamos através das reações das outras pessoas. Se todos agem como se não estivéssemos vestidos, nós vamos nos questionar se estamos realmente vestidos. Qual é a outra maneira de conhecermos a nossa realidade além da resposta que obtemos dos outros? Portanto os outros que estão fazendo o que também acham ser o melhor, não estão inclinados a nos dizer que o que estamos tentando fazer é bom, porque isso automaticamente significaria que ou eles não estão fazendo o que deveriam ou o que eles estão fazendo e que estão comprometidos a fazer é ruim. Portanto, devemos desenvolver outras formas de afirmar a validade da nossa solidão, já que durante um certo tempo nós ficaremos sozinhos. Mas a saída não é se entristecer ou agir como pobre coitado. A saída é encontrar outras pessoas e fazer um esforço para trabalharmos coletivamente, de modo que este sentimento de solidão e de desesperança possa ser reconhecido como um estágio que se pode superar.

**R:** Eu quero continuar nesse assunto porque ele tem a ver com algo que tento realizar. O sentir-se só ou a compreensão de que quando se está sozinho a gente se enfraquece, se torna mais vulnerável. Mas quando se está em grupo, numa ação coletiva, a gente se torna forte. Estou lhe dizendo isso porque minha ação pedagógica, ou seja, eu sempre trabalho propondo aos

meus alunos uma ação coletiva para que eles entendam a diferença entre ação individual e ação coletiva. Como você se sente quando está sozinho, sem ninguém e como isso leva à competição, ao egoísmo, a ver o outro como inimigo porque preciso ser melhor do que ele. Preciso fazer o meu trabalho melhor do que o dele. Quando se trata de ação coletiva, inevitavelmente se desenvolvem os hábitos de compartilhar, de trabalho cooperativo, da solidariedade, da fidelidade, da análise crítica... e isso é metodologia; estamos falando agora sobre metodologia. Creio que em nossa ação, na educação do professor, seja em curso de graduação ou de pós-graduação, sempre tive a preocupação de propor trabalhos coletivos e depois discutir com eles a importância política de uma ação coletiva.

**J:** bem, eu acho que isso é, ao mesmo tempo, a capacidade de empreender algo como um indivíduo, mas tendo um grupo de referência, porque nossa consciência nos diz que não estamos sozinhos, que há outros, ainda que eles possam não estar fisicamente conosco. Eles podem até não estar na mesma cidade, nem no mesmo continente. Mas quando se realiza a transição para além dos sentimentos de impotência e solidão, então se consegue arrumar um emprego, uma atividade individual, mas não se estará vulnerável ao mesmo sentimento de solidão. Então eu estou apenas dizendo que há um processo de autoconhecimento. Você se posiciona em um mundo maior de valores e de possibilidades. Mas isso também está em minha experiência: a questão espiritual. Eu não estou me referindo a religião, e sim a espiritualidade. Porque o processo de participação em uma luta humana maior também faz parte da sua jornada da vida. Sua capacidade de aprender o seu propósito. O propósito da sua vida, a sua missão. Portanto é um processo natural. No crescimento natural isso provoca mudanças. Se uma semente é plantada e vira uma árvore, a terra vai ser rompida para a semente penetrar e sair da terra. Essa transformação da semente em planta ocasiona o rompimento de algo. Isso pode ser ruim se a semente é fraca demais e não consegue penetrar. Mas se a semente é forte, o processo de romper a terra torna a semente ainda mais forte. É a sua espiritualidade que lhe ajuda a lidar com esse medo. Porque nos ensinaram sobre esse medo. Temos medo de fracassar, medo das pessoas não gostarem de nós, medo de não conseguir... e tudo isso acompanha o sentimento de solidão. Se sua atitude em relação ao fato de ficar sozinho mudar, quando você tiver um outro grupo de referência, mesmo quando você fracassar em alguma coisa, qual será sua atitude diante do fracasso? Sua atitude será... bem, aprendi alguma coisa que nunca mais repetirei; aprendi como lidar com esse tipo de situação no futuro. Então você não sai por aí dizendo... ah, nunca mais vou conseguir fazer isso! Você não sai por aí dizendo que nunca mais terá esse tipo de experiência novamente porque o que aconteceu com você é somente um processo de aprendizado. E na minha filosofia, nas lições que divido com as outras pessoas, eu tento transmitir a mensagem de que somos flexíveis. Não se trata de uma ação rígida. Às vezes tem-se que recuar, porque não se analisou a situação na qual nos encontramos, e sabemos que estamos além das nossas possibilidades. Aí se tem de recuar, o que não significa que tenhamos desistido. Significa que nos tornamos mais flexíveis, mais reflexivos... pode-se até ligar para alguém e pedir conselho, dizer que hoje

não se está bem, que gostaríamos de comentar o assunto, mas que não desistimos. Esta atitude revela que ainda se acredita em nossa capacidade porque se está constantemente aprendendo e evoluindo. Porém não é fácil. Nunca vai ser fácil porque somos seres humanos. Mas temos uma força que não sabemos que temos... a menos que se tente. A questão de não ficarmos sozinhos é uma decisão consciente baseada no fato de que ninguém sabe tudo. Todos precisam de outras pessoas por se tratar de um processo social pelo qual estamos passando. Então você escolhe ser solidário com os outros. Mas essa escolha não lhe tira a obrigação de em algum momento estar sozinho. Petronilha está realizando um trabalho de companheirismo em nível nacional, e ela está sozinha. Isso não significa que ela não...

**R:** Mas ela tem muitas pessoas na retaguarda...

**J:** muitas pessoas.

**R:** e ela sabe disso

**J:** E sem dúvida, ela sabe disso. Assim, quando ela entra numa reunião em uma sala para fazer o que seja que ela tenha de fazer, ela precisa estar auto-confiante. E nesse instante, ela fica sozinha para fazer o que está lá para fazer. Ela pode até errar. Mas isso não será o fim do mundo, pois ela vai conseguir aprender com esse erro. É assim que a gente luta. Nós lutamos como seres humanos. Temos nossas fraquezas e nossas forças, mas a capacidade de sempre conseguirmos nos recuperar e nos tornar cada vez mais nós mesmos. Porque é o nosso eu que estamos buscando realizar. É o nosso próprio sentido de auto-realização. Logo, quem fica mais desapontada quando algo não dá certo, somos nós mesmas. Sempre são aquelas outras pessoas que vêm nos ajudar nesse momento e que nos dirão que afinal, não foi tão ruim o que aconteceu, que fizemos o melhor que podia ser feito. E esta outra pessoa nos ajudará a ver de um outro ponto de vista. Há sempre uma outra maneira de pensar cada situação. É algo que vai e volta; não é algo rígido, inflexível. O que eu queria dizer é que... isto é desenvolvimento, é o que a educação faz, é que ela mostra às pessoas a possibilidade, mas é o indivíduo que tem que aceitar a responsabilidade de assumir os seus atos. E, ao assumir essa responsabilidade, você se torna mais do que um aprendiz. Deixa de ser apenas um seguidor. Você não está se limitando a seguir ordens. Você diz: eu vou lá e vou fazer o meu melhor. E, assim fazendo, estará aprendendo durante o processo. Fica mais fortalecido porque adquiriu mais conhecimento a partir da experiência vivida. Desenvolveu uma nova capacidade que você desconhecia possuir. A partir do processo de luta. Eu tenho usado muitas histórias no meu trabalho com os alunos, com outras pessoas... e as histórias freqüentemente libertam a memória dessas pessoas porque memória é poder. E o que fazemos é tentar encontrar nessa pessoa a memória da sua própria possibilidade.

Essa é a educação que vem de dentro. Não vem de fora. Novamente eu digo que isso não é uma fórmula, não é uma receita. E quando eu digo às pessoas para não pensarem no que faço nos Estados Unidos, que não quero que elas tomem o que estou dizendo como um modelo a ser seguido, falo isso com

base naquele espírito de que sua capacidade já está em você mesmo. Estamos simplesmente buscando a chave para liberar essa porta especial para que você possa ver isto. Porque se for algo que venha de dentro de você, dá para imaginar o quanto você ficará mais fortalecido por ter feito sozinho? Não será uma sensação melhor do que se você pensar que foi algo que alguém lhe deu e que você ainda não possuía? Aquelas memórias que trago comigo, os momentos em que os alunos dizem: “obrigado por abrir a nossa mente.” No fundo você sabe que isso eles já possuíam...

**R:** Mas, sem dúvida, você os ajudou.

**J:** Bem, eu ajudei, eu ajudei.

**R:** Afinal, esse é o papel da educação.

**J:** Sim, esse é o papel da educação. Assim como na história do homem que você disse que “descobriu” que os portugueses haviam invadido as suas terras. Na verdade ele estava se lembrando de seus próprios...

**R:** ...ancestrais.

**J:** seus próprios ancestrais, sua experiência. E ele ficou dizendo: ah, então nós já estávamos aqui! Por isso é uma abertura tão poderosa.

Sabe, eu agradeço a Paulo Freire por esse *insight* e eu também me dei conta que meu próprio povo é muito espiritual. Então essa música, “*Sometimes I feel like a motherless child*”, quando você para e pensa nela e se dá conta de que ela foi criada por pessoas que foram escravizadas. Essa é a expressão deles de como eles sentiram a realidade existencial da escravidão. Eles cantavam essa música sobre a sua própria memória do seu lar. Esta a força dessa música, porque conecta novamente as pessoas através de uma linha que lá atrás foi rompida, e a música os conecta de volta em um plano ainda mais além. É realmente a interioridade da realidade de se estar conectado com outras pessoas. Então quando mergulhamos dentro disso tudo e adquirimos força, ocorre uma corrente... um elo invisível, essa conexão com outros seres humanos que espiritualmente ainda permanecem com vocês. Espiritualmente eles estão presentes, mas nossos olhos humanos não conseguem ver isso.

Quando eu estive aqui no Brasil em 1991, Eu e a Petro fomos a um arquivo com o Joel Rufino dos Santos, o historiador. E dando uma olhada em algumas caixas velhas com documentos das fazendas, encontramos numa das caixas, retratos, fotos... e uma delas era de uma família de fazendeiros elegantemente vestidos, posando sentados para a foto.

**R:** Eram europeus?

**J:** Eram. Ao nos depararmos com esta fotografia, o Joel disse: “*há outras pessoas nessas fotos. Vocês não conseguem vê-las, mas eu consigo.*” O que ele queria dizer era que essa realidade da família europeia nos laços, nas

gravatas... essa realidade não seria possível sem as pessoas que foram escravizadas por eles e que os ajudaram a criar este novo mundo de riqueza e prosperidade. No entanto, os escravos não aparecem na foto. Mas simplesmente por eles não aparecerem na foto não quer dizer que eles não estivessem ali. A nossa compreensão desta realidade de se estar sozinho, serve para repensar o que é estar sozinho... Nós somos os descendentes de todas essas pessoas que tornaram possível a nossa sobrevivência. Elas permanecem o tempo todo conosco. Então agora quando eu trabalho com meus alunos brancos, o que eu tento fazer é interromper a identificação deles com o falso... uma parte da realidade com a qual eles estão se identificando, que é apenas uma parte da realidade. A realidade distorcida. Por exemplo, o que meus alunos falaram quando eles leram sobre Colombo... e eles leram a verdade sobre o comportamento de Colombo, o que ele na verdade fazia, aí eles falaram: "nossa, a gente não sabia isso sobre Colombo!" Esses alunos eram italianos. Eu tenho muitos alunos italianos lá nos EUA. "Mas se Colombo fez tudo isso, quem vai passar a ser nosso herói?" Ele realmente fez isso, é tudo verdade. Mas se vocês decidirem não mais admirar Colombo, vamos analisar, vamos procurar novamente entre os seus ancestrais brancos... quem vocês podem admirar? Então a gente volta ao passado e analisa como as pessoas que lutaram contra a escravidão foram retratadas nos livros escolares. Elas eram retratadas como loucas, selvagens, irracionais... Então nós temos que rever essa análise e poder dizer: bem, aí está alguém que podemos admirar. E vamos rever o que nos ensinaram sobre eles. Hoje em dia os meus alunos estão mais atentos porque eles conseguem perceber que a identidade deles foi "controlada". Quero que eles aprendam o que não lhes ensinaram, retiraram deles a oportunidade de se sentirem orgulhosos de alguém que tenha contribuído para a justiça. Por isso eles estão em alerta. Eles não são mais "missionários", eles também são vítimas do processo que visa a despotencializar as pessoas. Assim eles se potencializam numa fonte que até então não estava disponível para eles. Nós estudamos Mother Jones, estudamos John Brown... estudamos outros que foram comprometidos com a justiça. Mas eles não sabem nada sobre essas pessoas. A partir disso, eles conseguem perceber que houve algo de errado com a educação que receberam.

**R:** Assim é que a educação deve ser, Joyce. Veja bem, é esse o problema que às vezes temos aqui no Brasil. Não se trata de não querermos o conhecimento europeu. Não é isso. É algo como o que Marx fez com Hegel..

**J:** É, ele virou de cabeça para baixo.

**R:** Ou seja, você passa a analisar os mesmos eventos de uma outra perspectiva e vê o que não via antes. Agora com uma informação que é a...

**J:** A capacidade de pensar.

**R:** ... um novo conhecimento que você consegue demonstrar que faz parte da história, mas que havia sido silenciado. A história que foi contada dessa forma, porque esse era o interesse daqueles que detinham o poder.

Mas houve algo mais. Eu gosto muito da temática da foto... aqui você vê a família; a família dona da terra.

**J:** A fazenda, a família, a esposa, os filhos. Todos com uma aparência...

**R:** Todos bem vestidos. As jóias, os cabelos, tudo muito rico, muito belo, muito limpo... Mas por trás disso, tanta gente que apesar de não aparecer está ali. É a capacidade de conseguir enxergar na foto o que não é mostrado, o que está por trás. Para mim isso parece muito, muito importante.

**J:** Uma força muito grande.

**R:** Com certeza, e isso não é “dar uma receita.” Isso é demonstrar que por trás de qualquer evento sempre há uma história que foi/está sendo silenciada.

**J:** Então eles vão à origem da totalidade social, que revela que alguns grupos conseguem enxergar melhor a totalidade social por conta de sua experiência existencial. As pessoas na foto estão cegas por causa dos seus privilégios. Eles estão cegos pela crença de que é isso que eles merecem. E que as pessoas que os servem são incapazes e não merecem nada mais do que têm. Mas quem está servindo, e que está colocando o café, está vivendo a realidade dela. E ela está apta a também enxergar a outra realidade. Essa pessoa não está cega. Portanto essas pessoas que conseguem se apoderar da totalidade social, ela podem ser mais ativas em seu próprio benefício a fim de criar esse novo mundo. Isso se estiverem pensando. Se não estiverem pensando, somente conseguem visualizar substituir quem está na foto. Para dizer que merecem estar ali.

**R:** Nesta perspectiva, eu diria que a educação é um processo de abertura para que os que foram silenciados contem sua própria história, sua rica história, a história que não foi contada. Portanto nós temos que trabalhar em uma perspectiva contra-hegemônica, em que os silenciados possam se erguer e falar, e demonstrar que não há apenas uma história feita de... uma única perspectiva. Sempre há uma outra perspectiva que deveria aparecer, que deveria ser contada.

**J:** Mas... Regina, um outro ponto é que essas perspectivas não são iguais. Essas perspectivas não são neutras. Se educação significa dar permissão aos silenciados para que eles falem, também é possível que essas pessoas que estão na foto precisem de novas habilidades para que se encaixem de forma diferente, que sintam de forma diferente, que saibam de forma diferente. Porque no processo de mudança do mundo não se trata de somente criar mini-perspectivas, e sim enxergar qual perspectiva é a melhor para toda a humanidade. Não podemos simplesmente afirmar: queremos que os silenciados falem e que os outros se cale. Qual o objetivo disso? Não se trata de tomar o lugar de quem oprime. Não se trata de retirá-los para substituí-los.

**R:** Novamente isso tem a ver com o Paulo Freire.

**J:** Tem razão. É como a gente estava falando dos políticos de hoje em dia. Eles recebem os votos, e depois não agem como prometeram. E eles desapontam. Então não devemos nos surpreender se as pessoas agirem da mesma forma. Isso significa que temos muito a fazer. Uma outra pessoa tem que se pronunciar. Portanto vemos nossa luta como um processo contínuo. Você estava dizendo que não tem esperança de ver no seu tempo de vida a mudança que desejamos. O que posso lhe dizer é que nunca conseguiremos ver tudo o que queremos no nosso tempo. Mas, podemos ajudar que saibam a importância do que está acontecendo. Dessa forma, eles conseguirão se sentir encorajados a continuar a lutar... A LUTA CONTINUA.

**R:** Acho que isso deveria ser a mensagem de tua fala... A LUTA CONTINUA.

**J:** Com certeza.

**R:** MUITÍSSIMO obrigada.

**J:** Foi um prazer. Então... eu desejo boa sorte com o jornal.

## **CURRICULUM VITAE**

### **Joyce Elaine King, Ph.D.**

3208 Grant Way  
East Point, GA 30344  
404.629.3784 (tel) / 404.629.0132 (fax)  
[drjoyceking@yahoo.com](mailto:drjoyceking@yahoo.com)

## **EDUCATION**

Ph.D., Social Foundations of Education, Stanford University, 1974

B.A., Sociology (with Honors), Stanford University, 1969

## **FELLOWSHIPS & ACADEMIC HONORS**

Distinguished Visiting Scholar. Texas Women's University, Spring, 2000.

Center for the Study of Applied Ethics Scholar. Santa Clara University, 1992-1994.

American Council on Education Fellowship. Offices of the President, Vice President for Planning and Management, and the Office of Multicultural Development, Stanford University, 1991-1992.

W.K. Kellogg National Fellowship. Studied women's leadership and social change in Africa, China, South America, France & the U.S., 1984-1987.

Bay Area Global Education Project. Institute on the Global Economy. Stanford Program in Intercultural Education & the World Affairs Council, 1984.

National Institutes of Mental Health Post-Doctoral Fellowship. Stanford University. Research Trainee in Theory and Methodology, Sociology Department, 1976-1977.

## **ACADEMIC ADMINISTRATION & TEACHING**

2001- Provost and Professor of Education

Spelman College. Chief Academic Officer, reporting to President. Major Responsibilities: Leadership and management regarding all academic matters of the College, including policy formulation, implementation, review and evaluation; short and long-term academic planning; budget oversight; faculty personnel matters; liaison with Board of Trustees education policy committee and Faculty Council; external grant support and proposal development; continuing education; curriculum oversight; and general academic administration (e.g., Admissions, Registration, Enrollment Management, and Institutional Effectiveness assessment). Direct reports include Associate Provosts for Science and Mathematics and Liberal Arts and Education; Academic

Dean; Director, Office of Institutional Research, Assessment and Planning; Dean, Continuing Education; Director, Women's Research and Resource Center; Director of Admissions; Registrar; Director, Museum of Fine Art, Director of the Comprehensive Writing Program (Title III). Other supervision and oversight includes the Atlanta University Center Woodruff Library through the AUC Chief Academic Officers Council and the Intercollegiate Athletic Program (NCAA).

1998- 2001 Associate Provost and Professor of Education

Professor, CUNY Graduate Center Doctoral Program in Urban Education (2001)

Medgar Evers College of The City University of New York. Reported to the Senior Vice President and Provost, as member of the President's Cabinet, I participated in college-wide planning, policy formulation, and budget development and decision making. Held a tenured appointment as Full Professor in the School of Liberal Arts and Education and appointed to CUNY Graduate Faculty. Major responsibilities: Faculty development and recognition activities; new faculty orientation; oversight of part-time faculty hiring; supervision of the library and related information technology resources and related budgets; preparation of the Academic Program Planning Report, (e.g., Schools of Liberal Arts & Education, Business, Science, Health & Technology and the School of Continuing Education) and provided administrative support for curriculum matters, including the development and approval of new B.A. and B.S. degree programs in Applied Management, Business, Mathematics, and English and the re-certification of teacher education programs. Committees: College-wide Curriculum Committee; Provost's Council; and Academic Council. Other assignments included Inauguration Program for the Dr. Betty Shabazz Endowed Professorship (1999); Education Department Teaching Circle; Teacher Education Learning Community Network; and College-wide Retention Committee.

1994-1998 Associate Vice Chancellor for Academic Affairs and Diversity Programs and  
Professor of Education

University of New Orleans. Reported to the Senior Executive Vice Chancellor and Provost. Held a tenured appointment as Full Professor in the College of Education, Department of Education, Counseling, Leadership, and Foundations. Major responsibilities: Coordinated the university-wide strategic planning process, including budget preparation and decision making; served on the Provost's promotion and tenure committee; organized on-going department chair professional development seminars; oversight of international faculty personnel and (INS) labor certification matters (and liaison to system-wide committee); managed the development, approval and implementation of international exchange agreements; supervised the Campus Diversity Advisory Committee, the Women's Center, Asian & Pacific Rim Center and related budgets; provided leadership for curriculum diversity (e.g., Africana Studies and Asian Studies); instituted and managed faculty development program on teaching with technology; provided oversight for the Desegregation Settlement Agreement/activities (e.g., SUNO/UNO faculty exchange, cross-registration, and curriculum planning) and supported grant and proposal development for external funding. Committees: Dean's Council; Strategic Planning Group (SPG)/Steering

Committee; Enrollment Management Task Force; Institutional Effectiveness Group; Ernest G. Chachere Graduate Fellowship Program Admissions Committee; and Women's Center Advisory Board. Courses Taught: "Foundations of Culture-Centered Knowledge & Research" (graduate) and "Mapping University Assets for Public Scholarship and Community Outreach" (upper division/graduate).

1982-1994 Assistant to Associate Professor and Director of Teacher Education Director, Interdisciplinary M.A. in Education

Santa Clara University. Promoted from Assistant to Associate Professor with tenure. Major responsibilities: Administration and leadership of all elementary and secondary Teacher Education Program operations in the Graduate Division of Counseling Psychology and Education, including budget oversight; faculty hiring and evaluation; student recruitment, admissions and assessment; student teaching field placements and supervision; curriculum innovation (e.g., teaching with technology; cross-cultural immersion); and management of the state program re-certification process (Commission on Teacher Credentialing, 1983 and 1994). Other Responsibilities: Oversight of M.A. program in Interdisciplinary Education and College of Arts & Sciences (undergraduate) education courses (Psychology; Multicultural Education), including recruitment, faculty personnel, and curriculum matters. Committees: Rank & Tenure Committee (1992, 1993); Vice President for Academic Affairs Search Committee; President's (Strategic) Planning and Action Team; Human Subjects Committee; Division of Counseling Psychology & Education Reorganization Committee. Graduate Courses Taught: "Directed Teaching I, II & III" (Elementary/Secondary Teaching Methods & Supervision); "Interpersonal-Cross-cultural Communication"; and "Social Foundations of Education."

1978-1980 Acting Assistant Professor of Education

Stanford University. Social Foundations of Education Doctoral Program. Courses taught: "Instructional Innovation and the Problem of Change" ? "Social Foundations of Education" ? and "Cultural Pluralism"

1972-1973 Head, Department of Ethnic Studies and Acting Assistant Professor of Ethnic Studies and Psychology

Mills College. Major responsibilities: Established the department, including faculty hiring, supervision and evaluation; course and academic program administration, budget oversight and community outreach programs. Developed and secured approval of the first Ethnic Studies academic major (B.A. degree) and instituted first multi-ethnic Artist-in-Residence Program (Native American, Asian American, Latino and African American performing and creative artists). Committee: College-wide Education Policy Committee (Department Heads). Courses Taught: "Ethnic Studies I & II" ? "Age and Sex Roles in the Black Community"

## OTHER TEACHING & RESEARCH EXPERIENCE

2000 Co-Director/Instructor, Online Graduate Student Research Training Institute. AERA Commission on Research in Black Education (American Educational Research Association/ Professional Development & Training Committee Mini-course/6-week OnLine Institute).

1991 Visiting Professor, Federal University of São Carlos, Brazil.  
Courses: Intensive graduate course, "Research and Methodology" ? Community-based course, "Racism & Education" ? Conducted workshops for parents and teachers in São Carlos, Porto Alegre, and São Paulo ? Invited Lectures: Catholica University (São Paolo) and the Federal University (Porto Alegre), Spring Inter-session.

1978-1980 Senior Research Associate, Stanford University, Department of Psychology and Institute for the Advanced Study of Black Family Life and Culture, Oakland. (Study of "Learned Helplessness," Irving Brown, Principal Investigator).

1969-1972 Instructor: Pre-College Summer Program, Psychology, Santa Clara University (1971-1972) ? Canada College, Day and Evening College, "Intro. to Sociology" (1970-1971) ? Nairobi College, East Palo Alto, CA, "Sociology, I & II" (1969-1970) ? Stanford University, Afro-American Studies Program, "Age & Sex Roles in the Black Community" (1969).

## ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT, TRAINING & EVALUATION CONSULTATIONS

1987- Leadership/Management Training for Diversity

Training Workshops for Education Organizations: American Council on Education (ACE) Senior Management Seminar ? ACE Dean's & Department Chairs Workshop ? Western Association of College & University Business Officers (WACUBO) ? Principals' Association of New Orleans Public Schools, Inc. (PANOPSI) ? Louisiana State University, College of Education ? Central Michigan University/University of Arkansas at Pine Bluff "Building Community Through Technology Project" (W.K. Kellogg Foundation) ? California State University, Hayward ? University of California, Santa Cruz ? University of Colorado, Boulder ? Santa Clara University, President's Cabinet.

Consultancies, Non-Profit/Civic Organizations: International House of Blues Foundation (New Orleans) ? Young Leadership Council (New Orleans) ? National Mentoring Center (Oakland, CA) ? National Funding Collaborative for Violence Prevention (Ford Foundation) ? AmeriCorps - New Orleans (NOYAC) ? Council for a Better Louisiana; Greater New Orleans Foundation ? Leadership Palo Alto ? City of Palo Alto Human Relations Commission.

1986- 2000 Program Evaluation/Strategic Board Development

National Center for Urban Partnerships (Ford Foundation) ? Brooklyn College,

CUNY (External Evaluator, School of Education) ? Omega Associates, Santa Clara, CA (crisis intervention) ? American Institutes for Research, Palo Alto & Urban League Peninsula Academies Drop-out Prevention Program ? Sequoia Union High School District Evaluator/Desegregation Programs ? Santa Clara University/Ravenswood School District Teacher Corps Project, Cycle XII  
In-service trainer for K-8 teachers and student teachers.

#### 1975-1982 Research

Researcher, Cable Communications West, Palo Alto: Study of "Blacks and Television" (1976) ? Program Associate, Center for Educational Research (CERAS), Stanford University, Urban/Rural School Development Program: Provided technical assistance for teachers and parents in project schools in East Chicago, IL, Kankakee, IL, Dayton, OH, East St. Louis, MO, and Indianapolis, IN (1974-75) ? Coordinator, Black Studies Summer Planning Project, Afro-American Studies Program, Stanford University (1971) ? Consultant, Community Development Workshop, Afro-American Studies Program, Stanford University: Developed undergraduate community-based internships and credit courses (1969-1971).

#### RESEARCH GRANTS & AWARDS (SELECTED)

Spencer Foundation. "An Online Community of Teacher Researchers: Animating (Multi)Cultural Knowledge." Co-principal Investigator, 2001-present.

Open Society Institute, SOROS Foundation. Commission on Research in Black Education (American Educational Research Association), CD-ROM project, 1999-2001.

Irvine Foundation, "African & African American Culture: Integrating Multicultural & Global Perspectives in Teacher Education." Santa Clara University Curriculum Research Grant, 1992-1993.

World Council of Churches. "The Jemima Circle: A Black Women's Leadership Development Program." Program for Racial Justice Grant, 1992.

Irvine Foundation, "Reconceptualizing Multiculturalism from Teacher and Parent Perspectives." Santa Clara University Faculty Research Grant, 1990-1991.

#### PUBLICATIONS (SELECTED)

##### Books and Edited Journals

Preparing Teachers for Cultural Diversity, J. E. King, E. R. Hollins, and W. C. Hayman (Eds.). New York: Teachers College Press, 1997. (Senior Editor)

Black Mothers to Sons: Juxtaposing African American Literature with Social Practice (with C. A. Mitchell). New York: Peter Lang Publishers, Inc.,

1990/1995 (Second Edition).

**Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base.** E.R. Hollins, J. E. King and W.C. Hayman (Eds.). Albany: SUNY Press, 1994. (Co-editor)

**In Search of African Liberation Pedagogy: Multiple Contexts of Education and Struggle.** Invited Editor, Theme Issue. *Journal of Education*, 172(2), 1990.

#### Refereed Articles

**White Teachers at the Crossroads: A Moral Choice for White teachers.** *Teaching Tolerance Magazine*, Fall, 2000: 14-15.

**Diaspora Literacy and Consciousness in the Struggle Against Miseducation in the Black Community.** *Journal of Negro Education*, 61(3), 1992: 317-340.

**Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Mis-education of Teachers.** *Journal of Negro Education*, 60(2), 1990: 133-146. Also reprinted as book chapters:

? **Dysconscious Racism: Ideology, Identity and Miseducation**, pp. 128-32.

? **Dysconscious Racism: The Cultural Politics of Critiquing Ideology and Identity**, pp. 640-641. In R. Delgado & J. Stefancic (Eds.). *Critical White Studies: Looking Behind the Mirror*. Philadelphia: Temple University, 1997.

? **Chapter in The Education Feminism Reader.** L. Stone (Ed.). Boston: RKP, 1993: 336-248.

**Being the Soul-Freeing Substance: A Legacy of Hope in Afro Humanity** (with T. L. Wilson). *Journal of Education*, 172(2) 1990: 9-27.

**The Teacher Education Challenge in Elite University Settings: Developing Critical Perspectives for Teaching in a Democratic and Multicultural Society** (with G. Ladson-Billings). *European Journal of Intercultural Studies*, 1(2) 1990:15-30.

**A Black Woman Speaks on Leadership, Contradictions and Social Change: The Power of Our Overcoming Spirit.** *Sage: A Scholarly Journal on Black Women*, Vol. 5, 1988: 49-52.

**Text Examines Cultural Learning Styles. A Review of Black Children: Their Roots, Culture and Learning Styles** by J. Hale-Benson. *Children's Advocate* 9(3) May-June 1987: 16-17. Reprinted in *Democratic Schools* 3(1) 1987: 19-20.

#### Book Chapters

**Race.** In A. Gabbard (Ed.). *Knowledge and Power in the Global Economy? Politics and the Rhetoric of School Reform.* New York: Lawrence Erlbaum Publishers, 1999: 141-48.

**In Search of a Method for Liberating Education and Research: The Half (that) Has Not Been Told.** In C. A. Grant (Ed.). *Multicultural Research: A Reflective Engagement with Race, Class, Gender and Sexual Orientation.* Philadelphia: Falmer Press, 1999: 101-19.

**Thank You for Opening Our Minds: On Praxis, Transmutation and Black Studies in Teacher Development.** In J. E. King, et al. (Eds.). *Preparing Teachers for Cultural Diversity.* New York: Teachers College Press, 1997: 156-69.

**A Passagem Media Revisitada. . .** (Portuguese trans. by T. Da Silva). *The Middle Passage Revisited: Education for Human Freedom and the Black Studies Epistemological Critique.* In L. H. Da Silva et al. (Eds.). *Novos Mapas Culturais: Novas Perspectivas Educacionais.* Porto Alegre, Brasil: Editor Sulina, 1996: 75-101.

**Bad Luck, Bad Blood, Bad Faith: Ideological Hegemony and the Oppressive Language of Hoodoo Social Science.** In J. Kinchloe, S. Steinberg and A. Gresson (Eds.). *Measured Lies: The Bell Curve Re-examined.* New York: St. Martin's Press, 1996: 177-192.

**Race/Ethnicity.** In F. Jones-Wilson, et al. (Eds.). *Encyclopedia of African-American Education* Westport, CT: Greenwood Press, 1996: 380-384.

**Culture-Centered Knowledge: Black Studies, Curriculum Transformation and Social Action.** In J.A. Banks and C. A. McGee Banks (Eds.). *The Handbook of Research on Multicultural Education.* New York: Macmillan, 1995: 265-290.

**Nationalizing the Curriculum or Downsizing Citizenship?** In E. Eisner (Ed.). *The Hidden Consequences of a National Curriculum.* AERA Presidential Public Service Monograph. Washington: American Educational Research Association, 1995: 119-144.

**The Purpose of Schooling for African American Children: Including Cultural Knowledge.** In E.R. Hollins, J.E. King and W.C. Hayman (Eds.). *Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base.* Albany: SUNY Press, 1994: 25-44.

**Unfinished Business: Black Student Alienation and Black Teachers' Emancipatory Pedagogy.** In M. Foster (Ed.). *Readings on Equal Education. Volume II: Qualitative Investigations into Schools and Schooling.* New York: AMS Press, 1991: 245-271.

**Black Mothers to Sons.** In B. Bowser (Ed.). *Black Male Adolescents: Parenting and Education in Community Context.* New York: University Press of America, 1991: 129-159.

## WORKS- IN-PROGRESS

Facing the New Millennium: A Transformative Research and Action Agenda in Black Education. A Monograph of the Commission on Research in Black Education, Editor (forthcoming).

Culture-Centered Knowledge: Black Studies, Curriculum Transformation and Social Action. In J.A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.). The Handbook of Research on Multicultural Education. New York: Macmillan, Second Edition, forthcoming.

My Soul Looks Back in Wonder: The Journey of a Transformative Black Woman Educator.

## PAPERS, INVITED LECTURES, AND ADDRESSES (SELECTED)

Invited Presentation. "Black Education and the South." Dillard University. November 2001.

Research Forum Presentation/Organizer, "Caputuring Cultures/Empowering Communities through Technology" Congressional Black Caucus Education BrainTrust Conference, September, 2000.

Invited Platform Presentation. "A Black Educator Reflects on the Importance of Culture Memory and Identity in Social Change." Ethical Society of Brooklyn. December 9, 2000.

Invited Public Lecture. "Who Knoweth Whether Thou Art Come to the Kingdom for Such a Time as This? Liberatory Research Praxis and Public Scholarship." Texas Women's University Distinguished Women's Studies Lecture Series. Denton, Texas. Spring 2000.

Invited Presidential Symposium. "African Thought and Epistemology in Teaching, Research and Community Building: A Global Perspective." American Educational Research Association. Montreal. April 1999.

Invited Paper & Panel Presentation. "Black Mothers to Sons." International Conference on Mothers and Sons. York University, Centre for Feminist Research. Toronto, Canada. September 25-27, 1998.

Invited Plenary Address. "Liberating African Thought, Culture, and Community." African Liberation Day Commemorations, Manchester, England. May 24-26, 1998.

Invited Speaker: "Jemima: A New Look at Black Women's Lives and Struggles." Longue Vue Museum and Gardens Exhibit and Lecture Series on African-American Culture in New Orleans. New Orleans. May 14, 1998.

Plenary Address. "Liberating African Thought and Praxis in the University:

Connecting Culture, Community, and Curriculum in the Deep South." Association for the Study of Classical African Civilizations (ASCAC) 15th Annual Kemet Studies Conference. City College, New York. March, 1998.

Paper and Symposium Organizer. "Teaching Researchers, Learning Through Cultural Memory: Using African Thought and Indigenous Community Knowledge." American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, March, 1998.

Guest Lecturer. "The Middle Passage: Our Psychic Holocaust." An Interactive Session presented as part of the lecture series accompanying a moving art exhibit titled *The Middle Passage: White Ships, Black Cargo* by Tom Feelings. St. Augustine Church. New Orleans. May 14, 1997.

Featured Presenter. "Critical Conversations": a workshop for teachers and administrators. "Dealing with Difference." Summer Institute. Illinois Staff and Curriculum Developers Association. May 18-21, 1997.

Invited Panelist. "Teaching World History: A Colloquium." Council on Islamic Education. Orange, CA. February 21-22, 1997.

Invited Keynote Address. "The Middle Passage Revisited/the Black Studies Epistemological Critique." Municipal Government of Porto Alegre, Brazil. 3rd International Seminar. "New Cultural Maps/New Educational Perspectives." July 1-3/ 4-6, 1996.

Invited Speaker. Young Leadership Council Annual Diversity Awards Program. New Orleans. June, 1996.

Invited Speaker. "Ain't You Got a Right to the Tree of Life?" Colgate University, Multicultural Affairs Program, Hamilton, New York ? Lecture Series, Millersville University, Pennsylvania. 1996.

Invited Panelist. American Educational Research Association Invitational Conference. "Hidden Consequences of National Curriculum Standards." Washington, D.C. June, 1993.

Commencement Address: Foothill College, Los Altos, CA: "Ain't You Got a Right to the Tree of Life?" June, 1993.

Invited Lectures: "Dysconscious Racism and Education," University of Colorado at Boulder, 1992 ? University of California, Santa Cruz, 1992 ? University of Wisconsin, Madison, 1993;

Panelist: "Community Participation in Education." World Bank Professional Development Workshop/ Population and Human Resources Program Staff, Stanford University, 1989.

Lecture: "The Black Woman in the US." Department of Social Service, Pontificia Universidade Catolica of Rio de Janeiro, Brazil, April, 1986.

Workshop: "Race, Class & Gender Barriers in U.S. Education," United Nations Decade for Women Conference, NGO Forum, Nairobi, Kenya, 1985.

Invited Participant: World Council of Churches Consultation-- "Racism in Schools, Churches and the Media," Toronto, Canada, May, 1989.

Invited Testimony: "From Poverty to Empowerment: School/Education Issues" and published in Proceedings of the Feminization of Poverty Hearings, San Mateo County Board of Supervisors Advisory Council on Women, Redwood City, CA., October, 1984.

Organizer & Workshop Participant with Dr. Paulo Freire, "Educating Minority Youth," Santa Clara University, 1983.

Invited Paper: "Curriculum and Consciousness in an Elite Milieu: A Liberatory Pedagogy for Teacher Educators and a Framework for Evaluating Critical Teaching," Improving University Teaching Conference, University of Tsukuba, Japan, 1981.

#### MULTIMEDIA PORTFOLIO

Producer, video documentaries: "A Detroit Conversation," AERA Commission on Research in Black Education. (Distributor: AERA, Washington, DC, Price: \$20) 2001, and "A Charge to Keep: The CORIBE Initiative" (in production).

Co-Developer, AERA Commission on Research in Black Education Website ([www.coribe.org](http://www.coribe.org)) 1999-present.

Producer, Interactive CD-ROM (Compact Disk): "Research & Best Practices," AERA Commission on Research in Black Education. 2001.

Co-Producer, Songhoy Language & Culture: The People Who Could Fly. A multi-media CD-ROM (online multi-media interactive lessons) 2000.

Host/Interviewer and Executive Producer: Medgar Evers College/CUNY "Faculty Showcase." Cable Television 30-minute Interview program, 2000-2001.

Producer/Editor, video documentary: "Diaspora Literacy: The Black Studies Perspective and Curriculum Change." Presenting Professor Sylvia Wynter, Santa Clara University Invitational Seminar. Organizer/Moderator, Joyce E. King. (Distributor: Santa Clara University Media Services, Price \$25) 1993.

Cable TV Lecture: "Yes, you can: Creating Intelligence for the 90s." Sequoia Union High School District Parent Involvement Conference. San Mateo, CA, Channel 6, February 1993.

Panelist: Take II Program: "The Rights and Responsibilities of Parents,

Students and Schools." Cable Network News (CNN) 1987.

#### UNIVERSITY SERVICE/PUBLIC & PROFESSIONAL COMMUNITY SERVICE

AERA Commission on Research in Black Education (CORIBE), Chairperson. An initiative of the American Educational Research Association. (1999-present).

Medgar Evers College of The City University of New York. Mentor, 100 Black Women/Revlon Black Women's Mentoring Program. ? Affiliated Scholar, Center for Diopian Inquiry and Research on Education and Culture Transmission (DIRECT Center) ? Steering Committee, National Agricultural Library/Medgar Evers College Partnership Agreement (1998- 2001). ? Affirmative Action Committee, CUNY. (2000-2001).

University of New Orleans. Partnerships 2000, Capital Campaign Committee (1996). No Aids-Walk Committee, United Way Campaign Representative. (1995-1998).

Santa Clara University. President's Strategic Planning and Action Team (1992-1994) and Human Subjects Committee. (1986-1993).

California State Board of Education. Curriculum Development and Supplemental Materials Commission Ad Hoc Task Force, Chairperson. (1986-1990).

Editorial Advisor: Educational Researcher; Educational Policy; Journal of Negro Education; Urban Education; Review of Education Research; and Journal of Teacher Education. 1986-present.

Member: American Educational Research Association (AERA), Division G Nominating Committee (1997-98) Affirmative Action Officer (1987-1989), Professional Training & Development Committee (1997-2000); American Sociological Association; Association for Curriculum Development and Super

**2)**

**Uma abordagem conceitual das noções de raça,  
racismo, identidade e etnia – Kabengele Munanga**

Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, realizado pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB – 05/11/03 - RJ

## UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RACA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA.

Prof. Dr. Kabengele Munanga (USP)

Etmologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em Português como Lineu (1707-1778), o uso para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada.

Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe. Não apenas os Francos se considerava como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados. Percebe-se como o conceitos de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvessem diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes.

As descobertas do século XV colocam em dúvida o conceito de humanidade até então conhecida nos limites da civilização ocidental. Que são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou são seres humanos como “nós”, europeus? Até o fim do século XVII, a explicação dos “outros” passava pela Teologia e

pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação. A península ibérica constitui nos séculos XVI-XVII o palco principal dos debates sobre esse assunto. Para aceitar a humanidade dos “outros”, era preciso provar que são também descendentes do Adão, prova parcialmente fornecida pelo mito dos Reis Magos, cuja imagem exhibe personagens representes das três raças, sendo Baltazar, o mais escuro de todos considerado como representante da raça negra. Mas o índio permanecia ainda um incógnito, pois não incluído entre os três personagens representando semitas, brancos e negros, até que os teólogos encontraram argumentos derivados da própria bíblia para demonstrar que ele também era descendente do Adão.

No século XVIII, batizado século das luzes, isto é, da racionalidade, os filósofos iluministas contestam o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da Igreja e os poderes dos príncipes. Eles se recusam a aceitar uma explicação cíclica da história da humanidade fundamentada na idade de “ouro”, para buscar uma explicação baseada na razão transparente e universal e na história cumulativa e linear. Eles recolocam em debate a questão de saber que eram esses outros, recém descobertos. Assim laçam mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que se integram à antiga humanidade como raças diferentes, abrindo o caminho ao nascimento de uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade, transformada mais tarde em Biologia e Antropologia Física.

Por que então, classificar a diversidade humana em raças diferentes? A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. A classificação é um dado da unidade do espírito humana. Todos nós já brincamos um dia, classificando nossos objetos em classes ou categorias, de acordo com alguns critérios de semelhança e diferença. Imagine-se o que aconteceria numa biblioteca do tamanho da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Sem classificação por autor e ou por assunto, seria muito complicado a busca de um documento. Com a preocupação de facilitar a busca e a compreensão, parece que o ser humano desde que começou a observar desenvolveu a aptidão cognitiva de classificação. A

primeira tentativa consiste em distinguir os seres animados dos inanimados; os minerais dos vegetais e os vegetais dos animais. Entre os animais, não há como confundir um elefante com um leopardo, uma cobra com uma tartaruga. São todos animais, mas porém diferentes.

Na história da ciência, a classificação dos seres vivos começa na Zoologia e na Botânica. Era importante encontrar categorias maiores por sua vez subdivididas em categorias menores e subcategorias e assim adiante. Os termos para designar as categorias são como todos os fenômenos lingüísticos convencionais e arbitrários. Assim as principais categorias foram as divisões filo e sub-filo, a classe, a ordem e a espécie. Como homens, pertencemos ao filo dos cordados, ao sub-filo dos vertebrados (como os peixes), à classe dos mamíferos (como as baleias), à ordem dos primatas (como os grandes símios) e à espécie humana (*homo sapiens*) como todos os homens e todas as mulheres que habitam nossa galáxia. Somos espécie humana porque formamos um conjunto de seres, homens e mulheres capazes de constituir casais fecundos, isto é, capazes de procriar, de gerar outros machos e outras fêmeas. Sem a classificação, não é possível falar de milhões de espécies de animais do universo conhecido. Apenas, no seio da espécie *homo-sapiens* (*homo sábio*), a que pertencemos, somos hoje cerca de 6 bilhões de indivíduos. Nessa enorme diversidade humana que somos, da mesma maneira que distinguimos o babuíno do orangotango, não podemos confundir o chinês com o pigmeu da África, o norueguês com o senegalês, etc.

Em qualquer operação de classificação, é preciso primeiramente estabelecer alguns critérios objetivos com base na diferença e semelhança. No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletiva e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina. É justamente o degrau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo. A chamada raça branca tem menos concentração de melanina, o que define a sua cor branca, cabelos e olhos mais claros que a negra que concentra mais melanina e por isso tem pele, cabelos e olhos mais escuros e a amarela numa posição intermediária que define a sua cor de pele que por aproximação é dita amarela. Ora, a cor da pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial. Apenas menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da

cor da pele, dos olhos e cabelos. Os negros da África e os autóctones da Austrália possuem pele escura por causa da concentração da melanina. Porém, nem por isso eles são geneticamente parentes próximos. Da mesma maneira que os pigmeus da África e da Ásia não constituem o mesmo grupo biológico apesar da pequena estatura que eles têm em comum.

No século XIX, acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o angulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação. O crânio alongado, dito dolicocefalo, por exemplo, era tido como característica dos brancos “nórdicos”, enquanto o crânio arredondado, braquicefalo, era considerado como característica física dos negros e amarelos. Porém, em 1912, o antropólogo Franz Boas observara nos Estados Unidos que o crânio dos filhos de imigrantes não brancos, por definição braquicefalos, apresentavam tendência em alongar-se. O que tornava a forma do crânio uma característica dependendo mais da influência do meio, do que dos fatores raciais.

No século XX, descobriu-se graças aos progressos da Genética Humana, que haviam no sangue critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças estancas. Grupos de sangue, certas doenças hereditárias e outros fatores na hemoglobina eram encontrados com mais frequência e incidência em algumas raças do que em outras, podendo configurar o que os próprios geneticistas chamaram de marcadores genéticos. O cruzamento de todos os critérios possíveis ( o critério da cor da pele, os critérios morfológicos e químicos) deu origem a dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças. As pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes à uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes à raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça. Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc. Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a

diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem.

A invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raças. O maior problema não está nem na classificação como tal, nem na inoperacionalidade científica do conceito de raça. Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda guerra mundial.

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares.

Alguns biólogos anti-racistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão.

A questão mais importante do ponto de vista científico não é apenas observar e estabelecer tipologias, mas sim principalmente encontrar a explicação da diversidade humana. Antes de Darwin e seus predecessores (Lamarck), a representação do mundo tido como criado, era estática e imóvel. As variações entre os organismos tinham uma explicação metafísica. Mas Darwin demonstrou a partir dos princípios da seleção natural (A Evolução da Espécie, 1859), que os organismos vivos evoluíram gradativamente a partir de uma origem comum e se diversificaram no tempo e no espaço, adaptando-se a meios hostis, diversos e em perpétua transformação. A variação dos caracteres genéticos, fisiológicos, morfológicos e comportamentais hoje observados, tanto entre as populações vegetais e animais como humanas, correspondem em grande medida a um fenômeno adaptativo.

Exemplos: uma pele escura concentra mais melanina que uma pele clara, pois protege contra a infiltração dos raios ultravioletas nos países tropicais; uma pele clara é necessária nos países frios, pois auxilia na síntese da vitamina D. Graças aos progressos da ciência e da tecnologia, a adaptação ao meio ambiente não precisa mais hoje de mutações genéticas necessárias no longínquo passado de nossos antepassados.

A diversidade genética é absolutamente indispensável à sobrevivência da espécie humana. Cada indivíduo humano é o único e se distingue de todos os indivíduos passados, presentes e futuros, não apenas no plano morfológico, imonológico e fisiológico, mas também no plano dos comportamentos. É absurdo pensar que os caracteres adaptativos sejam no absoluto “melhores” ou “menos bons”, “superiores” ou “inferiores” que outros. Uma sociedade que deseja maximizar as vantagens da diversidade genética de seus membros deve ser igualitária, isto é, oferecer aos diferentes indivíduos a possibilidade de escolher entre caminhos, meios e modos de vida diversos, de acordo com as disposições naturais de cada um. A igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois fazendo isso, elas contribuem a enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade.

## O CONCEITO DE RACISMO

Criado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos mesmos conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo.

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa

escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Mas o racismo e as teorias que o justificam não caíram do céu, eles têm origens mítica e histórica conhecidas. A primeira origem do racismo derive do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Segundo o nono capítulo da Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, ele se deitara numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não linzongeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos. Os calvinistas se baseiam sobre esse mito para justificar e legitimar o racismo anti-negro. A Segunda origem do racismo tem uma história conhecida e inventariada, ligada ao modernismo ocidental. Ela se origina na classificação dita científica derivada da observação dos caracteres físicos (cor da pele, traços morfológicos). Os caracteres físicos foram considerados irreversíveis na sua influência sobre os comportamentos dos povos. Essa mudança de perspectiva foi considerada como um salto ideológico importante na construção da ideologia racista, pois passou-se de um tipo de explicação na qual o Deus e o livre arbítrio constitui o eixo central da divisão da história humana, para um novo tipo, no qual a Biologia (sob sua forma simbólica) se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana.

Insisto sobre o fato de que o racismo nasce quando faz-se intervir caracteres biológicos como justificativa de tal ou tal comportamento. É justamente, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores. Carl Von Linné, o Lineu, o mesmo naturalista sueco que fez a primeira classificação racial das plantas, oferece também no século XVIII, o melhor exemplo da classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização. Com efeito, na sua classificação da diversidade humana, Lineu divide o *Homo Sapiens* em quatro raças:

- **Americano**, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- **Asiático**: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- **Africano**: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- **Europeu**: branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados.

Como Lineu conseguiu relacionar a cor da pele com a inteligência, a cultura e as características psicológicas num esquema sem dúvida hierarquizante, construindo uma escala de valores nitidamente tendenciosa? O pior é que os elementos dessa hierarquização sobreviveram ao tempo e aos progressos da ciência e se mantêm ainda intactos no imaginário coletivo das novas gerações. No entanto, não foi, até o ponto atual dos conhecimentos, cientificamente comprovada a relação entre uma variável biológica e um caractere psicológico, entre raça e aptidões intelectuais, entre raça e cultura.

A concepção do racismo baseada na vertente biológica começa a mudar a partir dos anos 70, graças aos progressos realizados nas ciências biológicas (genética humana, bioquímica, biologia molecular) e que fizeram desacreditar na realidade científica da raça. Assiste-se então ao deslocamento do eixo central do racismo e ao surgimento de formas

derivadas tais como racismo contra mulheres, contra jovens, contra homossexuais, contra pobres, contra burgueses, contra militares, etc. Trata-se aqui de um racismo por analogia ou metaforização, resultante da biologização de um conjunto de indivíduos pertencendo a uma mesma categoria social. É como se essa categoria social racializada (biologizada) fosse portadora de um estigma corporal. Temos nesse caso o uso popular do conceito de racismo, qualificando de racismo qualquer atitude ou comportamento de rejeição e de injustiça social.

Esse uso generalizado do racismo pode constituir uma armadilha ideológica, na medida em que pode levar à banalização dos efeitos do racismo, ou seja, a um esvaziamento da importância ou da gravidade dos efeitos nefastos do racismo no mundo. Por que os negros se queixam tanto, pois afinal não são as únicas vítimas do racismo (?), indagariam os indivíduos motivados por essa lógica de banalização. Em consequência, o racismo com seus múltiplos usos e suas numerosas lógicas se torna tão banal que é usado para explicar tudo. Mas o deslocamento mais importante do eixo central do racismo pode ser observado bem antes dos anos 70, a partir de 1948, com a implantação do *apartheid* na África do sul. O *apartheid* (palavra do Afrikans), foi oficialmente definido como um projeto político de desenvolvimento separado, baseado no respeito das diferenças étnicas ou culturais dos povos sul africanos. Um projeto, certamente fundamentado no multiculturalismo política e ideologicamente manipulado. Observa-se também que é em nome do respeito das diferenças e da identidade cultural de cada povo que o racismo se reformula e se mantém nos países da Europa ocidental contra os imigrantes dos países árabes, africanos e outros dos países do Terceiro mundo, a partir dos anos 80. Já no fim do século passado e início deste século, o racismo não precisa mais do conceito de raça no sentido biológico para decretar a existência das diferenças insuperáveis entre grupos estereótipos. Além da essencialização somático-biológica, o estudo sobre o racismo hoje deve integrar outros tipos de essencialização, em especial a essencialização histórico-cultural. Embora a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos. Enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo novo se alimenta na noção de etnia definida como um grupo

cultural, categoria que constitui um lexical mais aceitável que a raça (falar politicamente correto).

Estamos entrando no terceiro milênio carregando o saldo negativo de um racismo elaborado no fim do século XVIII aos meados do século XIX. A consciência política reivindicativa das vítimas do racismo nas sociedades contemporâneas está cada vez mais crescente, o que comprova que as práticas racistas ainda não recuaram. Estamos também entrando no novo milênio com a nova forma de racismo: o racismo construído com base nas diferenças culturais e identitárias. Devemos, portanto observar um grande paradoxo a partir dessa nova forma de racismo: racistas e anti-racistas carregam a mesma bandeira baseada no respeito das diferenças culturais e na construção de uma política multiculturalista. Se por um lado, os movimentos negros exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhe devolver, entre outro, a sua auto-estima rasgada pela alienação racial, os partidos e movimentos de extrema direita na Europa, reivindicam o mesmo respeito à cultura “ocidental” local como pretexto para viver separados dos imigrantes árabes, africanos e outros dos países não ocidentais.

Depois da supressão das leis do *apartheid* na África do sul, não existe mais, em nenhuma parte do mundo, um racismo institucionalizado e explícito. O que significa que os Estados Unidos, a África do Sul e os países da Europa ocidental se encontram todos hoje no mesmo pé de igualdade com o Brasil, caracterizado por um racismo de fato e implícito, as vezes sutil (salvo a violência policial que nunca foi sutil). Os americanos evoluíram relativamente em relação ao Brasil, pois além da supressão das leis segregacionistas no Sul, eles implantaram e incrementaram as políticas de “ação afirmativa”, cujos resultados na ascensão sócio-econômica dos afro-americanos são inegáveis. Os sul africanos evoluíram também, pois colocaram fim às leis do *apartheid* e estão hoje no caminho de construção de sua democracia, que eles definem como uma democracia “não racial”. No Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro.

## CONCEITO DE ETNIA

O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc.. que são ou foram etnias nações. Os territórios geográficos da quase totalidade das etnias nações africanas foram desfeitos e redistribuídos entre territórios coloniais durante a conferência de Berlim (1884-1885). É por isso que o mapa geo-político da África atual difere totalmente do mapa geo-político pré-colonial. Os antigos territórios étnicos, no sentido dos estados nações são hoje divididos entre diversos países africanos herdados da colonização. O antigo território da etnia iorubá se encontra dividido hoje entre as Repúblicas de Nigéria, Togo e Benin; o antigo território da etnia Kongo é hoje dividido entre as Repúblicas de Angola, Congo Kinshasa e Congo Brazaville, etc. para citar apenas dois exemplos entre dezenas.

A maioria dos pesquisadores brasileiros que atuam na área das relações raciais e interétnicas recorrem com mais freqüências ao conceito de raça. Eles empregam ainda este conceito, não mais para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas. Alguns, fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia considerado como um lexical mais cômodo que o de raça, em termos de “fala politicamente correta”. Essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as

vítimas de hoje são as mesma de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato. É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e anti-racistas. Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses.

Em meus trabalhos, utilizo geralmente no lugar dos conceitos de “raça negra” e “raça branca”, os conceitos de “Negros” e “Branços” no sentido político-ideológico acima explicado, ou os conceitos de “População Negra” e “População Branca”, emprestados do biólogo e geneticista Jean Hiernaux, que entende por população um conjunto de indivíduos que participam de um mesmo círculo de união ou de casamento e que, *ipso facto*, conservam em comum alguns traços do patrimônio genético hereditário.

Tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados. É esse duplo uso que cria confusão na mente dos jovens pesquisadores ou iniciantes. A confusão está justamente no uso não claramente definido dos conceitos de raça e etnia que se refletem bem nas expressões tais como as de “identidade racial negra”, “identidade étnica negra”, “identidade étnico-racial negra”, etc.

Os povos que aqui se encontraram e construíram um país que podemos historicamente considerar como um encontro ou “*carrefour*” de culturas e civilizações, não podem mais, em nome da Ciência biológica atual ou da Genética humana, ser considerados como raças, mas sim como populações, na medida em que eles continuam pelas regras culturais de endogamia, a participarem dos mesmos círculos de união ou casamento, embora esses círculos não estivessem totalmente fechados como ilustrado pelo crescimento da população mestiça. Por outro lado, todos esses povos foram oriundos de diversas etnias da Europa, da África, da Ásia, da Arábia, etc. Aqui encontraram outros mosaicos indígenas formados por milhões de indivíduos que foram dizimados pelo contato com a civilização ocidental e cujos sobreviventes formam as chamadas tribos indígenas de hoje.

Podemos, no plano empírico, afirmar que todas essas diversidades oriundas da Europa, da África, da Ásia, do Oriente Médio, etc. se aculturaram para formar novas etnias “branca”, “negra”, e “amarela”, etc.? Não seria criar uma tremenda confusão na medida em que o uso de tais conceitos remeteria a uma certa biologização da cultura? O que

significaria então uma etnia negra, branca ou amarela que por sua vez corresponde a uma unidade cultural branca, negra e amarela? Os chamados negros, brancos e amarelos estariam como as laranjeiras, mangueiras, bananeiras, etc. que produzem respectivamente laranjas, mangas e bananas produzindo também as culturas brancas, negras e amarelas? Sem dúvida, a etnia não é uma entidade estática. Ela tem uma história, isto é uma origem e uma evolução no tempo e no espaço. Se olharmos atentamente a história de todos os povos, perceberemos que as etnias nascem e desaparecem na noite dos tempos. Visto deste ângulo, não seria errado falar de novas etnias ou etnias contemporâneas à condição que os que usam esses conceitos tomem o cuidado de defini-los primeiramente para evitar confusões com outros conceitos, etc. Não é isso que geralmente acontece com os usos dos conceitos de cultura “negra” e “branca” ou de etnia “negra”. Os idealizadores desses conceitos poderiam, no mínimo, definir os novos componentes e conteúdos desses conceitos no contexto da dinâmica contemporânea das relações raciais e interétnicas.

Sem dúvida, por uma visão político-ideológica que colocou coletivamente os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes culturais de origem étnica, tem-se tendência, por vício da ideologia racista que estabelece uma relação intrínseca entre biologia e cultura ou raça e cultura, a considerar a população branca, independentemente de suas diferentes origens geográficas e culturais, como pertencente a uma mesma cultura ou mesma etnia, daí as expressões equívocas e equivocadas de “cultura branca” e “etnia branca”. Pelo mesmo raciocínio baseado na visão político-ideológica que colocou coletivamente os negros na base da pirâmide como grupo

Têm-se culturas particulares que escapam da cultura globalizada e se posicionam até como resistência ao processo de globalização. Essas culturas particulares se constroem diversamente tanto no conjunto da população negra como no da população branca e oriental. É a partir da tomada de consciência dessas culturas de resistência que se constroem as identidades culturais enquanto processos e jamais produtos acabados. São essas identidades plurais que evocam as calorosas discussões sobre a identidade nacional e a introdução do multiculturalismo numa educação-cidadã, etc. Olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da

música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. uma cultura diferente dos afro-mineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas. As comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos, apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam também histórias, culturas e religiões diferentes. Os descendentes de italianos em todo o Brasil preservaram alguns hábitos alimentares que os aproximam da terra mãe; os gaúchos no Rio Grande do Sul têm também peculiaridades culturais na sua dança, em seu traje e em seus hábitos alimentares e culinários que os diferenciam dos baianos, etc. Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais.

“identidade étnico-racial negra”. A questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidade negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas. Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo.

## **SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS**

MUNANGA, Kabengele . *Negritude: Usos e Sentidos*, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988  
\_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra*. Petrópolis: Ed.Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. A identidade negra no contexto da globalização. IN: Ethnos Brasil, Ano I – nº 1, março de 2002, pp.11-20. – UNESP.

\_\_\_\_\_. Teorias sobre o racismo. In: *Estudos & pesquisas* 4. *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF, 1998. pp. 43-65.

JACQUARD, Albert. *Elogio Da Diferença*. São Paulo: Martins fontes, 1988.

JACQUARD, Albert; POSSENOT, J. M.. *Todos Semelhantes, Todos Diferentes*. São Paulo: Editora Augustus, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.) *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O Sortilégio Da Cor: Identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto Preto Quanto Branco: Estudos De Relações Raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor.1985.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os Outros: A Reflexão Francesa SOBRE a Diversidade Humana – 1*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

CAVALLI – SFORZA, Luca; CAVALLI – SFORZA, Francesco. *Quem somos? História da Diversidade Humana*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

VINCKE, Edouard. Géographes et Hommes d'Ailleurs. Bruxelles: Commission Française de la Culture de l'Agglomération de Bruxelles. Collection Document, n° 28. 1985.

\_\_\_\_\_. Racial ou Raciste, Racisme ou Racismes? In: Revue de l'Institut Supérieur de Pédagogie de Bruxelles, n° 24, décembre 1987, pp.23-33.

CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1999.

3)

**Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? – Sérgio D.J. Pena e Maria Cátira Bortolini**

- texto extraído da revista Estudos Avançados 18 (50), 2004.

# Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas?

SÉRGIO D.J. PENA e MARLA CÁTIRA BORTOLINI

I have a dream that my four children will one day live  
in a nation where they will not be judged by the color  
of their skin but by the content of their character.

*Martin Luther King*

Foto Arquivo Agência France Presse



*O líder Martin Luther King acena para a multidão em 28 de agosto de 1963, no espelho d'água em frente ao monumento de Washington, nos EUA, durante a "Marcha a Washington".*

**D**E ACORDO com o sonho de Martin Luther King, uma sociedade justa deveria tratar todos cidadãos igualmente, independente da cor da pele. Isto significaria a extinção do racismo com todas as suas perversas conseqüências: discriminação, exploração, opressão, exclusão social. A genética moderna já endossou essa postura ao mostrar que raças humanas simplesmente não existem do ponto de vista biológico. Na sua "Declaração sobre Raça" a Associação Norte-Americana de Antropologia afirma:

Dado o nosso conhecimento a respeito da capacidade de seres humanos normais serem bem-sucedidos e funcionarem dentro de qualquer cultura, concluímos que as desigualdades atuais entre os chamados grupos raciais não são conseqüências de sua herança biológica, mas produtos de circunstâncias sociais históricas e contemporâneas e de conjunturas econômicas, educacionais e políticas (AAA, 1998).

Neste novo milênio, temos perfeitas condições de construir uma sociedade verdadeiramente igualitária, uma “democracia racial” na prática, e não apenas no papel.

Existe na sociedade brasileira uma série de desigualdades, que se manifesta especialmente por meio da exclusão socioeconômica de determinados grupos, entre eles o dos negros<sup>1</sup> (Munanga, 2003). Deve-se deixar claro, no entanto, que se trata de uma desigualdade conjuntural, produto de um processo histórico de escravidão e racismo pois, como já se afirmou, não existe desigualdade biológica estrutural. Assim, vários segmentos da sociedade brasileira têm argumentado que já é hora de se iniciar ações corretivas para sanar esta situação de desigualdade, adotando políticas públicas compensatórias de ação afirmativa, entre as quais a reserva de vagas universitárias, agora amplamente discutida.

O Estado do Rio de Janeiro foi pioneiro em legislar nessa área, por meio da Lei nº 3708, de 9 de novembro de 2001 e do Decreto nº 30.766, de 4 de março de 2002, reservando, para “negros e pardos”, 40% das vagas relativas aos cursos de graduação oferecidas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. De acordo com o artigo 5º daquele decreto, “a identificação dos alunos negros e pardos se fará através de declaração firmada, sob as penas da Lei, pelo próprio candidato à vaga na universidade”. Segundo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), seis outras universidades públicas já implementaram cotas (vide <https://www.planalto.gov.br/seppir/not/nt68.htm>) e mais treze instituições estão em processo de discussão para a implantação de vagas. Entretanto, o critério de aplicabilidade das cotas varia amplamente. Como vimos, o Decreto nº 30.766 do Estado do Rio de Janeiro adota a autodeclaração do indivíduo como critério de seleção. Já a Universidade Federal do Mato Grosso utilizou fotos enviadas pelos estudantes, de modo a poder selecionar os que teriam direito às vagas. Dentre os 530 candidatos que se declararam negros na seleção para ingresso em 2004, 76 foram rejeitados porque não possuíam o “fenótipo” exigido, ou seja, “lábios grossos, nariz chato e cabelos pixaim”, na definição de um dos membros da comissão encarregada de analisar as fotos apresentadas pelos candidatos (Corrêa, 2003). Já o Projeto de Lei Ordinária nº 340/2003, de Pernambuco, estabelece que o critério para ser beneficiado pelas cotas é “firmar autodeclaração de afrodescendência”. Esta heterogeneidade de critérios inevitavelmente ocasionará problemas e confusões.

O que se pretende neste artigo, portanto, é fornecer subsídios para este tema, usando o instrumental da genética molecular e da genética de populações para discutir a contribuição africana para a formação da população brasileira. Iniciaremos com a revisão de alguns princípios da evolução humana e da diáspora africana, e, em seguida, discutiremos dois pontos relevantes: a proporção de afro-descendentes entre os brasileiros e o significado, em termos de ancestralidade genômica, dos rótulos “branco, preto e pardo” na população brasileira. Finalmente, abordaremos a pergunta-título deste trabalho: pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas?

### *Homo sapiens sapiens*: Gênese na África e Dispersão

O homem moderno (*Homo sapiens sapiens*) surgiu na África, há apenas 130 mil anos, aproximadamente. Recentemente, foram encontrados na Etiópia três crânios fossilizados de homínídeos que foram datados de 160-154 mil anos (White e cols. 2003; Haile-Salassie e cols. 2004). Estes homínídeos, denominados *Homo sapiens idaltu*, apresentavam características intermediárias entre os tipos mais arcaicos do *Homo sapiens* e aqueles com características modernas, constituindo-se assim na mais recente e poderosa evidência fóssil do surgimento do *Homo sapiens sapiens* na África.

A origem única e relativamente recente do homem moderno, na África, é também suportada por três linhas de evidência genética. A primeira é a observação de que os maiores níveis de diversidade genética do globo são encontrados ao Sul do Saara, na África. A interpretação deste achado é de que, quanto mais antiga a população, mais tempo teria para o acúmulo de mutações em suas estruturas genéticas. Assim, as populações com maior variabilidade devem ser as mais antigas. As análises filogenéticas fornecem uma segunda linha de evidência. A partir do trabalho pioneiro do grupo de pesquisadores liderados por Allan Wilson da Universidade da Califórnia (Cann e cols. 1987), praticamente todos os estudos baseados no DNA mitocondrial produziram árvores filogenéticas que mostravam a primeira bifurcação separando as populações africanas das demais. Da mesma maneira, árvores construídas a partir de outros conjuntos de marcadores, sejam autossômicos ou localizados nos cromossomos sexuais X e Y, apresentavam tipologias muito semelhantes. Em terceiro lugar, temos as datações feitas com base no relógio molecular (isto é, mutações neutras que ocorrem de forma regular ao longo do tempo) que mostram datas de coalescência para o DNA mitocondrial ao redor de 150 mil anos atrás, na era do *Homo sapiens idaltu*.

O homem moderno, munido de um cérebro grande e de vasta capacidade intelectual, não tinha mais competidores e todos os obstáculos podiam ser vencidos. Ele foi então progressivamente colonizando outros continentes, além da África. Esse processo de expansão geográfica foi acompanhado de diversificação morfológica, fruto da adaptação aos diferentes ambientes. Surgiu assim um aparente paradoxo: somos todos muito parecidos e, ao mesmo tempo, muito diferen-

tes. As grandes similaridades entre todos os humanos, e que nos distinguem com facilidade dos demais primatas, reportam, como visto acima, à nossa origem recente como espécie. Por outro lado, existem múltiplas variações morfológicas, tais como a cor da pele, a altura, a textura do cabelo e as características faciais, especialmente quando são comparados indivíduos pertencentes aos diferentes grupos nativos continentais (ninguém confundiria um africano de Botswana com um europeu da Noruega ou ainda com um índio Yanomami). Repetimos: tais diferenças refletem apenas a adaptação evolutiva das populações geograficamente diversificadas de *Homo sapiens sapiens* ao seu hábitat e não servem para atestar a existência de raças dentro de nossa espécie.

### Classificando pessoas

O interesse em classificar as pessoas data da Antigüidade, e não é de se surpreender que as características morfológicas facilmente visíveis fossem utilizadas ao longo dos séculos para categorizar os indivíduos dentro de grupos discretos que, em algum momento, passaram a ser chamados de “raças”. Foi o antropólogo alemão Johan Friedrich Blumenbach (1752-1841) quem primeiro nomeou as “variedades” dentro de nossa espécie. Ele reconheceu, com base na origem geográfica e em alguns parâmetros morfológicos, cinco raças principais: caucasóide, mongolóide, etiópica, americana e malaia. Por acreditar que a região do Cáucaso fosse o berço da humanidade, Blumenbach reconhecia na raça caucasóide (povos da Europa, do Oriente Médio, Norte da África e Índia) o “tipo” humano perfeito (Gould, 1994). Posteriormente, outras classificações foram propostas, sendo que as características morfológicas, especialmente a cor da pele, o tipo facial, o perfil do crânio, a textura e a cor dos cabelos, passaram a ter maior destaque. Tendo em vista a ênfase dada a estas características visíveis e facilmente identificáveis, não é surpreendente que logo as raças sugeridas por Blumenbach passassem a ser identificadas com base na quantidade de pigmentação da pele: caucasóide passou a ser sinônimo de branco e africano (etiópico) de negro. Além disso, foram feitas propostas mais complexas e que tinham a pretensão de explicar toda a diversidade morfológica humana. Nestes casos, o número de raças sugeridas aumentou consideravelmente, chegando a duzentas em algumas classificações (Armelagos, 1994)!

Richard Lewontin, utilizando polimorfismos genéticos clássicos (grupos sanguíneos, proteínas séricas e isozimas), publicou, há mais de três décadas, um estudo seminal que testou a validade do conceito de “raça” dentro da nossa espécie (Lewontin, 1972). Ele determinou que 85,4% da variação era encontrada entre indivíduos de uma mesma população, 8,3% entre populações dentro de uma mesma raça e apenas 6,3% entre as chamadas raças, o que inviabilizaria a utilização do termo para a espécie humana em um contexto biológico. Inúmeras investigações posteriores corroboraram estes achados iniciais e esta idéia (por exemplo, Rosenberg e cols. 2002) e mostraram ainda que não há saltos quânticos nas distribuições alélicas entre as diferentes regiões da Terra, mas apenas gradientes.

Uma exceção à regra de que a maior parte da variabilidade genética humana está concentrada dentro das populações é a cor da pele: 88% da variação pode ser encontrada entre regiões geográficas e apenas 12% dentro das regiões (Relethford, 2002). A explicação para este fato é de que a cor da pele está sujeita à ação imperiosa da seleção natural e o resultado é uma adaptação notável das populações aos diferentes níveis de radiação ultravioleta vigentes nos diferentes continentes (Relethford, 1994). A cor da pele é determinada pela quantidade e tipo do pigmento melanina na derme e sua variação é controlada por apenas quatro a seis genes, dos quais o mais importante parece ser o gene do receptor do hormônio melanotrópico (Sturm e cols.; 1998; Rees, 2003). Ese número de genes é insignificamente pequeno no universo dos cerca de 35 mil genes que existem no genoma humano. Da mesma maneira, acredita-se que outras características físicas externas (textura do cabelo, formato dos lábios e nariz etc.) devam estar sujeitas a fatores seletivos que ainda não foram claramente identificados. Sabemos que, assim como a cor da pele, estas características físicas das porções expostas do corpo dependem da expressão de um número pequeno de genes. Em resumo, as diferenças icônicas de “raças” correlacionam-se bem com o continente de origem (já que são selecionadas), mas não refletem variações genômicas generalizadas entre os grupos. Desta forma, deve ficar claro que se e quando a expressão “raça” for utilizada, ela irá representar uma construção social, política ou cultural, e não uma entidade biológica. Mesmo assim, as sociedades humanas construíram elaborados sistemas de privilégio e opressão baseados nessas insignificantes diferenças genéticas, que envolvem pouquíssimos genes.

### **O encontro de ameríndios, europeus e africanos em terras brasileiras**

No final do século XV, os europeus, chegando às Américas, encontraram um continente habitado por milhões de pessoas, civilizações magníficas e cidades maiores que Madri ou Lisboa (Salzano e Bortolini, 2002). Isso não impediu, contudo, que o novo continente fosse conquistado a ferro e a fogo. E foram também os europeus que promoveram a vinda dos primeiros escravos africanos para as terras recém-descobertas. Nos quatro séculos que se seguiram ao desembarque de Colombo, cerca de doze milhões de africanos das regiões ao Sul do Saara foram transportados para as Américas. Destes, quatro milhões foram trazidos para o Brasil, sendo a grande maioria deles originários da costa Atlântica (África central e ocidental).

Devido a numerosas questões, incluindo as de natureza demográfica, uma intensa mistura gênica ocorreu entre colonizadores, colonizados e escravizados desde o início desse contato. Por séculos, a extensão dessa mescla foi mensurada por meio de critérios de aparência física. Inúmeros termos surgiram ao longo dos anos para definir e classificar pessoas que tinham como ancestrais africanos, europeus e ameríndios em várias combinações: mulato, cafuzo, caboclo, mame-

lucos, pardo e dezenas de outros, muitos dos quais impregnados de preconceitos. Entretanto, com a explosão da genética de populações propiciada pelos estudos em DNA (Cavalli-Sforza, 1998), foi possível observar que a extensão e a abrangência da mistura gênica eram muito maiores do que inicialmente se supunha com base apenas em critérios de natureza morfológica (Bortolini 1999; Pena e cols. 2000), e que havia uma correlação muito tênue entre cor da pele, textura dos cabelos, outros atributos físicos e ancestralidade (Parra e cols. 2003).

### **Marcadores genéticos uniparentais**

Existem vários tipos de polimorfismos genéticos em nível do DNA, classificados de acordo com a sua natureza molecular e localização no genoma. Aqueles presentes em cromossomos autossômicos configuram-se como ótimos marcadores de individualidade. Podem também ser úteis como marcadores informativos de ancestralidade (MIAs), desde que a diferença nas frequências alélicas entre duas populações supostamente parentais seja grande (Shriver e cols. 1997; Parra e cols. 1998). Já os polimorfismos uniparentais maternos (DNA mitocondrial) e paternos (determinadas regiões do cromossomo sexual Y) caracterizam-se por serem ótimos marcadores de linhagens, pois não há trocas de genes entre segmentos genômicos. Desta forma, os blocos de genes transmitidos às gerações seguintes permanecem inalterados nas matrinhagens e patrinhagens até que ocorra uma mutação, um evento raro. As mutações no DNA que ocorreram após a dispersão geográfica do homem moderno geraram variações que podem servir como marcadores geográficos por serem específicas de certas regiões do globo. Deve ser salientado, ainda, que o DNA mitocondrial (mtDNA) e o cromossomo Y fornecem informações complementares que podem alcançar dezenas de gerações no passado, o que permite resgatar a história de um povo por meio das migrações realizadas pelas mulheres e homens, respectivamente. Contudo, é importante lembrar que o mtDNA constitui uma parcela muito pequena da contribuição genética global dos antepassados de um indivíduo, o qual possui quatro avós, oito bisavós, dezesseis trisavós e assim por diante. Os estudos com o mtDNA revelam, dessa forma, informações sobre uma única antepassada e não sobre as demais. Analogamente, os polimorfismos do cromossomo Y fornecem informações sobre um único antepassado na linhagem masculina.

S. D. J. Pena e sua equipe de pesquisa na Universidade Federal de Minas Gerais realizaram um estudo que visava a caracterizar, quanto aos marcadores do cromossomo Y e ao mtDNA, uma amostra de mais de duas centenas de pessoas autot classificadas como brancas, oriundas de quatro das cinco regiões geográficas brasileiras: cinquenta do Sudeste (99 pessoas no caso do mtDNA), 49 do Norte, 49 do Nordeste e 52 do Sul. Os resultados deste estudo filogeográfico, utilizando polimorfismos do cromossomo Y em brasileiros brancos (Carvalho-Silva e cols. 2001), estão arrolados na Tabela 1. A investigação também envolveu uma amostra-controle de 98 portugueses. Chama a atenção a contribuição mínima de cromos-

somos Y típicos da África subsaariana (haplogrupo E3a\*, com frequência total de 2%) ou de ameríndios (haplogrupo Q3\*, não encontrado). Entre africanos e ameríndios as frequências de E3a\* e Q3\* são da ordem de 53% e 78%, respectivamente (Bortolini e cols. 2002). Por outro lado, a vasta maioria dos cromossomos Y observados em brasileiros brancos apresenta mutações típicas que os identificam como de origem europeia.

**Tabela 1 – Distribuição (em percentagem) dos haplogrupos<sup>1</sup> do cromossomo Y em brasileiros brancos e numa amostra de Portugal**

Haplogrupo <sup>1</sup>	Região do Brasil					Portugal (%)
	Norte (%)	Nordeste (%)	Sul (%)	Sudeste (%)	Total (%)	
BCF	12,2	18,4	28,8	12,0	18,0	12,9
E*	2,0	0	0	0	0,5	0
E3*	10,2	8,2	9,6	12,0	10,0	9,7
E3a*	0	4,1	0	4,0	2,0	1,1
E3b3a*	2,0	0	5,8	4,0	3,0	2,2
J*	16,3	2,0	3,8	10,0	8,0	6,5
O2b*	2,0	0	0	0	0,5	0
P*	53,1	65,3	42,3	56,0	54,0	63,4
Q3*	0	0	0	0	0	0
R1a*	2,0	2,0	9,6	0	3,5	2,2
R1b8	0	0	0	2,0	0,5	2,2
<b>Nº indivíduos</b>	<b>49</b>	<b>49</b>	<b>52</b>	<b>50</b>	<b>200</b>	<b>93</b>

Nota: 1 Haplogrupo representa um conjunto de haplótipos intimamente relacionados por apresentarem ancestral comum próximo.

Nesta Tabela foi utilizada a nomenclatura dos haplogrupos recomendada pelo Consórcio Internacional do Cromossomo Y (The International Y Chromosome Consortium, 2002).

Já a classificação da ancestralidade dos brancos brasileiros a partir das características moleculares do DNA mitocondrial (Tabela 2) mostrou-se bem diversa daquela encontrada com marcadores do Y: considerando o Brasil como um todo, 33%, 28% e 39% das linhagens eram de origem ameríndia, africana e europeia, respectivamente (Alves-Silva e cols. 2000). Como esperado, a frequência ao longo das regiões variou significativamente: a maioria das linhagens mitocon-

driais no Norte era de origem ameríndia (54%), enquanto a ancestralidade africana era maior no Nordeste (44%) e a europeia no Sul (66%).

**Tabela 2 – Proporção de ancestralidade africana, ameríndia e europeia em brasileiros brancos estimada através dos estudos com DNA mitocondrial.**

Região	DNA mitocondrial		
	Ancestralidade africana (%)	Ancestralidade europeia (%)	Ancestralidade ameríndia (%)
Norte	15	31	54
Nordeste	44	34	22
Sudeste	34	31	33
Sul	12	66	22
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>39</b>	<b>33</b>

Fonte: Alves-Silva e cols., 2000.

Em resumo, estes estudos filogeográficos com brasileiros brancos revelaram que a imensa maioria das patrilinhagens é europeia, enquanto a maioria das matrilinearidades (mais de 60%) é ameríndia ou africana. Evidencia-se, assim, um padrão de reprodução assimétrico (homem europeu com mulheres indígenas e africanas), o qual está de acordo com o que sabemos sobre o povoamento “pós-descobrimto” do Brasil. Em 1552, em carta ao rei D. João, padre Manuel da Nóbrega relata a falta de mulheres brancas no país e pede que elas sejam enviadas, para que os homens “casem e vivam [...] apartados dos pecados em que agora vivem”. A coroa portuguesa tolerava relacionamentos entre portugueses e índias desde o início da colonização e até passou a estimular ativamente casamentos desse tipo por meio de um Alvará de Lei promulgado em 4 de abril de 1755 pelo Marquês do Pombal. Acredita-se que a idéia de Pombal era povoar o Brasil, garantindo sua ocupação territorial. Mas essa política, bastante liberal para a época, não foi estendida aos africanos. Contudo, sabe-se que, na prática, os relacionamentos entre portugueses e africanas persistiram em altos níveis.

### **Proporção de pessoas com ancestralidade mitocondrial africana no Brasil**

Pelas frequências regionais de haplogrupos mitocondriais africanos encontrados em brasileiros brancos e pelas proporções populacionais das várias regiões, pode-se (assumindo que a proporção de linhagens mitocondriais do Centro-Oeste seja a mesma do Sudeste) calcular uma proporção ponderada de 31% de linhagens mitocondriais africanas em indivíduos brancos no Brasil como um todo. Considerando este valor e as 90.647.461 pessoas classificadas como brancas no

censo de 2000, pode-se calcular que há aproximadamente 28 milhões de afrodescendentes entre os brasileiros autotclassificados como brancos. Para se ter uma contabilidade completa é preciso incluir neste cálculo a proporção de linhagens mitocondriais africanas presentes em brasileiros pretos e pardos. Bortolini *et al.* (1997) estudaram o mtDNA em 42 indivíduos negros (pretos + pardos). Entre os 34 indivíduos dos quais a origem da linhagem podia ser seguramente estabelecida, havia 27 matrilineagens africanas (80%) e apenas sete (20%) que não eram de origem africana (cinco ameríndias e duas européias). Extrapolando essa porcentagem de 80% de linhagens africanas para a população negra (preta e parda) do censo de 2000 (76.419.233), pode-se, então, computar que aproximadamente 61 milhões de brasileiros negros têm matrilineagens africanas. Somando-se esse número aos 28 milhões de brasileiros brancos que também apresentam linhagens africanas, conclui-se que 89 milhões de pessoas, ou seja, 52% dos brasileiros são comprovadamente afrodescendentes pelo lado materno. Obviamente, essas cifras têm limites de confiança muito amplos por serem baseadas em uma amostra pequena. Entretanto, elas permitem verificar que a proporção de afrodescendentes no Brasil é majoritária, sendo desta forma bastante superior aos 45% dos brasileiros que se declararam pretos ou pardos no censo de 2000.

### **Marcadores genéticos biparentais, características morfológicas e ancestralidade**

Utilizando uma bateria de polimorfismos genéticos que apresentam grandes diferenças de frequências alélicas (> 45%) entre africanos e europeus, Parra e cols. (1998) mostraram que, em nível populacional era possível estimar, com grande precisão, o grau de mistura africana e européia de uma população norte-americana. S. D. J. Pena e seus colaboradores decidiram verificar então se este mesmo conjunto de locos seria capaz de, em nível individual, estimar um índice de ancestralidade africana (IAA) na população brasileira. Para isso foram selecionados dez dos marcadores informativos de ancestralidade (MIAs) utilizados no estudo americano (Parra e cols. 2003).

No intuito de verificar o poder de discriminação individual deste conjunto de dez polimorfismos, o estudo foi iniciado com a genotipagem de vinte amostras de DNA de portugueses da região do Porto e vinte amostras de africanos da ilha de São Tomé, localizada na costa ocidental do continente africano. Essas amostras foram escolhidas por pertencerem aos grupos dominantes de europeus e africanos que participaram na formação genética da população brasileira. Baseando-se nos resultados obtidos, foram determinados, para cada indivíduo, um “Índice de Ancestralidade Africana” (IAA), calculado pelo logaritmo da razão de verossimilhança do produto de determinado genótipo multilocal presente na população africana, sobre a verossimilhança deste genótipo na população européia (Shriver e cols. 1997). O conjunto de dez locos foi capaz de uma discriminação completa entre africanos e portugueses, não só ao nível populacional como individualmente, sem nenhuma sobreposição (Figura 1).

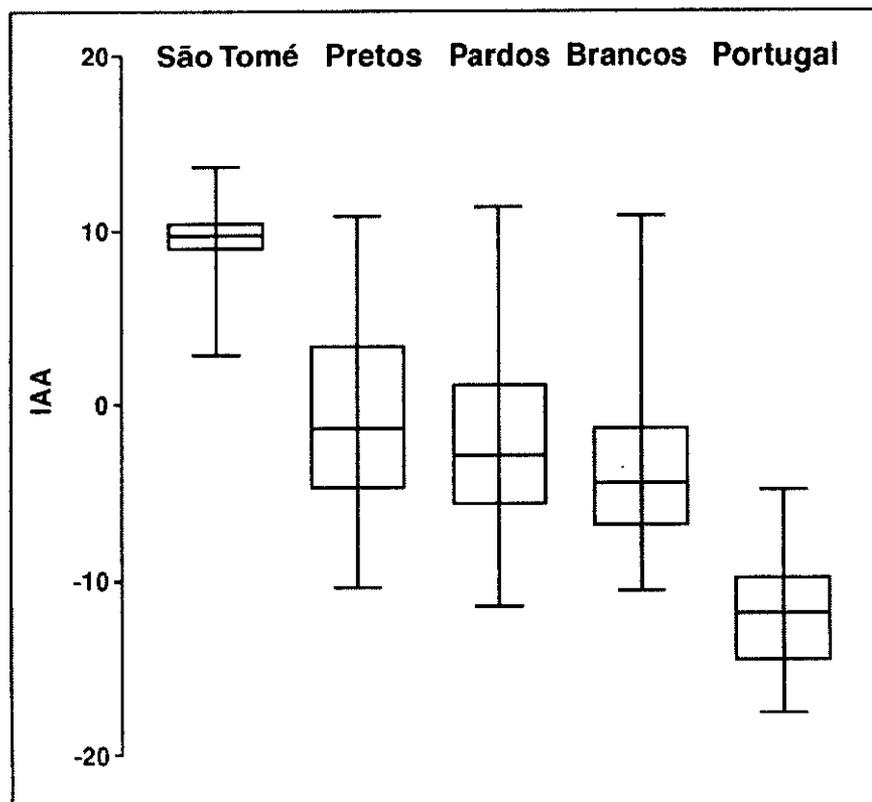


Figura 1

Índices de Ancestralidade Africana (IAA) em africanos de São Tomé, pretos, pardos e brancos de uma população rural do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais (Queixadinha) e em portugueses. Cada grupo está representado por uma caixa cujos topo e assoalho marcam o quartil superior e inferior, com uma linha horizontal na mediana. As linhas verticais da caixa se estendem até a maior e menor observação do grupo. (Modificado de Parra e cols., 2003)

Foram então estudados 173 indivíduos da população de Queixadinha, localizada no município de Carai, no Vale do Jequitinhonha, região nordeste de Minas Gerais. Os indivíduos desse grupo haviam sido previamente analisados por dois observadores independentes para as seguintes características físicas icônicas, tradicionalmente usadas na classificação de brasileiros por cor: pigmentação da pele, cor e textura do cabelo, forma do nariz e lábios e cor dos olhos. De acordo com as suas características, cada um dos 173 indivíduos foi classificado como preto (trinta indivíduos), branco (29 indivíduos) ou pardo (114 indivíduos). No grupo pardo foram classificados aqueles que claramente apresentavam características intermediárias entre pretos e brancos, ou a respeito dos quais houve divergência entre os observadores. Interessantemente, os dados do IBGE para o município de Carai mostram proporções, por autotipificação, similares às do estudo feito. Após extração do DNA genômico a partir de alíquotas de sangue periférico, cada indivíduo foi tipado independentemente com os 10 MIAs e calculados os IAAs individuais (Figura 1). Os resultados mostraram uma alta variabilidade de valores

de IAA nas três categorias morfológicas, mas agora com enorme superposição entre os mesmos. Por exemplo, um indivíduo de cor preta teve um valor de IAA de -10,5, o quarto menor em toda a amostra, enquanto o valor de IAA mais alto de toda a amostra (11,3) foi de um indivíduo intermediário. Entretanto, a comparação de pretos e brancos com o teste U de Mann – Whitney ainda mostrou um valor modesto de significância ( $z = 2,62$ ;  $P < 0,01$ ). Por outro lado, comparações dos brancos de Queixadinha com os portugueses e dos pretos com os africanos produziram resultados altamente significativos no teste U de Mann – Whitney (respectivamente,  $z = 5,08$ ,  $P < 0.0001$  e  $z = -5,24$ ,  $P < 0.0001$ ). Assim, as diferenças dos valores de IAA entre os brancos e pretos de Queixadinha são pequenas e várias ordens de magnitude menores que as diferenças entre europeus e africanos.

Esses resultados em uma população rural de Minas Gerais não podiam ser ingenuamente extrapolados para todo o Brasil. Assim, o estudo foi estendido a uma amostra cosmopolita de duzentos indivíduos autoclassificados como brancos, com origens nas principais regiões geográficas do país, ou seja, Sudeste, Nordeste, Norte e Sul. Esta amostra é basicamente a mesma que havia sido usada para os estudos anteriores em brasileiros com marcadores do cromossomo Y (Carvalho-Silva e cols. 2001) ou seqüenciamento de DNA mitocondrial (Alves-Silva e cols. 2000). A distribuição dos valores de IAA novamente mostrou superposição e grande similaridade. A região Sul do Brasil, caracterizada pelos altos índices de imigração européia nos séculos XIX e XX, apresentou o IAA mediano mais baixo de todas as regiões (-9.11), que ainda é significativamente maior que os valores dos portugueses ( $z = 3,04$ ,  $P = 0.002$ ).

Esses estudos demonstram que esses marcadores genéticos autossômicos permitiram, com precisão, uma classificação ao nível individual do grau de ancestralidade genômica africana. Mostra ainda que, na população brasileira analisada, o alto índice de mescla gênica faz com que características físicas icônicas, como cor da pele, olhos, cabelos, lábios e narizes, sejam marcadores significativamente pobres na determinação da origem geográfica dos ancestrais de um indivíduo, quando comparados com estudos em populações africanas e européias, consideravelmente menos mescladas.

### **Proporção de pessoas com ancestralidade genômica africana no Brasil**

Partindo dos dados gerados pelo estudo acima (Parra e cols. 2003) estimamos o grau de mistura gênica através do método de máxima verossimilhança de Wang (2003) para as populações brancas das várias regiões brasileiras, bem como para brancos, pardos e pretos da comunidade rural de Queixadinha. Os resultados são mostrados na Tabela 3. Como esperado, os maiores valores de ancestralidade africana foram encontrados na região Nordeste e Sudeste, da mesma forma que já havia ocorrido com os dados do mtDNA (ver Tabela 2). As regiões Sul e Norte, por sua vez, mostram valores menores de ancestralidade africana e

diferem significativamente nas proporções de origem ameríndia e européia (Tabela 2). Para Queixadinha, o conjunto de indivíduos classificados como pretos apresentou uma proporção de ancestralidade africana de 51%, enquanto para os pardos este valor foi de 44%. Essas cifras revelam que os pardos apresentam maior semelhança nos níveis de ancestralidade africana, com os pretos, o que dá suporte científico à estratégia de mobilização política empregada pelo movimento negro do Brasil, que consiste em agrupar indivíduos pretos e pardos na categoria negros (Telles, 2003).

**Tabela 3 – Níveis de ancestralidade africana<sup>1</sup> (em percentagem) estimados para a população brasileira branca de várias regiões, e para brancos, pardos e pretos da comunidade rural de Queixadinha.**

			MIAs	
			Ancestralidade africana (%)	LC <sup>2</sup>
		<b>Brancos</b>	32	15-52
<b>Queixadinha</b>		<b>Pardos</b>	44	30-61
		<b>Pretos</b>	51	36-66
	<b>Norte</b>	<b>Brancos</b>	22	12-35
<b>Brasil</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Brancos</b>	29	15-48
	<b>Sudeste</b>	<b>Brancos</b>	32	16-53
	<b>Sul</b>	<b>Brancos</b>	12	1-34

Notas: 1 Estimativa gerada a partir dos dados de dez marcadores informativos de ancestralidade (MIAs), utilizando-se o método da máxima verossimilhança de Wang, 2003.

2 Limites de confiança de 95%.

Da mesma forma como estimamos o número de pessoas no Brasil que apresentam ancestralidade mitocondrial africana, fizemos a estimativa do número de brasileiros com ancestralidade africana utilizando os dados de MIAs e o programa *Structure* (Pritchard e cols. 2000). Dadas as duas populações parentais com frequências alélicas conhecidas, este programa calcula a contribuição relativa das mesmas para o genótipo de cada indivíduo. Nesse caso específico, *Structure* estimou a proporção de ancestralidade africana em cada indivíduo das amostras de brasileiros brancos das quatro regiões do país. Os resultados podem ser vistos na Tabela 4. Os valores encontrados são instigantes. Mais de 75% dos brancos do Norte, Nordeste ou Sudeste apresentam ancestralidade africana superior a 10%. Mesmo no Sul, com seu marcante histórico de imigração européia, este valor é na ordem de 49%. Para comparação calculamos, a partir dos dados fornecidos por Shriver e cols. (2003), os valores para brancos norte-americanos: apenas 11% deles apresentam ancestralidade africana acima de 10%.

**Tabela 4 – Proporção de ancestralidade africana estimada pelo programa *Structure* em brasileiros autotclassificados como brancos**

Ancestralidade africana	Branco				Pretos <sup>1</sup>	Branco
	Sul	Norte	Nordeste	Sudeste		EUA <sup>2</sup>
>10%	49,1	75,5	80,0	89,0	96,7	10,7
>20%	29,4	57,1	64,0	78,7	93,3	2,1
>30%	15,9	46,9	54,0	63,8	86,7	0
>40%	9,8	26,5	36,0	46,8	80,0	0
>50%	3,9	18,4	26,0	25,5	73,3	0
>60%	0	8,2	18,0	19,1	63,3	0
>70%	0	2,0	6,0	10,6	40,0	0
>80%	0	2,0	2,9	4,2	20,3	0
>90%	0	0	0	2,0	13,3	0

Notas: 1 Para efeitos de comparação foram incluídos na análise os indivíduos pretos da amostra de Queixadinha, Estado de Minas Gerais (ver texto).

2 Estados Unidos da América. Estimativas obtidas a partir dos dados compilados de Shriver e cols., 2003.

Por outro lado, apenas 73% dos pretos de Queixadinha apresentam um proporção superior a 50% de ancestralidade africana. Este dado mostra, mais uma vez, a intensidade da mistura gênica que ocorreu na formação do povo brasileiro, pois, neste caso, para 27% dos classificados como pretos em Queixadinha, a ancestralidade majoritária não é a africana.

Se se definir como afrodescendentes toda pessoa com mais de 10% de ancestralidade africana e se se usar os valores apresentados na Tabela 4, pode-se estimar a proporção de afrodescendentes na população brasileira como um todo (Tabela 5). Os resultados são impressionantes: 87% dos brasileiros, ou seja, cerca de 148 milhões de pessoas pelo censo de 2000, apresentam mais de 10% de ancestralidade africana. Os dados mostram também que 46% dos afrodescendentes brasileiros se autotclassificam como brancos. Na região Sul, mais de dois terços (72%) dos afrodescendentes consideram-se brancos. A definição quantitativa de afrodescendente como qualquer pessoa com mais de 10% de ancestralidade africana é claramente arbitrária. A Tabela 6 mostra os valores absolutos, considerando o número de brasileiros com diferentes proporções de ancestralidade africana. A conclusão impressionante é que pelo menos 82 milhões de pessoas em nosso país apresentam mais de 90% de ancestralidade africana! Obviamente estas estimativas foram feitas por extrapolação de resultados experimentais com amostras relativa-

mente pequenas e, conseqüentemente, têm limites de confiança bastante amplos. Entretanto, elas demonstram veementemente a enorme contribuição africana para a formação da população brasileira.

**Tabela 5 – Estimativa do número total de afrodescendentes no Brasil com base no censo de 2000 do IBGE.**

	Sul	Norte	Nordeste	Sudeste + Centro-Oeste	Centro-Oeste
População no Censo de 2000	25.013.161	12.879.100	47.692.349	83.697.951	169.282.561
Número de indivíduos autodeclarados brancos no censo de 2000	20.914.143	3.608.833	15.704.580	50.748.919	90.976.475
Proporção dos brancos com mais de 10% de ancestralidade africana	49,0%	75,5%	80,0%	89,0%	
Número de indivíduos brancos com > 10% ancestralidade africana	10.247.930	2.724.669	12.563.664	45.166.538	70.702.801
Número de indivíduos autodeclarados pardos + pretos no censo de 2000	3.808.419	8.881.771	31.349.893	31.599.680	75.639.763
<b>Total de afrodescendentes</b>	<b>14.056.349</b>	<b>11.606.440</b>	<b>43.913.557</b>	<b>76.766.218</b>	<b>146.342.564</b>
<b>% Afrodescendentes</b>	<b>56%</b>	<b>90%</b>	<b>92%</b>	<b>92%</b>	<b>86%</b>

**Tabela 6 – Número absoluto de brasileiros com diferentes proporções de ancestralidade africana.**

Ancestralidade africana	Número de afrodescendentes (em milhões)	Proporção de afrodescendentes no Brasil
> 10%	146	86%
> 20%	134	79%
> 30%	121	71%
> 40%	108	64%
> 50%	94	56%
> 60%	88	52%
> 70%	82	48%
> 80%	78	46%
> 90%	77	45%

### **Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e das ações afirmativas?**

Grande parte da discussão da classificação racial humana e sua importância social gravita em torno do binômio aparência física/origem geográfica, ou, resumidamente, cor/ancestralidade. A própria expressão “raça” é usada ora em um sentido, ora em outro. No contexto morfológico, fenotípico, classificam-se as pessoas como pertencentes a um certo grupo por meio de um conjunto de caracteres físicos (por exemplo, cor da pele ou textura do cabelo). Assim, fala-se da raça negra, da raça branca etc. No Brasil, a palavra “cor” é usada como um sinônimo nesse sentido. “Raça” pode também denotar origem em uma região do globo, assumindo o significado de “ancestralidade geográfica” – fala-se então de uma raça africana, raça oriental etc. (Pena, 2002). Essa dicotomia fica bem evidente, por exemplo, quando se lê o trabalho de Oracy Nogueira (1955) que distinguiu o preconceito “de marca” do preconceito “de origem”. O primeiro vitimiza a aparência e se baseia nos traços físicos do indivíduo, enquanto o segundo depende da percepção de que o indivíduo descende de certo grupo étnico. Nogueira associou o preconceito “de marca” com o Brasil e o preconceito “de origem” com os Estados Unidos.

Estamos vivendo um momento importante de reavaliação das relações entre os grupos de identidade em nosso país. O crescimento da consciência negra e a discussão em torno dos temas relacionados a políticas de cotas no Brasil têm causado mudanças, inclusive na nossa própria etnosemântica, com uma crescente

popularização da expressão afrodescendente, a qual desloca o eixo de discussão da aparência física para a ancestralidade (Kabengelé Munanga, comunicação pessoal). É neste contexto que se insere este trabalho, pois procura mostrar que os afrodescendentes são em número bem maior do que aqueles que aparentam ser por suas características físicas, chegando ao número impressionante de 146 milhões de pessoas. Procurou-se também demonstrar que muitos dos que se identificam como negros apresentam uma proporção significativa de ancestralidade européia. Dessa maneira, não é nada surpreendente que existam confusões e problemas relacionados aos critérios adotados para definir quem deve ser beneficiado pelas políticas de ação afirmativa no Brasil.

Lembramos aqui, mais uma vez, que raças humanas não existem do ponto de vista genético ou biológico (Templeton, 1999). Apenas 5% da variação genômica humana ocorre entre as chamadas “raças”. Ademais, somente 0,01% do genoma humano varia entre dois indivíduos. Em outras palavras, toda a discussão racial gravita em torno de 0,0005% do genoma humano! Por outro lado, mesmo não tendo o conceito de raças pertinência biológica alguma, ele continua a ser utilizado, *qua* construção social e cultural, como um instrumento de exclusão e opressão. Independente dos clamores da genética moderna de que a cor do indivíduo é estabelecida por apenas um punhado de genes totalmente desprovidos de influência sobre a inteligência, talento artístico ou habilidades sociais, a pigmentação da pele ainda parece ser um elemento predominante da avaliação social de um indivíduo e talvez a principal fonte de preconceito.

Tendo em vista a nova capacidade de se quantificar objetivamente, por meio de estudos genômicos, o grau de ancestralidade africana de cada indivíduo, pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Prima facie* poderia parecer que sim, mas a nossa resposta é um enfático NÃO. Vejamos o porquê. Acreditamos que a genética moderna pode oferecer subsídios para as decisões políticas e que o perfil genético da população brasileira certamente deve ser levado em conta em decisões políticas. Por outro lado, a genética não pode arrogar-se um papel prescritivo explícito. Para tornar este ponto mais claro, vamos fazer uma analogia com o aconselhamento genético, que constitui a dimensão clínica da genética humana.

O aconselhamento genético é o processo por meio do qual o geneticista clínico fornece a seus pacientes e suas famílias informações a respeito de uma dúvida genética que os aflija. O objetivo do aconselhamento genético é ajudar as próprias pessoas a tomarem decisões *informadas* sobre casamento, reprodução ou condutas médicas com base em conhecimento genético sólido. O processo de aconselhamento genético é fundamentalmente não-diretivo: o geneticista fornece a informação genética, mas cabe ao paciente ou à família a decisão de conduta com base na interpretação dos informes recebidos de acordo com a sua história de vida, seus sofrimentos e sua percepção dos riscos e dos benefícios das várias alternativas.

Analogamente, a informação genética sobre a estrutura da população brasileira deve ser considerada apenas como um subsídio para o processo de tomada de decisões. Não compete à genética fazer prescrições sociais. A definição sobre quem deve se beneficiar das cotas universitárias e das ações afirmativas no Brasil deverá ser resolvida na esfera política, levando em conta a história do país, o sofrimento de seus vários segmentos e análises de custo e benefício.

No início do século XX, o embriologista Ernst Haeckel (1834-1919), cunhou o desditoso aforismo *politics is applied biology*. Um político na Alemanha se encantou tanto com esta frase que ele a adotou como um de seus *slogans* – seu nome era Adolf Hitler. A moral dessa estória é que a genética deve contentar-se em fornecer dados científicos sólidos que ajudem a sociedade como um todo a tomar decisões políticas informadas.

#### Nota

1 No Brasil, de acordo com Telles (2003), existem três grandes sistemas associados à chamada “classificação racial”: (1) os censos do IBGE que distinguem três categorias, brancos, pardos e pretos, além de amarelos e indígenas); (2) o discurso popular que utiliza uma nomenclatura ampla, inclusive o termo bastante ambíguo “moreno” e (3) o sistema do movimento negro que distingue apenas duas categorias, reunindo pardos e pretos como “negros”. O governo brasileiro parece ter optado por esta última (Telles, 2003). Mais recentemente, a expressão afrodescendente está sendo incorporada a esta etnosemântica (Kabengelê Munanga, comunicação pessoal). Neste trabalho, usamos as expressões “branco, pardo e preto”, especialmente quando utilizamos dados dos censos, e a palavra “negro” para o conjunto mais amplo, envolvendo pretos e pardos. Também utilizamos o vocábulo “afrodescendente” para se referir a todas as pessoas com ancestrais africanos, independente da cor da pele.

#### Bibliografia

- ALVES-SILVA, J.; SILVA SANTOS, M. Da; GUIMARAES, P. E.; FERREIRA, A. C.; BANDELT, H. J.; PENA, S. D. e PRADO, V. F. “The Ancestry of Brazilian mtDNA Lineages”. *Am J Hum Genet.*, n. 67, 2000, pp. 444-461.
- American Anthropological Association. *Statement on “Race”*. 1988. <http://www.aaanet.org/stmts/racepp.htm>.
- ARMELAGOS, G. J. “Racism and Physical Anthropology: Brues’s Review of Barkan’s The Retreat of Scientific Racism”. *Am. J. Phys. Anthropol.*, n. 93, 1994, pp. 381-383.
- BORTOLINI, M. C.; ZAGO, M. A.; SALZANO, F. M.; SILVA-JUNIOR, W. A.; BONATTO, S. L.; SILVA, M. C. da e WEIMER, T. A. “Evolutionary and Anthropological Implications of Mitochondrial DNA Variation in African Brazilian Populations”. *Hum. Biol.*, n. 69, 1997, pp. 141-159.

- BORTOLINI, M. C.; SALZANO, F. M.; BAU, C.; LAYRISSE, Z.; PETZL-ERLER, M. L.; TSUNETO, L. T.; HILL, K.; HURTADO, A. M.; CASTRO-DE-GUERRA, D.; BEDOYA, G. e RUIZ-LINARES, A. "Y-chromosome Biallelic Polymorphisms and Native American Population Structure". *Ann. Hum. Genet.*, n. 66, 2002, pp. 255-259.
- BORTOLINI, M. C. "Breve visão sobre a gênese e a evolução das populações latino-americanas". *Genética para que te quero?* Porto Alegre, Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999, pp. 57-61.
- CANN, R. L.; STONEKING, M. e WILSON, A. C. "Mitochondrial DNA and Human Evolution". *Nature*, n. 325, 1987, pp. 31-36.
- CARVALHO-SILVA, D. R.; SANTOS, F. R.; ROCHA, J. e PENA, S. D. "The Phylogeography of Brazilian Y-chromosome Lineages". *Am. J. Hum. Genet.*, n. 68, 2001, pp. 281-286.
- CAVALLI-SFORZA, L. L. "The DNA Revolution in Population Genetics". *Trends Genet.*, n. 14, 1998, pp. 60-65.
- CORRÊA, H. "Em MS, foto diz quem entra por cotas para negros". *Folha de S. Paulo*, 15/12/2003. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u14591.shtml>
- GOULD, S. J. "The Geometer of Race". *Discover*, n. 15, 1994, pp. 65-69.
- HAILE-SALASSIE, Y.;
- ASFAW, B. e WHITE, T. D. "Hominid Cranial Remains from upper Pleistocene Deposits at Aduma, Middle Awash, Ethiopia". *Am. J. Physical. Anthropol.*, n. 123, 2004, pp. 1-10.
- LEWONTIN, R. C. "The Apportionment of Human Diversity". *Evol. Biol.*, n. 6, 1972, pp. 381-398.
- MUNANGA, K. "Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa de cotas". *Revista Espaço Acadêmico*, mar. 2003. <http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>
- NOGUEIRA, O. "Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem". *Anais do XXXI Congresso Internacional dos Americanistas*. São Paulo, Anhembi, vol. 1, 1955.
- PARRA, E. J.; MARCINI, A.; AKEY, J.; MARTINSON, J.; BATZER, M. A.; COOPER, R.; FORRESTER, T.; ALLISON, D. B.; DEKA, R.; FERRELL, R. E. e SHRIVER, M. D. "Estimating African American Admixture Proportions by Use of Population-specific Alleles". *Am. J. Hum. Genet.*, n. 63, 1998, pp. 1839-1851.
- PARRA, F. C.; AMADO, R. C.; LAMBERTUCCI, J. R.; ROCHA, J.; ANTUNES, C. M.; PENA, S. D. "Color and Genomic Ancestry in Brazilians". *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, n. 100, 2003, pp. 177-182.
- PENA, S. D. J.; CARVALHO-SILVA, D. R.; ALVES-SILVA, J.; PRADO, V. F. e SANTOS, F. R. "Retrato molecular do Brasil". *Ciência Hoje*, 27(159), 2000, pp. 16-25.
- PENA, S. D. J. "Os múltiplos significados da palavra raça". *Folha de S. Paulo*, 21/12/2002.
- PRITCHARD, J. K.; STEPHENS, M. e DONNELLY, P. "Inference of Population Structure Using Multilocus Genotype Data". *Genetics*, n. 155, 2000, pp. 945-959.

- REES, J. L. "Genetics of Hair and Skin Color". *Annu. Rev. Genet.*, n. 37, 2003, pp. 67-90.
- RELETFORD, J. H. "Cranio-metric Variation among Modern Human Populations". *Am. J. Phys. Anthropol.*, n. 95, 1994, pp. 53-62.
- RELETFORD, J. H. "Apportionment of Global Human Genetic Diversity Based on Cranio-metrics and Skin Color". *Am. J. Phys. Anthropol.*, n. 118, 2002, pp. 393-398.
- ROSENBERG, N. A.; PRITCHARD, J. K.; WEBER, J. L.; CANN, H. M.; KIDD, K. K.; ZHIVOTOVSKY, L. A. e FELDMAN, M. W. "Genetic Structure of Human Populations". *Science*, n. 298, 2002, pp. 2381-2385.
- SALZANO, F. M. e BORTOLINI, M. C. *Evolution and Genetics of Latin American Populations*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
- SHRIVER, M. D.; PARRA, E. J.; DIOS, S.; BONILLA, C.; NORTON, H.; JOVEL, C.; PFAFF, C.; JONES, C.; MASSAC, A.; CAMERON, N.; BARON, A.; JACKSON, T.; ARGYROPOULOS, G.; JIN, L.; HOGGART, C. J.; MCKEIGUE, P. M. e KITTLES, R. A. "Skin Pigmentation, Biogeographical Ancestry and Admixture Mapping". *Hum Genet.*, n. 112, 2003, pp. 387-399.
- SHRIVER, M. D.; SMITH, M. W.; JIN, L.; MARCINI, A.; AKEY, J. M.; DEKA, R. e FERRELL, R. E. "Ethnic-affiliation Estimation by Use of Population-specific DNA Markers". *Am. J. Hum. Genet.*, n. 60, 1997, pp. 957-964.
- STURM, R. A.; BOX, N. F. e RAMSAY, M. "Human Pigmentation Genetics: The Difference is Only Skin Deep". *Bioessays*, n. 20, 1998, pp. 712-721.
- TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2003. 347 pp.
- TEMPLETON, A. R. "Human Races: A Genetic and Evolutionary Perspective". *Am. Anthropol.*, n. 100, 1999, pp. 632-650.
- WANG, J. "Maximum-likelihood Estimation of Admixture Proportions from Genetic Data". *Genetics*, n. 164, 2003, pp. 747-765.
- WHITE, T. D.; ASFAW, B.; DEGUSTA, D.; GILBERT, H.; RICHARDS, G. D.; SUWA, G. e HOWELL, F. C. "Pleistocene *Homo sapiens* from Middle Awash, Ethiopia". *Nature*, n. 423, 2003, pp. 742-747.
- Y Chromosome Consortium. "A Nomenclature System for the Tree of Human Y-chromosomal Binary Haplogroups". *Genome Res.*, n. 12, 2002, pp. 339-348.

**RESUMO**— NESTE TRABALHO nós usamos o instrumental da genética molecular e da genética de populações para estimar quantitativamente a contribuição africana para a formação do povo brasileiro. Examinamos dois compartimentos genômicos: o DNA mitocondrial, de herança matrilinear, e o DNA nuclear, de herança bi-parental. Os estudos mitocondriais revelaram que aproximadamente 30% dos brasileiros autotclassificados como brancos e 80% dos negros apresentam linhagens maternas características da África subsaariana. A partir destes dados, estimamos que pelo menos 89 milhões de brasileiros são afro-descendentes, um número bem superior aos 76 milhões de pessoas que se declararam

negros (pretos e pardos) no censo de 2000 do IBGE. As análises de polimorfismos nucleares com marcadores “informativos de ancestralidade” mostraram resultados mais expressivos ainda. Usando estudos de brasileiros autoclassificados como brancos de várias regiões do Brasil, estimamos que aproximadamente 146 milhões de brasileiros (86% da população) apresentam mais de 10% de contribuição africana em seu genoma. Estes números devem ser levados em conta nas discussões sobre ações afirmativas no Brasil, mas em um sentido descritivo e não prescritivo.

**ABSTRACT** – In this article we used tools of molecular and population genetics to estimate quantitatively the African contribution for the formation of the Brazilian population. We examined two genomic compartments: mitochondrial DNA (mtDNA), maternally inherited, and nuclear DNA, inherited from both parents. The studies using mtDNA showed that about 30% of Brazilians self-classified as White and 80% of Brazilian Negroes carry maternal lineages typical of Sub-Saharan Africa. Using these data we could estimate that at least 89 million Brazilians are afrodescendants, a number considerably larger than the 76 million individuals self-classified as Negro in the 2000 census. The analyses on nuclear polymorphisms employed “ancestry informative” markers and showed even more striking results. On the basis of studies in individuals self-classified as White from several Brazilian regions, we estimated that approximately 146 million Brazilians (86% of the population) had more than 10% African contribution to their genome. These numbers should be taken into account in discussing affirmative action programs in Brazil, but in a descriptive rather than a prescriptive sense.

*Sérgio Danilo Junho Pena* é médico-geneticista e professor-titular do Departamento de Bioquímica e Imunologia da Universidade Federal de Minas Gerais. É autor de mais de duzentos trabalhos científicos e coordenador do livro *Homo brasilis: aspectos genéticos, linguísticos, históricos e socioantropológicos da formação do povo brasileiro* (Ribeirão Preto, Funpec, 2002).

*Maria Cátira Bortolini* é bióloga e professora-adjunta do Departamento de Genética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É autora de inúmeros trabalhos científicos e co-autora do livro *The Evolution and Genetics of Latin American Populations* (Cambridge, Cambridge University Press, 2002).

Texto recebido e aceito para publicação em 17 de fevereiro de 2003.