

ISSN 1980-4423

CADERNOS PENESB

Revista do Programa de Educação sobre o Negro na
Sociedade Brasileira
Faculdade de Educação – UFF

n. 12, 2010

ESPECIAL
CURSO ERER

**Cadernos
Penesb**

Niterói n. 12 p. 1-390

2010

Copyright©by Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira - Penesb

Direitos desta edição reservados à EdUFF - Editora da Universidade Federal Fluminense
Rua Miguel de Frias, 9 - anexo - sobreloja - Icaraí - Niterói, CEP 24220-900 - RJ - Brasil
Tel.: (21) 2629-5287 - Fax: (21) 2629-5288 - www.editora.uff.br - e-mail: secretaria@editora.uff.br

Alternativa Editora e Produção Cultural - Rua Coronel Gomes Machado, 21 - Sala 402
Centro - Niterói - RJ - CEP. 24020-102 - Tel.: 3903-5340 - e-mail: alternativaeditora@yahoo.com.br

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra desde que citada a fonte.

Edição de texto e revisão: Rozely Campello Barroco
Capa e editoração eletrônica: Marcos Antonio de Jesus
Supervisão gráfica: Marcos Antonio de Jesus

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro
na Sociedade Brasileira – FEUFF

(n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA/EdUFF/2010

ISSN 1980-4423

1. Negros. Educação - Brasil - História. 2. Negros. Identidade racial
3. Relações raciais. 4. Educação
CDD 370.981

Indexado na bibliografia de Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Reitor: Roberto de Souza Salles

Vice-Reitor: Emmanuel Paiva de Andrade

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Antonio Cláudio Lucas da Nóbrega

Diretor da EdUFF: Mauro Romero Leal Passos

Diretor da Divisão de Editoração e Produção: Ricardo Borges

Diretora da Divisão de Desenvolvimento e Mercado: Luciene Pereira de Moraes

Assessora de Comunicação e Eventos: Ana Paula Campos

Comissão Editorial EdUFF

Presidente: Mauro Romero Leal Passos

Ana Maria Martensen Roland Kaleff

Gizlene Neder

Heraldo Silva da Costa Mattos

Humberto Fernandes Machado

Juarez Duayer

Lívia Reis

Luiz Sérgio de Oliveira

Marco Antonio Sloboda Cortez

Renato de Souza Bravo

Sílvia Maria Baeta Cavalcanti

Tania de Vasconcellos

Editora filiada a
 Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

 Editora
Alternativa Editora
da UFF

Cadernos Penesb

Coordenadora do Penesb:

Prof^ª dr^a Iolanda de Oliveira

Vice-Coordenadora:

Prof^ª dr^a Márcia Maria de Jesus Pessanha

Comissão Editorial:

Ahyas Siss

Iolanda de Oliveira

Maria Lúcia Müller

Márcia Maria de Jesus Pessanha

Moema de Poli Teixeira

Conselho Editorial:

Ahyas Siss – UFRRJ

Edson Alves de Souza Filho – UFRJ

Jorge Nassim Vieira Najjar – UFF

Keisha-Kan Perry – Brown University – Providence, Rhode
Island (EUA)

Maria Elena Viana Souza – Uni-Rio

Martha Campos Abreu – UFF

Conselho Científico:

Ana Canen – UFRJ

João Costa Vargas – Texas (EUA)

Kabengele Munanga – USP

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – UFMG

Maria de Lourdes Siqueira – UFBA

Maria Lúcia Rodrigues Müller – UFMT

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – UFSCAR

Tânia Mara Pedroso Müller – UFF

Pareceristas *ad hoc*:

Erisvaldo Pereira dos Santos – Unileste/MG

Maria Elena Viana Souza – Uni-Rio

Moisés de Melo Santana – UFAlagoas

Paulo Vinícius Baptista da Silva – UFPR

**Programa de Educação sobre o Negro
na Sociedade Brasileira – Penesb**

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

Av. Visconde do Rio Branco, 882 – bloco D – sala 509

Campus do Gragoatá – São Domingos – Niterói – RJ

CEP 24.020-200

Tels.: (21) 2629-2686 – 2629-2687

E-mail: penesb@vm.uff.br

Home-page: www.uff.br/penesb

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>Iolanda de Oliveira</i>	
HISTÓRIA DA ÁFRICA	23
<i>Mônica Lima</i>	
O NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL	69
<i>Hebe Mattos</i>	
<i>Martha Abreu</i>	
<i>Carolina Vianna Dantas (orgs)</i>	
TRÁFICO DE ESCRAVOS E ESCRAVIDÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA	70
<i>Gabriel Aladrén</i>	
ESCRavidÃO E ALFORRIA NA AMÉRICA PORTUGUESA	81
<i>Gabriel Aladrén</i>	
QUILOMBOS, REVOLTAS E FUGAS	93
<i>Matheus Serva Pereira</i>	
IRMANDADES, FESTAS E SOCIABILIDADE NEGRA NO BRASIL	103
<i>Larissa Viana</i>	
A FAMÍLIA ESCRAVA: POSSIBILIDADES E EXPERIÊNCIAS ..	113
<i>Camila Marques</i>	
ESCRavidÃO E CIDADANIA NO BRASIL	121
<i>Keila Grinberg</i>	
ABOLIÇÃO E ABOLICIONISMO	129
<i>Eric Brasil</i>	
<i>Camila Mendonça</i>	

RACIALIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO NEGRA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS.....	141
<i>Carolina Vianna Dantas</i>	
MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL REPUBLICANO.....	153
<i>Amilcar Araujo Pereira</i>	
DIVERSIDADE CULTURAL, REPARAÇÃO E DIREITOS	161
<i>Martha Abreu</i>	
TEORIA SOCIAL E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	169
<i>Kabengele Munanga</i>	
RAÇA, CURRÍCULO E PRÁXIS PEDAGÓGICA: RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: O DIÁLOGO TEORIA/PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO	205
<i>Iolanda de Oliveira Mônica Pereira do Sacramento</i>	
O NEGRO NA LITERATURA	285
<i>Márcia Maria de Jesus Pessanha</i>	
RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA.....	325
<i>Rogério Cappelli</i>	
SUBJETIVIDADE E NEGRITUDE	369
<i>Maria das Graças Gonçalves</i>	

**CADERNOS PENESB:
ESPECIAL
CURSO ERER**

*Iolanda de Oliveira*¹

1 Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – USP
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – UFF

APRESENTAÇÃO

Educação para as Relações Étnico Raciais: composição curricular e dinâmica de um curso de formação continuada para docentes da escola básica.

O *Cadernos Penesb* nº 12, é um número especial no qual é apresentado todo o material utilizado no curso Educação para as relações étnico raciais (ERER), ministrado no período 2009/2010 pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.

O curso ERER foi oferecido como educação continuada a profissionais que atuam na educação básica, na rede pública, em cinco municípios do estado do Rio de Janeiro, na modalidade à distância, com carga horária de 180 horas, das quais 30 horas foram presenciais, a partir da aprovação submetida ao Edital nº 1 SECAD/MEC de 16 abril de 2008. O edital consistiu em uma “chamada pública para seleção de instituições de ensino superior para implementação da rede de educação para a diversidade, no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil”.¹

A proposta do Penesb orientou-se pelo princípio de que a questão principal dos cursos, tanto os de formação inicial, quanto continuada, está vinculada à garantia de qualidade, independentemente da modalidade em que os cursos são oferecidos. Entende-se que em ambas as modalidades, respeitando-se as particularidades de cada uma, há de se considerar a necessidade de estabelecer critérios e uma organização dinâmica que impeçam o sucateamento, isto é, que garantam um nível de ensino, compatível com uma atuação docente devidamente qualificada.

Tendo o Penesb sua maior experiência na oferta de cursos de educação continuada na modalidade presencial, a nível de pós-graduação *lato sensu* e de extensão, decidiu-se propor um curso de extensão na modalidade contemplada pelo referido edital, a fim de

1 Edital nº 1 SECAD/MEC, de 16 de abril de 2008.

que os esforços do Programa, centrados em um curso de extensão, pudessem ter maior probabilidade de sucesso, eliminando-se em um primeiro momento o curso de pós-graduação *lato sensu* que implica em elaboração de monografias, o que é um elemento cujo enfrentamento na modalidade à distância se decidiu adiar.

Coerente com todos os cursos de formação continuada oferecidos pelo Penesb, o curso EREER teve os seguintes objetivos:

1 – Oferecer aos profissionais em exercício na Escola Básica, oportunidade de:

- adquirir conhecimentos que lhes possibilitem compreender e interferir na situação da população negra no sistema de ensino, por meio da revisão da sua prática pedagógica, com vistas a uma pedagogia que promova a real democratização das oportunidades educacionais;
- desenvolver a habilidade de incluir os referidos conhecimentos no seu planejamento pedagógico e, conseqüentemente, garantir o domínio desses conhecimentos pelos alunos a fim de tornar as relações raciais entre os estudantes respeitosas e dialógicas, com vistas à incorporação de tais comportamentos nas relações raciais em todos os espaços sociais;

2 – Despertar nos cursistas a confiança no potencial dos estudantes pretos e pardos, com o propósito de tornar as relações professor-aluno negro, capazes de promover a equidade racial;

3 – Contribuir para alterar o quadro de desigualdades raciais na educação brasileira.

Orientando-se pelo núcleo das disciplinas básicas dos cursos de formação continuada, ministrados pelo Penesb, a grade curricular teve os seguintes componentes:

História da África

O Negro na História do Brasil

Teoria Social e Relações Raciais

Raça, Currículo e Práxis Pedagógica

O Negro no Ensino da Língua e da Literatura

Religiões de Matriz Africana (Mitologia e Cosmologia Africanas)

As disciplinas relacionadas foram precedidas de aulas intituladas “Como estudar à distância”, com o propósito de preparar os cursistas para a utilização da plataforma determinada para o curso.

Os autores de cada texto tiveram também a função de discutir o texto com a coordenação colegiada do curso, com os professores *on line* e com os presenciais.

A coordenação colegiada foi composta de cinco professores, sendo quatro doutores vinculados à UFF e um professor da escola básica, mestre, a fim de se garantir a estreita articulação com o espaço escolar que precede o nível superior. Foram denominados professores *on line*, profissionais selecionados por meio de edital, mestrandos, mestres e doutorandos, com pesquisas concluídas sobre o negro, na área de sua atuação, os quais tiveram a função de orientar, acompanhar e avaliar os cursistas via plataforma, com um encontro presencial por disciplina. Excepcionalmente, foram admitidos entre os 48 profissionais assim denominados, três docentes especialistas em Educação para as Relações Raciais, cuja produção final, no curso de especialização, foi a nível de excelência.

Os professores presenciais tiveram a função de dar orientação presencial sobre a utilização da plataforma, atuando junto aos polos. A despeito da função desses últimos, restringiu-se a orientação sobre a maneira pela qual o estudo à distância é realizado; a seleção foi feita com o mesmo rigor que para os professores *on line*, o que provocou a participação dos mesmos nas discussões sobre o conteúdo das diferentes disciplinas ministradas, dando significativas contribuições para o bom desempenho dos cursistas.

Nesta publicação, apresentam-se os textos básicos elaborados e dois DVDs, com a gravação feita com cada autor, os quais fazem a apresentação dos textos elaborados e aqui apresentados.

Nos DVDs, precedendo a apresentação das disciplinas, é feita uma apresentação geral do curso pela coordenadora do mesmo, a fim de situar os destinatários desta publicação sobre a respectiva produção visual que acompanha os textos escritos.

A duração de cada apresentação seria inicialmente de 15/20min., o que viabilizaria a produção de apenas um DVD. Entretanto, por motivo da qualidade das apresentações, decidiu-se respeitar a decisão de cada autor sobre o conteúdo a permanecer em cada apresentação. Em face de tal decisão, houve necessidade de realizar as gravações em dois DVDs.

O fundo musical apresentado nas aulas-vídeo tem como título “Origem da Humanidade” e foi produzido pelo seguinte grupo:
Autor: Jorge soares (Jorge Tropical)

Grupo musical: cavaquinho solo bandolim: Dedé Aguiar

Percussão e voz: José Paulo

Cavaquinho centro: Jorge Soares (Jorge Tropical)

O trabalho sobre História da África ficou sob a responsabilidade da Prof^ª Dr^ª Mônica Lima, que apresenta o conteúdo mínimo indispensável a uma atuação satisfatória de um profissional que atua na escola básica, fazendo um percurso sintético da história do continente africano da época pré-colonial, até os nossos dias.

O Negro na História do Brasil, sob a coordenação das professoras doutoras Hebe Mattos e Martha Abreu, teve o texto produzido por seus orientandos a nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, sendo que o vídeo-aula foi gravado pelas duas coordenadoras.

A disciplina O negro na história do Brasil, foi apresentada por meio de dez textos, elaborados por diferentes autores, sob a coordenação das professoras doutoras Hebe Mattos e Martha Abreu.

Os textos apresentados situam o negro na história do Brasil em relação a diferentes aspectos, contribuindo para eliminar a equivocada ideia de que o negro foi submetido a uma subalternização absoluta, desprovida de formas de resistência.

Os autores dos textos e suas respectivas produções são a seguir relacionados.

Gabriel Aladrén elaborou o texto Tráfico de escravos e escravidão na América Portuguesa, situando o conteúdo em um contexto para além do Brasil, o que amplia e enriquece a visão do leitor sobre a escravidão brasileira. O mesmo autor escreveu, também, Escravidão e alforria na América Portuguesa

Quilombos, revoltas e fugas é de autoria de Matheus Serva Pereira. Superando equívocos da história tradicional, o autor enfatiza a interseção entre a situação do negro como vítima e como sujeito, evidenciando que nenhum dos dois aspectos se dá de modo absoluto, destacando as formas de resistência que intitulam o texto.

Larissa Viana deu a sua contribuição produzindo o texto Irmandades, festas e sociabilidade negra no Brasil escravista, salientando, entre outros aspectos, as irmandades como espaços de “identidade, solidariedade e coesão grupal.

Camila Marques apresentou o seu texto sob o título A família escrava: possibilidades e experiências, no qual a autora refere-se a laços de solidariedade, com destaque na organização familiar.

Escravidão e cidadania no Brasil foi elaborado por Keila Grinberg discutindo a cidadania de “escravos libertos e de seus descendentes” a partir da independência.

Abolição e abolicionismos tem como autores Eric Brasil e Camila Mendonça, os quais apresentam o processo que resultou na eliminação oficial da escravidão no Brasil.

De Carolina Dantas Vianna, tem-se a produção intitulada Racialização e mobilização negra nas primeiras décadas republicanas, no qual a autora estabelece a relação entre a extinção oficial da escravidão e ocorrências nos primeiros anos do Brasil republicano.

O movimento negro no Brasil tem sua história documentada por Amílcar Araújo Pereira que organizou o seu texto a partir das

décadas 1920/1930, fazendo um percurso histórico até o movimento negro contemporâneo.

Culminando a produção sobre a disciplina, a professora Martha Abreu apresenta o tema que, tendo implicações no contexto mundial, ganha destaque no Brasil contemporâneo: Diversidade cultural, reparação e direitos humanos.

Os textos apresentados, rompem com a tradicional ideia de alguns autores que apresentam o negro exclusivamente como objeto subalternizado e pacífico, mas evidenciam a complexidade das relações estabelecidas no Brasil na interação do negro com a sociedade em diferentes momentos da história brasileira.

O professor Kabengele Munanga, autor da parte relativa à disciplina Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo, tratou de questões particulares das relações raciais no âmbito das ciências sociais, particularizando aspectos antropológicos e sociológicos.

Na parte introdutória o autor retoma alguns aspectos gerais sobre o racismo para, posteriormente, abordar a questão particularizando o negro ao recorrer aos seguintes subtemas: O outro, sob o título: “No início era o outro bem diferente da gente – o nós e os outros”, mantendo, ainda neste item, de maneira ampla, a questão da diferença; seguem-se as considerações sobre o significado da palavra raça, a discussão sobre a palavra racismo seguida de reflexões sobre a relação entre racismo e diferença. Biologização das línguas, cultura e criminalidade é um dos subtítulos da parte que discute inicialmente aspectos relativos à raça ariana, seguida de considerações sobre culturas negra, branca e amarela e sua racialização.

“Como explicar a diversidade biológica humana” é outro item que aborda aspectos biológicos vinculados à raça.

O conteúdo apresentado nesta disciplina foi distribuído em três semanas, sendo que na quarta semana foi incluída a leitura do texto cuja referência se encontra a seguir por motivo da importância de situar os leitores sobre a pesquisa em relações raciais, patrocinadas

pela UNESCO nos anos de 1951/1952, o que contribui para compreender o tema das relações raciais no âmbito da Antropologia e da Sociologia na época considerada no texto indicado para leitura pelos cursistas:

MAIO, Marcos Chor. O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 14, n. 41, out. 1999.

A disciplina Religiões de Matriz Africana foi ministrada em três semanas e as outras ou seja, História da África, O Negro na História do Brasil e O Negro na Literatura, foram ministradas em quatro semanas. A disciplina Raça, Currículo e Práxis Pedagógica, por ser o espaço para o qual devem convergir todos os conteúdos das outras disciplinas, tem uma duração maior, ocupando seis semanas.

A divisão semanal do conteúdo das disciplinas foi feita pela equipe responsável pela produção e disseminação dos textos, a fim de facilitar a apropriação dos mesmos pelos cursistas. Entretanto, nesta publicação, cuja intenção principal é subsidiar a formação tanto inicial quanto continuada de profissionais docentes, a equipe considerou conveniente desvincular os textos da divisão em semanas, a fim de deixar livre para os profissionais que quiserem utilizar esta produção, a divisão ou não em períodos para estudo. Julgou-se que fazer permanecer esta divisão em uma publicação que pretende ser de acesso nacional e também internacional, seria pretender unificar o que é diversificado. No Brasil, um país com acentuadas diferenças regionais, nas quais a formação dos docentes é atingida por esta diversidade, de modo paralelo a aspectos em que uma certa unidade é percebida, não se podem padronizar a formação docente, ainda que preservando certos conteúdos em caráter nacional.

A padronização em semanas, mesmo no curso ministrado pelo Penesb, de onde os textos aqui apresentados tiveram origem, foi flexível em diferentes momentos do curso. Entende-se, portanto, que a organização em semanas foi necessária em um primeiro momento para organizar o curso e situá-lo no tempo disponível para o mesmo,

mas sem dotar esta organização de uma inflexibilidade incompatível com o trabalho que visa a diversidade humana e, no caso particular do curso em questão, a diversidade racial brasileira. Igualmente, às questões apresentadas para avaliação, foram atribuídos pontos para o cômputo final em cada disciplina. Entretanto, nesta publicação, retiramos a atribuição de notas, deixando a critério dos possíveis usuários deste *Cadernos Penesb* especial, tanto a decisão de atribuir pontos às questões apresentadas, quanto a alteração das mesmas, possibilitando a exploração de aspectos salientados em cada texto que não foram explorados pela equipe do Penesb.

Raça, Currículo e Práxis Pedagógica, disciplina que tem a função de oferecer aos cursistas a possibilidade de adquirir condições de manipular os conteúdos assimilados pelas outras disciplinas, colocando-os ao alcance dos seus alunos em seus diferentes níveis, foi elaborada pela autora desta apresentação, com a participação da doutoranda Mônica Pereira do Sacramento.

Procurando expressar o exposto anteriormente por meio do título da disciplina, acrescentou-se à mesma a frase que se segue: O diálogo teoria/prática na formação dos profissionais do magistério, título que expressa o sentido atribuído à disciplina e ao conteúdo selecionado para a mesma. Tal acréscimo foi feito porque considera-se que o perfil do magistério se define não somente pelo domínio de conteúdos específicos, mas também pelo conhecimento e utilização da parte pedagógica, a fim de dar a forma pedagógico/didática aos conteúdos que devem ser assimilados pelos alunos. Entende-se que conteúdos específicos e aspectos pedagógicos se completam na formação docente, sendo que o seu isolamento nesta formação provoca a esterilidade de ambos.

Ainda que caracterizada pelo aspecto pedagógico, no texto produzido foram incluídos conteúdos sobre a produção das teorias raciais e sua disseminação no Brasil para possibilitar aos cursistas o domínio de conhecimentos que esclarecem o percurso histórico social do pensamento acadêmico sobre as raças humanas.

Precedendo o conteúdo sobre políticas de ação afirmativa, decidiu-se reapresentar dados da série temporal 1995/2005, publicados pelo IPEA e já apresentados por nós em outro texto, de acesso não imediato pelos cursistas, a fim de orientar a reflexão sobre a necessidade da tomada de medidas políticas eficazes para desestabilizar a persistência das desigualdades raciais constatadas, em face da ineficácia das políticas universalistas. Apresenta-se também, no mesmo item, dados do relatório anual das Desigualdades raciais no Brasil que também evidenciam, no ensino médio, acentuadas disparidades entre brancos e negros.

É de extrema importância atentar para a atividade de imersão no final do item intitulado A questão racial na educação brasileira, que remete os cursistas à reflexão da própria realidade em que atuam, levando-os a fazer uma análise da situação dos estudantes por cor, sob sua responsabilidade, em relação ao desempenho escolar e da relação série/idade. É a partir desses micros espaços que se tem a possibilidade de transformar a educação a nível macro em coerência com as teorias progressistas produzidas pela academia e com as determinações legais vigentes, sendo este o objetivo primeiro do curso ministrado.

A partir dos conhecimentos anteriormente apresentados, as autoras sugerem que é o momento de discutir ações afirmativas como alternativa para reparar os danos constatados, cometidos à população negra pela violação dos seus direitos.

Culminando, apresenta-se conhecimentos sobre planejamento escolar e do ensino, com o propósito de subsidiar a atividade de imersão/avaliação que é apresentada no final do texto, a qual teve a possibilidade de ser apresentada no final do curso, quando o conteúdo de todas as disciplinas já havia sido ministrado, ampliando o universo para a seleção dos conteúdos a ensinar.

O texto da disciplina O negro na Literatura, foi produzido pela professora Márcia Maria de Jesus Pessanha sob o título Do silêncio ao canto épico do negro na literatura brasileira, no qual se percebe a recuperação dos estudos sobre a presença negra na literatura, ora de maneira estigmatizada, ora de modo edificante, sendo o negro, nesse

caso, apresentado como sujeito do seu discurso. Este segundo aspecto contribui para desestabilizar a ideia disseminada sobre a passividade do negro em diferentes situações em que o mesmo é subalternizado, sem que se evidencie a comprovação das diferentes formas de resistência que atravessam toda a história do Brasil.

Entre outros aspectos importantes, destacados pela autora, encontra-se a classificação da literatura em dois grandes momentos da história: a literatura produzida na era colonial e a produção nacional. Esta classificação contribui para que se perceba claramente que a produção literária não é algo isolado e sim produzida em um determinado contexto.

Religiões de matriz africana é a disciplina cuja produção textual teve a autoria do professor Rogério Cappelli, a qual é incluída no currículo de todos os cursos ministrados pelo Penesb.

A disciplina tem o propósito de desconstruir aspectos equivocados sobre as religiões de matriz africana, equívocos estes que foram incorporados no imaginário social e individual brasileiro, provocando preconceitos e discriminações para com as práticas religiosas que preservam algum traço originário da África.

É importante esclarecer que se dá especial atenção ao princípio que deve orientar as universidades públicas, em um estado laico que é o princípio da não doutrinação.

Entende-se que a universidade pública é o lugar de produção e disseminação de saberes, sob a responsabilidade de intelectuais genuínos, que tem como princípio a busca da verdade, sendo desprezíveis as posições tendenciosas, comprometidas com interesses particulares de determinados grupos, sem entretanto, negar a não neutralidade dos conhecimentos produzidos. Por outro lado, se a não neutralidade está presente em todos os saberes produzidos, a coleta de dados deve ser o resultado de um esforço do pesquisador, no sentido de ver o que é, o que está posto na realidade que constitui o seu universo de pesquisa e não aquilo que ele em sua não neutralidade pretende que a realidade seja.

A universidade pública é, portanto, o lugar do saber, da produção e da disseminação dos conhecimentos filosóficos e científicos, delegando-se às instituições religiosas, a função de doutrinar. Portanto, a atitude de dúvida, de busca, da desestabilização dos equívocos é própria do espaço acadêmico, inclusive diante do conhecimento “revelado”, sendo este o papel que o Penesb se propõe a desempenhar junto ao público destinatário do seu trabalho, sendo esta a postura que se mantém, inclusive em se tratando do conhecimento sobre as religiões de matriz africana. Entende-se que a doutrinação, a inculcação da crença em um determinado conhecimento tido como inquestionável, não é papel da universidade e, se comprovada a legitimidade da doutrinação, o seu lugar não é nas instituições de ensino superior público e sim nas instituições religiosas.

A partir de tais considerações, pode-se questionar, então, qual o papel da disciplina Religiões de matriz africana nos cursos ministrados pelo Penesb? Pretende-se que o espaço da disciplina seja um convite aos cursistas para terem uma atitude científica diante dos conhecimentos a serem apresentados no curso sobre o assunto, confrontando-os com o que ocorre no senso comum, no seu cotidiano, no cotidiano escolar e com as representações que cada um construiu sobre o tema. Espera-se que, a partir desta pretensão, os equívocos sobre o assunto sejam eliminados, dando lugar ao que de fato é a cultura religiosa de matriz africana, independentemente da religião que cada cursista tem o direito de praticar e também da postura dos materialistas. A disciplina é um convite a todos, espiritualistas e materialistas, para experimentarem o exercício de um intelectual genuíno diante da cultura religiosa de matriz africana e não um convite para professá-la, o que não é, repito, papel do ensino público em um estado laico.

Coerente com a postura do Penesb, o professor Rogério Cappelli, elaborou o texto que se apresenta nesta edição de *Cadernos Penesb*.

É importante salientar que alguns membros do colegiado do curso, em reunião, propuseram a mudança do título da disciplina

para Mitologia e cosmologia africanas, a fim de acentuar o caráter acadêmico das discussões. Entende-se que fé e ciência, independentemente dos seus possíveis cruzamentos, têm espaços diferenciados e também características diferenciadas: fé – conhecimento revelado, pronto, acabado, não sendo passível de questionamentos, devendo ser incorporado sem discussões; conhecimento filosófico/científico, em construção, inacabado, passível de questionamento sobre o seu grau de confiabilidade, aberto a novas elaborações e a desestabilização de saberes anteriormente construídos.

A posição apresentada necessita, ainda, de ampliação das discussões para que seja tomada a posição que a maioria tomar, sendo de extrema importância a voz do autor do presente texto e de outros profissionais respeitáveis que pesquisam sobre o tema.

Subjetividade e Negritude, é a denominação sugerida para uma disciplina que no curso de Pós-graduação *lato sensu* tem a denominação provisória de Psicologia e identidade racial. Ministrada pela professora Maria das Graças Gonçalves, com resultados muito satisfatórios, houve a sugestão de que a disciplina, com a nova denominação, seja incluída nos cursos de extensão, o que exigirá também, a ampliação das discussões.

Tendo em vista a importância do conteúdo mencionado para o profissional docente, decidiu-se incluir nesta publicação, uma vídeo-aula e um texto sobre o assunto, ambos apresentados pela professora Maria das Graças Gonçalves.

Com a publicação do *Cadernos Penesb Especial*, curso ERER, o Penesb se empenha a fim de ampliar o acesso a conhecimentos fundamentais para abrir espaço para a construção de novas representações sobre o negro, para tornar as relações inter-raciais baseadas no respeito e no diálogo sem hierarquizações, preconceitos e discriminações e, particularmente, contribuir para a formação continuada de profissionais docentes sobre a diversidade racial brasileira e os efeitos que os seus significados sociais provocaram nos setores sociais, ao racializarem os diferentes lugares ocupados pela população brasileira. Espera-se, a partir dessas considerações, que se contribua para a construção de um espaço

escolar em que o desempenho escolar e a relação série/idade, o acesso aos níveis mais elevados de educação, não mais sejam condicionados pela cor dos sujeitos como um dos fatores de exclusão/inclusão.

Ainda nesta apresentação cabe prestar alguns esclarecimentos sobre a forma dos textos apresentados.

Em função do propósito particular deste número, decidiu-se, na presente edição, manter ao máximo a originalidade dos textos, devido às discussões que foram feitas com os autores e sobre os textos, as quais resultaram em alterações consensuais no grupo de professores que compõem a coordenação colegiada, entre os professores *on line* e presenciais e cuja apresentação aos cursistas, segundo avaliação pelos mesmos, atendeu plenamente aos objetivos do curso. Em consequência, pretendendo-se que esta publicação seja utilizada na formação de outros profissionais, tendo em vista o êxito alcançado, decidiu-se preservar a forma pela qual foi apresentada aos professores cursistas, o que não privilegia uma única forma de apresentação, preservando-se, entretanto, alguns aspectos essenciais ao curso em todos os textos.

Chamamos a atenção do leitor para a questão da importância da dualidade unidade/diversidade, na busca da igualdade de grupos, entre os quais a sociedade criou um largo espaço no acesso a determinados direitos, privilegiando um grupo e rechaçando outros. Unidade e diversidade não constituem pares excludentes, mas se cruzam na forma de apresentação dos textos que compõem esta obra. Ao mesmo tempo que mantêm semelhanças, se diferenciam de acordo com a área privilegiada, com a natureza do conteúdo apresentado e com a maneira particular de cada autor interagir com os destinatários de sua produção.

O texto *Negritude e Subjetividade*, é um primeiro momento em que sua autora, comprometida com a construção de uma identidade racial compatível com as características fenotípicas dos sujeitos, apresenta alguns aspectos sobre o assunto, não dando *a priori*, à sua produção, a forma didática que se apresenta nos outros textos.

Este número de *Cadernos Penesb*, ao mesmo tempo em que se diferencia dos outros números, preserva a identidade da publicação, sobretudo porque mantém fidelidade ao seu objetivo primeiro que é o de disseminar os conhecimentos produzidos sobre o negro em educação e afins, tendo os docentes como seus principais destinatários.

Elaborados inicialmente para a formação continuada na modalidade à distância, utilizados na modalidade presencial, o material aqui apresentado, tem também alcançado o objetivo proposto inicialmente, exposto nesta introdução.

Iolanda de Oliveira



HISTÓRIA DA ÁFRICA

*Mônica Lima*¹

OBJETIVOS:

Oferecer aos cursistas oportunidades de adquirir conhecimentos de alguns temas e questões sobre a história da África, dando destaque aos processos históricos ocorridos em regiões do continente que tiveram uma relação mais intensa com o Brasil.

1 Doutora em História – UFF. Professora da UFRJ.

INTRODUÇÃO

Neste texto serão apresentados alguns temas e questões sobre a História da África, numa visão panorâmica, dando destaque aos processos históricos ocorridos em regiões do continente que tiveram uma relação mais intensa com o Brasil. E também serão discutidos alguns dos desafios a serem enfrentados pelos educadores brasileiros ao lidar com esses assuntos nos currículos escolares. Como sabemos, a abordagem desses temas foi modificada a partir da lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e dos Africanos no Brasil nos estabelecimentos de ensino públicos e privados no nosso país. Essa lei, dirigida à Educação Básica, tem seus desdobramentos para a formação de professores no ensino superior expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estes dispositivos legais alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/1996).¹

DICAS

Veja os textos da Lei e da Resolução na íntegra, nos seguintes endereços da internet:

- <<http://educacaopublica.rj.gov.br/documentos/doc13c.htm>> (Lei nº 10.639 de 09/01/2003)
- <<http://educacaopublica.rj.gov.br/documentos/doc13d.htm>> (Resolução CNE nº 1 de 17/06/2004)

Os temas serão apresentados em tópicos, seguidos de indicações bibliográficas e/ou de sugestões de atividades para aprofundamento. A abordagem é ampla e o enfoque sobre cada um dos assuntos selecionados é de caráter geral. O que se pretende é informar sobre os principais aspectos e indicar caminhos para um maior conhecimento do tema. Foram privilegiados tópicos que abrissem possibilidades de uma abordagem interdisciplinar nos currículos escolares e que tivessem relação com grandes questões da história geral e do Brasil.

1 Mais recentemente, esta mesma lei foi ampliada com a inclusão de conteúdos sobre história e culturas indígenas pela lei 11.645/2008. No entanto, manteve-se a obrigatoriedade do ensino de História da África

A ÁFRICA NA HISTÓRIA DO BRASIL E DO MUNDO

Não são apenas os aspectos legais que nos colocam diante da História da África. Muito antes e além deles, sabíamos que não se pode entender a História do Brasil sem compreender suas relações com o continente africano. A África está em nós, em nossa cultura, em nossa vida, independentemente de nossa origem familiar pessoal. Sendo brasileiros, carregamos dentro de nós muito da África. Portanto, conhecer a História da África é um caminho para entendermos melhor a nós mesmos.

E ainda devemos lembrar que a História da África é parte indissociável da História da humanidade, na sua expressão mais completa. A África é o berço da humanidade, lá surgiram as primeiras formas gregárias de vida dos homens e mulheres no nosso planeta. Em toda sua longa história, os nativos do continente africano estiveram relacionando-se aos habitantes de outras regiões e continentes. Seus conhecimentos, produtos, criações e ideias circularam o mundo, assim como os seus criadores.

A história do tráfico de escravos africanos constituiu o mais longo e volumoso processo de migração forçada da História. Para as Américas foram cerca de 11 milhões de escravizados, e destes, 40% trazidos para o Brasil, em mais de três séculos de tráfico atlântico. Este doloroso e duradouro processo histórico levou a presença africana ao nosso país e às diferentes partes do mundo atingidas pela chegada dos cativos. E mais do que isso: fez com que amplas áreas do planeta mantivessem contatos permanentes e sistemáticos com a África, num ir e vir de pessoas, ideias, tecnologias, ritmos, visões de mundo...

E então nos deparamos com o fenômeno da diáspora africana.² Africanos e afrodescendentes foram espalhados pelo mundo, contra

2 Processo histórico por meio do qual africanos e africanas foram sendo dispersos pelas Américas e por outras partes do mundo, por meio, sobretudo, do tráfico atlântico de escravos.

suas vontades, retirados de suas aldeias, cidades, de suas famílias e de sua terra natal. Não carregavam consigo nada além de si próprios – seus corpos, suas tradições, suas memórias. E, atualmente, culturas de matriz africana se fazem presentes em diferentes sociedades no nosso planeta. Cabe a nós educadores conhecê-las e estudá-las para entender o mundo de ontem, de hoje e de amanhã.

HISTÓRIA DA ÁFRICA – ALGUNS CUIDADOS IMPORTANTES

Ao começar nossos estudos sobre História da África estaremos lidando com uma matéria-prima fascinante e delicada: os diversos matizes da nossa formação cultural, a memória dos nossos ancestrais africanos – e suas heranças, tão longamente invisibilizadas. Todo o cuidado será sempre pouco para não resvalarmos pelas trilhas aparentemente fáceis do maniqueísmo, da simplificação e da folclorização. Vamos pensar, então, na prevenção desses perigosos males que podem enfraquecer nossa percepção e nos distanciar dos nossos objetivos. Alguns desses cuidados podem parecer óbvios, mas muitas vezes o aparentemente óbvio merece ser re-visto e re-visitado, para refletirmos sobre ele.

Vamos lá...

1. Os africanos e seus descendentes nascidos da diáspora no Novo Mundo (as Américas, incluindo o Brasil) eram seres humanos, dotados de personalidade, desejos, ímpetos, valores. Eram também seres contraditórios, dentro da sua humanidade. Tinham seus interesses, seu olhar sobre si mesmo e sobre os outros. Tinham sua experiência de vida, pessoal e, sobretudo, comunitária. Vinham muitas vezes de sociedades não igualitárias na África ou nasciam aqui em plena escravidão. Não há como uniformizar atitudes, condutas e posturas e idealizarmos um negro sempre ao lado da justiça e da solidariedade. O que podemos e devemos ressaltar são os exemplos desses valores de humanidade, presentes em muitos, e injustamente nega-

dos e tornados invisíveis pela sociedade dominante, durante tanto tempo. Mas, sugerimos veementemente evitar dividir o mundo em “brancos maus” e “negros bons”, o que não ajuda a percebermos o caráter complexo dos grupos humanos. A ideia é valorizar o positivo, mas sem idealizar.

REFLEXÃO

O que entendemos por “valorizar o positivo?”

Trata-se de reconhecer que entre as heranças africanas no Brasil estão conhecimentos, condutas e visões de mundo. Os africanos e africanas foram trazidos como escravos para o Brasil e trouxeram em suas memórias maneiras de se relacionar com as pessoas, de celebrar, de preparar os alimentos, de lidar com a religiosidade, entre outros aspectos, que marcaram profundamente nossa cultura e modo de ser. Nos legaram, portanto, parte de sua civilização.

2. O nosso desconhecimento sobre a história e a cultura dos africanos e dos seus descendentes no Brasil e nas Américas pode fazer muitas vezes com que optemos por utilizar esquemas simplificados de explicação para um fenômeno tão complexo quanto a construção do racismo entre nós. O racismo é um fenômeno que influenciou e influencia as mentalidades, num modo de agir e de se ver no mundo. E as diferentes sociedades interagiram com ele de diversas maneiras – o Brasil não tem a mesma história de relações raciais que os Estados Unidos, para usar um exemplo clássico. No entanto, durante muito tempo se defendeu a ideia de que aqui não havia discriminação e, ainda, que o que separava as pessoas era “apenas” sua condição social. Hoje não só vemos pelos dados da demografia da pobreza brasileira que ela tem uma inequívoca marca de cor, como sabemos que um olhar mais atento à História e à vida dos afrodescendentes no país revela a nossa convivência permanente com o preconceito e seus efeitos perversos. Mas, para podermos enxergar isso tivemos que ouvir relatos, ver

dados e entender como foi essa História. Só assim pudemos desnaturalizar as desigualdades e ver a face hostil do nosso “racismo envergonhado”. O que isso quer dizer? Que devemos nos dedicar ao tema: estudar, ler, nos informar, sempre e mais. Afinal, o que está em jogo é bem mais que a nossa competência profissional, é o nosso compromisso com um país mais justo e com um mundo melhor para todos e todas.

SAIBA MAIS

Sobre desigualdade racial no Brasil consulte o artigo:

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td0807.pdf>.

3. Muitas vezes nos acostumamos no Brasil a ver as manifestações culturais de origem africana confinadas ao reduto do chamado “folclore”. Este conceito de folclore que remete às tradições e práticas culturais populares não tem em si nenhum aspecto que o desqualifique, mas o olhar que foi estabelecido sobre o que chamamos de “manifestações folclóricas” sim. E, sobretudo, no mundo contemporâneo, em que a modernidade está repleta de significados positivos, o folclore e o popular se identificam não poucas vezes com o atraso – algo curioso, exótico, porém de menos valor. Logo, se não problematizarmos a inserção da cultura africana neste registro, correremos o risco de não criarmos identidade nem estimular o orgulho de a ela pertencermos. Podemos desmistificar a ideia de folclore presente no senso comum e também mostrar o quão complexa e sofisticada é a nossa cultura negra brasileira. Ela envolve saberes, técnicas e toda uma elaboração mental para ser elaborada e se expressar. E, assim como nós, está em permanente mudança e não é nada óbvia. Podemos estar dando um caráter restrito se a retivermos nos limites das manifestações culturais mais aparentes.

4. Fariamos uma viagem perdida à África se fossemos buscar lá origens puras das religiões de matriz africana que conhecemos no Brasil, ou dos ritmos, danças e brincadeiras com que hoje convivemos na nossa cultura popular. O candomblé, a capoeira, a congada, o maracatu são manifestações culturais nascidas no Brasil, e sob a forte marca da história da escravidão no nosso país, da mistura de povos africanos que aqui se deu e das relações que criaram entre si e com a sociedade. Na África encontraremos algumas de suas bases, mas nunca sua forma original. Certamente, todas essas manifestações têm profundas raízes africanas. Mas, são *africanamente brasileiras*. Portanto, saibamos que vamos ao encontro da História da África e que nela encontraremos muitos conhecimentos para entendermos melhor a História do Brasil (e do mundo), mas não todas as chaves para compreendermos nossa diversidade cultural.

ATIVIDADE DE REFLEXÃO

Visite o site <http://www.edukbr.com.br/artemanhas/arte_africana> e reflita sobre as representações de arte africana que você pôde visualizar. Como você pensaria em utilizar essas imagens nas suas aulas ou num grupo de estudos sobre História da África?

PENSANDO A ÁFRICA E A CULTURA AFRICANA SOB OUTRA PERSPECTIVA

Além desses cuidados citados, há outros pontos sobre os quais devemos refletir e estar sempre atentos:

1. A África é um amplo continente, em que vivem e viveram desde os princípios da humanidade (afinal, foi lá que a humanidade surgiu), grupos humanos diferentes, com línguas, costumes, tradições, crenças e maneiras de ser próprias,

construídas ao longo de sua História. Dizer de “o africano” ou “a africana” como uma ideia no singular é um equívoco. Podemos até utilizar esses termos quando tratarmos de processos históricos vividos por diversos nativos da África, mas sempre sabendo que não se trata de um todo homogêneo e sim de uma ideia genérica que inclui alguns indivíduos, em situações muito específicas. Por exemplo: podemos dizer “o tráfico de escravos africanos” – ou seja, estamos nos referindo à atividade econômica cujas mercadorias eram indivíduos nativos da África, conhecido nos seus anos de declínio como “o infame comércio” (como passou a ser chamado o tráfico de escravos africanos). Nesses tipos de casos, vale dizer, de um modo geral, “africanos” ou “negros africanos”. Mas devemos evitar atribuir a essas pessoas qualidades comuns, como se fossem tipos característicos.

2. Um dos preconceitos mais comuns, quanto aos africanos e afrodescendentes, é com relação às suas práticas religiosas e um suposto caráter maligno contido nestas. Esse tipo de afirmação não resiste ao confronto com nenhum dado mais consistente de pesquisa sobre as religiões africanas e a maioria das religiões afro-brasileiras. Por exemplo: não há a figura do diabo nas religiões da África tradicional nem de nenhum ser ou entidade que personifique todo o Mal. As divindades africanas e suas derivadas no Brasil em geral se encolerizam se não forem cultuadas e consideradas, e podem vingar-se; mas jamais agem para o mal de forma independente dos agentes humanos que a eles demandam. O grande adversário das forças do Bem não existe; não há este poder em nenhum ente do sagrado africano, a não ser naquelas religiões influenciadas pelos monoteísmos cristão e islâmico.

SAIBA MAIS

Há boas leituras sobre lendas africanas dos orixás, divindades também presentes em religiões de matriz africana praticadas no Brasil. Reginaldo Prandi, antropólogo e escritor, publicou, no ano de 2004, em São Paulo, pela editora Cia. das Letrinhas, três bonitos livros: *Ifá, o Orixá Adivinho*; *Oxumaré, o Arco-Íris e Xangô, o Trovão*. Lindamente ilustrados e com uma linguagem acessível, valem como leitura e material de uso didático-pedagógico para o público infanto-juvenil.

CONHECENDO A ÁFRICA

A África é o segundo continente do mundo em população, com mais de 800 milhões de habitantes. Lá vivem 13 de cada 100 pessoas no mundo e a taxa de crescimento da população é uma das mais altas do nosso planeta: quase 3% ao ano. É o terceiro continente do mundo em extensão, com cerca de 30 milhões de quilômetros quadrados, que correspondem a 20,3% da área total da Terra. São 54 países, sendo 48 continentais e seis insulares e ainda há 10 territórios dominados por países estrangeiros – sendo que a maioria desses são ilhas. Cerca de 75% da superfície do continente se situa nos trópicos; somente as suas extremidades norte e sul têm clima temperado. É o mais quente dos continentes, ainda que tenha regiões de altas montanhas, sempre cobertas de neve, como o Monte Kilimanjaro, no Quênia.

Na África são faladas aproximadamente duas mil línguas, as quais, por sua vez, têm suas variantes: os dialetos. Entre essas línguas, mais de 50 são faladas por mais de um milhão de pessoas. O árabe, por exemplo, é falado por cerca de 150 milhões de africanos – e é a língua oficial de sete países da África. O hauçá, falado no Norte da Nigéria, tem quase 70 milhões de falantes.

Os estudiosos localizam cinco grandes famílias linguísticas na formação dos idiomas do continente. As famílias linguísticas são a Afro-Asiática (Norte, Nordeste e Noroeste, cobrindo o Saara e regiões da franja do deserto); a Nilo-Saariana (partes centrais do deserto e arredores da nascente do Nilo); Khoisan (Namíbia, partes do Sudoeste e regiões pontuais no centro-leste); Austronesia (ilhas do Índico, em especial Madagascar) e Níger-Cordofoniana (África Ocidental, Central e Sudeste). A família Níger-Cordofoniano, assim como as outras, se dividiu em troncos linguísticos e estes, por sua vez, em idiomas.

Um dos troncos linguísticos derivados da família Níger-Cordofoniana é o banto, que deu origem a muitas línguas africanas faladas ao sul da linha do equador. As línguas bantas, trazidas pelos escravos para o Brasil, trouxeram muitas palavras para o Português que falamos e escrevemos. Além disso, existem línguas na África resultantes da mistura do Português com línguas locais – são as chamadas línguas crioulas.

DE OLHO NO MAPA

Observe atentamente o mapa das grandes famílias linguísticas da África.



SAIBA MAIS

Sobre as palavras bantas faladas no Brasil:

LOPES, Ney. *Novo dicionário Banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

Sobre as línguas crioulas, criadas na África a partir da mistura de línguas locais com o Português, consulte: <<http://www.instituto-camoes.pt/CVC/hlp/geografia/crioulosdebaseport.html>>

CURIOSIDADES

Palavras que utilizamos no nosso dia a dia como BAGUNÇA, CARIMBO, DENGÓ, FAROFA, MOCHILA, NENÉM, QUITANDA e XODÓ, entre muitas outras, têm sua origem nas línguas banto.

O que podemos concluir com essas breves informações gerais sobre a África?

Fundamentalmente, a sua grande e enriquecedora *diversidade*. E essa diversidade nas paisagens e nas muitas línguas é acompanhada pela diversidade em opções religiosas, costumes, modos de vida. Isso acontece não apenas entre os países, mas dentro deles – na Nigéria, por exemplo, se falam cerca de 200 línguas – entre idiomas e suas variações dialetais. Normalmente, num país com tal característica, seus habitantes falam mais de um idioma no seu dia a dia, no contato uns com os outros. Para nós, brasileiros, pode até parecer muito complicado, mas é surpreendente como essa diversidade no cotidiano se torna algo vivido com naturalidade.

SAIBA MAIS

Há livros que apresentam capítulos com boas informações sobre a diversidade das paisagens e idiomas na África, tais como:

- BELLUCCI, Beluce (Org.). *Introdução à História da África e da cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: UCAM/CEAA: CCBB, 2003. (Especialmente “O continente africano: perfil histórico e abordagem geo-política das suas macrorregiões”, de José Maria Nunes Pereira)
- OLIVER, Roland. *A experiência africana: da Pré-História aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. cap. 1-4.

Para visualizar as diferentes paisagens do continente em mapas, você também pode consultar o site <<http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Africa>>

AFRICANIDADE: SEMELHANÇAS EM MEIO À DIVERSIDADE

Apesar de toda essa diversidade, existente tanto no passado mais remoto como hoje em dia, muitos autores encontram também aspectos comuns entre diversos povos da África. Esses aspectos permitiriam falar de uma base comum a culturas e civilizações africanas. Na abordagem dessa visão, existem basicamente duas tendências, como assinalou o antropólogo Kabengele Munanga:³

Uma delas se baseia nas diferenças e encara o continente africano como um mundo diverso culturalmente, mas sem negar a possibilidade de resumir essa diversidade em algumas poucas civilizações. [...] A outra, ultrapassando a primeira, considera que essas semelhanças apresentam certa unidade,

³ Kabengele Munanga, é um brasileiro nascido no Congo (RDC), professor titular de Antropologia da USP e autor de diversos trabalhos de referência sobre as sociedades africanas e as desigualdades raciais no Brasil.

uma constelação, ou seja, uma configuração de caracteres que conferem ao continente africano sua fisionomia própria. (MUNANGA, 2009, p. 30)

A segunda tendência de análise das semelhanças entre os povos da África permitiu construir um conceito: africanidade. Este conceito nasceu muito ligado às lutas pela descolonização em meados do século XX, e foi aprofundado nas décadas que se seguiram. A ideia de africanidade está muito relacionada à experiência de similaridade cultural vivida por aqueles que vivenciam diferentes (e distantes) realidades no continente e nelas percebem semelhanças no domínio da cultura. Os aspectos similares na arte, nas práticas religiosas, em certos costumes, em padrões artísticos e em manifestações culturais variadas assinalariam a unidade cultural da África ao sul do Saara. A região Norte do continente, por sua relação estreita com o mundo mediterrâneo e o Oriente Médio, não compartilharia tantos aspectos com as demais regiões do continente. Não faria parte, portanto, dessa comunidade cultural da África sul-Saariana, conforme afirmou Kabengele Munanga, nosso autor de referência neste tema.

“A ÁFRICA TEM UMA HISTÓRIA”

Com esta frase, o grande historiador Joseph Ki-Zerbo, nascido em Burkina Fasso (África Ocidental), abriu a sua Introdução à *Coleção História Geral da África*, organizada e patrocinada pela UNESCO nas décadas de 70 e 80 do século XX, depois do período das independências de muitos países africanos (nos anos 60 daquele século). Foram oito volumes publicados e desses apenas quatro saíram no Brasil, todos com artigos de autores selecionados entre os maiores especialistas nos diferentes temas, regiões e períodos da História africana. Antes dessa publicação havia obras de boa qualidade na historiografia sobre África. Mas era a primeira vez que se reuniam tantos historiadores, inclusive africanos, para debruçar-se sobre um projeto geral de história do continente. A África ainda era vista como terra desconhecida para a

maioria dos estudantes e profissionais das chamadas humanidades. Para muitos, ainda era um continente perdido num passado com leões, florestas e selvagens.

A visão sobre a História da África que este projeto das Nações Unidas visava combater em grande parte fora construída no período colonial (que se iniciou em fins do século XIX e chegou até a segunda metade do século XX), mas também se alimentara da longa história do tráfico atlântico de escravos, quando foram criadas justificativas para o “infame comércio”. Era uma visão que negava à África o direito à sua História e aos africanos o papel de sujeitos e não apenas objetos de dominação, conversão ou escravidão, como de costume.

Depois dessa iniciativa, muito se criou e discutiu sobre a História da África, nas décadas seguintes. A contribuição dos estudiosos do próprio continente, com agendas próprias e sólidos trabalhos de pesquisa, trouxe novas luzes para esse campo. Seus trabalhos ao mesmo tempo enriqueceram a análise geral com os dados dos processos históricos locais e inseriram os africanos de forma ativa na construção de uma História que ia além das fronteiras de seu continente.

Neste nosso estudo da História da África vamos estar sempre procurando resgatar os quatro grandes princípios que J. Ki-Zerbo destacou na citada introdução pois, apesar do tempo passado, ainda são de grande atualidade. O primeiro: a *interdisciplinaridade*. Para entender as conjunturas, os processos ocorridos e a maneira como as informações nos chegaram, é fundamental o auxílio de outras disciplinas, como a Geografia, a Sociologia, a Antropologia, a Linguística, entre outras. Outro ponto de partida fundamental é buscar sempre *apresentar a História sob o ponto de vista africano*, e não de fora para dentro. Isso não quer dizer ignorar os processos compartilhados e as conexões, mas sim perceber as reciprocidades das influências, as ações que partiram dos africanos na construção de sua História. O terceiro princípio seria o de apresentar a *história dos povos africanos em seu conjunto*, não numa perspectiva simplista

e homogeneizadora, que não vê a pluralidade e a diversidade na África, mas entendendo as conexões e trocas, bem como a presença de aspectos de semelhança e identidade entre muitas sociedades do continente. E, finalmente, o quarto princípio seria o de *evitar o factual*, ou seja, uma história de eventos dissociados, que tanto mal fez e faz à aprendizagem crítica, ao entendimento das relações entre as diversas partes do mundo e à compreensão da atuação dos sujeitos históricos em toda sua complexidade. Por essa razão, trabalharemos sobre grandes temas e questões, situados historicamente e contextualizados no tempo e no espaço. Não pretendemos “contar toda a História da África” mas destacar nela assuntos e problemas, sem deixar de seguir uma linha lógica e cronológica na apresentação dos mesmos.

TEMAS DA HISTÓRIA AFRICANA

I. ÁFRICA: ONDE NOS TORNAMOS HUMANOS

A frase “A África é o berço da humanidade” é bastante conhecida. Ela nos faz recordar que os primeiros registros de presença humana no nosso planeta foram encontrados no continente africano. E não apenas a presença humana, mas de grupos humanos vivendo em conjunto, buscando formas de sobrevivência e criando artefatos para isso. As pesquisas têm demonstrado que a África teria sido o cenário das primeiras e fundamentais etapas da evolução humana. Lá se encontraram vestígios dos primeiros *hominídeos* (antepassados dos humanos) como os recentemente achados no Chade (em 2002), datados de 7 milhões de anos atrás. E também foram descobertos muitos e importantes exemplares dos *Homo habilis* (humano que produzia ferramentas e demonstrava raciocínio complexo), que viveram, entre 2 milhões e 2 milhões e meio de anos atrás, entre outros lugares na África, no desfiladeiro de Olduvai (Tanzânia) – cenário de tantas descobertas arqueológicas importantes para o conhecimento das origens da humanidade.

Há muitas discussões sobre como esses primeiros humanos foram se espalhando pelo mundo, e se saíram da África como *Homo erectus* ou *Homo sapiens*. Mas, o que se pode afirmar sem erro é que na África encontram-se os vestígios dos mais antigos antepassados dos humanos. E que também é em território africano que puderam ser achadas as pistas de toda uma série de tipos diferentes dos primeiros humanos. A África revelou para a História informações fundamentais sobre a vida desses homens e mulheres que criaram a humanidade.

SAIBA MAIS

Sobre a origem da humanidade na África (com ilustrações): <http://www.bio2000.hpg.ig.com.br/origem_do_homem.htm>

Sobre um importante sítio arqueológico na África (que é Patrimônio Mundial da UNESCO): <<http://wikipedia.org/wiki/Swartkrans>>.

II. A HISTÓRIA DA ÁFRICA E A CRÍTICA AO TERMO “PRÉ-HISTÓRIA”

Toda essa história tem, entre outras, duas consequências muito importantes: a primeira, que revela que os estudos de campo feitos na África nos permitiram conhecer mais sobre o processo de evolução humana. O território africano é, portanto, uma fonte para a história da humanidade. E a segunda, por que os estudos de História da África sobre esses tempos tão remotos também contribuíram para se rever o conceito de “pré-História”.

Durante muito tempo se marcou o começo dos tempos históricos a partir do surgimento da escrita. Tal linha divisória deixava fora da História os povos que não criaram formas de escrita. E marcava para sempre (como “gente fora da História”) aqueles que, apesar de viverem no tempo da escrita bem difundida, não a utilizavam como meio de registro e comunicação. E, de alguma maneira, associava a

ausência da escrita ao que era primitivo, arcaico, quase perdido no tempo. Seria um tempo sem História?

As pesquisas nos sítios arqueológicos da África, de uma forma muito explícita, mostraram que não. A chamada “pré-História” foi um tempo de muitas mudanças, de criações, de inventos, de descobertas que revolucionaram a vida de homens e mulheres. Nada de ser vista como um período em que os dias se sucediam iguais e no qual a história das relações humanas não poderia ser lida – muito ao contrário. O controle sobre a Natureza, as migrações desenhando novos territórios e a descoberta de formas de sobrevivência – todos esses passos que foram construindo as trajetórias dos humanos mais antigos ocorreram em tempos históricos e consistiram em mudanças radicais na trajetória humana.

A arte rupestre africana também revelou ao mundo muito do estilo de vida e padrões estéticos dos homens e mulheres de tempos remotos. São fontes para o estudo das antigas formas de vida e também de sonhos, religiosidades e simbologia dos primeiros grupos humanos. Em paredes de pedra de diferentes regiões da África estão registros de cenas do cotidiano assim como de desejos e sonhos, o que faz das pinturas documentos reveladores das formas de representação características de homens e mulheres há milhares de anos atrás.

SAIBA MAIS

Sobre a discussão teórica acerca do termo arte rupestre:

- “Arte rupestre: conceito e marco teórico”, de Joaquim Perfeito da Silva – Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Sudoeste da Bahia (UNESB), disponível em: <http://rupestreweb.tripod.com/conceito.html> >

Portanto, vemos que a História da África ilumina aspectos da História do Mundo em seus períodos mais remotos ao trazer tantas fontes sobre o início da vida humana em sociedade. E nos ajuda a

rever conceitos consolidados como o de “Pré-História”, nos fazendo repensar o modo de olhar povos e grupos contemporâneos que não dominam a escrita, mas registram sua História.

III. AS SOCIEDADES AFRICANAS E AS TRADIÇÕES ORAIS

Outro aspecto da história africana que veio a contribuir para o desenvolvimento da História da humanidade como um todo foi o trabalho com as fontes orais. Para pesquisar sobre muitos povos no continente africano os historiadores tiveram que aprender a lidar com esse tipo de fonte e criar metodologias que dessem conta de extrair delas dados e validá-las como registro. Foi todo um aprendizado e grandes passos foram dados em direção à criação de um método de trabalho com as fontes orais, que trouxe desdobramentos para a história de muitas sociedades, inclusive aquelas que utilizavam a escrita, mas tinham em seu meio grupos que não o faziam. Ou que tinham toda uma série de aspectos fundamentais de sua História registrados apenas oralmente, apesar de fazerem uso da escrita.

Todo esse trabalho tinha inicialmente como desafio encontrar fontes que informassem sobre a História africana. Mas acabou trazendo desafios para a história de amplos grupos humanos e, sobretudo, fez a historiografia olhar para essas pessoas como autores de registros históricos. Grupos de analfabetos ou semianalfabetos, indígenas e povos nômades excluídos do registro escrito vivendo em países do mundo desenvolvido no Ocidente, graças ao reconhecimento das metodologias de trabalho com fontes orais, recuperaram seu lugar na História das academias e instituições científicas.

Um passo importante para a História da África foi o aprendizado de trabalho com as tradições orais. Mais do que fontes informativas sobre história de povos africanos, as tradições orais revelam muito da relação dos seus autores com o conhecimento histórico. As tradições orais na África são o espaço simbólico de preservação de dados históricos e também da interpretação desses mesmos dados.

A coleta de relatos da tradição oral africana não foi obra exclusiva de historiadores africanos ou africanistas. Alguns administradores letrados no período colonial (fim do século XIX e princípios do século XX, principalmente) fizeram este trabalho, acompanhados por estudiosos africanos formados em escolas coloniais. No entanto, lhes faltava um metodologia que desse melhor compreensão e legitimidade a essas fontes. Esta metodologia surgiu logo no início da década de 1960, a partir do trabalho pioneiro do belga Jan Vansina. Em seus estudos, indicou as possibilidades de controle e crítica necessários para a utilização científica das tradições orais. Em seguida e paralelamente, seminários acadêmicos realizados na África (em Dacar, no Senegal, em 1961, e em Dar-es-Salam, na Tanzânia, em 1965) trazendo a contribuição de outros estudiosos da História africana, e destacando o papel insubstituível da tradição oral como fonte.

A palavra é memória viva na África, como disse Amadou Hampate-Bâ – historiador e escritor nascido no Mali (África Ocidental) e um dos grandes nomes nos estudos das tradições orais no continente. É também o que podemos perceber neste trecho de seu artigo, considerado um texto clássico sobre o tema:

Para alguns pesquisadores, o problema se resume em saber se a transmissão oral, enquanto testemunho de acontecimentos passados, merece a mesma confiança concedida à transmissão escrita. A meu ver, esta colocação é errônea. Em última análise, o testemunho, escrito ou oral, é sempre um testemunho humano, e seu grau de confiabilidade é o mesmo do homem. O que se questiona, além do próprio testemunho, é o valor da cadeia de transmissão à qual o homem está ligado, a fidelidade da memória individual e coletiva e o preço atribuído à verdade em determinada sociedade. Ou seja, o elo que une o homem à Palavra. Ora, é nas sociedades orais que a função da memória é mais desenvolvida, e mais forte o elo entre o homem e a Palavra. Na ausência da escrita, o homem se liga a sua palavra. Tem um compromisso com ela. O homem é a sua palavra e sua palavra

dá testemunho do que ele é. A própria coesão da sociedade depende do valor e do respeito pela palavra.

Nas tradições africanas – pelo menos nas que conheço, que são de toda a zona de savana ao sul do Saara – a palavra falada, além de seu valor moral fundamental, possui um caráter sagrado que se associa a sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Sendo agente mágico por excelência e grande vetor de “forças etéreas”, não pode ser usada levianamente. (BÂ, 1973, p. 17)

Em obra mais recente, publicada no Brasil, o mesmo autor fala sobre a sua formação e de outros historiadores da tradição oral africana:

É que a memória das pessoas de minha geração, sobretudo a dos povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória, como em cera virgem. (BÂ, 2003, p. 13)

O trabalho com relatos orais na África abriu novas fontes para o estudo da História como um todo, numa perspectiva antieurocêntrica e antielitista, incorporando novas vozes e visões de mundo.

REFLEXÃO

Como o trabalho com depoimentos orais pode gerar uma perspectiva transformadora no resgate das histórias de comunidades afrodescendentes no Brasil?

SABER MAIS

Sobre o uso de depoimentos orais no trabalho histórico acesse pela internet o artigo de Antonio César de Almeida Santos, professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR): <www.pr.gov.br/arquivo-publico/pdf/palestra_fontes_orais.pdf>

IV. A ÁFRICA NA HISTÓRIA ANTIGA

Os estudos de História Geral sobre o período conhecido como “História Antiga” quase nunca ou muito raramente contemplam o continente africano. Ou, se o fazem, não o revelam. Isso é particularmente perceptível quando se apresenta a História do Antigo Oriente Próximo e, nela, a história do Egito. O Egito, apesar de por todos os mapas e referências geográficas, se encontrar no continente africano, é mostrado como se fosse parte de um “mundo oriental” não especificado. Privilegia-se o enfoque em seus contatos com a península arábica e a antiga Mesopotâmia e menos a sua ligação com as terras africanas ao Sul na qual ficam hoje a Etiópia e o Sudão.

No entanto, hoje sabemos, em grande parte devido aos longos e criteriosos estudos de Cheikh Anta-Diop – intelectual de muitos saberes nascido no Senegal. Ele afirmou, comprovando com fontes pesquisadas, que o Egito se ligava de forma profunda ao mundo africano. As principais bases da chamada “civilização egípcia” se encontravam ao Sul, dentro da África, e para lá corriam faraós e sacerdotes em busca de proteção, inspiração e sabedoria. A fundação do Império egípcio, que se fez há cerca de 5000 anos atrás, se deu a partir do Sul, e dali conquistando a região do Delta do Nilo. O Egito é e foi sempre africano, ainda que muito próximo ao Oriente e ao mundo mediterrâneo. As trocas culturais e demográficas com outras regiões da Ásia Ocidental não tiram o lugar geográfico e histórico do Antigo Egito.

Da mesma forma, quando estudamos a história do mediterrâneo ocidental na Antiguidade, ouvimos falar de Cartago e das guerras desta cidade africana contra a poderosa Roma, sem mencionar os dados internos àquela cidade. O que fazia de Cartago uma cidade tão rica e poderosa? O seu papel comercial, sem dúvida. Mas o que de tão valioso comerciava Cartago, que enriquecia seus governantes a ponto de fazer dela rival temida da cidade mais poderosa do Mediterrâneo? Cartago possuía férteis campos de trigo, base para a alimentação dos povos naqueles tempos e o contato com os berberes, povos do deserto

do Saara que traziam, pelas rotas das caravanas, o ouro do interior do continente. De Cartago saíam os navios fenícios que costeavam a África em direção ao ocidente, chegando ao litoral ao sul do Marrocos em busca de produtos locais.

O domínio sobre Cartago a partir de 146 a.C. significou não só o início do poder de Roma sobre o Norte do continente, como o estreitamento das relações do mundo europeu mediterrâneo com os povos do deserto. Provavelmente graças aos romanos, os berberes tomaram contato com o camelo – o “navio do deserto”, animal de carga e transporte que se adequou especialmente às condições do Saara. E com o camelo, os africanos do deserto chegaram ainda mais longe dentro do continente, levando e trazendo pessoas, produtos, técnicas e conhecimentos.

Outro tema de história africana que tem estreita relação com a História geral na Antiguidade é a expansão do cristianismo sobre as terras africanas. Isto se deu sob o domínio de Roma. A presença de religiosos fez nascer na África ramos do Cristianismo muito antigos e profundamente influenciados por crenças locais. No Egito dominado por Roma, muitos grupos oprimidos se cristianizaram e fizeram da nova fé um motivo de consolo e de resistência contra os opressores. Porém, no século IV, Roma se tornou um império cristão e fundou uma nova capital em Bizâncio, na Europa Oriental. A partir de Bizâncio saíram missões para a África e dessas missões africanas saíram muitos estudiosos e líderes do Cristianismo. Santo Agostinho, nascido na Numídia (na costa oriental da atual Argélia) em 354, foi um dos mais importantes. E também surgiram comunidades cristãs que criaram igrejas locais, como os cristãos coptas no Egito e a igreja cristã etíope, nascidas nos primeiros séculos da era Cristã.

Estes e outros temas entrelaçam a história africana e a história de grandes movimentos de expansão política, religiosa e econômica na Antiguidade. Estamos entrando em contato com apenas alguns aspectos e, no entanto, podemos ver como se enriquece a nossa compreensão da história que acreditávamos já conhecer. Ao acrescentar

estas partes da história africana nos estudos de História geral, estaremos ampliando e aprofundando o nosso olhar e o de nossos alunos sobre o continente de nossos antepassados e sobre as relações entre eles e o restante do mundo.

SAIBA MAIS

Sobre a importância da África na História Antiga (entre outros aspectos):

“*História da África: o quê e para quê?*”, artigo publicado em 26/03/2003, de Marina de Mello e Souza, professora de História da África da USP, disponível em: <<http://www.historiadoreletronico.com.br/>>

V. AS MIGRAÇÕES BANTO

O nome banto pode soar familiar a muitos de nós. Aliás, já falamos no texto deste módulo (quando caracterizamos a diversidade africana) sobre o tronco linguístico banto e da importância das línguas dele derivadas para o Português do Brasil. Mas, o que quer dizer esta palavra?

Banto é uma palavra que resulta da combinação de “*ntu*” (ser humano) acrescido do prefixo “*ba*”, que designa plural. Ou seja, banto (em alguns lugares é escrita como bantu) quer dizer: “seres humanos” ou “gente”.

Os bantos, isto é, os grupos de línguas bantas, não formam uma etnia nem muito menos um povo. Compartilham uma origem em termos dos idiomas e dialetos que falam. No entanto, sabemos que compartilhar origem linguística geralmente também significa compartilhar aspectos culturais. Ou seja: isto indica que poderíamos encontrar algumas semelhanças nas formas de interpretar a realidade entre os povos de línguas bantas. Mas isso não faz deles um povo e muito menos um grupo étnico.

Vamos conhecer um pouco sobre a história desses povos, que criaram tantas realidades novas para as regiões da África aonde chegaram e que também trouxeram tantos aspectos de suas culturas para o Brasil.

A ocupação dos bantos sobre grandes áreas do continente africano ao sul da linha do equador se deu muito lentamente, ao longo de milhares de anos. A primeira grande leva teria se movimentado ainda no final do segundo milênio a.C., saindo de uma região que hoje ficaria na fronteira norte entre o Camarões e a Nigéria. Esses grupos cruzaram a região em que fica hoje a República Centro Africana, ocupando áreas dentro e fora da floresta equatorial, a oeste e a leste. Ao se estabelecerem, de forma sedentária ou semisedentária, introduziram dois sistemas diferentes de produção de alimentos, que se adaptaram respectivamente às florestas e à savana. Eram agricultores e foram os primeiros nesta região a se organizar em aldeias e a agrupar essas aldeias em unidades mais abrangentes, com cerca de 500 pessoas cada.

Uma segunda leva migratória se deu em torno do ano 900 a.C., quando terminava a longa expansão inicial. A esta altura havia dois grandes grupos, falando línguas aparentadas, porém diversas: os bantos do oeste (norte da atual República Popular do Congo e leste do Gabão) e do leste (atual Uganda). Os do oeste desceram para onde é hoje o norte de Angola e chegaram a uma região mais seca. Outros permaneceram na fronteira entre a savana e a floresta, seguindo os cursos de água. Enquanto isso, os do leste moveram-se em direção ao Sul, para o sudeste do Zaire e Zâmbia atuais.

É importante lembrar que esses processos expansionistas não foram invasões. Fizeram parte de um movimento de populações, lento, e com intensidade irregular, e que não poucas vezes levou esses bantos a estabelecerem contatos e misturar-se com grupos que já habitavam as regiões ou regiões próximas aonde chegavam. As pesquisas linguísticas e arqueológicas demonstram que algumas vezes os bantos mudaram seu modo de vida, tornaram-se pastores nômades, e chegaram em alguns casos a transformar sua própria língua, sendo absorvidos pelos grupos khoisan.

Novas ondas migratórias dos grupos banto do leste em direção ao Sul, nos séculos iniciais da era Cristã, parecem ter levado junto consigo as importantes técnicas de metalurgia para essas áreas. A esta altura seriam, além de agricultores, ferreiros. O domínio dessa técnica modificou enormemente a vida desses povos. A partir desse momento – em torno do século V, e como resultado dessa verdadeira rede de movimentos de população – se expandiram técnicas de produção de alimento e metalurgia entre os povos da África sub-equatorial.

Uma vez que a produção de alimentos estava mais assegurada, houve maior tendência a que esses grupos ficassem sedentários. E as populações foram ficando mais fortemente ligadas aos seus territórios. Os contatos entre os grupos se intensificaram com as trocas entre produtores de diferentes tipos de alimentos, segundo a região. O inhame e o azeite de dendê, juntamente com a caça e a pesca das áreas mais próximas às florestas, podiam ser trocados por cereais e outros produtos (inclusive artesanais) de áreas próximas. E tais mudanças foram sendo acompanhadas por transformações nas organizações sociais desses grupos. Surgiram novos modos de reconhecer e se relacionar interna e externamente. Em alguns casos, apareceram divisões sociais mais profundas e em outros se criaram autoridades a partir da história de liderança da ocupação da terra. E, em todos os casos, estas criações para o funcionamento da vida em sociedade se referendaram no mundo espiritual, parte inseparável do entendimento da vida para essas populações.

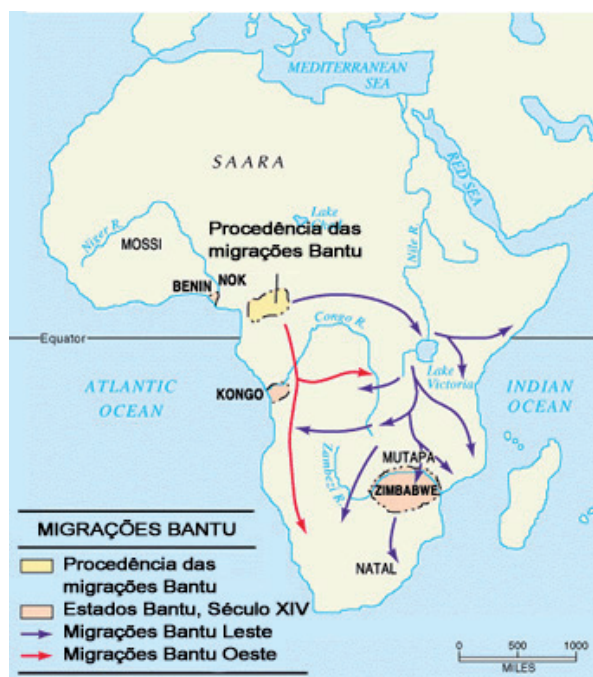
Assim, e paralelamente a esta história de ocupação de grandes partes da África ao sul do equador, foram surgindo grupos que, por uma história, língua, crenças e práticas em comum passaram a constituir povos. Isto ocorreu longamente, entre o século V a.C e o século V da nossa era. Foram surgindo identidades de grupo, que mais tarde ficaram conhecidas como identidades étnicas.

Muitos fatores estiveram presentes na formação dessas identidades étnicas. A situação ambiental sempre foi básica nessa construção. E a identidade coletiva passou a dar sentido à vida das pessoas:

o pertencimento à comunidade tornou-se o elemento definidor da pessoa. Não existia a ideia do indivíduo, o ser humano era parte da comunidade ou não era ninguém. Por isso, quando ocorria a escravidão, o escravo passava a ser considerado um estrangeiro – alguém sem vínculos com a comunidade.

DE OLHO NO MAPA

Observe atentamente o mapa das migrações banto:



SAIBA MAIS

Sobre a expansão banto há um capítulo especial no seguinte livro:
SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. cap. 7.

VI. EXPANSÃO DO ISLÃ E O COMÉRCIO DE LONGA DISTÂNCIA

Ao pensarmos em religião islâmica a primeira imagem que em geral ocorre é de um bando de fanáticos, intolerantes e de facções ligadas ao terrorismo. Nada poderia ser mais estereotipado. Há uma enorme ignorância, que alimenta um talvez ainda maior preconceito, em relação ao Islã e sua história. E esta história tem na África capítulos especialmente importantes.

Sabemos que o Islamismo nasceu na Península Arábica na primeira metade do século VII. Dali se expandiu para a Ásia e para o norte da África. A expansão islâmica não se dava inicialmente pela força, a tarefa dos *muçulmanos* (nome dado aos fiéis do Islã) era a de convencer os descrentes que deveriam voluntariamente aceitar a nova fé. Mas, na medida em que os fiéis ao Islã dominaram politicamente o norte da África, seus sistemas de justiça e de governo colocavam na religião suas bases. E muitos dos governados, por convencimento real ou por considerarem estrategicamente mais interessante, se converteram. Pouco a pouco a religião muçulmana dominou do Egito ao Marrocos.

A partir do norte do Egito, os muçulmanos tentaram ir mais ao sul, mas esbarraram nos exércitos da Núbia cristã. Derrotados, foram forçados a reconhecer a autonomia do reino cristão núbio. Mas, do norte, conseguiram expandir-se para o oeste (que, em árabe, quer dizer *Magreb*, nome pelo qual esta região da África ficou conhecida). Foram pouco a pouco, durante todo a segunda metade do século VII. A partir dali, cruzaram o mar Mediterrâneo e conquistaram partes do sul da Europa, incluindo toda a península ibérica (Espanha e Portugal).

Ao conquistarem o norte da África também estabelecem as bases da cultura islâmica, em especial as escolas de ensinamento religioso. No entanto, não há maiores extensões do Islamismo ao sul das planícies

costeiras antes do século XI. Existiram antes algumas conversões entre os nômades berberes, mas suas práticas religiosas estavam longe do que pregavam os ensinamentos do *Alcorão* – livro sagrado do Islamismo, assim como é a *Bíblia* para os cristãos. Somente no século XI foi que a adesão de um chefe berbere iniciou uma série de mudanças e uma onda de conversões na direção sul, incluindo os povos do deserto e a região na franja do deserto na África Ocidental.

Esta expansão fez com que o Islã chegasse não apenas aos povos e aldeias daquela região da África como ao poderoso reino de *Gana*, que se localizava na fronteira sul dos atuais países Mauritânia e Mali, entre os séculos V e XIII. Gana era conhecido como “o país do ouro”. Por meio dos grandes comerciantes desse reino, o ouro da África Ocidental chegava até a Europa, cruzando o deserto do Saara nas caravanas rumo ao Norte e dali atravessando o Mediterrâneo. Mas as reservas de ouro não estavam propriamente no território do reino e sim mais ao Sul, e os comerciantes de Gana tinham acordos com o povo da área das minas de ouro que lhe dava exclusividade em sua obtenção.

Os soberanos de Gana não se converteram ao Islã, mas abriram as portas do reino aos muçulmanos. Estes últimos, ligados ao comércio caravanero, incluíram o reino numa rede mercantil que atravessava o Saara, e chegava não só à Europa, mas ao Oriente Médio e Extremo Oriente, nas rotas de longa distância. O Islã não fez inaugurar o comércio transaariano, pois este já existia desde há muito e fora em especial fortalecido com a disseminação do uso do camelo como animal de transporte a partir do século V.

A religião muçulmana também se estendeu a Oriente, chegando até a Índia e às fronteiras da China. E o pertencimento ao Islã fortaleceu este comércio e inseriu Gana, assim como outros reinos da África Ocidental numa dimensão transcontinental. Uniu mercados da África Ocidental às cidades italianas (Gênova e Veneza, sobretudo), ao Oriente Médio, à Europa Oriental, indo até a Índia, China e Japão.

Como o Islã fortaleceu esse comércio de longa distância?

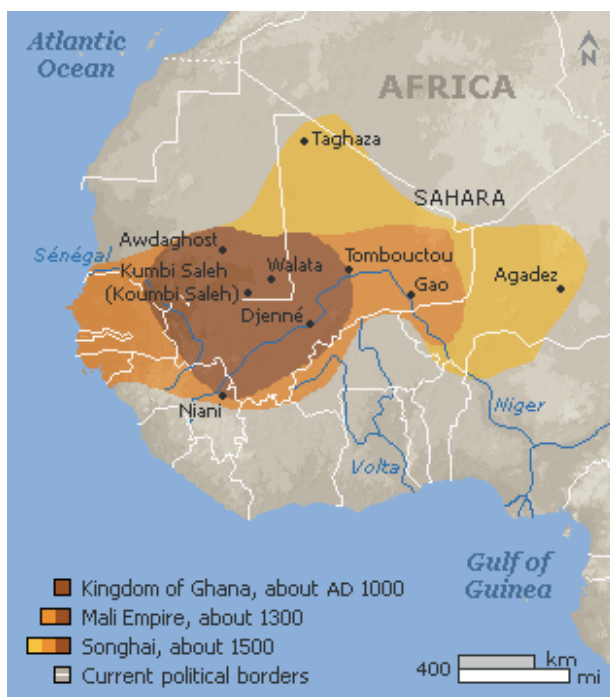
Ora, um dos pontos mais importantes para a religião muçulmana é a questão da formação de uma relação de irmandade entre os fiéis. Como se trata de uma religião sem autoridades e hierarquias centralizadoras (diferente, por exemplo, da Igreja Católica), o fiel fortalece sua fé e encontra orientação juntando-se a outros. Eventualmente, um estudioso, um sábio do Islã funciona como referência, mas a irmandade é a base. E isso faz dos vínculos entre os muçulmanos algo muito forte, que inclui apoio e compromisso.

Logo, ao aderir ao islamismo, os comerciantes entravam também nesses grupos, e passavam a fazer parte das confrarias muçulmanas. E as normas quanto à honestidade nos negócios e à hospitalidade a um irmão de fé em viagem eram algo sagrado. Portanto, o comércio entre muçulmanos se tornava muito mais seguro. Além disso, um fiel do Islã faria negócios com muito mais boa vontade com um seu irmão de fé. E mais ainda: as redes muçulmanas se estendiam em rotas muito amplas, que chegavam até Pequim, passando por Bagdá e pela Cashemira, entre outros tantos lugares de produtos cobiçados pelo grande comércio.

Depois de Gana, outros reinos surgiram nas franjas do deserto da África Ocidental (região chamada também de *Sudão Ocidental*). Foram os reinos de *Mali* (séculos XIII-XV) e *Songai* – também conhecido como Gao (séculos XV-XVII). Além desses reinos, as cidades hauçás (no norte da Nigéria) se destacaram nas relações comerciais transaarianas. Nos reinos de Mali e Songai os soberanos se converteram ao Islã, fortalecendo ainda mais as conexões dessa região com as rotas de longa distância comandadas por muçulmanos. A política dos *Mansa* (palavra que queria dizer “rei” no Mali) atraiu mercadores, professores e profissionais de diferentes áreas para seu reino, tal era a prosperidade local. Em Tombuctu, uma das mais famosas cidades da região do Sudão Ocidental, entre as mercadorias mais valorizadas estavam os livros, tal a concentração de sábios e estudiosos.

DE OLHO NO MAPA

Grandes reinos do Sudão Ocidental



Obs: o mapa pode ser incluído no texto ou colocado acessível por meio de um ícone a ser “clicado”. Se possível, traduzir as legendas do mapa para o Português. Posso fazer isso se quiserem e alguém inserir as legendas traduzidas na imagem, se for o caso.

CURIOSIDADE

Entre 1324 a 1325, um soberano do Mali, chamado Mansa Mussa, fez uma peregrinação à cidade sagrada dos muçulmanos, Meca. Esta cidade fica na Península Arábica. Portanto, o cortejo do Mansa Mussa cruzou os desertos, passou pelo Cairo (Egito) e pelo Mar Vermelho até chegar a seu destino. Sua caravana levava cem camelos carregados de produtos preciosos. Ao chegar ao Cairo, distribuiu tantos presentes em ouro que o valor do metal na cidade caiu e ficou em baixa por muito tempo.

Além de serem conhecidos como destino de rotas comerciais, os reinos do Sudão Ocidental englobavam, em suas fronteiras, povos de agricultores e mineradores – os trabalhadores que criavam as grandes riquezas controladas por reis e nobres. Na verdade, toda a pompa dos reinos se sustentava sobre os impostos, pagos em produto e em trabalho, dos habitantes das aldeias subordinadas. Entre estes estavam os soldados dos exércitos conquistadores, os carregadores do comércio de longa distância, as escravas comercializadas nas rotas para o norte do continente. Essas pessoas – homens e mulheres – inventaram instrumentos, elaboraram tecnologias e sistemas de trabalho que contribuíram para o desenvolvimento da mineração e da produção agrícola, não só em suas regiões como, quando escravizados e trazidos no tráfico negreiro, para o Brasil.

SAIBA MAIS

1. Sobre as contribuições para a mineração e agricultura trazidas pelos africanos escravizados ao Brasil, consulte a revista *Nova Escola*, nº 187, ed. especial “África de todos nós”.
2. Sobre os reinos do Sudão Ocidental:
 - SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. cap. 9, 11.
 - MAESTRI, Mario. *História da África Negra Pré-Colonial*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988. cap. 2.

Conforme vimos, o Islamismo na África significou a ampliação de conexões com amplas áreas do mundo e o estímulo ao surgimento de uma série de práticas culturais. Foram historiadores, geógrafos e viajantes do mundo islâmico que produziram as primeiras fontes escritas sobre os reinos do Sudão Ocidental. E também esses estudiosos muçulmanos foram os que em sua maioria levaram notícias, para além da África, sobre o movimento das rotas de longa distância e a vida nas cidades e aldeias africanas ao sul do Saara.

VII. A FORMAÇÃO DO MUNDO ATLÂNTICO E O TRÁFICO DE ESCRAVOS

Cerca de 11 milhões de africanos foram trazidos para as Américas como escravos, no mais longo processo de imigração forçada da História da humanidade. Destes, aproximadamente quatro milhões ou mais foram transportados para o Brasil. Ou seja, 40% dos africanos escravizados o foram para vir trabalhar no nosso país: para plantar comida e produtos agrícolas de exportação (como a cana de açúcar, o tabaco, o algodão, o cacau, o café), para extrair ouro e diamantes das minas, para carregar tudo o que fosse necessário para construir casas, igrejas e ferrovias, para abrir e pavimentar ruas. Tudo isso, e ainda ensinar muitas técnicas produtivas e remédios para a população brasileira. Enfim, além da sua força de trabalho, trouxeram a sua civilização, seus conhecimentos e saberes.

O comércio atlântico de escravos conectou não só o Brasil e a África. Como parte do Império Português que se estendia até a cidades costeiras da Índia e Macau (na China), esta ampla rede colocou todo um conjunto de lugares distantes em contato permanente e sistemático. As naus da carreira da Índia chegavam carregadas ao nosso litoral, pois antes passavam pelo litoral da África, trocando os panos do sul da Ásia que traziam (conhecidos como “panos de negros”) por escravos e aqui, no Brasil, estes por açúcar e aguardente. Era uma ampla rede de comércio que envolvia diferentes parceiros em diferentes partes do mundo, durante o tempo que durou o tráfico de escravos.

Essas relações, que cruzavam os oceanos, levavam e traziam pessoas e mercadorias, além de novos produtos agrícolas, novos alimentos, novas maneiras de cultivar, e instrumentos de trabalho até então desconhecidos. E mais (muito mais!): outros jeitos de falar e de se expressar, ideias, religiões...

CURIOSIDADE

Entre as trocas possibilitadas pelas grandes navegações e pelas conexões via oceanos na Época Moderna (século XV-XVIII), uma das mais impactantes na vida cotidiana foi o intercâmbio de alimentos.

Alguns exemplos:

3. o milho e a mandioca que saíram das Américas e foram fazer parte da alimentação na África como elementos essenciais;
4. o inhame e o quiabo africanos que fazem parte de pratos tradicionais da cozinha brasileira;
5. as frutas que vieram da Índia como a manga e a jaca, que hoje integram nossas paisagens e nossa mesa.

Mas, não devemos esquecer: o tráfico de escravos africanos trazia pessoas. Eram seres humanos retirados de sua terra natal, de suas aldeias, de suas casas e de suas famílias. Por meio de guerras mais do que tudo, mas também eram aprisionados em expedições de captura especialmente montadas para este fim. Os envolvidos nisto que depois (no século XIX) se chamou de “o infame comércio” eram africanos e europeus, inicialmente. E, principalmente a partir do século XVIII, eram brasileiros – ou residentes no Brasil.

Como puderam, perguntam alguns, os africanos traficar seus próprios irmãos? Para começar, eles não se sentiam como irmãos naquela época. A África é um continente, lembremos. E um continente dividido em países e povos. Naquela época tampouco havia os países, mas os povos, organizados em unidades ainda menores. Eram mais do que tudo pequenos grupos, conjuntos de aldeias, algumas cidades e poucas vezes reinos como o reino do Congo (que ficava no norte de Angola e em parte dos países que adotaram este mesmo nome).

Anteriormente falamos que a identidade das pessoas nas sociedades africanas se vinculava às suas comunidades. E essas comunidades eram os povos de cada um. Não havia nada que os irmanasse acima de suas fronteiras étnicas. Um diula não se via como um irmão de um mandinga, no Senegal. Um habitante de Oió (no que veio a ser chamado país iorubá, na Nigéria) não se identificava com um hauçá (que habitava o que veio a ser depois o mesmo país, a Nigéria, mas na época do tráfico eram apenas identificados como os grupos do norte, muitas vezes inimigos de guerra). Um bakongo e um mbundo, na atual Angola, tinham histórias distintas apesar de poderem estar próximos no espaço. A guerra havia pautado diversas vezes suas relações – não sempre, mas em algumas ocasiões.

A ideia de africano como unidade somente surgiu no século XIX, muito vinculada ao contexto da luta contra o tráfico e a escravidão. É ao mesmo tempo uma resposta ao europeu e um novo significado dado ao tratamento que esse mesmo europeu vinha fazendo quando se referia aos nativos da África.

O tráfico enfraqueceu comunidades africanas inteiras, mas enriqueceu mercadores e reis na África. Enriqueceu também alguns pequenos comerciantes, bem como agricultores que vendiam alimentos para as cidades portuárias e víveres para os navegantes. Empobreceu muitos povoados e deixou famílias sem filhos e pais. Encheu os cofres de grandes senhores – alguns desses mestiços de africanas com europeus – e fez cair na miséria os grupos mais fracos militarmente. O tráfico criou e fortaleceu redes de proteção e de clientelismo que submetiam pessoas e povos a algum chefe que lhes garantia a não escravização.

A escravidão já existia na África, mas o tráfico atlântico de escravos a fez crescer e assumir novos formatos e, sobretudo, uma outra dimensão – muito mais ampla em termos de mundo e profunda em termos de penetração no continente. O tráfico aprofundou divisões entre grupos locais e rivalidades se intensificaram. Estas já existiam, sim, mas assumiram faces mais radicais.

A história de quase três séculos e meio de comércio escravista para as Américas mudou o mundo ocidental. E fez a África perder vidas humanas em seu momento mais produtivo – em termos de reprodução demográfica e de criação de alternativas para seu desenvolvimento. Muito do que vimos acontecer em amplas áreas do continente, depois da longa história do tráfico, não deixa de estar relacionado a este longo processo de espoliação.

SAIBA MAIS

1. Sobre o conceito de mundo atlântico

THORNTON, J. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico: 1400-1800*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

2. Sobre o tráfico de escravos africanos para o Brasil

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. *Novos Estudos CEBRAP*, nº 74, p. 107-123, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>

Artigo Klepsidra.net.klepsidra4/africa.doc, disponível em: <<http://www.klepsidra.net>> (*Revista Virtual de História*)

Sobre as regiões de origem dos africanos traficados para o Rio de Janeiro

Mapa em: KARASH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro*. São Paulo: Cia das Letras, 2000. p. 53.

Sobre o fim do tráfico e da escravidão

Artigo da Prof^a Dr^a Hebe Mattos (Departamento de História/UFF):

<[http://www.jbonline.terra.com.br/destaques/500 anos/id-4ma3.html](http://www.jbonline.terra.com.br/destaques/500%20anos/id-4ma3.html)>

Sobre o tráfico de escravos e a política de reparações

Artigo de Edna Roland acessível em <<http://www.mulheresnegras.org/doc/edna1>>

VIII. COLONIALISMO, RESISTÊNCIAS E LUTA PELA DESCOLONIZAÇÃO

Até o século XIX o interesse de grupos privados prevalecia sobre as ações dos Estados europeus. O tráfico fora um negócio de comerciantes e não de governos da Europa ou da América escravista. Os locais de efetiva presença europeia se restringiam quase todos à costa. As exceções estavam na África do Sul e no norte do continente. Na Cidade do Cabo e arredores havia uma presença dos imigrantes da região dos Países Baixos desde o século XVII. E a Argélia foi ocupada pelos franceses em 1830 e até o final do século XIX eles lutaram até conseguir dominar a região.

Durante toda a história do tráfico de escravos e das relações comerciais que corriam paralelamente a este, os negócios com os europeus eram feitos entre os chefes locais e os representantes comerciais. Os governos europeus raramente entravam. Mas isso começou a mudar, em especial na segunda metade do século XIX. Inicialmente, os países europeus enviaram exploradores e estudiosos patrocinados por seus governos. E apoiaram alguns missionários religiosos que também foram para a África. A justificativa era conhecer e civilizar a África e, em alguns casos, combater o tráfico de escravos – que nessa época passou a ser visto com maus olhos. E, juntamente com estas iniciativas, caminhavam os interesses econômicos e políticos.

As expedições de reconhecimento e mapeamento do continente trouxeram informações preciosas para as empresas e governos dos países europeus interessados em obter matérias-primas e expandir mercados. Em seguida, travou-se toda uma complexa corrida político-diplomática para se obter relações privilegiadas com os africanos. Um exemplo: a França fez, entre 1819 e 1890, 344 tratados com chefes africanos. E, para estes, não era muitas vezes explicado o real significado da relação de “protetorado” reivindicada pelos “parceiros” europeus. Mas, por outro lado, muitos chefes que se apresentaram eram inventados e assinaram tratados com os europeus sobre regiões e povos que nunca existiram.

Mas, pouco a pouco esta presença europeia se fortaleceu e foi impondo-se em diversas partes da África. Para isso, além dos tratados, as pressões sobre os chefes africanos e a utilização de efetivos militares para convencer os mais resistentes tornaram-se métodos de conquista.

A Conferência de Berlim foi um momento em que as potências europeias tentaram organizar a corrida sobre a África. Mas, antes mesmo da realização desse encontro, Inglaterra e França (principalmente) já estavam em diversas áreas do continente como forças de dominação. E Portugal procurava garantir sua presença onde já se encontrava. No entanto, este domínio não era nem total, nem completo.

Havia de se obter um apoio local, obtido por diferentes meios e estratégias. A antiga prática de exploração das rivalidades era muito utilizada. As alianças comerciais feitas sob condições de submissão política também. O apoio a chefes e grupos marginalizados do poder até então foi outro eficiente modo de provocar guerras e entrar em seguida como governo pacificador. Todos esses caminhos abriram a África para a colonização europeia no século XX.

E na África, não houve resistências a este avanço do domínio europeu?

Houve. Ocorreram movimentos que pretenderam até mesmo unir grupos de diferentes povos para lutar contra os invasores. Foram os casos de Omar Tall (Senegal), Samori Turé (Mali) e Mohamed Ahmed (conhecido como Mádi no Sudão). E, na Etiópia, o rei Menelik II, um cristão ortodoxo, combateu os italianos com um exército de 70 mil soldados e conseguiu o reconhecimento da soberania de seu país. Mas o caso da Etiópia ainda foi uma exceção e certamente teve direta relação com o fato de se tratar de um império de longa duração.

O fim do tráfico e o avanço europeu caminharam juntos. E não sem razão. Agora, para os europeus, o interesse era explorar a mão-de-obra africana na sua própria terra. Esta, sem dúvida, foi uma das razões mais fortes do combate ao tráfico transatlântico de escravos e

não um interesse de alcance distante em formar um “mercado consumidor” nas Américas escravistas. As consequências desagregadoras do tráfico e do fim do mesmo também facilitaram a entrada europeia e seu estabelecimento no continente. Houve resistências ao colonialismo europeu comandadas por traficantes de escravos e seus aliados, e combatidas com força pelos conquistadores com ajuda de alguns locais – afinal, as marcas da história do tráfico estavam muito visíveis.

As ações de resistência e de combate aos europeus continuaram por todo o período colonial. Muitas e constantes, elas dificultaram, abalaram e finalmente derrotaram os dominadores. E ocorreram sob as mais diversas modalidades. Samuel Kimbango no Congo Belga, fez do discurso religioso sua base e sua arma de luta. Em Angola, o culto a uma deusa de nome Maria que iria libertar os negros deu base a uma revolta em 1960 em Cassanje. Na área iorubá, no sudoeste da Nigéria, na década de 1920, o boicote de mulheres comerciantes aos impostos cobrados fez parar os mercados nas cidades da região. O movimento conhecido como os Mau Mau no Quênia fizeram uma revolta armada em forma de guerrilhas na década de 1950, assim, entre outros lugares, no Congo Belga, na Argélia e nos Camarões. Em muitos países colonizados na África surgiram organizações políticas abertas e clandestinas em oposição ao domínio europeu, se expressando por meio de jornais, clubes, associações culturais. Nos diferentes lugares, de forma individual e coletiva, muitos africanos foram tentando se articular para dar uma resposta ao colonialismo.

E, de fora da África, se articularam na Europa, assim com afrodescendentes na América, criando uma série de manifestações a fim de valorizar as culturas africanas e dos povos negros no mundo. Estudantes e intelectuais africanos fizeram das letras uma trincheira de luta para ganhar adeptos e combater o colonialismo. A luta contra o racismo se fortaleceu juntamente com a luta pela descolonização africana, articulando duas frentes de combate pela soberania e dignidade dos africanos e seus descendentes na Diáspora.

As independências dos países africanos ocorreram a partir dessas diversas formas de luta, que encontraram também nos colonizadores europeus diferentes formas de reagir às mesmas. Nem os colonialismos europeus tiveram as mesmas estratégias nem os seus opositores. Os resultados dessas histórias se traduziram em décadas de enfrentamento que deixaram muitas heranças em nada favoráveis à África – cenário da quase totalidade desses conflitos. A conquista da autonomia política tampouco significou a paz nesses países africanos, nascidos em grande parte da luta anticolonial e não de uma construção de fronteiras que fosse fruto da história local.

Ainda assim, as independências, sobretudo a partir dos anos 60 do século XX, representaram um marco na História mundial. Recuperados à sua condição de protagonistas na sua própria terra, líderes africanos também se destacaram no cenário internacional. Intelectuais e acadêmicos africanos encaminharam a re-escritura da História de seus países e regiões. Não estavam sozinhos, mas tampouco em condição de parceiros menores. E se encontraram diante de uma enorme tarefa: pesquisar, conhecer, discutir, criar parâmetros para a História da África. E, a partir daí, dar a conhecer ao mundo uma longa e fundamental parte da História da humanidade, sob novos pontos de vista e enriquecida com relatos e fontes locais – revistas e analisadas sob novos métodos.

E nós, na América marcada pela diáspora, passamos a ter, nesta recuperação de memória histórica, novos parâmetros para a construção de nossa identidade. E, portanto, novas bases para entender nosso passado, intervir no nosso presente e, assim, construir nosso futuro.

SAIBA MAIS

Sobre o colonialismo (texto e mapas excelentes):

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste módulo vimos temas e questões relevantes para o estudo de História da África, sempre buscando pensá-la desde seu interior e ao mesmo tempo conectada com o mundo. Nossa passagem por tais assuntos foi rápida e, certamente, deixou muitas dúvidas e assuntos por abordar. A ideia era apresentar algumas informações, embasá-las em boa bibliografia (atualizada e acessível no Brasil) e sinalizar algumas questões que são temas presentes nos debates acadêmicos.

Esperamos que, a partir desse encontro com a História da África, surjam novas perguntas e muitas reflexões. Somente assim poderemos conhecer melhor as *áfricas* que levamos dentro de nós, como brasileiros e cidadãos do mundo.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampate. *Amkouell, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

_____. A palavra, memória viva na África. *Correio da UNESCO*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, 1973.

BELLUCCI, Beluce (Org.). *Introdução à história da África e da cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: UCAM/CEAA: CCBB, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03*. Brasília, DF, 2005.

_____. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília, DF, 2005.

FERREIRA NETO, Edgard. História e etnia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

KI-ZERBO, J. (Coord.). *História Geral da África I: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática: UNESCO, 1982.

LIMA, Mônica. Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. *Cadernos Pedagógicos PENESB*, Niterói, n. 4, p. 65-77, 2004.

LOPES, Ana Mônica; ARNAUT, Luiz. *História da África: uma introdução*. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.

MATTOS, Hebe. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOHIET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e Metodologia*. Rio de Janeiro: FAPERJ: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.

M'BOKOLO, Elikia. *África negra: história e civilizações*. Tomo I (até o século XVIII). Salvador: EdUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.

NIANE, D.T. (Coord.). *História Geral da África IV: a África do século XII ao século XVI*. São Paulo: Ática: UNESCO, 1988.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões da literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, [S.l.], ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVER, Roland. *A experiência africana: da pré-história aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

PANTOJA, Selma (Org.). *Entre Áfricas e Brasil*. Brasília, DF: Paralelo 15, 2001.

_____; ROCHA, Maria José (Org.). *Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica*. Brasília, DF: DP Comunicações, 2004.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

THORNTON, J. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico. 1400-1800*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

REVISTAS ACADÊMICAS

Estudos Afro-Asiáticos. Revista do Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Candido Mendes. E-mail: <eaa@candidomendes.edu.br>.

Afro-Ásia. Revista do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. E-mail: <afroasia@ufba.br>. Site: <www.ceao.ufba.br/afroasia.htm>.

Tempo. Revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense. E-mail: <tempo@vm.uff.br>. Site: <www.historia.uff.br/tempo/>.

Topoi. Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: <topoi@ifcs.ufrj.br>. Site: <www.ifcs.ufrj.br/~ppghis/topoi.htm>.

ALGUNS SITES RECOMENDADOS (PARA COMEÇAR...)

<<http://mec.gov.br/secad>> (neste site se pode ler e baixar as leis e pareceres, além das publicações da SECAD citadas nesta bibliografia)

<<http://www.casadasafricas.org.br>> (ótimas dicas de sites e informação sobre pesquisas, publicações e eventos da área)

<<http://www.acordacultura.org.br>> (dicas de excelentes programas educativos para assistir e gravar, textos do projeto, programas em curtíssima metragem sobre os heróis negros da História do Brasil: *Heróis de Todo Mundo*)

<<http://www.geocities.com/kimbundohp/index.html>> (palavras de origem quimbundo no Português do Brasil)

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis2003/L10639.htm> (lei 10639, de nove de janeiro de 2003)

<<http://educacaopublica.rj.gov.br/documentos/doc13d.htm>> (Resolução CNE nº1 de 17/06/2004)

<http://www.edukbr.com.br/artemanhas/arte_africana> (arte africana)

<<http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Africa>> (mapa com diferentes paisagens do continente)

<http://www.bio2000.hpg.ig.com.br/origem_do_homem.html>
(África como berço da humanidade)

<<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO>> (ver no Boletim os textos da série “Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação”, de 2005 e o texto do programa 4 da série “Espaços educativos e ensino de História”, de 2006)

ALGUMAS SUGESTÕES DE FILMES (HÁ MUITOS OUTROS...)

Documentários

O ATLÂNTICO NEGRO - A ROTA DOS ORIXÁS. Dirigido por Renato Barbieri. Fundação Cultural Itaú, 1998.

A ÁFRICA ANTES DA COLONIZAÇÃO EUROPEIA. Coleção Grandes Impérios e Civilizações. Espanha: Edições Del Prado, 1996.

ANGOLA. Dirigido por Belisário França e Sandra Kogut. Brasil, 1985.

ABC AFRICA. Dirigido por Abbas Kiarostami. França/Irá: Mais Filmes, 2001.

Ficção

A BATALHA DE ARGEL. Dirigido por Gillo Pontecorvo. Itália/Argélia, 1965.

A CÂMERA DE MADEIRA . Dirigido por Ntshaveni Wa Luruli. África do Sul, 2003.

EM MINHA TERRA. Dirigido por John Boornann. UK: Sony Pictures Classics, 2004/2005.

ENTRE DOIS AMORES. Dirigido por Sydney Pollack. EUA: Universal Pictures, 1985.

UM GRITO DE LIBERDADE. Dirigido por Richard Attenborough. USA: Universal Home Vídeo, 1987.

HONRA E CORAGEM: AS QUATRO PLUMAS. Dirigido por Shekhar Kapur. UK, UK Film Vídeo.

HOTEL RUANDA. Dirigido por Michel Ocelot. Canadá/Reino Unido/Itália/África do Sul, 2004.

O JARDINEIRO FIEL – EUA. Dirigido por Fernando Meirelles. UIP, 2005.

LUGAR NENHUM NA ÁFRICA. Dirigido por Caroline Link. Alemanha, 2001.

SARAFINA, O SOM DA LIBERDADE. Dirigido por Danrrel Roodt. USA, 1993.

O SENHOR DAS ARMAS. Dirigido por Andrew Niccol. USA: Alpha Filmes, 2005.

TSOTSI. África do Sul/Grã-Bretanha, 2005. (Oscar de Melhor Filme Estrangeiro 2006)

Animação

KIRIKU E A FEITICEIRA. Michel Ocelot. França/Bélgica/Luxemburgo: Paulinas Multimídia, 1988).

COMO AS HISTÓRIAS SE ESPALHARAM PELO MUNDO. Brasil, 2006. Série “Livros Animados”, projeto A Cor da Cultura, Canal Futura/ Fundação Roberto Marinho.⁴

⁴ Veja também outros programas da mesma série no site: <<http://www.acordacultura.org.br>>

O NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL

Hebe Mattos¹

Martha Abreu²

Carolina Vianna Dantas³

Coordenadoras

OBJETIVO:

Refletir sobre a participação efetiva do negro na História do Brasil, na construção política da Nação e na estruturação da cultura e da sociedade brasileira.

1 Doutora em História – Professora do Programa de Pós-graduação em História – UFF

2 Doutora em História – Professora do Programa de Pós-graduação em História – UFF

3 Pós-doutoranda em História – UFF

TRÁFICO DE ESCRAVOS E ESCRAVIDÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA

Gabriel Aladrén¹

A descoberta das rotas marítimas do atlântico e a colonização do Novo Mundo foram processos que marcaram e transformaram a história da humanidade na Idade Moderna. Enquanto a escravidão desaparecia do continente europeu, o tráfico atlântico criava novas formas de exploração no continente africano e introduzia a instituição da escravidão nas Américas. Nesta aula, serão abordadas algumas dessas transformações, principalmente as que ajudam a explicar o estabelecimento do comércio negreiro e a formação das sociedades escravistas americanas, processos que deram origem à escravidão moderna e à diáspora africana.

Saiba o que foi a diáspora africana

Diáspora africana é a dispersão de africanos nas diversas regiões do mundo, ocasionada principalmente pelo tráfico atlântico. Indica um processo social e econômico, mas também cultural e político, na medida em que aponta para a recriação de identidades africanas nas Américas e em outras partes do mundo onde vivem africanos e seus descendentes.

ESCRAVIDÃO MODERNA NA AMÉRICA PORTUGUESA

O desenvolvimento da escravidão nas Américas foi considerado pela historiografia como um paradoxo, pois acompanhou o progressivo desaparecimento da mesma instituição na Europa. Essa contradição foi explicada principalmente a partir de razões econômicas. Nos quadros do mercantilismo europeu era necessário produzir nas colônias artigos primários destinados à exportação, e os interesses mercantis no tráfico

1 Doutorando em História –UFF

de escravos, associados à insuficiência demográfica de algumas regiões da América, explicariam a expansão da escravidão africana no Novo Mundo.

O pensamento religioso, por meio de sucessivos debates nos séculos XVI e XVII, também foi fundamental. A Igreja Católica, por exemplo, legitimou o cativo dos africanos, ao mesmo tempo em que condenou a escravização dos indígenas. Historiadores como Ronaldo Vainfas e Luis Felipe de Alencastro demonstraram que esses debates teológicos respondiam, sobretudo, aos interesses econômicos da colonização, na África e na América.

O que é historiografia?

Em geral, denomina-se historiografia o conhecimento produzido por historiadores sobre o passado. O termo se refere também ao campo de estudos dedicado à reflexão sobre a elaboração e a escrita da história.

É importante destacar, ainda, que o exame dos trabalhos de diferentes historiadores é uma ferramenta importante para o próprio ofício do historiador, uma vez que possibilita a compreensão de como o conhecimento histórico foi produzido ao longo do tempo. Conhecer os estudos daqueles que escreveram história antes de nós e o processo por meio do qual a produziram possibilita a identificação de elementos comuns aos intelectuais e pesquisadores de um determinado tempo, suas questões e as tensões ideológicas, políticas e institucionais nas quais estiveram imiscuídos. Desse modo, mais do que o estudo da sucessão de escolas históricas e suas características, a historiografia é uma maneira de analisar os mecanismos que envolvem a construção do conhecimento histórico, relacionando-o com o tempo e a sociedade em que está inserido. Portanto, conhecer a produção dos historiadores contribui também para a elaboração de reflexões críticas e para o próprio avanço do conhecimento histórico.

Referências: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo, Contexto, 2008. p. 189-193; MALERBA, Jurandir. Teoria e história da historiografia. In: MALERBA, Jurandir (Org.). A história escrita: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-26.

Mais recentemente, tem-se trabalhado com outra perspectiva que, sem desconsiderar as motivações de ordem econômica para o surgimento da escravidão moderna no Brasil, apresenta outros fatores. Hebe Mattos avaliou que a existência prévia da instituição da escravidão no Império português foi fundamental para a constituição de uma sociedade escravista e católica no Brasil. A política e a sociedade portuguesa na Idade Moderna eram concebidas a partir de uma visão corporativa. A sociedade era pensada como um corpo naturalmente ordenado e hierarquizado por vontade divina. O rei seria o responsável pelo exercício da justiça, sempre respeitando as funções e os privilégios, adquiridos por nascimento, de cada um dos súditos.

A expansão do Império português, justificada pela propagação da fé católica, foi baseada nessas concepções hierárquicas. As guerras contra os muçulmanos no Norte da África no século XV expandiram a instituição da escravidão. O cativo dos mouros, capturados nas “guerras justas”, era pensado como uma forma de convertê-los à fé católica e incorporá-los ao Império português. Tais justificativas foram ampliadas na medida em que o projeto colonizador português avançava pela África e pela América. O estatuto jurídico do escravo era, portanto, natural para a sociedade portuguesa, e essa condição foi fundamental para a expansão do tráfico atlântico e a formação de uma sociedade escravista moderna no Brasil colonial.

Saiba o que eram as “guerras justas”

O rei de Portugal considerava que uma guerra era “justa” quando realizada em legítima defesa, para garantir a liberdade na pregação do evangelho ou para assegurar a liberdade de comércio. Os prisioneiros capturados em uma “guerra justa” poderiam ser legalmente escravizados.

ÁFRICA E O TRÁFICO DE ESCRAVOS

O tráfico atlântico foi a maior migração forçada da História. Iniciou em fins do século XV e durou até meados do XIX. Nesse período, aproximadamente 12,5 milhões de africanos foram embarcados e um pouco menos de 11 milhões chegaram nas Américas, sendo que 40% tiveram como destino o Brasil. Os traficantes brasileiros, juntamente com os ingleses, holandeses, franceses e portugueses foram responsáveis pela organização da maior parte dos navios negreiros.

Dica

Sobre o tráfico atlântico de escravos, incluindo estimativas, mapas e análises históricas relativas ao tema, veja o site <www.slavevoyages.org>.

Mas como foi possível estabelecer um cruel comércio de vidas humanas, com tal magnitude e durante tanto tempo? Além de levar em consideração o poderio político e militar dos países europeus no processo de expansão no Atlântico e os interesses econômicos na escravidão no Novo Mundo, é importante compreender algumas características das sociedades africanas. Durante todo o tempo de vigência do tráfico, os comerciantes europeus e americanos contaram com o auxílio de africanos, a quem era destinada a tarefa de escravizar pessoas nos vastos sertões da África.

Antes mesmo da chegada dos europeus, já existia a escravidão e o comércio de escravos na África. Quando a demanda americana cresceu, os traficantes utilizaram essa estrutura para estabelecer o comércio. Algumas elites militares e políticas africanas se beneficiaram desse contato com os europeus e enriqueceram às custas de amplas parcelas da população mais pobre, desprotegida ou de grupos rivais. Apesar de nesse momento da chegada dos europeus a escravidão ser muito antiga na África, o tráfico atlântico representou uma mudança drástica. A prática da escravização se alastrou por vastas regiões do continente, atingindo grupos étnicos e sociais de forma devastadora.

O funcionamento do tráfico atlântico, beneficiado pelos interesses econômicos europeus e americanos, legitimado pelo pensamento religioso e favorecido pela convergência de interesses entre traficantes e membros das elites africanas, foi muito importante para a colonização das Américas e a formação das sociedades escravistas modernas.



Rugendas Desembarque de Escravos Negros vindos d'África, SP, Biblioteca Municipal
Fonte: <http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/traf_negreiro.html>

Referência: as pinturas feitas por Jean Moritz Rugendas no Brasil, entre 1822 e 1825, foram publicadas pela primeira vez pela editora parisiense Engelmann e Cia, entre 1827 e 1835, com o título *Voyage pittoresque dans le Brésil*. Atualmente, há várias edições brasileiras disponíveis. (RUGENDAS, Johann Moritz. *Viagem pitoresca através do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1979).

DA ESCRAVIDÃO INDÍGENA À ESCRAVIDÃO AFRICANA

No século XVI, a colonização da América Portuguesa foi totalmente dependente da escravidão indígena. Apenas no século XVII a escravidão africana se impôs como a principal forma de exploração do trabalho. Como explicar essa mudança?

Fernando Novais considera que o tráfico atlântico se tornou um eixo da acumulação mercantilista europeia, enquanto a escravização de indígenas seria uma atividade pouco controlada pela coroa portuguesa. Assim, os interesses metropolitanos no tráfico teriam sido fundamentais para a substituição da mão de obra indígena pela africana.

Visão diferente é apresentada por Luiz Felipe de Alencastro, que notou a incapacidade de estabelecer regularmente o comércio de escravos indígenas no Brasil (entre outros motivos, pela escassez de capital, dificuldades no transporte terrestre e falta de interesse de grupos mercantis e da coroa portuguesa). A íntima ligação que se estabeleceu entre o Brasil e Angola no século XVII, via tráfico atlântico, tornou a utilização da mão de obra escrava africana muito mais vantajosa e adequada aos interesses de vários grupos que participaram da expansão do Império português no Atlântico. Além dos senhores de engenho brasileiros, dos traficantes e dos colonos em Angola, destacam-se os jesuítas, cujos interesses econômicos e políticos no Brasil e na África os impeliram a justificar a escravização de africanos para assegurar a liberdade dos indígenas.

Stuart Schwartz propôs uma visão mais diversificada para o processo, ainda que enfatizando os interesses econômicos. Para ele, uma combinação de declínio demográfico indígena, mudança nos níveis de oferta e preços dos escravos indígenas e africanos, a percepção, por parte dos senhores, de uma maior produtividade e habilidade dos africanos para realizar tarefas específicas, além da eficiência cada vez maior do tráfico atlântico, explicariam a substituição. Entretanto, a mão de obra indígena não deixou de estar presente em várias regiões do Brasil ao longo do período da escravidão africana.



Spix e Martus, *Negociantes Contando Índios, Viagem pelo Brasil*, 3 vols.
Fonte: <http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/esc_indigena.html>

Referência: SPIX; MARTIUS. *Viagem pelo Brasil 1817-1820*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1981.

ESCRavidÃO MODERNA E ESCRavidÃO RACIAL

A escravidão moderna, que se desenvolveu nas Américas a partir do século XVII, era diferente de outras formas de escravidão que existiram no passado ou que ainda existiam em outros continentes. Segundo Robin Blackburn, a escravidão nas Américas esteve ligada à construção dos sistemas coloniais, que tinham um caráter fortemente comercial. A maior parte dos escravos era formado por africanos ou seus descendentes. Eram considerados como propriedade, trabalhavam em regimes duríssimos e podiam ser comercializados abertamente. Eram comprados com o principal objetivo de exploração econômica e para a produção de mercadorias.

A escravidão no Velho Mundo era diferente. Os escravos tinham origens étnicas e funções muito variadas, podiam ser gregos, eslavos, egípcios, ingleses e alemães, trabalhar como artesãos, soldados,

administradores, tutores ou criados. Havia muitas chances de os filhos dos escravos conseguirem a alforria, ou, ao menos, de melhorarem gradualmente de condição. Na África, a escravidão era determinada pelas necessidades dos grupos de parentesco. Os escravos, em geral, eram soldados ou eram mulheres, muitas vezes concubinas dos líderes das comunidades. A tendência era que os filhos das escravas ficassem livres, sendo incorporados à linhagem do grupo dominante. Tanto na Europa quanto na África, a utilização mercantil dos escravos era mais restrita e eles não eram massivamente utilizados para a produção de mercadorias.

Nas Américas, a escravidão se revestiu de mais uma característica que a tornava diferente: a instituição passou a ter uma base racial. Com o crescimento do tráfico de africanos, os escravos se tornaram sinônimos de negros. Embora nem todos os negros fossem escravos, a maioria o era, o que serviu para fortalecer a discriminação racial contra os próprios negros e mulatos livres. A cor da pele era um elemento fundamental para identificar a condição do escravo e também para estigmatizar e marcar a inferioridade social. O desenvolvimento da escravidão moderna esteve vinculado à expansão do capitalismo no mundo atlântico. O estabelecimento do tráfico de escravos e os interesses econômicos dos Impérios coloniais ajudaram a criar sociedades escravistas nas Américas, onde a cor da pele se tornou uma marca fundamental de distinção social.

REFERÊNCIAS

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

BLACKBURN, Robin. *A construção do escravismo no Novo Mundo, 1492-1800*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

DAVIS, David Brion. *O problema da escravidão na cultura ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FINLEY, Moses. *Escravidão antiga e ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras: uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (sécs. XVIII e XIX)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MATTOS, Hebe. A escravidão moderna nos quadros do Império português: o Antigo Regime em perspectiva atlântica. In: FRAGO-SO; BICALHO; GOUVÊA (Org.). *O Antigo Regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 141-162.

MONTEIRO, John M. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial*. São Paulo: Hucitec, 1979.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

THORNTON, John K. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

VAINFAS, Ronaldo. *Ideologia e escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

WILLIAMS, Eric. *Capitalismo e escravidão*. Rio de Janeiro: Companhia Ed. Americana, 1975.

Site recomendado

<<http://consorcio.bn.br/escravos/index.html>>. Projeto Tráfico de Escravos no Brasil da Biblioteca Nacional.



ESCRavidÃO E ALFORRIA NA AMÉRICA PORTUGUESA

Gabriel Aladrén¹

O estabelecimento e a expansão da escravidão no Brasil acompanharam o movimento de colonização entre os séculos XVI e XVIII. Na medida em que a colônia se desenvolvia economicamente, as formas da escravidão também se alteravam. Nesta aula, serão discutidas algumas características gerais sobre a escravidão na América portuguesa sobre a prática da alforria e a vida dos libertos.

A EXPANSÃO DA ESCRavidÃO AFRICANA

Com o objetivo de compreender o processo de proliferação da escravidão africana na América portuguesa, a historiografia apontou diversos fatores. Caio Prado Júnior, em uma obra pioneira, notou que a colonização portuguesa atendia aos interesses do capital mercantil europeu. Portanto, a economia colonial deveria ser orientada para a exportação de mercadorias, que só poderiam ser produzidas em grande escala com a utilização do trabalho escravo dos africanos. A ênfase na dimensão mercantil da colonização e da escravidão aparece, ainda que com algumas diferenças, nas obras de Celso Furtado e Fernando Novais.

Críticas a essas abordagens apareceram na década de 1970, formuladas por historiadores como Ciro Flamarion Cardoso e Jacob Gorender. Estes autores centravam suas discordâncias na exagerada ênfase dada ao capital mercantil e na visão que privilegiava as orientações externas da economia brasileira. Eles propunham um olhar mais atento para as estruturas internas, explicando o desenvolvimento da escravidão na América portuguesa a partir de uma lógica própria, e não apenas como resultado dos interesses do mercantilismo metropolitano.

1 Doutorado em História – UFF

Pesquisas posteriores em escravidão, de autores como Stuart Schwartz, Silvia Lara, Mariza Soares, João Fragoso, Manolo Florentino e Sheila de Castro Faria, apresentam um quadro mais complexo da escravidão colonial. Procurando investigar as estruturas internas da sociedade colonial, esses historiadores mostraram que as relações escravistas eram muito variadas, tanto socialmente, quanto nas diferentes regiões do Brasil. Ao explorarem novos conjuntos documentais do período colonial (tais como inventários, testamentos, contabilidade de fazendas, processos judiciais e registros eclesiais), foi possível entender com mais detalhes o funcionamento dos engenhos de açúcar, a lógica de funcionamento do tráfico atlântico, as formas de controle social sobre os escravos, os ritmos econômicos internos da colônia, as identidades étnicas e as expressões culturais dos afrodescendentes.

Esse conjunto de trabalhos mostrou que os escravos na América colonial portuguesa não eram apenas propriedades de alguns grandes senhores, ou apenas utilizados na produção de mercadorias destinadas à exportação. Havia senhores que eram proprietários de poucos escravos, e o trabalho deles voltava-se para o abastecimento de alimentos que circulavam no mercado interno colonial. Mesmo nas grandes fazendas escravistas, os cativos podiam trabalhar em diversas atividades e muitos deles tinham acesso a roças de subsistência, nas quais cultivavam alimentos nos dias santos e feriados. Assim, podiam complementar as exíguas rações oferecidas pelos proprietários.

O trabalho escravo também era muito difundido nas cidades e vilas coloniais. No meio urbano, os escravos tinham uma maior mobilidade espacial, raramente eram controlados por um feitor. Muitos trabalhavam “ao ganho”, isto é, ofereciam seus serviços (que podiam ser simples, como o de carregador, ou qualificados, como os de sapateiro, alfaiate, ourives e carpinteiro) para quem os contratasse. Ao fim do dia, entregavam aos seus senhores uma quantia previamente estabelecida. Se trabalhassem arduamente, poderiam acumular pequenas somas de dinheiro para formar um pecúlio.

Saiba o que era o pecúlio para os escravos

O pecúlio era uma soma em dinheiro que os escravos podiam acumular, a partir de doações, heranças e trabalho próprio, desde que com o consentimento do senhor. Muitos escravos usavam o pecúlio arduamente economizado durante anos para comprar sua alforria.

A ESCRAVIDÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA ENTRE OS SÉCULOS XVI E XVIII

A produção de açúcar na colônia portuguesa foi iniciada na década de 1530, ao mesmo tempo em que a coroa portuguesa estabelecia as capitanias hereditárias. Apesar da experiência anterior nas ilhas da Madeira e de São Tomé, a atividade açucareira começou a deslanchar somente em fins do século XVI, principalmente em Pernambuco e na Bahia. No início, a mão de obra empregada nas lavouras e engenhos era quase toda formada por indígenas escravizados. As epidemias e a intensidade da exploração econômica levaram a uma diminuição acentuada da população indígena no litoral nordestino. Ao mesmo tempo, o tráfico atlântico recebeu um grande impulso, barateando o preço dos escravos africanos e tornando sua importação viável para os senhores de engenho e lavradores de cana. No início do século XVII os africanos tinham substituído os indígenas como a força de trabalho predominante na produção do açúcar.

As guerras contra os holandeses, a concorrência da produção antilhana e a crise econômica europeia de fins do século XVII desestabilizaram a indústria açucareira brasileira. Apesar disso, no século XVIII o açúcar ainda se mantinha como o principal artigo de exportação brasileiro, mesmo após o início da exploração do ouro. A quantidade de africanos traficados cresceu na segunda metade do século XVII e a presença da escravidão passou a dominar as paisagens brasileiras.



Frans Post, Escravos E Trabalhadores Livres Seguindo em Direção a um Engenho, Século XVII

Fonte: <<http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/top03.html>>

Referência: O paisagista Frans Janz Post nasceu na Holanda, em 1612, e esteve no Brasil entre 1837 e 1840. Fez parte da comitiva de Maurício de Nassau que veio ao Brasil, junto com Albert Eckhout e outros naturalistas. (LAGO, Bia Corrêa do (Org). *Frans Post e o Brasil holandês na coleção do Instituto Ricardo Brennand*: catálogo da exposição. Recife: Instituto Ricardo Brennand, 2003. Para maiores informações sobre Frans Post e sua obra ver: GASPAR, Lúcia. *Frans Post*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, [200-]. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>>).

A descoberta do ouro em Minas Gerais só fez ampliar este quadro, introduzindo a escravidão em novas regiões do Brasil e diversificando a economia colonial. Durante o século XVIII, uma

quantidade ainda maior de africanos foi importada e a mão de obra escrava passou a ser utilizada em uma ampla gama de atividades, que incluía os antigos engenhos de açúcar, as minas de ouro e diamante, a pecuária e a produção de alimentos. Ao mesmo tempo, cresceu a escravidão urbana, tanto nas antigas cidades de Salvador, Recife e Rio de Janeiro, quanto nas novas vilas criadas com o surto minerador. A partir de 1780, em resposta a uma série de modificações econômicas e políticas no mundo atlântico (a Revolução do Haiti, que desestabilizou a economia açucareira da ilha, as hostilidades entre a França e a Inglaterra e a intensificação da demanda europeia por produtos agrícolas em razão da Revolução Industrial) a colônia portuguesa viveu um “renascimento agrícola”.

O açúcar e o fumo recuperaram antigos níveis de produção em Pernambuco e na Bahia, a produção de açúcar se expandiu nos Campos dos Goitacazes e em São Paulo, o algodão passou a ser produzido em larga escala no Maranhão e em outras regiões do Nordeste. A produção de alimentos para o mercado interno também se fortaleceu, com o trigo e o charque no Rio Grande do Sul e os produtos pecuários e agrícolas (milho, arroz, feijão e mandioca) em São Paulo e Minas Gerais. Em todas essas atividades era utilizada a mão de obra escrava.



Carlos Julião, Dama em liteira carregada por escravos e suas acompanhantes apesar dos trajes de época serem luxuosos, os escravos andavam descalços, 1785

Fonte: <<http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/top08.html>>

Referência: o pintor italiano Carlos Julião chegou ao Brasil no final do século XVIII e se notabilizou, posteriormente, por suas telas nas quais registrou paisagens, tipos e costumes do período da mineração no país. (JULIÃO, Carlos. *Riscos iluminados de figurinhos de brancos e negros dos uzos do Rio de Janeiro e Serro do Frio*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1960).

ALFORRIA E HIERARQUIAS DE COR

A população em fins do período colonial era bastante diversificada. Aproximadamente 38% era constituída de escravos, 28% de negros e mulatos livres, 28% de brancos e 6% de indígenas. Os escravos podiam ser africanos ou crioulos (assim eram chamados aqueles que nasciam no Brasil) e os homens livres eram divididos entre brancos, pretos e pardos (conforme as designações da época), além dos índios.

Os negros e mulatos livres correspondiam a uma parcela muito importante da população. Ela começou a crescer desde o século XVII,

principalmente por causa dos índices de alforria relativamente altos. Apesar de a maior parte dos escravos ter poucas probabilidades de conseguir sua liberdade, a alforria foi mais comum no Brasil do que em outras regiões escravistas, como no Caribe inglês e francês ou nos Estados Unidos.

Saiba mais sobre a alforria no Brasil

A alforria, também chamada de manumissão, era uma forma legal de libertação dos escravos. Normalmente era concedida pelos senhores por meio de cartas de alforria, que muitas vezes eram registradas pelos ex-escravos em cartório, para assegurar sua liberdade. A alforria também podia ser concedida em testamento ou no ato do batismo. De qualquer maneira, até a Lei do Vinte Livre de 1871, alforriar um escravo era uma prerrogativa exclusiva do senhor.



Jean Baptiste Debret. *Negras forras vivendo de seu trabalho*

Fonte: < <http://www.terrabrasileira.net/folclore/origens/africana/alforria.htm>>

Referência: DEBRET, Jean Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. São Paulo: Livraria Martins, 1940.

Os escravos que tinham maiores chances de receber a alforria eram os crioulos, as mulheres e os pardos. Os homens nascidos na África, portanto, eram os menos beneficiados. A população negra

e mulata livre cresceu ao longo dos séculos XVIII e XIX, pela incorporação de mais escravos alforriados, mas principalmente pela reprodução natural.

Carta de alforria registrada na cidade de Porto Alegre, no ano de 1829. A senhora Raquel Faustina de Meneses está libertando seu escravo crioulo de nome Antonio.

Receito de humma Carta de Liberdade dada por Raquel Faustina de Meneses a seu Escravo de nome João Antão de nome Antonio como abaixo se declara

Digo eu abaixo assignado Raquel Faustina de Meneses que em retribuição ao amor respeito e fidelidade com que me tem servido o Criollo Antonio lhe dou sua inteira liberdade para que a goze como que a seu pai nascido em clareza do que e por nas saber ter hum escrivão pediu a Simão Martins de Meneses que está por mim foyso e como Testemunha assignasse assignando me com humma Cruz signal de uso e na presença do Testemunha Jure Joaquim Rodrigues Portugal (ou Francisco) = Carlos Chagas da desascia de Março de mil oitocentos e vinte nove Estando humma Cruz entre o nome de Raquel Faustina de Meneses = Com Testemunhas que foy arrogos da sobre ditto Simão Martins de Meneses = Com Testemunhas Jure Joaquim Rodrigues Portugal = Jure Francisco de Cassano = E não se contrahe senão causa alguma em dita Carta de Liberdade que qui bem e fielmente fo copiado proprio ao que me reporto e com o seu Theor este compo subscris e assignei nesta Cidade de Porto Alegre aos dez dias do mes de Abril de mil oitocentos e vinte nove Eu Manoel Duarte Sobrinho Carreira que atestoumy et assignei

Manoel Duarte Sobrinho

Compo p mim em
Manoel Duarte Sobrinho

Fonte: Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS).

Digitalizada por Gabriel Aladrén.

Inicialmente, a classificação hierárquica da população contemplava as categorias de escravos (também chamados de negros), de brancos (necessariamente livres) e de índios. Os escravos que recebiam a alforria eram chamados de pretos forros ou libertos. No entanto, assim que a população de negros e mulatos nascidos livres começou a aumentar, essa classificação hierárquica tornou-se problemática. Como diferenciar o liberto (ex-escravo) do negro ou mulato já nascido livre?

Essa questão era importante, pois o Brasil colonial, por estar inserido no conjunto mais amplo do Império português, refletia algumas características das hierarquias sociais do Antigo Regime, no qual a ascendência era um requisito básico de distinção. Nascer escravo, conforme esses critérios, era muito diferente de nascer livre, ainda que a cor da pele fosse a mesma. Segundo Hebe Mattos, a solução encontrada foi a criação da categoria “pardo” que indicava aqueles indivíduos que, fossem negros ou mulatos, já nasciam livres, mas tinham ancestrais escravos. Assim, respeitavam-se critérios cujas origens remontavam ao Antigo Regime português (como o defeito mecânico e a mancha de sangue) e ao mesmo tempo mantinha-se a discriminação por cor (fundamental para as hierarquias de uma sociedade escravista moderna). Com essas características, o termo pardo começou a ter um uso generalizado à medida que a população negra e mulata livre crescia nos séculos XVIII e também no XIX.

Curiosidade

No Antigo Regime português, o defeito mecânico estigmatizava as pessoas que trabalhavam com as mãos, como os sapateiros, alfaiates, carregadores, marceneiros, lavradores etc. Seus descendentes também ficavam marcados, e eram impedidos de receber privilégios e ocupar determinados cargos. A mancha de sangue seguia a mesma lógica, e restringia os indivíduos de “sangue impuro”, descendentes de judeus, mouros, ciganos e indígenas. No início do século XVII, os negros e mulatos foram incluídos entre as “raças infectas”.

O desenvolvimento econômico da colônia portuguesa dependeu profundamente da escravidão negra. A lavoura de exportação, a mineração, a produção de alimentos e as mais diversas atividades urbanas eram realizadas por escravos. A disseminação da escravidão na sociedade brasileira marcou as hierarquias e as classificações socio raciais. A divisão básica que polarizava os homens brancos livres, de um lado, e os escravos africanos e afrodescendentes, de outro, se tornou mais complexa com o aumento da população alforriada

e negra e mulata livre ao longo dos séculos XVIII e XIX, depois da Independência do Brasil (1822).

Atividade de reflexão 1 (10 pontos)

A partir do que você aprendeu nesta semana, explique brevemente o surgimento da escravidão moderna e a sua importância para a colonização do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALADRÉN, Gabriel. *Liberdades negras nas paragens do sul: alforria e inserção social de libertos em Porto Alegre (1800-1835)*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

ALDEN, Dauril. O período final do Brasil Colônia, 1750-1808. In: BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina*. São Paulo: Edusp, 2004. v. 2, p. 527-592.

BOXER, Charles R. *Relações raciais no império português, 1415-1825*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Agricultura, escravidão e capitalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

FARIA, Sheila de Castro. *A colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FLORENTINO, Manolo; FRAGOSO, João. *O arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia - Rio de Janeiro, c.1790-c.1840*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIN, Herbert S. *A escravidão africana: América Latina e Caribe*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LARA, Silvia H. *Campos da violência: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MATTOS, Hebe. *Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial*. São Paulo: Hucitec, 1979.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1942.

RUSSELL-WOOD, A. J. R. *Escravos e libertos no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SOARES, Mariza de Carvalho. *Devotos da cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

VIANA, Larissa. *O idioma da mestiçagem: as irmandades de pardos na América portuguesa*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.



QUILOMBOS, REVOLTAS E FUGAS

Matheus Serva Pereira¹

Durante muito tempo, a historiografia sobre a escravidão no Brasil entendeu esta instituição como um sistema rígido e composto por oposições, no qual o escravo aparecia como vítima absoluta ou como herói épico da rebeldia. Atualmente, a historiografia produzida sobre o tema busca enfatizar a ideia de que os escravos não foram vítimas nem heróis o tempo todo e que se situavam – em sua maioria e na maior parte do tempo – em uma zona de interseção entre esses dois polos.

Os historiadores João José Reis e Eduardo Silva, em um texto clássico sobre o assunto, em 1988, colocaram em relevo a ação cotidiana dos que permaneceram sob a escravidão e problematizam as imagens polarizadas de Zumbi (revoltoso, líder quilombola) e de Pai João (o escravo passivo, cordato, pachola) como as únicas formas de resistência à escravidão. Entre Zumbi e Pai João havia muitas combinações e possibilidades de luta contra a escravidão, como a busca da alforria, da vida familiar e da roça alimentar complementar, da autonomia religiosa e da festa.

Nesta aula, trataremos dos momentos de tensão aberta e declarada entre senhores e escravos, ou seja, quando os últimos optaram por formas de resistência como fugas, revoltas e/ou a formação de quilombos.

Para saber mais

A propósito das novas abordagens sobre as diferentes formas que a resistência escrava assumiu, consulte o artigo *Outras histórias de Pai João. Conflitos raciais, protesto escravo e irreverência sexual na poesia popular, 1880-1950*, da historiadora Martha Abreu, disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/31_11_outras.PDF>

¹ Mestre em História – UFF

QUILOMBOS, REVOLTAS E FUGAS

Um dos recursos mais radicais de luta contra a escravidão, do século XVI e XIX, era a fuga do cativo. Entretanto, as ações de ruptura e conflito podiam alternar-se ou combinar-se com estratégias de negociação e conciliação. A avaliação dos momentos mais propícios para uma ou outra estratégia variou em função do momento, do local e das circunstâncias. De maneira geral, é possível apreender que fugas, quilombos e revoltas ocorriam com mais frequência quando os escravos percebiam que os senhores estavam divididos ou quando determinados parâmetros gerais conquistados pelos cativos, que podiam tornar a escravidão mais tolerável aos escravizados em contextos específicos, eram quebrados pelos senhores.

O ato de o escravo fugir poderia ter diferentes significados de acordo com o objetivo do fugitivo, sobretudo na sociedade escravista brasileira, na qual a identificação do *status* do indivíduo estava pautada nas relações que ele criava ou nas quais estava inserido. Assim, alguns escravos fugiam e procuravam afastar-se ao máximo do local de residência e de trabalho, proclamando-se livres ou libertos, e oferecendo seus serviços em troca de pagamentos. Existiam também as chamadas *fugas-reivindicatórias*, que podiam corresponder, em termos atuais, a uma espécie de greve. Com elas o escravo buscava pressionar seu senhor a ouvir suas queixas e considerar suas reivindicações. Junto com essas escapadas, havia empreendimentos mais desafiantes e radicais, chamados de *fugas-rompimento* e, que, muitas vezes, desembocaram em verdadeiras insurreições e revoltas. Afinal, fugir para a liberdade nunca foi tarefa fácil, pois o grande desafio para que a fuga desse certo não estava na simples passagem pela porteira de uma fazenda em particular, mas sim em transpor o grande obstáculo que era o de escapar da sociedade escravista.

Por dentro da história

Era comum encontrar nos jornais do século XIX notícias como essa:

“Muita atenção das autoridades

Fugiram da cidade de Limeira no dia 17 os seguintes escravos:

1. João Pernambuco – fula, baixo, 25 anos mais ou menos...
2. Athanísio – preto, 22 anos, corpo fino...
3. Caetano – preto, alto, barbado...
4. Pedro (velho) – preto, baixo, cabelos já brancos...
5. Faustino – preto, alto, 30 anos mais ou menos...
6. Francisco – preto, bem alto, 30 anos mais ou menos...
7. Pedro (moço) – 22 anos mais ou menos, sem barba...

Estes escravos tentaram contra a vida de seu senhor e descarregaram um tiro ferindo-o gravemente. Fugiram levando 3 armas de fogo, e objetos da fazenda – Limeira. Antonio Mariano da Silva Godinho.”

(*A Província de São Paulo*, 28 de fevereiro de 1879)

Fonte: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Círculo do livro, 1987. p. 132–133.

Em geral, fugas e revoltas ocorriam devido à quebra de compromissos e acordos anteriormente acertados. Eram acordos informais que variaram em função da localização geográfica e ao longo do tempo, e que permitiam a construção, entre os escravos, de noções específicas do que seria um cativeiro aceitável. O uso de castigos corporais de maneira excessiva poderia ser um desencadeador da revolta, mas nem sempre foi o fator determinante. Outra situação que poderia desen-

cadear fugas e revoltas era quando o senhor se recusava a conceder alforria a um escravo que possuísse meios para comprar a liberdade. Em outros casos, quando os costumes e conquistas do dia a dia dos escravos – como o tempo disponível para o trabalho em suas parcelas de terra, para o batuque, o lazer ou obrigações do santo – eram ameaçados, poderiam surgir reações coletivas. A quebra de padrões preestabelecidos frequentemente levou alguns grupos à opção pela revolta declarada.

Havia também diferenças no uso da resistência aberta entre escravos mais antigos e os recém-chegados em uma região ou fazenda. Africanos recém-chegados envolveram-se mais em revoltas e fugas do que os escravos crioulos (denominavam-se assim os filhos de escravos africanos nascidos no Brasil). O trauma vivido por um escravo africano recém-chegado – arrancado de sua terra e estrangeiro no novo local de chegada – tornava muito mais difícil suas possibilidades de conquista da liberdade por uma via de negociação. Evidente que esses escravos africanos criavam laços de solidariedade entre si que amenizavam o cativeiro e que poderiam até levá-los à liberdade. Entretanto, o escravo crioulo, por não ter passado pelo trauma da captura na África e pelo navio negreiro, por já conhecer as regras e os costumes da sociedade escravista e por possuir domínio da língua, tinha mais recursos e possibilidades de ação na sociedade escravista.

O agrupamento de escravos fugidos era chamado de *quilombo* e podia ser composto por um número muito diverso de moradores. Alguns quilombos chegaram a ter milhares de refilados, como foi o caso do famoso quilombo dos Palmares no século XVII.

Dica

Veja o desenho feito pelo holandês Gaspar Barleaus de um aspecto do Quilombo dos Palmares e conheça um pouco mais sobre a diversidade dos quilombos no Brasil a partir do texto “Ameaça negra”, do historiador João Jose Reis, disponível em:

<<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=1296>>

Ao longo de todo o período de vigência da escravidão no Brasil (1530 a 1888), havia diferentes tipos de quilombos. Porém, até o século XVIII, os agrupamentos de escravos fugidos recebiam a designação de *mocambos* – esconderijos, em língua ambundo (língua da região de Angola). O termo quilombo, que significa fortaleza ou acampamento militar, nas línguas dos povos bantos, só passou a ser utilizado a partir do século XVIII, e é possível que essa mudança de nomenclatura esteja diretamente vinculada à experiência de Palmares, devido à sua magnitude e às dificuldades enfrentadas pelo Estado português em destruí-lo.

O exemplo de Palmares é emblemático pois este foi o maior quilombo de que se tem notícia no período colonial. Com períodos intermitentes de paz e lutas, foi também o que durou mais tempo, existindo entre os anos de 1605-1606 até 1694. Porém, como demonstra o historiador Flávio Gomes, se muitos quilombos tiveram domínio efetivo sobre determinado território e formaram sociedades quase autônomas, não eram completamente isolados e necessariamente estabeleciam relações variadas com o mundo dos livres, dependendo do período e das circunstâncias. Além disso, muitos quilombos situavam-se nas proximidades de regiões urbanizadas e com maior concentração demográfica. Mesmo sofrendo constante perseguição, alguns desses quilombos, como os existentes em Minas Gerais e na Baixada Fluminense (RJ), abasteciam de alimentos e de outros gêneros – como a lenha – as cidades mais próximas, propiciando esconderijo para indivíduos descontentes ou perseguidos na sociedade escravista, tais como escravos, libertos, pobres, índios, indivíduos acossados pela polícia etc.

Outros quilombos desempenharam ainda um papel importante na ocupação do território que hoje conhecemos como Brasil. Estes se estabeleciam em áreas mais afastadas da administração portuguesa ou imperial, como as regiões de Mato Grosso e de Goiás, e suas relações de conflito e de negociação com autoridades e representantes da sociedade escravista terminaram por contribuir para a ocupação efetiva de territórios que, de outra maneira, permaneceriam desabitados, sob o domínio indígena ou espanhol.

Nos últimos anos da escravidão no Brasil, no período das campanhas pela Abolição, na década de 1880, há registros de outro tipo de quilombo, conhecido como *quilombo abolicionista*. Diferentemente dos descritos anteriormente, muitas vezes marcados pela política do esconderijo e do segredo, os quilombos abolicionistas tinham suas lideranças bem conhecidas e articuladas politicamente. As autoridades e os fazendeiros, que se sentiam prejudicados por esses quilombos, tentaram combatê-los, mas, em função dos contatos que os quilombolas construíram com pessoas importantes da época, como líderes abolicionistas, comerciantes e políticos simpáticos à causa da abolição, a missão era quase impossível. O quilombo de Jabaquara, em Santos, é um bom exemplo dessa nova forma de organização quilombola. Estava localizado em terras cedidas por um abolicionista da elite santista, relativamente perto da estação final de bonde da cidade e tinha sua casa erguida com o dinheiro recolhido entre os comerciantes abolicionistas. Quintino de Lacerda, o líder desse quilombo, era um negro carregador de café que atuava como intermediário entre os quilombolas e diversos setores da cidade.

Por dentro da história

Silva Jardim nos ajuda a imaginar como era o quilombo de Jabaquara e seu líder:

“Uma tarde jantamos em casa de Quintino de Lacerda, que lhes apresento, como um preto inteligente e honrado, no quilombo do Jabaquara, que os convido a visitar comigo. Vamos por aqui, caminho da Villa Mathias; há *bond*. Depois, seguiremos a pé, por este trilho. Aqui já se não ouve o ruído da cidade. Agora vejam esta série de casinhas, ligadas entre si, num grande barracão, precedidas de um *armazém*, que serve de fornecimento a todos. Em frente o *terreiro*, o pátio comum, e em uma banda um caramanchão, para o descanso geral, e para a festa. Deste lado a planície, que olha a terra, deixando a margem o mar, que murmura ao longe; nesta planície estão as terras aforadas onde os pretos trabalham; deste lado à montanha, enorme, que defende o quilombo contra a cidade, no caso de ataque: um só

carreiro, dificilmente transitável e sempre vigiado pelos espias do chefe, podia servir de comunicação. Vejam ali, naquela encosta, uma única habitação anterior ao quilombo, e a ele cavalaria; casa de campo de um abolicionista, palmeiras em derredor, dando ares daquele quilombo Leblon, do Seixas, no Rio de Janeiro, que avista do alto o mar, quebrando-se na praia, na Copacabana, e donde vieram flores a Princesa no dia 13 de maio”.

Fonte: JARDIM, Silva. *Memórias e viagens I: campanha de um propagandista* (1887 – 1890). Lisboa: Typ. da Companhia Nacional, 1891. p. 86-87.

Nos mesmos moldes, como escreveu Silva Jardim no texto acima, foi também organizado na cidade do Rio de Janeiro o Quilombo do Leblon, que contou com a colaboração, entre outros, de um dos mais importantes intelectuais negros e abolicionistas do período: José do Patrocínio.

Os quilombos abolicionistas, que podem ter sido organizados próximos a outras cidades importantes, fizeram parte de um momento político crucial da luta pela Abolição, realizada em 1888. No final da década de 1880, por meio de fugas em massa das fazendas de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e outros estados do Brasil, os escravos desautorizavam a dominação senhorial e impunham urgência ao projeto abolicionista. O surgimento dos quilombos abolicionistas indicava que a escravidão, como instituição, estava perdendo sua legitimidade. O sistema escravista passou a ser questionado no Parlamento, nas senzalas, nos comícios, nas ruas, nos jornais e até mesmo nas casas de espetáculo. A escravidão ruía também e, principalmente, nas grandes fazendas, em especial nas de café do sudeste, nas quais os senhores não conseguiam mais conter a autonomia e o desejo de liberdade de seus cativos.

A valorização da resistência escrava pela historiografia, para além de uma perspectiva polarizada entre “Zumbi” e “Pai João”, tem motivado investigações históricas que cada vez mais apontam para

a variedade de estratégias acionadas pelos escravos – envolvendo, inclusive, a população livre – para criarem e manterem espaços de autonomia e organizarem a luta pela liberdade.

Atividade de reflexão (fórum)

Passados mais de cem anos da abolição (1888) e depois de diferentes movimentos da população afro-brasileira pela luta contra a discriminação racial, a ideia de quilombo foi retomada. Leia o texto disponível em: <<http://www.historia.uff.br/culturaspoliticass/files/hebe1.pdf>>, visite o site <<http://www.cpisp.org.br/comunidades/index.html>> e reflita sobre o fenômeno do *quilombo moderno*.

REFERÊNCIAS

GOMES, Flávio. *História de quilombolas*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1993.

_____; REIS, João José. *Liberdade por um fio: história dos quilombolas no Brasil*.

São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MACHADO, Maria Helena. *O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição*. Rio de Janeiro: EDUFRJ; São Paulo: Edusp, 1994.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Círculo do livro, 1987.

SCHWARTZ, Stuart. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação de história cultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Sites recomendados

<<http://www.koinonia.org.br/oq>> (Site dedicado a coleta, organização e análise de informações sobre comunidades negras rurais e quilombolas)

<<http://www.quilombo.org.br/>> (Site do Projeto Manejo dos Territórios Quilombolas, desenvolvido pela Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Município de Oriximiná (ARQ-MO) – Pará, em parceria com a Comissão Pró-Índio de São Paulo)

<<http://www.cpis.org.br/comunidades/index.html>> (Parte do site da Comissão Pró-Índio de São Paulo é dedicado às comunidades quilombolas. Possui informações sobre a legislação atual sobre quilombos, ações judiciais, processos de titulação de terras quilombolas e um mapa do Brasil, com a localização das comunidades quilombolas existentes atualmente)



IRMANDADES, FESTAS E SOCIABILIDADE NEGRA NO BRASIL ESCRAVISTA

Larissa Viana¹

A participação de escravos e negros livres nos cultos católicos sempre foi motivo de debate no campo da História e das Ciências Sociais. Visões clássicas sobre o tema, como aquela proposta pelo médico e etnologista baiano Nina Rodrigues, ainda em fins do século XIX, apontavam na direção da “ilusão da catequese”. Ilusão, pois se admitia que os africanos abraçassem o catolicismo de modo apenas superficial, enquanto os chamados crioulos e mestiços herdavam uma postura semelhante, fundindo as crenças africanas ao catolicismo.

Atualmente, novas interpretações sobre a vida religiosa dos negros nos permitem refinar antigos conceitos. A ideia de “catolicismo africano”, divulgada no Brasil por meio dos trabalhos pioneiros de Mary Karasch e John Thornton, entre outros, é uma referência importante para este debate. Ora, todo um conjunto de práticas, saberes e memórias religiosas atravessaram o Atlântico, e aqui eram revividas e modificadas de acordo com as condições próprias do cativo. Muitas pessoas que compartilhavam tais memórias eram atraídas também por rituais e modos de vida religiosa cristãos, o que não significa que os vivenciavam apenas de forma ilusória.

Conhecer um pouco da história das irmandades e das festas religiosas negras – proposta desta aula – é uma boa maneira de pensar sobre a relação entre os negros e o catolicismo sob uma perspectiva renovada. Lembrando as palavras do historiador João José Reis as irmandades podem ter sido idealizadas pelos brancos como um mecanismo de domesticação do espírito africano. No entanto, por meio da africanização da religião dos senhores, os negros transformaram esses espaços em instrumentos de identidade, solidariedade e coesão grupal, fundamentais diante da desagregação causada pela experiência da escravidão.

1 Doutora em História – UFF

AS IRMANDADES NEGRAS NO TEMPO DA ESCRAVIDÃO

As irmandades eram associações religiosas que permitiam a agregação dos negros de modo relativamente autônomo, em torno da devoção a um santo católico em particular. Espalhadas por diversas áreas do Brasil escravista desde o século XVII, tais associações destacavam-se como locais de solidariedade e ajuda mútua para seus integrantes. Os membros das irmandades – homens e mulheres; libertos e cativos; africanos, crioulos e mestiços – ali ingressavam após pagar uma quantia de entrada, e contribuía com taxas anuais empregadas nos muitos serviços prestados aos irmãos: assistência aos doentes, sepultamentos e funerais, festejos para os santos de devoção e, eventualmente, ajuda para a compra da alforria de irmãos cativos. Os recursos eram geridos pelo juiz da irmandade, que a dirigia junto ao escrivão e ao tesoureiro (os cargos principais), e também junto a outros membros eleitos que cuidavam da organização das festas, da coleta de esmolas e da administração das capelas e dos cultos.

Muitas das irmandades de negros e pardos possuíam capelas próprias, extremamente valorizadas pela possibilidade de maior autonomia e independência no cotidiano da associação. Quando uma irmandade não tinha recursos suficientes para adquirir um terreno e construir uma capela, a saída era ocupar os altares laterais das igrejas já estabelecidas. Assim, se tomamos como exemplo a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos do Rio de Janeiro, vamos notar que outras congregações pequenas, devotadas a diferentes santos, lá sobreviviam com dificuldade e sujeitavam-se a conflitos frequentes com seus hospedeiros.

Os conflitos podiam ser motivados por diversas questões: pequenos furtos, imagens de santos quebradas, falsificações nos livros ou disputas por sepulturas. Embora aparentemente corriqueiras, tais disputas podiam ser o sinal de conflitos étnicos mais profundos entre os membros de diferentes irmandades. Afinal, a maioria das irmandades de negros e pardos se organizava em torno de certas distinções, baseadas em

critérios de origem (africanos e crioulos), cor e etnia. Nas irmandades, assim como em outros espaços da sociedade escravista, evidenciava-se que o “campo negro” nem sempre estava unido em torno dos mesmos ideais. Compreender esta particularidade, aliás, é um requisito importante para considerarmos a sociedade escravista em sua complexidade.

Para saber mais

“*Lá vem meu parente...*”. Esta expressão, de acordo com o viajante norte-americano Daniel Kidder (que esteve no Brasil em 1837), foi ouvida durante uma procissão a que ele assistia no Rio de Janeiro: “Nenhuma outra classe se entregava com maior devotamento [às] demonstrações religiosas que os negros, particularmente lisonjeados com o aparecimento, de vez em quando, de um santo de cor ou de uma Nossa Senhora preta. *Lá vem o meu parente*, exclamou certa vez um negro velho que se achava perto de nós quando viu surgir em meio à procissão a imagem de um santo de cabelo encarapinhado e lábios grossos; e, no seu transporte de alegria, o velho exprimiu exatamente os sentimentos visados com tais expedientes”.

Para saber mais sobre os santos negros cultuados no Brasil escravista, consulte o ótimo texto de Anderson de Oliveira, disponível em: [h<ttp://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia35_pp237_262_Anderson.pdf>](http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia35_pp237_262_Anderson.pdf).

AS FESTAS NEGRAS: CONTROLE, AUTONOMIA E IDENTIDADES

As irmandades negras, inegavelmente, foram responsáveis por boa parte do investimento na festa devocional ao longo de todo o período escravista (1530 – 1888). Dentro e fora das irmandades, aliás, a defesa da autonomia festiva foi uma das marcas da formação e consolidação das comunidades negras no Brasil escravista. Sob o ponto de vista das autoridades governamentais, religiosas e dos senhores, as festas negras foram muitas vezes descritas como “folias”, “batuques”,

“vozerias” ou “tocatas de pretos”. Esses termos se sucediam nos debates políticos e na imprensa do século XIX para qualificar as diferentes manifestações festivas dos africanos e seus descendentes. Alguns senhores enxergavam as festas negras como momentos propícios para a organização de revoltas, de modo que as temiam e buscavam regulá-las de perto; outros senhores compartilhavam opinião diferente, pensando que a festa negra era um momento de quebra momentânea na dura rotina do cativo, devendo, por isso mesmo, ser tolerada, até mesmo como recurso para evitar rebeliões.

Seriam as festas negras capazes de resistir às investidas motivadas pela prevenção das rebeliões escravas? Ou às investidas em nome dos ideais de civilização, tantas vezes registrados pela elite senhorial para combater os supostos “costumes selvagens” e as “indecências” presentes nas festas negras? Para refletir sobre essas questões, podemos acompanhar alguns traços de uma festa negra bem conhecida e presente ainda hoje em muitas cidades brasileiras: as Congadas.

A difusão da Congada desde o período colonial nos permite abordá-la como uma das grandes festas devocionais negras no contexto de Brasil Império (1822-1889). O que significaria, naquela época, a eleição de um Rei e uma Rainha do Congo, denominação pela qual vieram a ser geralmente conhecidos os eleitos para as côrtes festivas negras? Considerando especificamente o contexto mineiro, observamos que os “reinados” foram autorizados pelas leis municipais da região em 1823, desde que realizados durante o dia, visando a preservação do “sossego público” e a “decência do serviço de Deus”, que eram as alegações comumente invocadas quando se tratava da polícia das festas.

A estrutura de tais celebrações no século XIX tinha início com a eleição anual de um rei, uma rainha e uma corte festiva nas irmandades de Nossa Senhora do Rosário. Após eleita e coroada pelo sacerdote na ocasião da festa principal da irmandade, a corte festiva seguia para o espaço público realizando desfiles, cantos e danças dramáticas, nos quais eram geralmente apresentados enredos relativos à conversão do

Reino do Congo ao cristianismo (memória que nos remete à expansão portuguesa na África Central no fim do século XV).

As “Congadas” figuravam nos livros de despesas das irmandades e apareciam nas descrições de viajantes estrangeiros, permitindo-nos supor que assim eram conhecidas tais festividades pelo público que as assistia e frequentava. O Conde de Castelnau – naturalista que chegou ao Brasil em 1843 para chefiar uma expedição francesa destinada a estudar a Bacia do Amazonas – testemunhou uma Congada durante sua passagem pela cidade de Sabará. Assistindo ao cortejo da janela da casa do Barão de Sabará, o francês descreveu-o como um “singular espetáculo”, pontuado por “balbúrdia” e “extravagância”.

Por vezes, entretanto, os preconceitos que pontuavam as observações dos estrangeiros de passagem nos deixam entrever detalhes significativos, cuja importância certamente lhes escapava. No caso da cena descrita pelo naturalista francês, fica evidente que o cortejo desfilava à noite (“A escuridão acabou por encobrir estes personagens, que não poderiam querer mais do que nela se confundir”, dizia Castelnau), apesar da determinação presente nas leis municipais prevendo que os reinados se realizassem durante o dia, visando resguardar, assim, o pretendido caráter de “decência” da festa. Ao percorrer a cidade de Sabará naquela noite de 1843, o reinado festivo certamente precisou negociar concessões com os poderosos locais. Sem dúvida, os negros ali presentes insistiam em ampliar o espaço, a duração e as formas de sua festa, com abundância de dança, música, comida e bebidas. Assim desafiavam, ainda que momentaneamente, o sossego e a decência exigidos pela ordem pública do Império.



A imagem acima foi produzida pelo artista germânico Rugendas – que esteve no Brasil entre 1822 e 1825 –, e registra na festa de Nossa Senhora do Rosário em Minas Gerais, uma congada. Observe que ao centro estão os reis negros coroados, saudados de joelhos por um dos membros do cortejo festivo. Para uma bela análise desta imagem, representativa da ideia de uma comunidade negra cristianizada, veja o texto de R. Slenes: As provações de um Abrão africano... *Revista de História da Arte e Arqueologia*, Campinas, SP, n. 2, p. 271-294, 1995/1996.

Para observar a imagem em tamanho original, busque-a no site: <<http://www.laureano.org.br/embaixadas.htm>>.

Referência da imagem: RUGENDAS, Johann Moritz. *Viagem pitoresca através do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1979.

Marina de Mello e Souza, autora de importante trabalho sobre essas festas no Brasil escravista, afirma que as congadas foram palcos para a reconstrução de identidades africanas na diáspora. Entretanto, notou que as côrtes festivas reuniam elementos de variadas origens, tornando-se “produtos culturais mestiços” ou “crioulos”, como alguns autores gostam de nomear para as áreas da diáspora africana do

Caribe. De fato, antropólogos e historiadores têm fornecido novos e férteis caminhos para pensarmos em intensas trocas culturais entre europeus, africanos e americanos nas terras do novo mundo, criando um espaço de intercâmbios chamado de “Atlântico negro”. Em meio a trocas e circulações culturais construía-se identidades africanas e identidades negras.

Para saber mais

No site Comissão Pró-Índio de São Paulo há uma boa apresentação sobre a comunidade dos Arturos, de Contagem, que organiza uma das mais importantes festas negras mineiras na atualidade, a Congada dos Arturos. Visite esta página para saber mais detalhes da festa nos dias de hoje: <http://www.cpis.org.br/comunidades/html/i_brasil_mg.html>.

A impressionante longevidade das congadas, e os novos sentidos e identidades reivindicadas pelas comunidades envolvidas nestas manifestações em nossos dias, fazem pensar nos desdobramentos e adaptações das festas negras desde os tempos da escravidão. É importante lembrar, para concluir, que parte significativa dos registros sobre essas festas – já no século XX – nos chegou por meio das descrições de folcloristas atentos aos folguedos populares. Para diferentes folcloristas brasileiros do século XX, o movimento folclórico devia dedicar especial atenção aos folguedos, pois se tratava da urgência em registrar algo que poderia desaparecer ou perder as características mais espontâneas. Muitos deles previram o desaparecimento das expressões culturais mais identificadas com tradições africanas e apostaram no que entendiam como mestiçamento cultural, uma marca registrada de uma sonhada identidade brasileira. Contrariando as previsões dos folcloristas, as festas negras não desapareceram, e suas formas dinâmicas revestem-se, ainda hoje, de novos conteúdos de resistência política, étnica e comunitária, tal como ocorrera com as festas negras de outros tempos. O jongo no sudeste, o samba de roda no recôncavo da Bahia e o maracatu

em Recife, além das congadas, são exemplos de expressões culturais dos antigos escravos que se transformam hoje em patrimônio imaterial e bandeira de luta por direitos e pela igualdade racial.

Dica

Para saber mais sobre o jongo no sudeste, o samba de roda baiano e o patrimônio imaterial brasileiro, visite os sites indicados abaixo:

<www.historia.uff.br/jongos>

<<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=12456&retorno=paginaIphan>>

Atividade de reflexão 2 (10 pontos)

O termo parente, nos tempos da escravidão, tinha usos talvez mais amplos do que em nossos dias. Nas irmandades, por exemplo, parente podia ser uma forma de referir-se ao conjunto dos irmãos, indicando a existência de laços de parentesco rituais. Com tais laços, africanos, crioulos e libertos ampliavam suas relações pessoais, construindo maiores possibilidades de contar com apoio e solidariedade em momentos difíceis de suas vidas. Com esta informação, releia o box “Para saber mais” e reflita sobre os possíveis significados da frase ouvida por Daniel Kidder durante uma procissão ocorrida no Rio de Janeiro, quando um negro disse “*Lá vai meu parente*” ao avistar um santo negro no cortejo religioso.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. *O Império do Divino: festas religiosas e populares no Rio de Janeiro, 1830-1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

_____; VIANA, Larissa Moreira. Festas, cultura e política no Império do Brasil. In: GRIMBERG, Keila; SALLES, Ricardo. (Org.). *O Brasil Imperial, 1870-1890*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

KARASCH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

REIS, João José. Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1997.

SOARES, Mariza Carvalho. *Devotos da cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SOUZA, Marina Mello e. *Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de Rei Congo*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

Sites indicados

<<http://hitchcock.itc.virginia.edu/Slavery/index.php>>. Oferece uma coleção de imagens sobre a vida dos escravos nas Américas; com temas variados, inclui imagens sobre religião, festas e danças negras.

<<http://www.irmandadedoshomenspretos.org.br>>. Apresenta diversos aspectos da história da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos homens pretos, do passado colonial aos dias de hoje, com destaque para o envolvimento da irmandade nas lutas pela abolição da escravidão.

Filme sugerido

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. *Jongos, calangos e folias*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2008.



A FAMÍLIA ESCRAVA: POSSIBILIDADES E EXPERIÊNCIAS

Camila Marques¹

Até a década de 1980, em função do desequilíbrio por sexo entre os cativos (comprava-se muito mais homens do que mulheres) e da ausência formal de direitos inerente à condição de escravo, a maioria dos estudiosos pensava que a instituição da família estava ausente da vida nas senzalas, que seria marcada por uniões conjugais instáveis, famílias desintegradas e relações de promiscuidade sexual. Desde então, novas pesquisas, com a utilização de fontes inéditas, como inventários, registros de batismo e casamento, e novos olhares sobre velhas fontes, permitiram outra perspectiva de análise sobre as relações familiares nas senzalas e o papel do parentesco entre os cativos. Esta aula tratará do tema da família escrava no Brasil.

A FAMÍLIA ESCRAVA E A HISTORIOGRAFIA

Mesmo considerando as diferenças entre eles, autores consagrados da história do Brasil, como Gilberto Freyre (1933) e Caio Prado Jr (1942), responsabilizaram a condição escrava, que retirava todos os direitos civis dos cativos os associando a “coisas” que podiam ser compradas e vendidas, pela ausência da instituição familiar entre os escravos. Um pouco mais tarde, Florestan Fernandes, sobretudo no livro *A integração do negro na sociedade de classes* (1965), reforçaria a ideia da ausência da família escrava, decorrente da violência da escravidão, como fonte de anomia social para grande parte dos afrodescendentes e uma das razões das dificuldades de ascensão social, e consequente marginalidade, dos libertos após a abolição, em 1888. Em síntese, o autor defendeu a ideia de que a ausência formal de direitos e a pressão dos senhores em tolher todas as formas de união e solidariedade entre os escravos teriam impedido a criação de laços sólidos de parentesco

1 Mestranda em História – UFF

no cativeiro. A destruição das normas familiares teria conduzido a um desregramento sexual e à falta de incentivo para a formação de famílias ao longo do tempo.

Para saber mais

Para uma crítica à perspectiva de que os escravos e escravos no Brasil tiveram sua existência marcada pela anomia social, veja a entrevista do historiador Robert Slenes, acessando o link <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/entre_14.htm>.

A partir dos anos de 1980, boa parte da historiografia sobre a escravidão se concentrou em tentar estudar a vida nas senzalas sob o ponto de vista da experiência dos próprios escravizados e de seu papel como agentes sociais na história do Brasil. As pesquisas desenvolvidas, com esta questão em vista, conseguiram demonstrar que os escravos foram bem mais do que simples objetos manipulados ou sujeitos anômicos guiados por instintos. Mesmo vivendo sob um sistema opressor, como foi a escravidão, souberam negociar com seus senhores e criar laços de solidariedade com seus pares, por meio de relações permeadas tanto por barganhas quanto por conflitos.

Não se pretende, com essa afirmação, minimizar os efeitos devastadores da escravidão sobre a vida de milhares de africanos escravizados no Brasil e seus descendentes em mais de três séculos e meio de história. Muito menos desconsiderar o racismo e as desigualdades raciais subjacentes a este processo que, permanentemente, se reestruturam e se reproduzem em nossa sociedade. Ao contrário, o objetivo aqui é chamar a atenção para a complexidade da sociedade escravista, suas dinâmicas e possibilidades.



Acima, a família escrava no Brasil representada pelo pintor germânico Rugendas (1835). Para uma análise da influência dos observadores brancos do século XIX sobre a historiografia da escravidão anterior à década de 1980, ver “*Lares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século XIX*”, de Robert Slenes, disponível em: <www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3680>.

Fonte: <<http://people.ufpr.br/~lgeraldo/imagem5a.html>>

Referência: RUGENDAS, Johann Moritz. *Viagem pitoresca através do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1979.

A EXPERIÊNCIA DA FAMÍLIA NO CATIVEIRO

Historiadores como Kátia Mattoso, Robert Slenes, Sheila Faria, Hebe Mattos, Manolo Florentino e José Roberto Góes voltaram o olhar para a experiência escrava com a preocupação de captar as práticas cotidianas, os costumes, as lutas, as variadas formas de resistência e os laços de solidariedade que poderiam ser formados dentro do cativeiro. A própria relação entre senhores e escravos passou a ser entendida a partir de uma combinação entre paternalismo

e violência – considerados, então, não mais como pares opostos, mas como elementos fundamentais na composição de estratégias de dominação específicas.

Estudos demográficos na região do Oeste Paulista no século XIX, na qual predominavam as grandes lavouras de café (ou *plantations*), mostraram a existência de uma elevada taxa de população masculina entre os escravos e, ao mesmo tempo, taxas de casamentos formais (na igreja) igualmente altas para as mulheres – isto nas propriedades com mais de dez escravos. Nestas grandes propriedades a experiência de viver em famílias conjugais era a norma para a maioria das mulheres e crianças escravas. Quadro semelhante do ponto de vista das uniões consensuais pode ser encontrado na região do Vale do Paraíba paulista e fluminense, incluindo a região de Campos, ainda que os casamentos formais perante a Igreja Católica tenham-se tornado mais raros após o século XIX.

Ainda existem poucos estudos sobre famílias escravas em regiões fora das *plantations*. O que sabemos é que a partir da proibição do tráfico transatlântico de escravos – leis decretadas em 1831 e em 1850, respectivamente – e do fim do afluxo de africanos para as fazendas, as famílias tenderam a se cristalizar nas grandes propriedades. Já nas pequenas propriedades era maior a possibilidade de venda de cativos por meio do tráfico interprovincial, tendo em vista a elevação do preço dos escravos, sobretudo depois de 1850. Muitos cativos, então, foram forçadamente transferidos para as regiões de ponta da economia cafeeira (Vale do Paraíba e Oeste Paulista), aumentando a instabilidade familiar nas áreas periféricas e também as insubordinações escravas nessas áreas e nas regiões de chegada. É importante ressaltar que, mesmo vivendo em condições desfavoráveis, a substituição de pais ausentes por outros familiares, ou até mesmo por relações de compadrio, era uma opção para a manutenção da família escrava.

Para saber mais

Sobre a proibição do tráfico transatlântico de escravos para o Brasil e o tráfico interprovincial de cativos no país, veja os artigos “Tráfico de africanos e pirataria: o caso do iate Jovem Maria”, de Daniela Paiva Yabeta de Moraes e “Nos tumbeiros mais uma vez? O comércio interprovincial de escravos no Brasil”, de Richard Graham, disponíveis nos links abaixo:

<www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria/.../CadernosDeHistoria-07-05.pdf>

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/770/77002704.pdf>>

Em relação às cidades, em que prevaleciam pequenas propriedades, os índices de casamento formal entre escravos mostraram-se baixos, o que não inibia, porém, uniões consensuais com estabilidade. O espaço urbano apresentava especificidades que não existiam no meio rural, como, por exemplo, a enorme utilização de escravos de aluguel no trabalho ao ganho nas ruas das cidades – fato que promovia uma maior mobilidade entre os cativos no espaço urbano, ainda que dificultasse a coabitação na residência de um mesmo senhor. O que as pesquisas apontam é que em cidades como Salvador e Rio de Janeiro, dentre outras, as condições de existência formal da família escrava eram mais difíceis do que nas áreas rurais da grande lavoura cafeeira. Entretanto, é importante destacar, mais uma vez, a importância das relações consensuais e da família geracional, ainda que em linha feminina (relação entre filhos, mães e avós). Existiram, ainda, outras maneiras de criar laços de solidariedade entre os escravos nas cidades para além da família nuclear, como no caso das irmandades religiosas.

No campo ou na cidade, as pesquisas têm reiteradamente comprovado que laços de parentesco biológicos ou rituais (como o compadrio) mostraram-se fundamentais para o acesso à alforria, por iniciativa senhorial, remunerada com o pecúlio do próprio escravo, ou ainda obtida por intermédio de ações judiciais que questionavam processos de escravização ilegal.

Entender o que motivava as ações de homens e mulheres escravizados, fugindo de interpretações preconceituosas, bem como captar essas ações, requer também conhecer a história dos povos africanos que vieram para o Brasil. Conhecer a diversidade desses grupos pode ser um caminho para a investigação das variações familiares encontradas nas comunidades escravas do Brasil – variações que, ainda hoje, estão fortemente impressas no cotidiano, na memória e nas manifestações culturais da população afrodescendente brasileira.

Diante do quadro apresentado sobre a família escrava, a partir das pesquisas que se multiplicaram nos últimos 30 anos, é impossível negar a importância do parentesco para a sociabilidade escrava no Brasil. Criada e recriada inúmeras vezes pelos cativos habitantes das áreas rurais e urbanas, em diversos tempos e regiões do Brasil escravista, as famílias escravizadas traçavam estratégias de vida que refletiam interesses pessoais e, também, coletivos. As dificuldades de mobilidade social dos libertos após a abolição, em 1888, não podem ser explicadas pela inexistência da família escrava. Outras razões, como a reconstrução dos preconceitos após a Abolição, precisam ser pensadas. Voltaremos a isso mais adiante.

Atividade de reflexão (fórum)

Retome a pintura de Rugendas e o texto indicados no box anterior e reflita sobre os cuidados que se deve ter ao buscar conhecer outras culturas e outros grupos sociais, sobretudo quando diferentes dos do investigador.

REFERÊNCIAS

FARIA, Sheila S. C. *A colônia em movimento, fortuna e família no cotidiano colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, J. R. *A paz nas senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790 - c. 1850*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LARA, Silvia H. Vassouras e os sons do cativo no Brasil. In: _____; PACHECO, Gustavo (Org.). *Memória do Jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein*. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: Cecult, 2007.

MATTOSO, Katia M. Q. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MOREIRA, Carlos Eduardo et al. *Cidades negras: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX*. São Paulo: Alameda, 2006.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SCHWARTZ, Stuart B. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SLENES, Robert. *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil, Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe. *Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005

Filme sugerido

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. *Memórias do cativo*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003.



ESCRavidÃO E CIDADANIA NO BRASIL

Keila Grinberg¹

Nesta aula serão apresentadas algumas questões acerca da cidadania no Brasil durante o período imperial (1822-1889). Serão abordadas, especificamente, as discussões sobre a condição jurídica de escravos, libertos e seus descendentes no quadro de construção do Estado Imperial, o estabelecimento das bases liberais do Estado brasileiro e a definição dos direitos de cidadania no país. Pontualmente, este debate se deu nos anos de 1823 e 1824, quando ocorreram, respectivamente, as reuniões da Assembleia Nacional Constituinte e a outorga da Constituição Imperial. Mas, em geral, também podem ser localizados ao longo de todo o século XIX, quando escravos pressionaram por suas liberdades – e, conseqüentemente, pela obtenção de direitos de cidadania – e libertos e negros livres reivindicavam igualdade de direitos entre os cidadãos de todas as cores.

INDEPENDÊNCIA E MANUTENÇÃO DA ESCRavidÃO

Quando o Brasil ficou independente, em 1822, o país tinha uma das maiores populações escravas das Américas. Tinha, também, a maior concentração de africanos fora da África e o maior número de descendentes livres de africanos do continente. Nesse quadro, após a Independência, foram realizados os primeiros debates acerca da definição da cidadania no Brasil. Naquela época, era grande o temor de revoltas escravas, a exemplo da ocorrida em São Domingos, futuro Haiti. Por conta dessa situação, a questão da escravidão foi amplamente debatida no processo de independência do Brasil.

1 Doutora em História – UFF

Para saber mais

Há muito que ler sobre o processo de independência no Brasil. Sobre o papel dos escravos nas lutas pela independência, em especial, há dois autores cujos trabalhos são bastante elucidativos: Kirsten Schulz e Hendrik Kraay. A primeira publicou o livro *Versalhes Tropical: império, monarquia e a corte real portuguesa no Rio de Janeiro* e o segundo tem, em português, vários artigos, dentre os quais *Em outra coisa não falavam os pardos, cabras, e crioulos: o “recrutamento” de escravos na guerra da Independência na Bahia*.

Ver: SCHULZ, Kirsten. *Versalhes tropical: império, monarquia e a corte real portuguesa no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008 e KRAAY, Hendrik. Em outra coisa não falavam os pardos, cabras, e crioulos: o “recrutamento” de escravos na guerra da Independência na Bahia. *Revista Brasileira de Historia*, São Paulo, v. 22, n. 43, 2002.

Para muitos escravos, principalmente aqueles nascidos no Brasil, lutar pela Independência era lutar pela própria liberdade. E suas esperanças não eram totalmente infundadas: em algumas ocasiões, para obter mais combatentes, o rei pedia aos senhores de escravos que alforriassem alguns de seus cativos para engrossar as fileiras das tropas brasileiras. Vários senhores de escravos e viajantes estrangeiros apontavam perigos na conciliação entre escravidão e luta pela liberdade.

Atividade de reflexão 3

Leia o trecho abaixo, escrito por um viajante francês na época da Independência do Brasil, e reflita sobre os significados de igualdade e liberdade aos quais o autor se refere.

“Finalmente: todos os brasileiros e, sobretudo, os brancos não percebem suficientemente que é tempo de se fechar a porta dos debates políticos às discussões constitucionais? Se se continuar a falar de direitos dos homens, de igualdade, terminar-se-á por pronunciar a palavra fatal: liberdade, palavra terrível e que tem muito mais força num país de escravos do que em qualquer outra parte. Então, toda revolução acabará no Brasil com o levante de escravos, que, quebrando suas algemas, incendiarão as cidades, os campos, as plantações, massacrando os brancos e fazendo deste magnífico império do Brasil uma deplorável réplica da brilhante colônia de São Domingos (Haiti).

Fonte: citado por João José Reis no texto O jogo duro do Dois de Julho: o ‘Partido Negro’ na independência da Bahia. In: REIS, João José SILVA, Eduardo. *A resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 21.

A CONSTITUIÇÃO DE 1824 E A ESCRAVIDÃO

Os principais debates sobre a questão da cidadania aconteceram ainda durante as reuniões da Assembleia Constituinte, em 1823, a propósito dos parágrafos e títulos relacionados às categorias “brasileiros” e “membros da sociedade brasileira”. A principal polêmica derivava da existência de habitantes do país que não haviam nascido no Brasil, como portugueses e africanos, e outros que, mesmo sendo naturais do país, não poderiam ser considerados membros da sociedade, como escravos e indígenas. Na ocasião, embora a grande maioria dos constituintes concordasse que escravos africanos não poderiam ter direitos de cidadania, alguns argumentaram que os nascidos no Brasil deveriam

ter o direito de tornarem-se cidadãos, se obtivessem alforria. Assim, a Assembleia aprovou o parágrafo que reconhecia como cidadãos os “libertos que adquiriram sua liberdade por qualquer título legítimo”.

Esta definição de cidadania foi mantida na Constituição de 1824, que considerou cidadãos todos os homens livres – libertos ou ingênuos, isto é, nascidos livres – nascidos no Brasil ou naturalizados brasileiros, com igual acesso aos direitos civis, e diferenciados apenas do ponto de vista dos direitos políticos. Isso porque, a partir do critério da propriedade, eram classificados como *cidadãos passivos* os que não tinham renda suficiente para ter direitos políticos; como *cidadãos ativos votantes* aqueles com renda suficiente para escolher colégio de eleitores; e como *cidadãos ativos eleitores e elegíveis* os que, além de possuírem renda anual superior a 200 mil réis, tinham nascido livres. Não havia, assim, nenhum critério racial que diferenciasse os descendentes de africanos de qualquer outro cidadão brasileiro. O que era claro, no entanto, era a exclusão dos próprios africanos, que, ao contrário de europeus e americanos, não podiam se naturalizar brasileiros, mesmo que fossem livres ou libertos.

Dica

Veja o texto Constituição Imperial de 1824 na íntegra no site da Biblioteca Digital do Senado Federal: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/137569>>

Enquanto os libertos propriamente ditos não podiam ser eleitores, seus descendentes poderiam exercer os direitos da cidadania brasileira em toda a sua plenitude, caso tivessem a renda e a propriedade exigidas. A igualdade civil não queria dizer, porém, que o exercício cotidiano da cidadania fosse o mesmo para todos os cidadãos: na prática, os que não eram brancos tinham direitos básicos, como o direito de ir e vir, restringidos. Ao mesmo tempo, as eleições, forma por excelência do exercício dos direitos políticos no século XIX, eram muitas vezes violentas e sujeitas a fraudes, sobretudo porque as votações primárias eram decididas por aclamação popular, dando margem

à influência de senhores locais nos resultados ou à interferência nas mesas eleitorais, formadas pelo partido indicado a chefiar o gabinete.

ESCRavidÃO E A LUTA POR DIREITOS

As dificuldades no exercício de direitos civis e políticos durante o Império fizeram com que, durante muito tempo, se considerasse o conceito de *cidadania* inaplicável ao Brasil do século XIX, uma sociedade escravista e patriarcal que se mantinha sem que a população reagisse. Contudo, a historiografia tem ressaltado que, nesse período, um número sem precedentes de indivíduos foi incluído no corpo político da nação. José Murilo de Carvalho aponta para a impossibilidade de se usar critérios convencionais para analisar a cidadania no Brasil no século XIX, alertando que, à diferença da Inglaterra, da França e dos Estados Unidos, o exame da participação social nessa época deve buscar mecanismos informais de representação e expressão populares. A grande especificidade da cidadania no Brasil residiria, para o autor, em ela ter resultado de uma iniciativa estatal. E o fato de a população ter, por vezes, se revoltado contra medidas estatais deve ser compreendido como recusa em permitir uma regulação que não levava em conta seus direitos tradicionais.

Seguindo uma direção um pouco diferente, Hebe Mattos e Keila Grinberg argumentam que boa parte das mobilizações populares ocorridas durante o Império teve como motivação a expectativa por direitos civis e igualdade efetiva entre os cidadãos. Nisso, residiriam os motivos de movimentos como os alistamentos em massa de escravos no serviço militar – visando à alforria e, com isso, à aquisição de direitos civis –; os protestos contra a divisão de tropas do Exército em movimentos separados por “cores” ou categoriais raciais; ou as reivindicações de “igualdade entre todas as cores” nas lutas de independência e nas revoltas populares do período regencial. Da mesma maneira se pode entender os chamados jornais exaltados da década de 1830 – intitulados *O Homem de Cor*, *O Brasileiro Pardo*, *O Mulato*,

O Cabrito – que, ao afirmarem que no Brasil “não há mais que escravos ou cidadãos”, reivindicavam que “todo cidadão pode ser admitido aos cargos públicos civis e militares, sem outra diferença que não seja a de seus talentos e virtudes”.

Atividade de reflexão (fórum)

No trecho abaixo, reproduzimos o discurso do deputado mulato Antonio Pereira Rebouças, proferido na década de 1830. A partir da leitura do texto, analise as ideias de Rebouças a respeito das restrições ao exercício dos direitos de cidadania por libertos:

“Pode, pois, ser membro da Regência um cidadão liberto, segundo a Constituição? E não poderá ser alferes de companhia nas guardas nacionais? Pode um cidadão liberto ser ministro ou secretário de Estado? Não poderá ser oficial da guarda nacional? Pode um cidadão liberto ser arcebispo e bispo, segundo a Constituição, não poderá ser oficial das guardas nacionais? Pode um cidadão liberto ser ministro do tribunal supremo de justiça, não poderá ser oficial das guardas nacionais? Pode um cidadão liberto ser general, e não poderá ser alferes, tenente e daí por diante nas guardas nacionais comandadas por este general?”

Fonte: citado por Hebe Mattos em *Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 42-43.

Embora as reivindicações em favor da igualdade entre as cores tenham arrefecido a partir da década de 1840, com o início do Segundo Reinado (1840-1889) e a consolidação do projeto escravista do Estado Imperial, a partir de meados da década de 1860, uma nova forma de reivindicação por direitos começou a ocorrer, principalmente na Corte: o crescimento da pressão nos tribunais contra a escravização ilegal, por emio de ações de liberdade. As ações de liberdade, ou seja, processos movidos por pessoas que se consideravam injustamente escravizadas, existira, pelo menos, desde meados do século XVIII. No

entanto, no contexto da década de 1860, elas passaram a ganhar novo significado, à medida que passaram a ser encaminhadas, já no início da década de 1870, por advogados abolicionistas. Neste sentido, tanto as reivindicações por igualdade de direitos na década de 1830 quanto as lutas pela liberdade, a partir da década de 1860, são exemplos de movimentos de luta por direitos civis no século XIX, que envolviam diretamente escravos e seus descendentes.

Neste breve texto, tivemos o objetivo de levantar algumas questões relativas aos debates sobre a cidadania no Brasil independente, no quadro da opção pela manutenção da escravidão. Também se buscou ressaltar as lutas pelo exercício de direitos de cidadania empreendidas por escravos, libertos e seus descendentes ao longo do século XIX.

Neste sentido, cabe concluir que, embora na maioria dos casos a alforria não tenha significado, na prática, o efetivo exercício da liberdade por parte de ex-escravos, a pressão de determinados setores da sociedade pelo reconhecimento de seu direito à cidadania foi efetiva. Tal pressão partiu, sobretudo, de indivíduos que vivenciaram, diretamente ou por meio de seus antepassados, a experiência da escravidão.

REFERÊNCIAS

BELLUCCI, Beluce (Org.). *Introdução à história da África e da cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: UCAM/CEAA: CCBB, 2003.

CARVALHO, Jose Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. (Org.). *Nação e cidadania no Império*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GRINBERG, Keila. *Código civil e cidadania*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *O fiador dos brasileiros: escravidão, cidadania e direito civil no tempo de Antonio Pereira Rebouças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MATTOS, Hebe. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

LIMA, Ivana Stolze. *Cores, marcas e falas: sentidos da mestiçagem no Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001.

Site recomendado

<<http://historiaunirio.com.br/numem/detetivesdopassado/>> (No site *Detetives do Passado – Escravidão no Século XIX* há atividades de investigação e pesquisa escolar através das quais é possível conhecer e experimentar o cotidiano de escravos e libertos no século XIX)

ABOLIÇÃO E ABOLICIONISMO

Eric Brasil¹

Camila Mendonça²

No dia 13 de maio de 1888 uma multidão se espremia ao longo das ruas apertadas da cidade do Rio de Janeiro. Machado de Assis, ao ver a Corte em festa, escreveu: “*Foi o único delírio popular que me lembro de ter visto*”. Era o início de uma comemoração que durou quase um mês, atraindo milhares de pessoas, na Corte do Império do Brasil. No sudeste, há registros de muitas rodas de jongo realizadas em comemoração da abolição. De norte a sul do país, festas populares também vararam dias e noites.

De acordo com algumas interpretações, hoje inteiramente questionadas, a libertação dos escravos foi uma concessão da Princesa Isabel e de alguns setores das elites que planejaram um processo lento e gradual, no qual teriam o controle da situação na defesa de seus interesses e investimentos. Compreender o fim do cativo nessa perspectiva é deixar de lado muitos outros participantes dessa grande campanha política popular que se difundiu por todo o Brasil na década de 1880. É também desconsiderar as fugas em massa, que precipitaram a aprovação da Lei Áurea, em 1888, e as pressões cotidianas dos escravos pela ampliação de seus espaços de autonomia.

Desde a década de 1980, muitos historiadores retomaram o tema da abolição da escravidão e têm demonstrado a participação, em diversos níveis e esferas, das camadas populares e da própria população escrava. Apoiados em fontes variadas (como jornais, processos criminais, ações de liberdade, obras literárias, relatos de viajantes, registros policiais, entre outras), historiadores como Sidney Chalhoub, Maria

1 Mestrando em História – UFF

2 Mestranda em História – UFF

Helena Machado, Hebe Mattos e Eduardo Silva, por exemplo, projetaram um quadro mais complexo da experiência escrava nos anos finais da escravidão. Escravos e homens livres pobres passaram a ser vistos como sujeitos ativos da História.

Esta aula tem como objetivo apresentar o processo que culminou com a abolição da escravidão no Brasil, em 1888.

Atividade de reflexão (fórum)

Veja os artigos “A santa e a dádiva”, da antropóloga Lilia Schwarcz e “Movimento político das massas”, da historiadora Maria Helena Pereira Toledo Machado e reflita: a abolição foi um presente generoso da Princesa Isabel para os negros, um movimento de elites ou fruto de um amplo movimento de mobilização? Acesse os textos indicados e reflita sobre a questão:

<<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=1687>>

<<http://jbonline.terra.com.br/destaques/500anos/id4ma4.html>>

O FIM DO TRÁFICO DE ESCRAVOS

A proibição do tráfico de escravos no Brasil relacionou-se com uma série de questões internacionais e internas. Entraram em jogo a expansão dos movimentos antiescravistas e antitráfico que aconteciam na Europa desde o final do século XVIII; as revoltas de escravos no Caribe – tanto no Haiti, como em ilhas inglesas; a consequente mobilização pela abolição do tráfico de escravos na Inglaterra (finalmente aprovada pelo Parlamento inglês, em 1807), e a própria pressão inglesa sobre o Brasil para que também suspendesse o tráfico africano. Em função de um tratado assinado com a Inglaterra, o Brasil decretou a Lei de 7 de novembro de 1831, que declarava extinto o comércio transatlântico de escravos para o Brasil e livres todos os africanos chegados aqui a partir dessa data.

A medida logo entrou em conflito direto com os interesses dos novos proprietários de terras que investiam nas promissoras plantações de café em áreas próximas à cidade do Rio de Janeiro e no Vale do Paraíba (RJ, MG e SP). O aumento na demanda internacional pelo café provocava, no início do século XX, a expansão da lavoura cafeeira por todo o sudeste. Apesar da lei, o tráfico não foi suspenso em 1831. Presume-se que entre 1831 e 1850, mais de meio milhão de escravos entraram no Brasil ilegalmente. Ainda que ilegal, a propriedade escrava era tão difundida entre a população, que não foi considerada ilegítima. Como nunca foi revogada, a lei de 1831 abriu espaço, muitos anos depois, para muitas ações de liberdade movidas pelos milhares de escravos africanos que questionavam a ilegalidade de sua condição.

Diante da continuidade do tráfico transatlântico de escravos, a Inglaterra intensificou sua campanha contra os navios negreiros, invadindo as águas territoriais brasileiras para perseguir os contrabandistas de escravos, especialmente após 1845, quando essa decisão foi aprovada no Parlamento inglês. Contudo, não devemos creditar apenas à pressão inglesa o fim definitivo do tráfico transatlântico de escravos para o Brasil. Fatores internos também tiveram papel importante. A primeira metade do século XIX no Brasil foi marcada por um crescimento impressionante da população escrava, tanto em função da expansão cafeeira do sudeste quanto pelo reaquecimento da economia açucareira no Nordeste, após a Revolução de São Domingos, futuro Haiti (1791-1804). Por conseguinte, uma série de revoltas escravas eclodiu nas mais variadas regiões do Brasil, sendo a Bahia a região com maior incidência de revoltas. A mais famosa delas ocorreu em 1835, e ficou conhecida como Revolta dos Malês.

Liderada por escravos muçulmanos, a revolta dos Malês foi derrotada pelas autoridades imperiais, porém, suas consequências se estenderam por todo o século XIX: mais de 500 pessoas foram punidas com açoites, prisões e deportações; foi instituída a lei que estipulava pena de morte para escravos insurgentes; e o medo de uma insurreição de escravos de grande porte, que atraísse também libertos e negros livres, se disseminou entre as elites brasileiras.

Saiba mais sobre a Revolução do Haiti e a Revolta dos Malês

A Revolução do Haiti repercutiu fortemente entre os senhores de escravos, gerando um medo de revoltas escravas generalizadas que ficou conhecido como “haitianismo”. Para conhecer mais sobre o tema veja os textos “Uma revolução racial em perspectiva – relatos de testemunhas oculares da Insurreição do Haiti”, de Jeremy D. Popkin, “A Revolução do Haiti, um estudo de caso”, de Ana Soares e Elton da Silva nos links abaixo:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010487752008000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>

<[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:tHlKQwJdC2AJ:www.amerindia.ufc.br/articulos/pdf1/helton.pdf+\"revoluçao+do+haiti\"&hl=pt-BR&gl=br&sig=AHIEtbSRd_L3DHqZGz-doFJpSjJVPAWosA&pli=1](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:tHlKQwJdC2AJ:www.amerindia.ufc.br/articulos/pdf1/helton.pdf+\)>

Já sobre a Revolta dos Malês, veja o texto do historiador João José Reis, disponível em: <www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/a-revolta-dos-males.pdf>

A crescente presença de africanos jovens recém-escravizados nas plantações e nas cidades brasileiras reforçava a necessidade das discussões acerca do perigo africano e da extinção do tráfico transatlântico de escravos. Por iniciativa do Imperador, o Parlamento brasileiro voltou a debater a questão do tráfico transatlântico de escravos. Euzébio de Queiroz – que poucos anos antes fora chefe de polícia da Corte e se destacou pela repressão a escravos e africanos – redigiu, em 1850, a lei que determinou que a importação de escravos a partir de então seria considerada como um ato de pirataria e como tal deveria ser punida.

Nesse contexto de pressão internacional e tentativa de diminuição da presença de africanos na sociedade brasileira, as autoridades imperiais redobram os esforços na perseguição aos contrabandistas da “carne humana”. O contrabando diminuiu significativamente,

embora o desembarque clandestino de escravos tenha continuado a ocorrer ainda em alguns pontos do litoral. Mas, de fato, a partir de 1850 ficava cada vez mais difícil manter a principal fonte de abastecimento do regime escravista brasileiro.

A abolição do tráfico transatlântico de escravos para o Brasil teve impacto imediato na alta do preço dos cativos e na progressiva concentração da propriedade escrava entre os setores mais abastados. Por outro lado, a continuidade do aumento da demanda pela exportação do café provocou um intenso tráfico interno e intraprovincial: calcula-se que de 7 a 10 mil escravos entraram anualmente nas províncias do sudeste, vindos de outras regiões menos produtivas (norte e nordeste) do país. A concentração e o deslocamento da propriedade escrava e o avanço do trabalho livre nas cidades contribuíram progressivamente para a deslegitimação da escravidão nas regiões norte e nordeste do país e nas próprias cidades de maior importância. Como já foi visto, após a década de 1860 cresceram os movimentos dos escravos em prol de ações de liberdade.

AS LEIS EMANCIPACIONISTAS

Depois de longas discussões desde o final da década de 1860, em maio de 1871, o poder executivo enviou para aprovação na Câmara de Deputados e no Senado Imperial um projeto de lei que previa a libertação dos filhos nascidos de mãe escrava. O debate foi intenso na Câmara e no Senado; ganhou os jornais e projeção popular. Petições de escravocratas, condenando o projeto, chegaram de todo país e foram publicadas nos periódicos das principais cidades. A lei aprovada em 28 de setembro de 1871 ficou conhecida como Lei do Ventre Livre, mas também regulava variadas matérias que iriam aprofundar a intervenção do Estado imperial nas relações entre senhores e escravos. Residia nessa intervenção do Estado o maior motivo da oposição dos senhores de escravos à aprovação da lei. Em termos gerais, além da condição de livre dos filhos da mulher escrava, a lei criava um Fundo de Emancipação nas províncias para a compra da liberdade de escla-

vos, e reconhecia ao escravo o direito à formação de um pecúlio e à alforria, independente da vontade senhorial. A escravidão tinha agora prazo para terminar e limites expressos na própria lei.

A lei do Ventre Livre teve papel fundamental no rompimento de uma das principais políticas de domínio senhorial: o poder de conceder a liberdade. Segundo o historiador Sidney Chalhoub, esta lei, apesar de seus limites, marcou um duro golpe no sistema escravista, pois, ao garantir o direito do escravo de juntar pecúlio e o direito à alforria, retirava das mãos dos senhores o privilégio de “doar” a alforria para o escravo mais merecedor. O que antes era atribuído à generosidade dos senhores passou a ser um direito garantido pelo Estado.

Também após um ano de intensos debates, articulados pela oposição das bancadas ligadas aos senhores de escravos do sudeste e pelo crescimento do movimento abolicionista, outra lei emancipacionista foi decretada em setembro de 1885. A Lei dos Sexagenários declarava livres os escravos com mais de 60 anos. Se a lei tinha um evidente caráter protelatório da abolição final, gerou um intenso debate a respeito do fim da escravidão e dos direitos dos escravos. Por intermédio de suas exigências, garantiu a alforria aos escravos não matriculados a partir daquela data e um preço máximo dos cativos por faixa etária. Nas últimas décadas da escravidão, a esfera jurídica tornou-se, mais do que nunca, uma arena de luta pela liberdade, unindo escravos e abolicionistas. Como demonstrou Joseli Mendonça, as leis impulsionadas pelo Estado Imperial significaram a interferência pública em assuntos privados a favor do direito à liberdade dos escravos, minando a autoridade dos senhores sobre seus escravos.

ABOLICIONISMOS, PROTESTO ESCRAVO E O FIM DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL

O chamado “movimento abolicionista” consolidou-se, predominantemente, nas cidades, a partir da década de 1880, quando pessoas de diversas camadas sociais começaram a defender publicamente a

emancipação dos escravos ou a abolição imediata da escravidão. O abolicionismo no Brasil reuniu adeptos de variadas origens, condições e posições políticas, como parlamentares, intelectuais, jornalistas, profissionais liberais, setores médios, militares, trabalhadores pobres, imigrantes, ex-escravos e escravos. Uma espécie de frente ampla, mas bastante heterogênea.

Os clubes e associações abolicionistas fundadas em várias cidades brasileiras desempenharam um papel importante nesse processo. Promoviam festas para coleta de dinheiro e financiamento de alforrias, angariavam fundos para a educação de crianças libertas, promoviam conferências, comícios, *meetings*, mobilizando muitas pessoas nas ruas das cidades brasileiras. A *Confederação Abolicionista*, por exemplo, destacava-se pela organização de comícios nas cidades e pela divulgação dos ideais abolicionistas, por meio de jornais e peças de teatro, além do recolhimento de fundos para a compra de alforrias. Muitas sociedades abolicionistas de caráter local, ligadas à *Confederação*, possuíam jornais e auxiliavam as fugas de escravos das fazendas.

Por dentro da História

A *Confederação Abolicionista* – que tinha o objetivo de congrega todos os clubes abolicionistas do Brasil – foi fundada em 1883, com um manifesto redigido e assinado por José do Patrocínio, André Rebouças e Aristides Lobo. Clique no link abaixo e veja manifesto na íntegra e em sua versão original:

<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/bitstream/handle/1918/01280400/012804_COMPLETO_100.pdf?sequence=5>.

Dentre as lideranças mais conhecidas e influentes, destacaram-se Joaquim Nabuco e os negros Luis Gama, José do Patrocínio e André Rebouças. Deve-se considerar ainda a atuação de outros grupos em prol da abolição, como escravos e populares. Na década de 1880 eram frequentes as agitações promovidas por grupos pertencentes às camadas mais baixas, incluindo cativos e libertos, em defesa dos escravos fugidos

ou presos, contribuindo para a desorganização do trabalho escravo. Nas cidades, grupos vaiavam a polícia em frente às cadeias, pedindo a soltura de escravos ou protestando contra a repressão policial. Sabe-se, também, que donos de vendas de estradas, comerciantes e cocheiros também colaboraram para a divulgação de ideias abolicionistas. Operários que trabalhavam nas construções de ferrovias e trabalhadores urbanos diversos também promoveram ações abolicionistas, ajudando no acoitamento e transporte de escravos fugidos.

Não menos importante foi a atuação dos próprios escravos na luta pela abolição. Ao longo da década de 1880, em consonância com os abolicionismos urbanos, os escravos enfraqueciam a autoridade senhorial por meio de revoltas, fugas coletivas para os quilombos abolicionistas, denúncias de maus tratos e manifestações públicas em prol do fim da escravidão. A abolição tornava-se uma bandeira popular.

Na Bahia, canoieiros se negavam a transportar escravos para os fazendeiros e, ao mesmo tempo, ajudavam escravos fugidos a escapar das fazendas de açúcar do Recôncavo baiano. No Ceará, o jangadeiro Francisco José do Nascimento tornou-se reconhecido, sob a alcunha de *Lobo do Mar*, após liderar uma revolta no porto de Fortaleza para proibir o tráfico de escravos para o Sudeste. Após este episódio se tornou símbolo do abolicionismo no Ceará, que decretou a abolição em seu território em 1884. Em São Paulo, os *Caifazes* ajudavam escravos a fugir, e os abrigavam no Quilombo Jabaquara, na cidade de Santos. O mesmo acontecia no Rio de Janeiro, no Quilombo do Leblon, e no Recife, a partir da atuação do Clube do Cupim.

A legitimidade da propriedade escrava enfraquecia-se em todo o país. Em 1884, a província do Amazonas também decretou a abolição definitiva da escravidão. Em 1887, o Marechal Deodoro da Fonseca, então presidente do Clube Militar, solicitou ao governo imperial que o Exército não fosse mais empregado na “caça” aos escravos fugidos. Nesse mesmo ano a Igreja Católica manifestou-se publicamente em favor da abolição. Em fevereiro de 1888, na cidade do Rio, sociedades carnavalescas levaram às ruas carros alegóricos

que exaltavam a liberdade e que foram bastante aplaudidos pelos foliões. No carnaval eram experimentados os limites da liberdade que aos poucos foi sendo conquistada. Nos meses que antecederam o dia 13 de maio de 1888, as agitações pela liberdade fortaleceram-se. As fugas em massa de escravos, as reações contra senhores e capitães do mato tornavam-se constantes e ganhavam, cada vez mais, apoio da opinião pública.

Essa “*avalanche negra*” – nas palavras de Rui Barbosa – precipitou os debates em torno de um projeto de lei que extinguisse a escravidão no Brasil. A lei Áurea foi discutida e extraordinariamente aprovada num domingo, fato inédito na história do Brasil. Assinada pela Princesa Regente em 13 de maio de 1888, a lei é curta e sucinta: “É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Revogam-se as disposições em contrário”. A partir dessa data, todos os brasileiros passaram a ser formalmente cidadãos iguais perante a lei.

Imagens da História

Veja o fac-símile da Lei 3.353, a Lei Áurea, em:

<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fd/Lei_%C3%81urea.jpg>

Veja fotografias das comemorações durante o mês de maio de 1888, que evidenciam a amplitude que adquiriu a luta pela abolição naquele momento:

Na atual Praça XV, comemorações da assinatura da Lei Áurea em frente ao Passo da Cidade: <<http://asmelhoresjornalistas.files.wordpress.com/2008/12/dia-13-de-maio-de-1888.jpg>>

Missa campal em ação de graças em comemoração à abolição. Realizada em 22/05/1888, na cidade do Rio, reuniu cerca de 20 mil pessoas: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/67/Missa_17_maio_1888.jpg>

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe (Org.). *Pelos caminhos do Jongo/Caxambu: história, memória e patrimônio*. Niterói: UFF/ Neami, 2008.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COSTA, Emília Viotti da. *A abolição*. São Paulo, Editora UNESP, 2008.
- CUNHA, Maria Clementina Pereira. *Ecos da folia: uma história social do carnaval carioca entre 1880 e 1920*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- FRAGA FILHO, Walter. *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2006.
- MACHADO, Humberto. *Palavras e brados: a imprensa abolicionista no Rio de Janeiro - 1880-1888*. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- MACHADO, Maria Helena P. T. *O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; São Paulo: EDUSP, 1994.
- MARTINS, Robson Luís Machado. *Os caminhos da liberdade*. Campinas, SP: Unicamp/ CMU, 2005.
- MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista (Brasil, séc. XIX)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.
- MENDONÇA, Joseli Nunes. *Cenas da abolição: escravos e senhores no Parlamento e na Justiça*. São Paulo: Ed.Fundação Perseu Abramo, 2001.

REIS, João & SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência escrava no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação de história cultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. Integração, globalização e festa: a abolição da escravatura como História Cultural. In: PAMPLONA, Marco (Org.). *Escravidão, exclusão e cidadania*. Rio de Janeiro: Access, 2001.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil Imperial (1822 – 1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

Filmes recomendados

ABOLIÇÃO. Zózimo Bulbul. Brasil, 1988.

JORNADA PELA LIBERDADE (AMAZING GRACE). Michael Apted, Inglaterra, 2006.



RACIALIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO NEGRA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS

Carolina Vianna Dantas¹

A Lei Áurea, que extinguiu definitivamente a escravidão no Brasil, não estabeleceu nenhum tipo de política pública visando à inclusão social dos egressos do cativo e de seus descendentes. Após as intensas comemorações do 13 de maio de 1888 e da proclamação da república, em 15 de novembro de 1889, seguiu-se um período de tensão, no qual ex-escravos e seus descendentes procuravam distanciar-se do passado da escravidão. Nas primeiras décadas republicanas estavam em jogo as possibilidades e os limites de sua liberdade e cidadania.

Contudo, até a década de 1980 a produção historiográfica brasileira dedicou pouco espaço à investigação sobre a presença e a atuação política dos negros durante a I república (1889-1930), seja nas ruas, nos sindicatos, na política, nos teatros, na música, no carnaval e nas escolas. Mas, atualmente, já há importantes trabalhos que recuperam a participação da população negra nesse período em revoltas urbanas e rurais, em mobilizações por melhores condições de vida, autonomia e igualdade de tratamento, no movimento operário, na imprensa, na organização de espaços próprios, como associações dançantes, clubes recreativos, centros cívicos, grupos carnavalescos e times de futebol.

Nesta aula vamos tratar alguns temas fundamentais para a história do negro durante a I república: teorias raciais e racialização, mobilização negra, lutas antirracistas e pela cidadania.

¹ Pós-doutoranda em História – UFF

Para saber mais

Alguns historiadores têm produzido importantes estudos sobre os diversos aspectos da atuação da população negra na I república. Destacamos como exemplos desse investimento os seguintes livros: *Uma história do Negro no Brasil*, de Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga Filho e *Negros e política*, de Flávio Gomes. Ambos podem acessados na internet nos links abaixo:

<<http://www.ceao.ufba.br/2007/livrosvideos.php>>

<http://books.google.com.br/books?id=chfWqRD3soC&printec=frontcover&source=gbs_navlinks_s#v=onepage&q=&f=false>

AS TEORIAS RACIAIS E OS CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO SOCIAL

No Brasil, a introdução das teorias raciais evolucionistas e a intensificação dos debates sobre a mestiçagem ocorreram a partir da segunda metade do século XIX. Não foi por acaso que a grande repercussão dessas teorias aqui tenha se dado justamente no momento no qual se debatia (e decidia) que tipo de cidadania ex-escravos e seus descendentes teriam.

Desse modo, ao longo do século XIX a discriminação dos não brancos calcada no “estatuto da pureza de sangue” foi perdendo força e os critérios de diferenciação racial e as justificativas para a desigualdade social passaram a basear-se nos argumentos biológicos das teorias raciais, tidas na época como científicas e legítimas. Surgidas e difundidas a partir da Europa e dos Estados Unidos no século XIX para explicar a origem dos seres humanos, essas teorias contaram com muitas adesões no Brasil entre 1870 e 1930, sobretudo, entre intelectuais, políticos, juristas e médicos. As teorias raciais associavam determinadas características físicas, morais e culturais (como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo, modos de vestir, festejar, cantar e cultivar) à capacidade mental e ao nível civilizatório de indivíduos e

grupos. As sociedades humanas foram classificadas/hierarquizadas em estágios civilizatórios diferentes, sendo a Europa considerada como o modelo de superioridade e civilização e os povos africanos e indígenas identificados como inferiores e atrasados.

Mas, se no Brasil o argumento racial estava adequado ao estabelecimento e à legitimação de diferenças sociorraciais no período pós-abolição, sua defesa implicava também uma visão pessimista do próprio futuro do país. E foi exatamente nos meandros desse paradoxo que saídas originais puderam ser elaboradas, acomodando modelos teóricos de matrizes diversas. A partir do paradigma das teorias raciais, intelectuais como Silvio Romero, Afrânio Peixoto e João Baptista de Lacerda, por exemplo, enalteciam a mestiçagem como instrumento de assimilação racial dos supostos grupos inferiores. Assim, puderam escapar da armadilha determinista que condenava o Brasil ao atraso e à barbárie em função de possuir dentro de suas fronteiras uma imensa massa de negros e mestiços. Daí também o investimento sistemático do governo na imigração de trabalhadores europeus.

E, ainda que seja difícil dimensionar o alcance de suas ideias naquele momento, houve intelectuais identificados como brancos, como Manoel Bomfim e Alberto Torres, que criticaram enfaticamente as teorias raciais, expondo seus aspectos políticos, imperialistas e cientificamente falaciosos. Houve intelectuais negros, como o médico Juliano Moreira, o deputado Monteiro Lopes e o professor Hemetério dos Santos que sustentaram publicamente posições que podemos denominar de antirracistas e antirracistas.

Mas, a despeito dessas críticas, o que a população negra viu nas primeiras décadas republicanas foi a consolidação de projetos sociopolíticos excludentes e da ideia de raça como critério de classificação social e justificativa para a desigualdade. Durante esse período, negros e mestiços (quanto mais escura a cor da pele, maiores poderiam ser as barreiras raciais) foram alvo de práticas discriminatórias – ainda que sem fundamento legal, como ocorreu

nos Estados Unidos. Mesmo assim, a população negra brasileira estava sujeita a sofrer impedimentos para frequentar bares, hotéis, clubes e salões de baile. Também precisou enfrentar restrições no acesso a instituições educacionais públicas e privadas, entraves para assumir cargos políticos e vagas conquistadas em concursos públicos, intimidação e violência policial, estando exposta a formas de tratamento racialmente desiguais características da escravidão. Essas práticas discriminatórias existentes no período pós-abolição e a ausência de políticas públicas específicas para os egressos do cativo e seus descendentes colocaram a população negra em situação de desvantagem, limitando seu acesso a ganhos sociais – que já eram bastante restritos para a população pobre em geral.

Curiosidade

Conheça um episódio de discriminação racial ocorrido na cidade do Rio no início do século XX com o advogado e político negro Monteiro Lopes e sua esposa. O caso foi narrado pelo memorialista Luis Edmundo, em sua obra *O Rio de Janeiro do meu tempo* (p. 409-410) e evidencia o quanto as tensões raciais estavam presentes no cotidiano daquela sociedade. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/sf000059.pdf>>

Como indicaram Albuquerque e Fraga Filho, essa lógica racial também fundamentou, de forma não oficial, determinadas ações governamentais no início do século XX, como as políticas sanitárias direcionadas ao controle de epidemias na cidade do Rio de Janeiro. As autoridades públicas priorizaram, por exemplo, o combate a doenças que atingiam, primordialmente, imigrantes europeus, como a febre amarela. A tuberculose, que fazia mais mortes entre os negros – em função de suas precárias condições de vida na capital federal – não recebeu tal atenção. Ademais, os médicos sanitaristas estavam convictos de que era nas habitações coletivas, isto é, nos cortiços – nos quais viviam muitos pobres e negros na cidade do Rio – que as epidemias surgiam e se disseminavam. Tanto a configuração das habitações quanto uma suposta inclinação

natural desses moradores para uma vida promíscua, anti-higiênica e de vícios, eram considerados como graves ameaças à saúde pública.

EXPECTATIVAS, MOBILIZAÇÃO E LUTAS

Contudo, a população negra não ficou apática ou anômica diante desse contexto, esperando a concessão de benesses pelo Estado, como defenderam alguns analistas. Pesquisas recentes indicam a ampla presença de negros em manifestações, protestos e revoltas por questões do trabalho e por melhores condições de vida (alimentação, moradia, higiene, salário, acesso à terra etc.), por igualdade de tratamento, espaços de atuação, visibilidade, reconhecimento e autonomia. Lutar por essas questões significava reafirmar direitos e interesses – redefinidos depois de 1888 e 1889 –, inclusive, em termos étnicorraciais, culturais e coletivos, como apontou Flávio Gomes.

Assim, embora ainda exista um silêncio sobre a presença política da população negra nas primeiras décadas republicanas, devemos ressaltar que esse silêncio é muito mais historiográfico, que histórico. A atuação da Guarda Negra (principalmente, entre 1888 e 1889), a Guerra de Canudos (BA, 1896-1897), a Revolta da Vacina (RJ, 1904), a eleição de Monteiro Lopes para a Câmara dos Deputados (RJ, 1909), o sucesso do músico negro Eduardo das Neves, as comemorações do 13 de maio, a projeção popular alcançada pelo abolicionista José do Patrocínio e pelo capoeira Francisco Ciríaco, a Revolta da Chibata (RJ, 1910) são alguns dos momentos/processos emblemáticos da politização do tema racial e da presença política da população negra na sociedade daquele momento. Estudos sobre temas similares têm se multiplicado entre os historiadores brasileiros.

Dicas

Para conhecer mais sobre a Revolta da Chibata acesse o site <<http://www.projetomemoria.art.br/>>, clique no ícone João Candido e tenha acesso a documentos e imagens da época, entrevistas, vídeo e análises do tema.

Sobre a repercussão da Revolta da Chibata no exterior, veja o artigo “Marinheiros negros em águas internacionais”, do historiador norte-americano Joseph Love, disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=961>>

Já sobre a Revolta da Vacina acesse <<http://www.ccs.saude.gov.br/revolta/paineis.html>> e veja as informações em texto e imagens sobre o tema reunidas por especialistas da Fundação Oswaldo Cruz.

Sobre a relação entre as tradições africanas relativas à doença e à cura e à Revolta da Vacina, veja a reportagem “Revolta da Vacina: saúde pública e um novo projeto de sociedade” disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2005/06/06.shtml>> e o texto “Saúde na marra”, do historiador Sidney Chalhoub, disponível em: <<http://epoca.globo.com/especiais/rev500anos/vacina.htm>>

Não podemos esquecer, ainda, o importante papel desempenhado pelas organizações negras na ampliação do debate sobre a situação do negro e na luta contra as desigualdades raciais nas primeiras décadas republicanas. Eram instituições fundadas por homens e mulheres negros impedidos de participar de instituições congêneres dirigidas por brancos e/ou decididos a ocupar seu espaço naquela sociedade. Dentre elas, vale mencionar as sociedades beneficentes e de ajuda mútua, as sociedades recreativas, as associações operárias, os times de futebol (como o Cravos Vermelhos, São Geraldo e Onze Galos Pretos – todos de São Paulo), os grupos carnavalescos, os centros cívicos, os jornais e as instituições educacionais destinadas à formação da população negra. O Colégio São Benedito, fundado em Campinas no ano de 1902 por um professor negro e mantido, a partir de 1910, pela Federação Paulista dos Homens de Cor e Escola Progresso e Aurora, fundada em 13 de maio de 1908, em São Paulo, pelo abolicionista negro Salvador Luis da Paula são exemplos importantes desse tipo de instituição.

Por dentro da História

Sem espaço para debater suas questões, promover a integração e a organização da população negra e denunciar episódios de discriminação racial, intelectuais negros fundaram vários jornais – a maioria deles em São Paulo – a partir da primeira década do século XX. Esse movimento ficou conhecido como “imprensa negra”, sendo comum encontrar nesses jornais denúncias de racismo, como mostra o trecho transcrito abaixo:

“Era recente o escandaloso esbulho que sofrera nosso distinto patricio Justino Coelho da Silva Junior [...] o qual havendo sido classificado em primeiro lugar em concurso realizado para o provimento de cargo público estadual, fora rudemente surpreendido pelo *ukase* baixado pelo mandachuva de então, conselheiro Gaspar da Silveira Martins, que resolvera anular o dito concurso, sem razões plausíveis, mas veladamente se soubera que fora porque, de acordo com a classificação, teria de ser feita a nomeação do candidato Justino, que revelara notórias aptidões, mas que tinha o grande defeito de não ser branca a cor de sua epiderme”. (Jornal *O Exemplo*, 02/01/1928)

Fonte: MÜLLER, Maria Lúcia R. *A cor da escola*. Cuiabá: UFMT: Entrelinhas, 2008. p. 43.

Para saber mais sobre a imprensa negra e seus principais expoentes, acesse: <http://www.assis.unesp.br/cedap/cat_imprensa_negra/cat_imprensa_negra.html>

Percebe-se, portanto, que importantes setores da população negra buscaram colocar a questão racial na ordem do dia e encaminhar, por conta própria, suas reivindicações por ganhos sociais, suas expectativas de intervenção, poder e mudança naquela sociedade que não estava muito disposta a incluí-los.

Evidentemente, ressaltar a importância desses processos relativos à presença política da população negra na sociedade não significa

afirmar que tais mobilizações resultaram em conquistas amplas de direitos. Mas, por outro lado, essas não devem ser menosprezadas por não terem sido vitoriosas.

DEMOCRACIA RACIAL, MISTIÇAGEM E O RACISMO À BRASILEIRA

Se as teorias raciais predominaram como justificativa para a desigualdade social até 1930, é importante destacar que desde a década de 1920 a ideia de que o Brasil era uma espécie de paraíso racial foi tomando força. Embora tal assertiva já estivesse presente nos debates intelectuais desde o final do século XIX, foi a partir dos anos de 1930-40 que essa ideia foi ganhando cada vez mais adeptos. Políticos e intelectuais brancos e negros enxergaram na cultura as singularidades de um país mestiço, formado a partir das tradições herdadas de europeus, índios e africanos. Foi nesse momento que a obra *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freyre, publicada em 1933, tornou-se referência para a afirmação do Brasil como um país marcado pela miscigenação e por uma convivência racial harmônica. Assim, passava-se a celebrar uma suposta convivência racial harmônica e a mestiçagem, entrelaçadas na construção de uma identidade nacional oficial. O samba, a capoeira, o carnaval, a feijoada (devidamente “desafricanizados”) foram, aos poucos, incorporados como símbolos oficiais de nacionalidade e como expressão da síntese cultural – resultado da miscigenação racial – que singularizava o Brasil. A mestiçagem, antes condenada, tornava-se sinônimo da tolerância racial, suposta característica nacional brasileira.

Entretanto, nos anos 1950 alguns estudiosos, tais como Costa Pinto, Roger Bastide e Florestan Fernandes realizaram investigações e revisões sobre relações raciais no Brasil, questionando a harmonia racial brasileira e destacando as marcas da discriminação no país. Foram esses autores, inclusive, que criaram a ideia de que a chamada democracia racial brasileira era um mito.

Ao abordar as relações raciais sob o ângulo das desigualdades, Florestan problematizou a noção de tolerância racial vigente e identificou um código de conduta racial que, na prática, funcionava como um abismo a distanciar diferentes grupos sociais, embora não fosse oficial nem tivesse base na lei. O mesmo autor, mesmo desconsiderando a existência da família escrava, como foi visto, notou, ainda, que o racismo no Brasil tinha características próprias: os brasileiros reconheciam a existência da discriminação racial, mas demonstravam ter “preconceito de afirmar o preconceito”.

Esse debate travado nos anos 1950 contribuiu para a superação, ao menos na teoria, da associação biológica e natural de características físicas a perfis morais e intelectuais, e para a desconstrução da noção de raça como conceito biológico, reconhecendo-se que essa é uma categoria histórica e social.

Mas, na prática, o racismo persistiu – mesmo sem justificção em fundamentos biológicos – de maneira não formalizada, não oficial e paralelo às ideias de mestiçagem, tolerância racial e assimilação cultural. Nesse contexto, as denúncias de práticas racistas pela “imprensa negra” e a fundação de instituições negras com o objetivo de combater a discriminação racial eram mal vistas e silenciadas pela sociedade dominante. Os negros que participavam desse tipo de mobilização eram acusados de racismo às avessas e de promover separações raciais – que não existiriam no Brasil. Portanto, negar a discriminação racial e suas consequências para a população negra foi a forma pela qual o racismo se manifestou entre os setores sociais dominantes no Brasil durante as primeiras décadas republicanas.

Ao tratar das questões relacionadas ao processo de racialização e aos movimentos de mobilização da população negra durante as primeiras décadas republicanas buscou-se ressaltar as lutas e negociações encaminhadas pela população negra. E, ainda que os ganhos sociais e políticos dessas lutas tenham sido restritos, configuraram uma experiência fundamental naquele momento – já que abriram espaços de organização e visibilidade – e para o fortalecimento posterior dos movimentos negros no Brasil.

Enfim, esses movimentos de mobilização evidenciam também o quanto a população negra estava atenta aos projetos políticos em vigor, que insistiam em negar-lhe os direitos que a abolição e a república deveriam concretizar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, Fundação Palmares, 2006.

_____. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna. Música popular, folclore e nação no Brasil, 1890-1920. In: CARVALHO, José Murilo. (Org.). *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CRUZ, Maria Cecília Velasco. Cor, etnicidade e formação de classe no porto do Rio de Janeiro: a Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiche e Café e o conflito de 1908. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, 2005.

_____. Tradições negras na formação de um sindicato: Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiche e Café, Rio de Janeiro, 1905-1930. *Afro-Ásia*, Salvador, v. 24, n. 24, 2000.

DANTAS, Carolina Vianna. O “Brasil café com leite”: debates intelectuais sobre mestiçagem e preconceito de cor das primeiras décadas republicanas. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 13, jan./ jun. 2009.

DOMINGUEZ, Petrônio. *Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo nos pós-abolição*. São Paulo: Senac, 2004.

_____. *A nova abolição*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1965.

GOMES, Flávio. *Experiências atlânticas*. Passo Fundo: UPE, 2003.

_____. *Negros e política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____; CUNHA, Olívia M. G. da. (Org.). *Quase cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

MATTOS, Hebe. O ensino da história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

_____. O herói negro no ensino de história do Brasil: representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos brasileiros. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Escravidados e livres: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom texto, 2008.

SANTOS, Claudia Andrade dos. Projetos sociais abolicionistas: rupturas ou continuísmo? In: REIS FILHO, Daniel Aarão. *História e oolítica (séculos XIX e XX)*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

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

_____. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

Sites recomendados

<<http://www.acordacultura.org.br/>> (Na área “Heróis de todo mundo” o *site* “A cor da cultura” traz informações em texto e vídeo sobre importantes personagens históricos negros do período republicano)

<<http://www.unicamp.br/cecult/mapastematicos/>> (O projeto mapas temáticos do Cecult-Unicamp traz interessantes informações sobre a localização de espaços de sociabilidade da população negra no início do século XX, como lugares de culto, associações recreativas e sindicatos)

<<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/01.shtml>> (Neste *site* há vários textos escritos por especialistas sobre a condição do negro na sociedade brasileira no passado e no presente)

Filme recomendado

O BESOURO, NASCE UM HERÓI. João Daniel Tickomiroff. 2009.

MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL REPUBLICANO

Amilcar Araujo Pereira¹

Nesta aula serão apresentados alguns elementos da história do movimento negro organizado no Brasil ao longo do século XX. Trataremos das primeiras organizações políticas criadas nas décadas de 1920 e 1930 até a constituição do que chamamos de “movimento negro contemporâneo”, a partir da década de 1970. Mas, o que seria “movimento negro”? O movimento negro é um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, utilizando as mais diversas estratégias para isso. Entre elas destacamos as práticas político culturais, a criação de organizações voltadas exclusivamente para a ação política, as iniciativas específicas no âmbito da educação, da saúde etc. Tudo isso faz da diversidade e da pluralidade características desse movimento social.

Logo depois da abolição, já circulavam jornais voltados para as populações negras, como o *Treze de Maio*, do Rio de Janeiro (1888), e *O Exemplo*, de Porto Alegre (1892). Chama a atenção também um conjunto de jornais publicados na cidade de São Paulo a partir da década de 1910, e que, nos anos 1920, passaram a ter um caráter de denúncia da discriminação racial. Era a chamada “imprensa negra paulista”, de onde surgiram alguns dos fundadores da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931. Com ramificações em vários estados, a FNB chegou a se transformar em partido político em 1936, mas logo foi extinta, como os demais partidos, pelo Estado Novo, implantado no ano seguinte por Getúlio Vargas. E para que tenha sido possível a criação da Frente Negra Brasileira, foi fundamental a existência de dois tipos de organizações criados por negros antes mesmo do final

1 Doutor em História – UFF. Professor da UFRJ

do século XIX: a “imprensa negra” já citada e os “grêmios, clubes ou associações de negros”, como, por exemplo, o Club 13 de Maio dos Homens Pretos, criado no Rio de Janeiro em 1902, e o Centro Cívico Palmares, criado em São Paulo em 1926.

A Frente Negra e várias outras organizações políticas de negros brasileiros, surgiram a partir da década de 1930, em meio a um contexto histórico de transformações, tanto no âmbito internacional – marcado pela Crise de 1929 –, quanto no âmbito nacional, em que a Revolução de 1930 alterava as relações de poder em nossa sociedade. A FNB foi a mais importante organização do movimento negro brasileiro no início do século XX, e chegou a reunir cerca de 40 mil associados em diferentes estados. Embora fosse uma organização com um forte caráter nacionalista e com uma estrutura que lembrava organizações com inclinações fascistas (seu estatuto, datado de 12 de outubro de 1931, previa um “Grande Conselho” e um “Presidente” que era “a máxima autoridade e o supremo representante da Frente Negra Brasileira”), a atuação da FNB chegou a servir como referencial para a luta contra o racismo no Brasil e no exterior.

Muitos documentos desse período demonstram que não era rara a circulação de referenciais e informações no chamado “Atlântico negro”. O jornal *O Clarim d’Alvorada*, criado por José Correia Leite (1900-1989) e publicado de 1924 a 1932 em São Paulo, por exemplo, mantinha um intercâmbio com o jornal *Chicago Defender* (criado na cidade de Chicago em 1905, tornou-se o mais importante jornal da imprensa negra norte-americana) e abrigava uma seção intitulada “O mundo negro”, na qual eram publicadas traduções de artigos do jornal *The Negro World* – criado em Nova York pelo jamaicano Marcus Garvey (1887-1940), defensor do pan-africanismo.

Para saber mais

Sobre a circulação de referenciais sobre a luta contra o racismo no chamado “Atlântico negro”, ver o artigo de Amilcar Araujo Pereira disponível em: <<http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista44/artigo11.pdf>>.

Alguns autores identificam três diferentes fases do movimento negro brasileiro ao longo do século XX: a primeira, do início do século até o Golpe do Estado Novo, em 1937; a segunda, do período que vai do processo de redemocratização, em meados dos anos 1940, até o Golpe militar de 1964; e a terceira, quando o movimento negro contemporâneo surge na década de 1970 e ganha impulso após o início do processo de Abertura política em 1974. A primeira fase teria tido como ápice a criação e a consolidação da FNB como uma força política em âmbito nacional. O movimento social negro, nessa primeira fase, teria como principais características a busca pela inclusão do negro na sociedade, com um caráter “assimilacionista”, sem a busca pela transformação da ordem social. Outra característica era a existência de um nacionalismo declarado na Frente Negra Brasileira e em outras organizações da época. É evidente que esse nacionalismo exacerbado não era encontrado em todo o movimento negro naquele momento. Houve, por exemplo, a criação de organizações que discordavam dos caminhos tomados pela FNB, como a Frente Negra Socialista, fundada por um grupo dissidente da FNB em 1932, e o Clube Negro de Cultura Social, criado no mesmo ano por José Correia Leite, que havia sido um dos fundadores da FNB, em 1931. O movimento negro brasileiro na década de 1930 também era plural e complexo.

Na segunda fase do movimento destacam-se organizações como o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento em 1944 no Rio de Janeiro, e a União dos Homens de Cor (UHC), criada inicialmente em Porto Alegre, em 1943, mas com ramificações em dez estados da federação. Da mesma forma que na fase anterior, a inclusão da população negra na sociedade brasileira,

tal como ela se apresentava, continuava sendo uma característica importante do movimento. Mas, por outro lado, a valorização de experiências vindas do exterior, principalmente da África e dos Estados Unidos, aparece com frequência em fontes históricas das décadas de 1940 e 1950. É importante destacar que nenhuma dessas organizações, como o TEN e a UHC, possuía o mesmo sentido da FNB. Não buscavam decididamente mobilizar a massa negra. Representavam mais a vontade de afirmação da dignidade, de busca de reconhecimento social e igualdade, da grande maioria dos negros. São exemplos nesse sentido a realização pelo TEN da I e da II Convenção Nacional do Negro (1945 e 1946) e do I Congresso do Negro Brasileiro em 1950. O TEN foi fundado com o objetivo primário de ser uma companhia de produção teatral, mas assumiu outras funções culturais e políticas logo depois que foi criado. Além de montar peças como *O Imperador Jones*, de Eugene O'Neill (1945) e *Calígula*, de Albert Camus (1949), o TEN foi a força propulsora do jornal *Quilombo* (1948-1950) e de campanhas de alfabetização em pequena escala, além de cursos e iniciação cultural realizados entre 1944 e 1946.

Dica

Para um bom apanhado de informações sobre a atuação do movimento negro brasileiro ao longo do século XX, ver o artigo de Petrônio Domingues, disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v12n23a07.pdf>.

A tradição de luta contra o racismo, identificável nas duas primeiras fases do movimento negro brasileiro, foi importante para o surgimento, em meio a um período de ditadura militar, do movimento negro contemporâneo no Brasil, no início da década de 1970. No entanto, podemos encontrar várias características específicas nesse movimento contemporâneo, como, por exemplo, o fato de que, diferentemente de momentos anteriores, a denúncia do chamado “mito da democracia racial” e a construção de uma identidade negra racializada foram o fundamento a partir do qual se articularam as primeiras organizações.

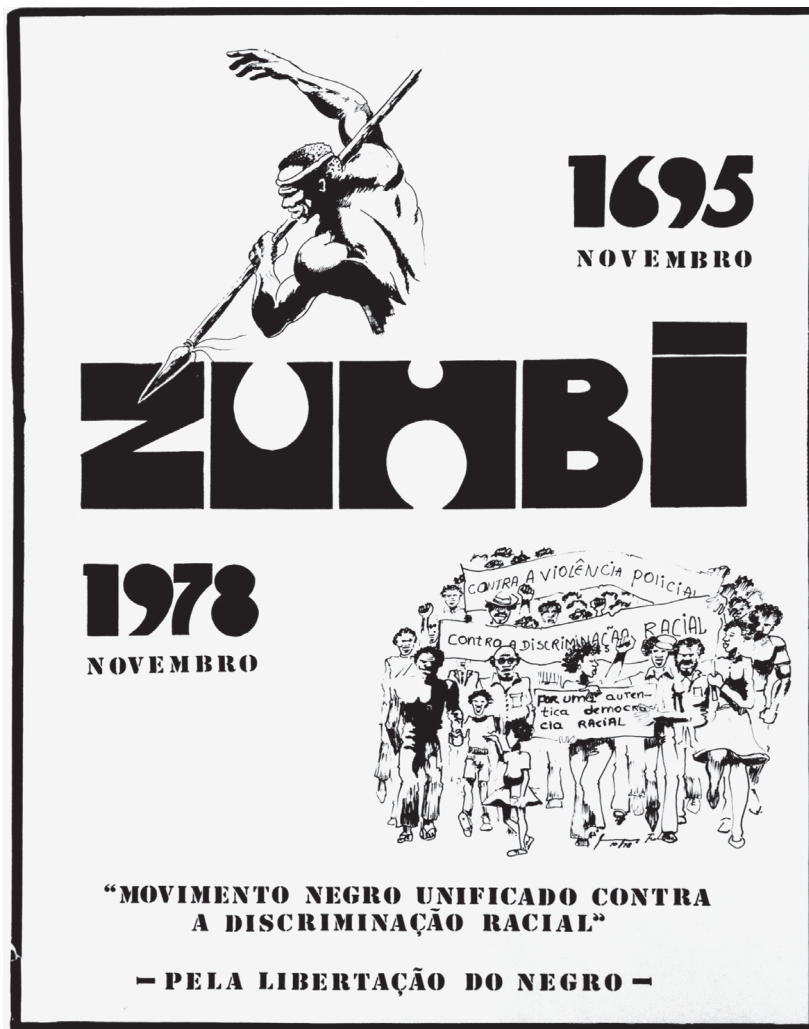
Este fato pode ser observado, por exemplo, em todos os documentos do Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, em São Paulo e que contou com a participação de lideranças de organizações de vários estados. A criação do MNU em 1978 é um marco fundamental na consolidação do movimento negro contemporâneo. Desde a *Carta Aberta à população*, divulgada no ato público de lançamento no MNU, realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em 7 de julho de 1978, podemos encontrar em todos os documentos a frase “por uma autêntica democracia racial” (como no cartaz abaixo). O MNU, embora tenha sido criado como “movimento unificado”, tornou-se uma organização com representações em vários estados brasileiros e acabou influenciando na criação de outras organizações negras pelo país afora.

É interessante observar, por exemplo, a demanda por “uma *nova* sociedade” explicitada na *Carta de princípios* do MNU, tendo em vista que era predominante no meio da militância negra, antes da década de 1960, a ideia de integração do negro na sociedade tal como ela se apresentava. A ideia de transformação social, de construção de “uma *nova* sociedade na qual *todos* realmente participem”, está diretamente ligada ao momento histórico e ao contexto social no qual ela surge. Durante a ditadura militar e no bojo do processo de abertura política é facilmente observável, entre a militância negra que então se constituía, um enfático discurso de transformação. Não somente no que tange à denúncia do mito da democracia racial, mas também em relação à transformação da própria sociedade como um todo. O que demonstra uma guinada de visão política e uma conseqüente aproximação com “qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira” e, principalmente, com grupos de esquerda que se opunham ao regime vigente. A perspectiva de luta que passou a articular as categorias de raça e classe é uma importante característica da política negra que se constitui no Brasil a partir da década de 1970.

Além da importância dos referenciais vindos das lutas de libertação nos países africanos, sobretudo nos colonizados por Portugal, e

da mobilização negra pelos direitos civis nos Estados Unidos, há outro elemento importante para a constituição do movimento negro contemporâneo em nosso país: a reivindicação pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”, já contida na *Carta de princípios* do MNU. Essa foi a própria razão do surgimento de uma das primeiras organizações do movimento negro contemporâneo: o Grupo Palmares, fundado por Oliveira Silveira (1941-2009) em Porto Alegre, em 1971. Este grupo teve como primeiro e principal objetivo propor o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares (em 1695), como a data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio (dia da abolição da escravatura); fato que engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e tem provocado revisões sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que desloca propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. Seguindo a proposição do Grupo Palmares, durante a segunda Assembléia Nacional do MNU, realizada no dia 4 de novembro de 1978, em Salvador, foi estabelecido o 20 de Novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” – que hoje é feriado em mais de 700 municípios brasileiros. A possibilidade de realização desta “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” é um dos principais benefícios que a implementação da Lei 10.639/03 pode trazer para a sociedade brasileira. E essa Lei, como será visto a seguir, é uma conquista do movimento negro.

Cartaz do primeiro 20 de Novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, celebrado após a segunda Assembleia Nacional do MNU, em 1978.



Referência: ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas- CPDOC/FGV, 2007.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo (Org.). *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas: CPDOC/FGV, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. *A nova abolição*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HANCHARD, Michael George. *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Trajetória e perspectivas do movimento negro brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

DIVERSIDADE CULTURAL, REPARAÇÃO E DIREITOS

Martha Abreu¹

Nos últimos tempos, em diversas partes do mundo, ganharam importância reivindicações por políticas de reparação feitas por grupos que foram oprimidos em algum período de sua história. Essas reivindicações envolvem não só direitos a reparações, como também ao que se convencionou chamar de *dever de memória*. Ou seja, a garantia, por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, que continuarão a ser lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país. Mais ainda, que grupos detentores de memórias de sofrimento podem e devem ter reconhecidos sua história, memória e patrimônio.

Desde a década de 1950 algumas iniciativas do governo brasileiro indicavam uma espécie de “dever do Estado” assumido em relação às populações afrodescendentes. Em 1951, foi sancionada a Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390) que tornou o preconceito racial contravenção penal. Em 1985, a lei foi ampliada, incluindo entre as contravenções penais, não só a discriminação baseada na raça/cor, mas no sexo ou no estado civil. Era a chamada Lei Caó (Lei nº 7.437).

Dos anos de 1990 para cá houve um significativo aumento das discussões sobre ações afirmativas e direitos de reparação para as populações afrodescendentes no Brasil, assim como a intervenção das políticas de Estado na questão. Mas, sem dúvida, seus fundamentos repousam na Constituição Federal de 1988, quando ficou clara a necessidade de implementação de medidas capazes de promover, de fato e como requisito da democracia, a igualdade sancionada pela lei e a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), publicados em 1996, já indicavam uma política educacional voltada para o reconhecimento da

1 Doutora em História – UFF

pluralidade cultural, entendida como patrimônio da sociedade brasileira, uma marca característica da nação. A pluralidade corresponde, nesse documento, aos princípios esboçados na constituição, ou seja, à diversidade das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que formaram a sociedade brasileira e convivem no território nacional.

Para saber mais

A valorização da especificidade de cada grupo que compõe o todo social pode garantir não apenas o reconhecimento das diferenças, mas o direito ao exercício de uma cidadania como grupo singular. Sobre a noção de grupo dentro da doutrina do multiculturalismo e o conceito de cidadania nos PCNs, veja o texto de Marcelo de Souza Magalhães, “História e Cidadania, por que ensinar história hoje?” (MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas, metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003).

A partir do ano 2000, entretanto, localiza-se mais nitidamente o início desse movimento, quando, no governo Fernando Henrique Cardoso e, principalmente, no governo Lula, foram normatizadas várias reivindicações encabeçadas por movimentos negros que diziam respeito ao direito à diversidade, a políticas de reparação e a direitos de memória. Dentre elas, a publicação do Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, que instituía um patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização da cultura afro-brasileira; e a promulgação do decreto nº 4.228, de maio de 2002, que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva foi regulamentada, em janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Em novembro do

mesmo ano foi criada, pelo decreto nº 4.886, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), para coordenar as ações necessárias à implantação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. O maior objetivo é criar possibilidades para o desenvolvimento pleno da população negra brasileira por meio de ações afirmativas. O decreto nº 4.886, de novembro de 2003, ainda regulamentava e agilizava o direito à terra aos descendentes de escravos.

Para saber mais

A Constituição de 1988 garantiu no artigo nº 125 proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras. Nos artigos nº 215 e nº 216 estendeu a noção de direito às práticas culturais, e, no artigo nº 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT nº 68), concedeu direito à terra aos descendentes de escravos por meio da titulação dos quilombos. Sobre as lutas das comunidades remanescentes de quilombos pela terra, veja o texto “Remanescentes das comunidades dos quilombos”: memórias do cativo e políticas de reparação no Brasil”, da historiadora Hebe Mattos, publicado na *Revista USP*, São Paulo, nº 68, 2006.

Paralelamente, a partir desse ano, várias manifestações culturais afro-brasileiras receberam o título de patrimônio cultural do Brasil, como o samba de roda, o jongo e o ofício do acarajé.

Dica

Veja textos e imagens sobre essas manifestações culturais afro-brasileiras e sua patrimonialização no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional:

<<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do;jsessionid=0EC2F5C3469D3C48923D89F6D9E15FC6?id=12456&retorno=paginaIphan>>.

Para além do fato de serem paralelas no tempo (pós-1988), todas essas demandas e conquistas jurídicas, educacionais e culturais

relacionam-se. Produzidas por governos de orientação política distintas, revelam muito nitidamente que estão articuladas aos diversos movimentos negros e à rediscussão, realizada também nas universidades, sobre a identidade nacional brasileira. Por muitos anos a ideia que se fazia do Brasil era constantemente associada, nos livros didáticos ou nos canais de comunicação, à existência de uma democracia racial, já que o país era fruto da mestiçagem cultural e racial. Sem dúvida, a mestiçagem cultural e racial é uma marca histórica da sociedade brasileira, mas ela não evitou práticas racistas, como são exemplos as perseguições aos batuques e candomblés. Nem impediu inúmeras tentativas de inferiorização e exclusão das populações afrodescendentes. No século XX, a história dos descendentes de africanos e escravos, suas lutas e conquistas, ainda era pouco conhecida e estudada. Esses esquecimentos e silenciamentos são também exemplos evidentes de práticas racistas que começam a ser revertidas pelos direitos e deveres à memória, à história e à diversidade. É importante frisar que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão sobre a questão racial. E a escola é o espaço privilegiado para isso.

Atividade de reflexão 4 (10 pontos)

Se dificilmente localizamos na história da sociedade brasileira mecanismos legislativos explícitos de exclusão e segregação, isso não quer dizer que faltaram, historicamente, inúmeras tentativas neste sentido. Como exemplos, podemos destacar as discussões, no período imperial, sobre o direito de voto dos libertos; no período republicano, as discussões sobre o caráter degenerativo das populações descendentes de africanos, bem como as propostas políticas de branqueamento. Nos livros didáticos recentes também localizamos uma evidente associação da população negra ao momento histórico da escravidão. Poucas são as referências à história dos descendentes de africanos após a Abolição, em 1888. Pensando nisso, verifique como os negros são tratados nos livros didáticos de história adotados em sua escola.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Cultura imaterial e patrimônio histórico nacional. In: ABREU, Martha; GONTIJO, Rebeca; SOIHET, Rachel (Org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como ‘patrimônio sociocultural’. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas, metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MAGALHÃES, Marcelo de S. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas, metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas, metodologia*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003.

_____. O herói negro no ensino de história do Brasil: representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos brasileiros. In: ABREU, Martha; GONTIJO, Rebeca; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____; ABREU, Martha. Subsídios para uma leitura crítica dos PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas. In: BARROS, José Marcio et al. (Org.). *Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006.

_____; DANTAS, Carolina V. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: ROCHA, Helenice; MAGA-

LHÁES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

_____. et al. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.). *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

Cronologia da História do Brasil

1500 – chegada dos Portugueses ao que hoje chamamos de Brasil.

1530 – início efetivo da colonização das “terras descobertas”.

1808 – Chegada da família real e estabelecimento da Corte Portuguesa no Brasil, sob o comando de D. João VI.

1822: Independência do Brasil, continuidade da monarquia e da família real portuguesa no poder, sob o comando de D. Pedro I (I Reinado).

1831: Abdicação de D. Pedro I em favor de seu filho D. Pedro II.

1822-1831: I Reinado

1831-1840 : Período regencial, pois D. Pedro II no momento da abdicação não tinha idade suficiente para assumir o trono.

1840 -1889: É declarada a maioridade de D. Pedro II, que assume o poder.

1831-1889: II Reinado

1888: Abolição da escravidão.

1889: Proclamação da república.

1889-1930: I república

1930: Revolução de 30. Em seguida, Getúlio Vargas ascende ao poder.

1937-1945: Estado Novo, quando Getúlio Vargas lidera um golpe de estado e inicia o período ditatorial do seu governo.

1945: Getúlio Vargas é deposto pelas Forças Armadas, sendo substituído pelo Presidente do Superior Tribunal Federal, José Linhares.

1945 – 1950: Após as eleições presidenciais, Eurico Gaspar Dutra assume o poder.

1951-1954: Getúlio Vargas elegeu-se presidente e suicidou-se antes do fim do seu mandato.

1954-1955: Café Filho, Carlos Luz e Nereu Ramos se revezam na presidência até as próximas eleições.

1955-1961: Juscelino Kubitschek é eleito presidente.

Janeiro de 1961 - agosto de 1961: Jânio Quadros é eleito presidente e renuncia antes do fim do seu mandato.

Agosto de 1961 - setembro de 1961 Ranieri Mazzilli ocupa a presidência.

1961-1964: João Goulart assume a presidência do país.

Março de 1964: golpe de Estado pelas Forças Armadas

1945-1964: Período democrático.

1964-1985: Ditadura militar.

1985-1988: Período de abertura, transição para a democracia.

1988: É promulgada a chamada “Constituição Cidadã”.

1989: Voltam a acontecer eleições diretas para presidente.

1990-1992: Fernando Collor é eleito presidente da república e deposto por *impeachment*.

1992-1995: Itamar Franco, vice-presidente, assume a presidência.

1995-2003: Fernando Henrique Cardoso é eleito presidente por dois mandatos.

2003-[...]: Lula é eleito presidente da república e reeleito em seguida. Seu mandato dura até 2011.



TEORIA SOCIAL E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Kabengele Munanga¹

Objetivo: situar o leitor em relação a fatores que determinam as relações sociais e particularmente raciais, com ênfase em fatos e conceitos fundamentais para a compreensão do tema.

¹ Professor titular, Universidade de São Paulo e Diretor do Centro de Estudos Africanos da USP.

INTRODUÇÃO: REFRESCANDO A MEMÓRIA

Muitos de nós já ouviram falar do antissemitismo, em nome de que o regime nazista liderado por Adolf Hitler legitimou e justificou o genocídio de cerca de 7 milhões de judeus e 300 mil ciganos durante a Segunda Guerra Mundial, de 1940-1945. Muitos sabem da história de Nelson Mandela, que passou 27 anos de sua vida ativa na prisão, por ter desafiado o *apartheid*, regime de segregação racial implantado na África do Sul a partir de 1948. Muitos já escutaram histórias sobre a discriminação racial nos Estados Unidos, particularmente no sul desse país em que também existiu um regime de segregação racial comparável ao da África do sul.

Sem dúvida, ouvimos falar ou lemos algo sobre essas manifestações do racismo que aconteceram na história da humanidade cujas lembranças estão ainda frescas na memória de algumas gerações entre nós. Essas manifestações são as mais conhecidas, pois são mais noticiadas e popularizadas em nosso país e em nossa educação. Mais do que isso, foram institucionalizadas e oficializadas na Alemanha nazista, na África do sul (1948-1994) e nos Estados Unidos da América desde a abolição da escravatura naquele país até os anos 1960.

Mas, o maior problema da maioria entre nós parece estar em nosso presente, em nosso cotidiano de brasileiras e brasileiros, pois temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira, por causa de suas peculiaridades que o diferenciam das outras formas de manifestações de racismo acima referidas. Além disso, ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito de democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim, fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista.

Creio que todos também já ouviram falar do racismo emergente, tão bem noticiado pelas mídias escritas e eletrônicas, notadamente a

respeito da discriminação racial contra os imigrantes africanos e árabes nos países europeus, em particular os argelinos na França, os turcos na Alemanha, os marroquinos na Bélgica, os indianos na Inglaterra e os africanos em toda a Europa etc. mesmo os latino-americanos de todas as cores não são tão bem-vindos na Europa. Até as manifestações esportivas mais populares nos campos de futebol não ficaram isentas de preconceitos dos próprios jogadores e do público torcedor, que xingam outros de macacos, porque são negros. Essas manifestações não acontecem apenas nos campos de futebol europeus, mas também aqui na terra brasileira, dita sem preconceito racial. Há alguns anos, surgiu também no Brasil um movimento de jovens de origem operária chamado *skin heads*, ligado ao movimento neonazista. Esse movimento, cujo vento soprou a partir do Ocidente, proclama seu ódio contra judeus, negros, homossexuais e nordestinos. Quem nunca escutou piadas racistas contra negros, japoneses, judeus, até contra portugueses? Onde estão os ameríndios e qual é a imagem que temos deles? Esses fatos corriqueiros colocam em dúvida a declarada existência das relações harmoniosas entre negros e brancos, índios e brancos e outros portadores de diferenças no Brasil da “democracia racial”.

Cada um poderia direta e interiormente se perguntar por que essas coisas acontecem no nosso mundo, contrariando os princípios da solidariedade humana, ou seja, da humanidade? Se tivéssemos respostas fáceis, creio que teríamos também facilidade para encontrar soluções. O fenômeno chamado racismo tem uma grande complexidade, além de ser muito dinâmico no tempo e no espaço. Se ele é único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, daí a dificuldade para denotá-lo, ora por meio de uma única definição, ora por meio de uma única receita de combate.

Não existe uma maneira mais fácil de abordá-lo, a não ser começando pelas perguntas aparentemente simples e elementares tais como: afinal o que é a raça? o que é o racismo? por que o racismo? como se manifesta o racismo?, entre outras.

Os problemas da sociedade são numerosos e acontecem dentro dela. Sendo da sociedade, são todos, por definição, problemas sociais com especificidades diferentes, engendrados ou originados pelas diferenças na sociedade. Essas podem ser de origem socioeconômica ou classe social, de sexo, de gênero, de religião, de etnia, de “raça”, de idade, de nacionalidade etc. Em outros termos, todos os problemas da sociedade são sociais, inclusive os preconceitos e discriminações raciais que constituem apenas uma das modalidades do social. Por isso, é incorreta a expressão “o preconceito contra negro no Brasil é um problema social e não racial”, pois todos os problemas da sociedade, incluído o preconceito racial, são problemas sociais. As pessoas querem dizer, está claro, que o preconceito racial no Brasil é provocado pela diferença de classe econômica e não pela crença na superioridade do branco e na inferioridade do negro. O que é a voz do mito de democracia racial brasileira, negando os fatos às vezes tão gritantes da discriminação racial no cotidiano do brasileiro.

Os pesquisadores e estudiosos da área das ciências humanas de modo geral e das ciências sociais em particular são constantemente interpelados pela sociedade à qual pertencem para descrever os fenômenos e problemas sociais, explicá-los para melhor compreendê-los. Esse processo, que parte da observação dos fenômenos e fatos sociais, passando pela explicação e compreensão é o que costumamos denominar teoria social. Uma teoria social pode ser apropriada pelos movimentos sociais, ativistas, dirigentes, legisladores ou outros atores sociais para buscar soluções ou propostas de mudanças dos problemas da sociedade por meio de políticas públicas ou programas de intervenção, entre outros. É o que acontece atualmente no Brasil quando os diversos meios: midiáticos, legisladores, dirigentes, movimentos sociais, ativistas, acadêmicos, lançam mãos dos argumentos de alguns estudiosos para aclarar suas posições em favor ou contra as cotas ditas raciais nas universidades públicas brasileiras.

2. NO INÍCIO ERA O OUTRO, BEM DIFERENTE DA GENTE

As diferenças percebidas entre “nós” e os “outros” constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes. Ao colocar a diferença como ponto de partida, queremos evitar a confusão que se estabelece na fronteira entre a noção de preconceito racial e os demais preconceitos baseados sobre outros tipos de diferenças.

Com efeito, no seio de uma sociedade como a brasileira, encontramos classes sociais, comunidades religiosas, etnias, sexos, gêneros, culturas, idades etc. diferentes. No seio de alguns países, encontramos comunidades linguísticas diferentes. Entre países existem nacionalidades diferentes. Cada uma dessas diferenças engendra preconceito, discriminação e até formação ideológica decorrente. Vamos ilustrar com exemplos a partir das diferenças enumeradas.

Repetindo, no seio de um mesmo povo convivem classes sociais diferentes. Entendo por classe social um conjunto de indivíduos, homens e mulheres, que desempenham praticamente o mesmo papel no circuito da produção econômica no modelo capitalista que é o “nosso”. Assim, tem-se a classe rica ou burguesa que, diz-se, é dona dos meios de produção (capital, terra, máquinas etc.). É praticamente, ela que comanda a classe média e a classe pobre, que, como os próprios nomes indicam, têm papéis diferenciados no circuito produtivo. As relações entre as três classes são permeadas pelos sentimentos de superioridade e inferioridade decorrentes dos preconceitos existentes entre elas. Aqui estamos diante de um preconceito socioeconômico. Trata-se de um conjunto de sentimentos e atitudes que podem ser verbalizados sob forma de opiniões, tais como: “detesto os pobres, os ricos, a classe média”. Evidentemente, a opinião é sempre acompanhada de uma justificativa: “detesto-os porque são grosseiros; cheiram mal; não sabem falar; são mal educados etc.”

Além das classes sociais, encontramos na sociedade brasileira, ou melhor, em todas as sociedades, mais de uma comunidade religiosa. Entendo por comunidade religiosa, um conjunto de indivíduos, homens e mulheres, que partilham uma mesma religião, cultuam um mesmo deus e, conseqüentemente, desenvolvem as mesmas crenças a respeito do mundo e do cosmos. Geralmente, os membros de uma comunidade religiosa pensam que sua religião é a melhor do mundo e a única verdadeira, sendo as outras consideradas como ruins ou inferiores. Partindo desse etnocentrismo, eles se acham no direito de falar mal das outras comunidades religiosas e até de praticar o que se chama de intolerância religiosa. A história da humanidade oferece bastantes exemplos da intolerância religiosa, acompanhada de guerras dos “deuses”: lembremo-nos da história das guerras das religiões na Europa, das guerras santas muçulmanas, das cruzadas cristãs, das inquisições na península ibérica, dos conflitos entre os católicos e os protestantes na Irlanda, dos conflitos entre muçulmanos e católicos na Nigéria, os conflitos entre ortodoxos, católicos e muçulmanos em Kossovo etc. Partindo também de um fundo religioso, algumas sociedades são divididas em castas superiores e inferiores, como no modelo do hinduísmo na Índia, que, a partir do princípio de pureza e impureza, divide a sociedade em quatro castas superiores hierarquizadas: 1ª casta, dos sacerdotes (*Brahmanes*); 2ª dos guerreiros e administradores (*Kshatriyas*); 3ª dos comerciantes e agricultores (*Vaishyas*) e 4ª dos servidores (*Shudras*). A grande maioria da população indiana é composta das castas dos impuros, chamados desde Gandhi de *Harijan* (filhos de Deus), que a literatura inglesa denominou de intocáveis, isto é, aqueles que não devem ser tocados por causa da impureza de sangue, os “dalits”, que, de fato, são os mais segregados da sociedade indiana. Na concepção hinduísta, os indivíduos vêm ao mundo com certas aptidões hereditárias que os tornam capazes de cumprir os deveres de sua casta. É proibida a mistura de sangue, o que torna a casta endogâmica. Antes de 1950, os intocáveis não podiam estudar numa universidade pública junto com os membros das quatro castas superiores hierarquizadas. Não podiam

estar juntos no mesmo templo, tomar chá no mesmo local e beber água da mesma fonte, trabalhar no mesmo local, exercer as mesmas funções como funcionários públicos. Aos intocáveis foram reservadas as profissões menos nobres, tais como limpar as ruas e os esgotos, cremar os mortos e trabalhar com o couro, entre outros. Assim, as castas são grupos hereditários endogâmicos cujos membros são unidos pelos traços de sangue e econômicos. Hierarquizadas, cada casta se considera mais nobre e, conseqüentemente, superior em relação às outras posicionadas embaixo da pirâmide social. Por isso, a Índia foi o primeiro país a instituir a política das cotas em benefício das castas dos intocáveis, em 1950, ou seja, três anos após sua independência, obtida em 1947. Porque, apesar de ter sido juridicamente anulado o sistema de castas, os dirigentes indianos tinham consciência de que as crenças religiosas têm mais força de coação numa sociedade de crentes do que as leis, daí a necessidade e a urgência de implementar políticas públicas de ação afirmativa em vez de se limitar ao espírito das leis repressivas, sabendo que embora necessárias não surtiriam as mudanças esperadas.

Nas sociedades africanas tradicionais e nas sociedades indígenas do Brasil e de outros países das Américas, convivem diversos grupos étnicos ou etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que possuem em comum um ancestral, um território geográfico, uma língua, uma história, uma religião e uma cultura. Colocando-se numa posição etnocêntrica, seus membros desenvolvem preconceitos étnicos ou culturais quando manifestam tendência em valorizar sua cultura, visão do mundo, religião etc. e em menosprezar as de outras etnias que consideram inferiores. É o que chamamos de etnicismo, que está na base do nepotismo africano que as mídias chamam de tribalismo.

Individualmente, os homens se consideram superiores às mulheres, a quem atribuem dons intelectuais e psicológicos inferiores. Daí o preconceito de sexo ou de gênero que desembocou na ideologia machista. No seio do mesmo sexo, os heterossexuais se consideram

melhores e superiores aos homossexuais. Entre os jovens e os velhos se desenvolve também o preconceito de idade. Têm-se países com mais de uma comunidade linguística e que falam mais de uma língua nacional, como, por exemplo o Canadá, a Bélgica, a Suíça, a Espanha e a grande maioria dos países africanos. Aqui também existem preconceitos lingüísticos que já desembocaram até em conflitos etnolingüísticos e em tentativas de separação, nos casos conhecidos da Espanha, da Bélgica e do Canadá. Na Bélgica, um dos países mais católicos da Europa Ocidental, nem Deus conseguiu impedir a divisão da Universidade Católica de Louvain em duas universidades distintas, uma flamenga, de língua neerlandesa e outra “wallon” de língua francesa.

Na Espanha, os bascos lutam pela separação e os catalães querem sua autonomia e o reconhecimento de sua língua como oficial regional. No Canadá, os quebequenses querem também sua autonomia política, com base na diferença linguística e cultural. Entre nações, algumas se consideram superiores, em especial as nações ocidentais que colonizaram os países da África e da América. Daí o preconceito nacional que pode desembocar numa ideologia nacionalista fascista como o nazismo, que quis dominar as outras nações europeias à sua volta.

A lista das diferenças pode ser indefinidamente ampliada para mostrar que existem tanto preconceitos quanto diferenças nas sociedades humanas. Quem de nós pode negar que nunca foi objeto e sujeito de preconceito em sua vida? É por isso que se diz que os preconceitos são universais, pois não existe sociedade sem preconceito e não há preconceito sem sociedade. Nem por isso devemos naturalizar os preconceitos, pois são fenômenos culturais produzidos pela sociedade na qual eles têm uma certa função.

Qual é essa função dos preconceitos nas sociedades? Valorizar a cultura, a língua, a religião, a visão do mundo e outros valores do seu grupo, de sua comunidade, de sua etnia, de sua nação etc., para que, a partir dessa valorização, se possa criar a adesão, a unidade, a

solidariedade e a identidade que garantem a sobrevivência do grupo. Ninguém se sentiria orgulhosamente membro de sua família, de sua comunidade religiosa, de sua linhagem, de sua etnia e de sua nação, se durante o processo de educação e socialização, não fossem enfatizado e inculcado os valores positivos dessas comunidades de pertencimento. Isso é a função positiva do etnocentrismo e dos preconceitos favoráveis a seu grupo, a “nós” em relação a “outros”. Mas não é por isso que devemos fechar os olhos e deixar de considerar o lado negativo do preconceito, pois o fechamento radical em torno de “nós” leva à intolerância e aos mecanismos de discriminação que degeneram em desigualdades e conflitos sociais. Daí a importância e a urgência de um outro modelo de educação que enfatize a convivência pacífica e igualitária das diferenças numa sociedade plural como a nossa, na qual gêneros, “raças”, etnias, classes, religiões, sexos etc. se tocam cotidianamente no mesmo espaço geográfico. Por isso, o conceito de educação e de uma pedagogia multicultural está invadindo com muita força o vocabulário dos educadores no século XXI.

Os preconceitos de classe, religião, gênero, sexo, idade, nacionalidade, “raça”, etnia, cultura, língua etc., são apenas atitudes, às vezes afetivas, que existem na cabeça das pessoas ou grupos de pessoas, introduzidas por meio dos mecanismos educativos. Invisíveis e incomensuráveis, essas atitudes são traduzidas em opiniões verbalizadas. Podem levar indivíduos e grupos a evitar os “outros”, porque não confiam neles ou têm medo deles. Visto deste ângulo, os preconceitos possuem em germe as condições necessárias ao nascimento da discriminação. Falta apenas um salto para passar da opinião à ação ou comportamento discriminatório que pode ser visível e mensurável.

As várias formas de preconceitos que descrevemos podem levar a várias formas de discriminação: discriminação socioeconômica, de religião, de sexo, de gênero, de profissão, de idade, de etnia, de “raça”, de cultura, de nacionalidade etc. As discriminações têm diversas ma-

neiras de se expressar: evitação, rejeição verbal (piada, brincadeira e injúria), agressão ou violência física, segregação especial e tratamento desigual. Pela evitação, as pessoas se recusam a frequentar os espaços físicos frequentados pelas pessoas diferentes (homossexuais, nordestinos, negros, judeus etc.). Nossas piadas ou brincadeiras de mau gosto em relação às pessoas ou grupos diferentes (índios, negros, japoneses, mulheres, homossexuais etc.) são formas de discriminação divertidas geralmente aceitas até pelas pessoas discriminadas. Quem nunca riu ou fez alguma piada racial? A injúria que acontece até nos campos de futebol quando os jogadores negros são chamados de macacos é uma discriminação racial que tem uma violência simbólica, pois a esses jogadores é negada a sua humanidade. A agressão ou violência física pode no caso limite provocar a eliminação física ou a morte do “outro”, do “alheio”, do diferente de “nós”. Discriminação propriamente dita é a negação da igualdade de tratamento aos diferentes transformada em ação concreta ou comportamento observável. Exemplos: negar a hospedagem a uma pessoa negra num hotel, se recusar a alugar uma casa a um homossexual, recusar o emprego a uma mulher, bloquear a mobilidade ou o acesso a um cargo numa empresa a um negro, uma mulher, um portador de deficiência; fechar a porta de acesso a certas atividades profissionais por causa da aparência física das pessoas como, por exemplo, o trabalho de aeromoça, de balconista ou atendente num hotel de cinco estrelas no qual dificilmente se encontraria uma pessoa negra no Brasil. A discriminação pode ser acompanhada da segregação, isto é, da fronteira espacial para aumentar a desvantagem do grupo discriminado. A situação da África do Sul e do sul dos Estados Unidos, ilustram bem o conceito de segregação racial: banheiros, escolas, hospitais, bairros residenciais, igrejas, espaços de lazer, transporte público, restaurantes etc. separados. É também o caso do sistema de castas na Índia. No Brasil, e em outros países da América do Sul, existe uma segregação de fato que cruza o critério da raça com o de classe social, contrariamente à segregação institucionalizada pelas leis que existiu nos dois países referidos. É por isso que algumas pessoas pensam que não há racismo propriamente dito

no Brasil quando comparado a esses países, que tiveram um regime de segregação especial institucionalizada.

Já lemos ou escutamos histórias de turcos incendiados numa casa na Alemanha e de jovens estrangeiros espancados até a morte pelos “*Skin heads*”. Mas vou lhes contar uma dessas velhas histórias de arrepiar, para vocês sentirem até onde pode ir o ódio do outro diferente na história da humanidade. Trata-se de uma história de linchamento racial nos Estados Unidos, segundo se lê na descrição de L.Bennet (1969, p. 294):

Em 1918, sessenta e quatro negros foram linchados na parte leste da cidade de Saint Louis, no Estado de Illinois; em 1919, o número subiu para oitenta e três. Talvez o ato mais brutal tenha sido ocorrido em Valdosta, no Estado de Geórgia, em 1918.

Maryr Turner, uma mulher negra grávida, foi enforcada numa árvore, embebida com gasolina e queimada. Quando se balançava na corda, um homem saindo da multidão puxou uma faca e abriu seu ventre. Seu filho caiu, deu dois gemidos fracos – e recebeu um pontapé de um valentão, no momento em que a vida era triturada nessa forma tão minúscula.¹

Recapitulando, a discriminação no sentido restrito do termo significa a passagem de uma simples atitude preconceituosa a uma ação observável e às vezes mensurável. A ação é praticada quando a igualdade de tratamento é negada a uma pessoa ou grupos de pessoas em razão de sua origem econômica, sexual, religiosa, étnica, racial, linguística, nacional etc. diferente da origem do discriminador. Quantas vezes os homossexuais, as mulheres, os portadores de deficiência, os negros, as pessoas idosas foram impedidas de ocupar um posto numa empresa privada ou numa repartição pública. É nesse contexto que se fala do racismo institucional, diferente daquilo que acontece nas

1 BENNET, L. *Before the Mayflower: a history of black américa*. Chicago: Johnson Publishing Company, 1969.

relações privadas entre as pessoas. Quantas vezes os cidadãos de um país deixaram de votar num candidato ou numa candidata com boa proposta política, pelo simples fato de ele ou ela pertencer a uma classe operária, ao sexo feminino, à “raça” negra?

Vocês perceberam que até agora falei sobre várias formas de preconceito e de discriminação, sem quase tocar no essencial da nossa aula, ou seja, o preconceito racial, a discriminação racial e o racismo. Minha preocupação nessa omissão voluntária é mostrar para vocês que a discriminação racial não é a única discriminação nas sociedades humanas. Também não é a menos importante, nem a única a fazer vítimas em nossas sociedades. Se ela é diferente das outras, porque baseada na cor da pele, ela tem um ponto comum fundamental com as demais: a diferença. Por isso, escutamos hoje expressões tais como racismo contra a mulher, contra homossexuais, contra pobres etc. São formas de discriminação que, por analogia, por metaforização, se aproximam da discriminação racial. É como se um grupo de mulheres, de homossexuais, tivesse algo no seu corpo, no seu “sangue”, no seu aparelho genético, que explicaria seu comportamento e, conseqüentemente, sua exclusão de algumas atividades ou funções na sociedade. Por isso, as mulheres, como os negros, pertencem às categorias sociais mais biologizadas, com proposta clara de afastá-las das posições sociais de poder e de comando reservadas a homens, e homens brancos.

Saiba mais

Para saber mais sobre preconceito, leiam o livro: QUEIROZ, Renato da Silva de. Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito. São Paulo: Moderna, 1995. (Coleção Qual é o grilo)

Penso que estamos agora minimamente preparados para discutir o conceito de racismo, começando pelo conceito de raça, do qual é derivado. No corpo do texto até agora desenvolvido, coloco geralmente o termo raça entre aspas, para mostrar que seu uso científico não é tranquilo.

- Atividades de reflexão:
- Comente o significado da expressão: “Democracia Racial”
 - Responda: O que você entende por Teoria Social?
 - Relacione as diferenças que você observa em uma das suas turmas e destaque as que são objeto de discriminação
 - Estabeleça a relação entre preconceito e discriminação

3. O QUE É RAÇA?

Vemos e atropelamos em nosso cotidiano pessoas de cor da pele diferente da nossa: negros, brancos, amarelos, mestiços e índios. Branca, Negra ou Preta e Amarela remetem à cor da pele dessas pessoas que conjuntamente constituem as três grandes raças conhecidas que fazem parte do nosso imaginário coletivo. A questão interessante a ser colocada é saber se todas as pessoas denominadas negras, brancas e amarelas e que pertencem a essas raças aparentam realmente essas cores. Como explicar que algumas pessoas aparentemente brancas nos Estados Unidos ou mestiças se consideram ou são consideradas como negras naqueles país e que se essas mesmas pessoas estivessem vivendo no Brasil, elas se considerariam ou seriam consideradas como brancas? Alguma coisa estaria errada na definição desse conceito de raça? Veio-me à memória a história de um jovem africano que morava num bairro de Bruxelas, capital da Bélgica nos 1970. Um belo dia, esse jovem africano foi comprar frutas e verduras numa mercearia da esquina que ele costumava frequentar. O casal, donos da mercearia, lhe conta que seu filho não quer mais tomar banho porque quer se tornar de cor do chocolate como o vizinho africano. Sem dúvida, no olhar do garoto belga loirinho de oito anos, a cor da pele do vizinho africano não era preta ou negra, mas sim de chocolate. Resta saber se

os pais do garoto aproveitaram para lhe ensinar que a cor de chocolate do seu vizinho nada tinha a ver com o fato de não tomar banho. Esse exemplo banal mostra que a classificação da diversidade humana com base na cor da pele não é uma coisa séria. Já pensaram em classificação dos cavalos em raças preta, branca, verde, azul ou dos cães em raças preta, branca? O que define a cor da pele das pessoas é uma substância chamada melanina que todos temos, mas com concentração diferente. As pessoas com mais concentração da melanina têm pele, cabelos e olhos mais escuros que as pessoas que tem menos concentração dessa substância, que têm pele, cabelos e olhos mais claros. Essas características são hereditárias e teriam resultado, segundo os evolucionistas, de um longo processo de adaptação ao meio ambiente.

Como começou então essa história de chamar raças, conjuntos de indivíduos que têm em comum a mesma cor da pele? No século XV, quando os navegadores europeus descobriram povos fisicamente diferentes deles, isto é, os ameríndios, os africanos, os “primitivos” da Oceania, entre outros, colocou-se a questão de saber se esses recém-descobertos eram bestas ou seres humanos como os europeus. Para que pudessem ser integrados na categoria humana, era preciso comprovar que eram, antes do mais nada, também descendentes de Adão como os europeus. Em outros termos, que eles tinham o mesmo ancestral comum masculino dos europeus, de acordo com o mito bíblico da criação. Lembremo-nos que entre os séculos XV e XVII, o monopólio do conhecimento e da explicação da origem da humanidade estava nas mãos da Igreja, através da Teologia. Num debate teológico cujo palco principal se encontrava na península ibérica, conseguiu-se demonstrar que os índios e os negros tinham referência na bíblia e na escritura santa, o que comprovara sua descendência adâmica e, conseqüentemente, sua humanidade. Faltava-lhes somente a conversão ao cristianismo para sair de sua natureza pecaminosa, condição *sine qua non* para aperfeiçoar sua humanidade primitiva. Foi nesse sentido que a escravidão foi abençoada pela Igreja Católica como o melhor caminho para a conversão desses povos ao cristianismo, considerado como a sua única e verdadeira salvação.

No século XVIII, os filósofos das luzes, chamados iluministas, contestam a explicação religiosa dos índios e negros e buscam uma explicação científica baseada na razão. Eles rejeitam a visão cíclica baseada no mito bíblico de Adão e Eva e a substituem por uma visão histórica e cumulativa. Essa substituição passa pela recuperação do conceito de raça que já estava em uso nas ciências naturais, notadamente na zoologia e na botânica, em que este conceito era utilizado para classificar as espécies animal e vegetal em classes ou raças, de acordo com os critérios objetivamente estabelecidos que nada tinham a ver com as cores.

Como os cientistas gostam muito de nomear os fenômenos que estudam, eles chamaram os outros recém-descobertos de raças diferentes da deles, a partir, comparativamente, da característica mais marcante e mais chocante em seu olhar, que era a cor da pele. Tornou-se uma empresa científica a demonstração da existência das raças por meio de critérios objetivos. Assim, nos séculos XIX e XX, acrescentaram ao critério da cor da pele outras características morfológicas como o formato do crânio e da cabeça, os lábios, narizes, queixos etc., e os caracteres genéticos hereditários como os grupos de sangue e certas doenças hereditárias e raciais. Estes, considerados como marcadores genéticos, constituiriam, segundo pensavam, o divisor de águas, que consagraria a tarefa científica de classificação das raças humanas.

Havia algo errado, nessa ginástica intelectual de construção e classificação da variabilidade humana em raças diferentes? Classificar é uma atividade cognitiva que começa já na nossa infância. Todas as crianças do mundo brincam classificando seus brinquedos ou objetos a partir de critérios de semelhança e diferença. Na vida de estudiosos, pesquisadores e cientistas, a construção das tipologias ou classificações auxiliam na operacionalização do pensamento e da análise. É uma maneira de colocar ordem na desordem para facilitar a busca da compreensão. Imagine-se como seria difícil encontrar um livro numa grande biblioteca, sem a classificação por autores e

assuntos. Com essa preocupação de facilitar a busca e a compreensão, o ser humano desde que começou a observar os fenômenos e outros seres da natureza, tem buscado classificá-los. A primeira tentativa consiste em distinguir os seres animados dos inanimados; os minerais, os vegetais e os animais. Entre os animais, por exemplo, não há como confundir um caranguejo com um antílope, uma tartaruga com uma cobra. São todos animais, mas concordamos que são todos diferentes. Na história da ciência, o esforço de classificar os seres vivos começou, como já foi dito, na zoologia e na botânica. Era preciso encontrar categorias maiores, por sua vez subdivididas em categorias menores. Os termos para designar as categorias são como todos os fenômenos lingüísticos, convencionais e arbitrários. Assim, as principais categorias foram as divisões *filo*, *subfilo*, *classe*, *ordem* e *espécie*. Como humanos, pertencemos ao filo dos cordados; ao subfilo 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 todas as mulheres e homens que habitam nossa galáxia. Sem essa classificação, não seria possível falar de milhões de espécies de animais do universo conhecido. 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.

No seio da espécie humana – *homo sapiens* (homem sábio) – a que pertencemos, somos cerca de 6 bilhões de indivíduos. Não há dúvida de que constituímos uma grande diversidade humana. Da mesma maneira que distinguimos o babuíno do orangotango, não podemos confundir um mbuti (pejorativamente chamado pigmeu) da República Democrática do Congo com um chinês; um norueguês com um senegalês etc. A exemplo das classificações feitas em zoologia e em botânica, a antropologia física, uma nova disciplina que nasceu no século XVIII, tentou classificar a diversidade compondo a espécie humana em apenas algumas categorias batizadas “raças”.

A palavra raça em língua portuguesa foi emprestada do italiano *razza*, por sua vez emprestada do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Em latim medieval, a palavra raça tornou-se sinônimo de descendência, linhagem. Foi neste sentido que a “raça” foi usada nos séculos XVI e XVII para distinguir as classes sociais ou castas. Foi o caso notadamente da França dessa época, na qual as grandes castas existentes, isto é, os francos de descendência germânica, que constituíam a casta nobre e os gauleses, constituindo a casta ou a classe inferior se consideravam como raças diferentes, sem considerar a cor da pele, pois eram todos loiros.

Esperava-se que a classificação em raças das populações que compõem a espécie humana, pudesse servir para explicar a variabilidade humana. Infelizmente, além de não alcançar esse objetivo, o conceito de raça desembocou numa classificação absurda que a própria biologia moderna criticou. Como já foi dito, o critério principal da classificação da diversidade humana em raça foi a cor da pele a partir da qual os classificadores decretaram as três grandes raças que persistem até hoje em nosso imaginário coletivo: a raça negra, branca e amarela. Ora, a cor da pele depende do grau de concentração da melanina, uma substância que todos temos; é um critério relativamente irrisório, pois apenas menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele. Os negros da África, do sul da Índia e da Nova Guiné não são geneticamente tão próximos para serem classificados na mesma raça por causa da maior concentração da melanina. Também os chamados pejorativamente de pigmeus da África e da Ásia não constituem o mesmo grupo biológico por causa da pequena estatura que eles têm em comum. Além da cor da pele e da estatura, outros critérios foram utilizados pelos cientistas no decorrer do século XIX, com a finalidade de aperfeiçoar a classificação racial da humanidade. Entre eles, o formato do crânio, do nariz, dos lábios, do queixo etc. O crânio alongado dito dolicocefalo, por exemplo, era tido como característica racial dos brancos “nórdicos”, enquanto o crânio arredondado, chamado braquicefalo, era considerado como um traço físico dos negros e amarelos. Porém, em 1912 o

antropólogo Franz Boas observou nos Estados Unidos, que o crânio dos filhos de imigrantes não brancos, por definição braquicéfalos, apresentava tendência em alongar-se, o que tornava o formato do crânio um critério dependente mais da influência do meio ambiente do que dos fatores raciais hereditários. A partir do século XX, graças aos progressos realizados nas pesquisas sobre a genética humana e na sorologia, acrescentaram aos critérios físicos ou morfológicos, critérios químicos tais como a frequência de certos grupos sanguíneos e a existência de certas doenças hereditárias, com maior incidência em certas populações do que em outras. O cruzamento desses critérios cada vez mais prolíficos entre os estudiosos, sem desconsiderar totalmente os antigos desembocou em numerosas classificações, em centenas e dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças.

Na última fase dessa operação classificatória, os cientistas se dedicaram a fazer pesquisas comparativas entre os patrimônios genéticos dos indivíduos pertencendo a raças diferentes e chegaram a conclusões desencorajadoras, pois o patrimônio genético do indivíduo A da raça negra podia estar mais próximo do indivíduo B da raça branca e mais distante do patrimônio do indivíduo C da raça negra. Depois de quase dois séculos de pesquisa, a inoperacionalidade dos critérios escolhidos na classificação levou os próprios cientistas, biólogos e geneticistas humanos, à conclusão de que a noção de raça humana não tinha base científica, ou seja, que a classificação da variabilidade humana em raças não podia ser obtida pela simples consideração dos critérios morfológicos, nem pela simples comparação dos patrimônios genéticos das populações, daí a ideia defendida por esses cientistas, entre ele o Nobel de Biologia, o francês François Jacob, de que a raça não existe biologicamente.

A invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos em todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raças, sobretudo em raças puras estanques.

4. O QUE É RACISMO?

O maior problema causado à humanidade não está no conceito das raças humanas, já abandonado pela própria ciência biológica. Se os filósofos, naturalistas, biólogos e antropólogos físicos dos séculos XVIII-XIX principalmente, tivessem limitado seus trabalhos à classificação dos grupos humanos em função das características físicas e dos caracteres genéticos, eles não teriam causado nenhum mal à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou abandonadas como sempre acontece nos campos de conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito, em nome de sua autoridade científica, de hierarquizar as chamadas raças, ou seja, de classificá-las numa escala de valores superiores e inferiores, criando uma relação intrínseca entre o corpo, os traços físicos, a cor da pele e as qualidades intelectuais, culturais, morais e estéticas. Assim, os indivíduos da raça branca, por definição, portadores da pele mais clara, dolicocefalos etc., foram considerados, em função dessas características, como os mais inteligentes, mais inventivos, mais honestos, mais bonitos etc. e, conseqüentemente, os mais aptos para dirigir e até dominar as populações de raças não brancas – negra e amarela –, principalmente negra de pele escura que, segundo pensavam, tornava-as mais estúpidas, menos inteligentes, mais emotivas e, conseqüentemente, sujeitas à escravidão, colonização e outras formas de dominação e exploração. A hierarquização deu origem ao determinismo biológico que pavimentou o caminho do racismo científico ou racialismo. Essa hierarquização era considerada na época como uma ciência das raças, mas na realidade era uma pseudo-ciência, porque seu conteúdo era mais doutrinário do que científico. Desde então, os comportamentos das pessoas começaram a ser julgados não em função de suas qualidades e defeitos individuais, mas sim em função do grupo ou raça à qual pertenciam. Conhecemos as expressões tais como “só pode ser um negro, um judeu..”.

Recuperando a história, concordamos que a deportação dos milhões de negros africanos para as Américas começou no século XVI por meio do tráfico negreiro. Esse processo foi anterior à obra de

classificação científica da diversidade humana em raças hierarquizadas que começou no século XVIII, tendo seu apogeu no fim do século XIX e início do século XX. No entanto, não devemos esquecer que, se o tráfico transatlântico começou no século XVI, o mesmo se prolongou até o século XIX em todas as Américas. O que significa que houve tempo suficiente para que a pressuposta superioridade da “raça” branca e pressuposta inferioridade da “raça” negra fosse aproveitada para justificar e legitimar a manutenção da escravidão contra os argumentos abolicionistas. Não esqueçamos também que o século XIX marca o início da revolução industrial na Europa (Inglaterra) e da colonização oficial do continente africano. Esta última precisou também ser justificada e legitimada. Nada melhor do que a autoridade científica que substituiu o poder da Igreja e da ciência teológica para mostrar que a inferioridade natural dos negros africanos poderia ser corrigida pela Missão Civilizadora Ocidental. Por intermédio da máscara científica, a ciência das raças serviu mais como *corpus* científico justificador e legitimador dos sistemas de dominação da época (escravidão, colonização) do que como explicação da variabilidade humana.

Gradativamente, essa doutrina chamada ciência começou a sair dos livros e circuitos intelectuais para se difundir no tecido social e no conjunto das populações ocidentais dominantes. Nos dicionários e enciclopédias entre os séculos XVIII e XX, negro era sinônimo da humanidade inferior. Além de legitimar a escravidão dos africanos na América e sua colonização *in loco*, o discurso racista foi também utilizado pelo nacionalismo nascente, como o nazismo, por exemplo, para justificar e legitimar o genocídio de milhões de judeus e ciganos durante a segunda guerra mundial. Essa história já se passou há cerca de 60 anos, mas ainda está fresca na memória coletiva. Não é o único genocídio, pois milhões de índios e de africanos foram também mortos durante as guerras de conquista colonial e na travessia para as Américas. Podemos nos aproveitar dela para uma breve reflexão crítica sobre o conceito de raça que, na cabeça dos nazistas e de seus sobreviventes atuais, nada tem a ver com o conteúdo da raça do ponto de vista da biologia. Quem podia, no calor da guerra, distinguir a olho nu os

judeus dos outros brancos não judeus, os judeus alemães dos alemães não judeus? Era tão difícil que, para fazer a distinção, os judeus foram obrigados a usar a estrela amarela (estrela de David) estampada em suas roupas. Uma comunidade cuja verdadeira identidade é religiosa, foi transformada em raça fictícia chamada judia quando na realidade seus membros são brancos como os outros brancos da Europa e do mundo. O que diriam hoje os racistas a respeito dos judeus negros da Etiópia e dos judeus árabes do Iêmen?

Algumas perguntas para servir de reflexão nos próximos passos:

- O que é raça na cabeça de um antissemita?
- O que é raça na cabeça de um norte-americano, quando se sabe que uma pessoa loira daquele país que tem uma única gota de sangue africano é considerada como negra?
- O que é raça na cabeça de uma pessoa brasileira quando o mesmo loiro americano que tem uma única gota de sangue africano é considerada como branco?
- O que é a raça para uma pessoa mestiça brasileira, descendente de negros e brancos que se assume como negra ou como branca?
- O que é raça para os indianos considerados como negros na Inglaterra e na África do sul durante o regime de *apartheid*?

Por intermédio dessas perguntas, podemos perceber que o conceito de raça tal como é empregado hoje nada tem de biológico. Se a raça é definida pela cor da pele dos indivíduos, como explicar que as pessoas aparentemente de cor branca sejam consideradas negras em alguns países e brancas em outros? Isso significa que a aceção de raça apresentada sempre como uma categoria biológica natural é, na realidade, uma categoria político-ideológica. Com efeito, nas diferentes culturas ou sociedades em que este termo está em uso, o mesmo pode ser impregnado de diversos significados. Em outros termos, o campo semântico de um termo pode mudar de uma língua ou de uma cultura para outra. Esse campo é determinado pela estrutura global

da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Neste sentido, “negros” “brancos” e “mestiços” não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil e na África do sul. Muitas vezes, deixamos de utilizar a palavra raça para manter apenas as cores que simbolizam as chamadas raças. Assim, falamos cotidianamente e correntemente de negros, brancos, índios, asiáticos ou amarelos. Isso não significa, ao empregar esses termos, que estamos necessária e absolutamente praticando a discriminação racial contra essas pessoas. Na vida prática, temos às vezes a necessidade de identificar uma pessoa descrevendo-a pelas suas características físicas quando falamos dela com uma terceira pessoa. Assim podemos descrevê-la como homem, mulher, jovem, velha, alta, baixa, branca, negra, mestiça, magra, gorda, grande, pequena etc. Porém, quando estamos numa relação de interpelação com essa pessoa, deveríamos chamá-la pelo nome próprio, que simboliza sua identidade individual e não coletiva “negra, negro, neguinho, negrinha, negrão, negrona etc., que passa pela cor da pele, ou mesmo por uma falsa identidade: “morena”, para fugir da negra, considerada como diminuição da pessoa. Conversando desse assunto na sala de aula com meus alunos e alunas, uma delas argumentou: “mas, professor, os próprios negros não querem ser chamados de negros”. Perguntei para ela como gostaria de ser chamada: pelo nome próprio ou pelo nome coletivo de “branca”. Imaginem a resposta! Por isso, chamo a atenção sobre uma confusão que devemos evitar entre a identificação de uma pessoa pela descrição de suas características físicas e a classificação dessa pessoa numa raça que define seu comportamento individual, pois a classificação em nosso imaginário coletivo numa sociedade racista é sempre acompanhada de uma dose de hierarquização.

OS OUTROS NÃO SÃO COMO EU

“São todos negros, ou amarelos, ou brancos. Muito altos ou pequenos; seus cabelos crespos ou lisos cheiram mal; coisa nada surpreendente, em vista do que comem. Que alimento! Quase cru ou muito cozido, muito apimentado ou sem gosto, intragável, enjoativo.

E quanto ao comportamento? Definitivamente são insuportáveis. Como sou uma pessoa de natureza boa e tolerante, estarei pronto a tratá-los como iguais; todavia, sou também obrigado a desconfiar deles, já que são ameaçadores... Quando aparentam o contrário são hipócritas. Enfim, a única solução é afastá-los ou dominá-los... Assim se manifesta o racismo: medo que se tem do semelhante, provocando a discriminação” (Albert Jacquard; J .M. Poissenot).

Saiba mais

Lendo a respeito o livro “Todos semelhantes, Todos Diferentes”, de Albert Jacquard e J. M. Poissenot (São Paulo: Augustus, 1993). Leia também o livro “O racismo explicado à minha filha”, de Tahar Bem Jelloun (São Paulo: Via Lettera, 2000).

Temos no trecho do texto acima o exemplo de um julgamento preconceitoso a partir de uma escala de valores decorrente da hierarquização. Em função desse olhar global, julgamos esta ou aquela pessoa negando-lhe suas qualidades ou seus defeitos (pois cada um de nós tem qualidades e defeitos) em nome do grupo a que pertence, uma pessoa pode sumariamente ser condenada ou promovida: “ele é inglês, logo é..”; “ele é marroquino, logo é..”; “ele é negro, logo é..”; “ela é mulher, logo...”. Esse tipo de julgamento é justificado? A não ser pelos preconceitos atribuídos a um grupo pelo outro!

UM MOMENTO DE REFLEXÃO

O racismo resulta necessariamente da diferença? A diferença amedronta realmente ou o racista tem medo porque foi educado para ter desgosto do outro diferente? Os turistas que perambulam pelo mundo e os caçadores do exótico não têm medo da diferença? Poder-se-ia desarmar um racista dizendo para ele: “olhe, eu pareço diferente, mas não tenha medo de mim? Isso pode dar certo se o outro é igual, mas se ele é um superior que explora, acho que não vai dar certo. Afinal, o que é a diferença? É a coisa mais natural do mundo.

No cosmos, tem diferença por toda parte, salvo, talvez, nos cristais ou nos objetos industrializados. Pode-se dizer que um olho azul é diferente de um olho preto, mas em relação ao dedão do pé, os dois olhos não são diferentes. Observe-se que quando a pessoa vítima do ostracismo racial começa a desfazer-se de sua diferença, por exemplo pelo domínio da língua do país de imigração, *grosso modo*, quando ele começa a integrar-se, é geralmente a partir desse momento que a rejeição começa a utilizar o arsenal legal. A questão que continuo a colocar e que parece atormentar é saber se a partir desse caso muito comum com os imigrantes africanos e árabes na Europa, a diferença justificaria o ostracismo tão logo quando eles começam a sair do estranhamento e a aproximar-se da cultura do outro pelo domínio de sua língua? O medo não estaria, nesse caso, colocado mais na semelhança do que na diferença? O imigrante deixou de ser indiferente, pois começa a se comunicar e a entender a cultura do outro com forte possibilidade de entrar em competição com os nativos da terra no mercado de trabalho. O medo não está mais na diferença, mas na semelhança que a diferença esconde. Para desenvolver mais essa reflexão que enriquece nossa abordagem sobre o racismo, leia o texto da psicanalista Myriam Chnaiderman: “Racismo, o estranhamento familiar: uma abordagem psicanalista” (In: Lilia Morits Schwarcs e Renato da Silva Queiroz. *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996, p. 82-95).

Vimos que o termo raça não tem mais um fundamento biológico e que seu uso em ciências sociais é uma construção sociológica que auxilia na análise de um sistema social. Essa utilização é uma prova de racismo da parte de seus utilizadores? Certamente não: seria uma acusação simplista, uma confusão entre o julgamento sobre um indivíduo e a análise de um sistema. O problema da sociedade é o racismo que no século XXI independe da raça, pois se articula por meio de outras diferenças, históricas e culturais e não necessariamente pela diferença biológica ou racial. É fútil tentar suprimir um problema da sociedade pela supressão da palavra, sobretudo, num em que o racismo se construiu pela negação do mesmo veiculada pelo ideal da democracia racial.

Para encerrar este tópico, uma repetição se faz necessária. Se a raça não existe cientificamente, por que este conceito continua a fazer parte do nosso vocabulário e do nosso pensamento? Por que continua a fazer parte da linguagem de certos intelectuais, ativistas negros e políticos? Até o fim do século XIX e início do século XX, o racismo científico foi construído a partir do pressuposto de raças hierarquizadas em superiores e inferiores. Qualquer tentativa explicativa do fenômeno racismo passava absoluta e necessariamente pelo emprego da palavra raça e do pensamento racial. Assim, todos os estudiosos que lidam com a ideologia racista, entre eles os envolvidos hoje com o debate nacional sobre cotas para negros nas universidades públicas, não conseguem fugir do uso da palavra raça, mesmo aqueles que combatem as cotas. Outros empregam voluntariamente a palavra raça, mesmo conscientes de que seu uso é inadequado biologicamente, no sentido de uma construção sociológica e político-ideológica, pois embora não exista cientificamente, a raça persiste no imaginário coletivo e na cabeça dos racistas e, conseqüentemente, continua a fazer vítimas em nossas sociedades. Nesse sentido, a realidade da raça não é mais biológica, mas sim histórica, política e social. A palavra continua sendo usada como uma categoria de análise para entender o que aconteceu no passado e o que acontece no presente.

O nó central do problema não é a raça em si, mas sim as representações dessa palavra e a ideologia dela derivada. Se até o fim do século XIX e início do século XX, o racismo dependeu da racionalidade científica da raça, hoje ele independe dessa variante biológica. Ou seja, o racismo, no século XXI, se reconstrói com base em outras essencializações, notadamente culturais e históricas e até aquelas consideradas politicamente corretas como a etnia, a identidade e a diferença cultural. Vejam os países ocidentais! Muitos praticam o racismo com o nome de xenofobia, ou seja, o medo dos imigrantes estrangeiros. Mas quem são esses imigrantes estrangeiros? Não são imigrantes de outros países europeus, mas sim africanos, árabes e outros cuja diferença de pele e outros traços morfológicos são diferentes dos europeus. Entre os chamados imigrantes estrangeiros encontram-se filhos e netos desses

imigrantes que nasceram na Europa, até francês negro das Antilhas francesas. O conceito de estrangeiro nesse caso precisa ser revisto e relacionado com a diferença biológica.

Alguns estudiosos, midiáticos e políticos se preocupam com a ideia da volta ou persistência da raça como se esta tivesse desaparecido do imaginário coletivo e como se o inimigo maior da humanidade, o racismo, dependesse ainda do conceito de raça. A convicção de que as cotas ditas raciais poderão trazer de volta as raças, pode ser considerada ou como uma ingenuidade científica, ou como uma mentira. Dizer-se que a cota “racial” trará de volta o racismo, é uma convicção que poderia ter um outro sentido. Mas poder-se-ia retorquir que o racismo já existia na sociedade antes das cotas, que estão sendo implementadas justamente para corrigir os efeitos acumulados, passados e presentes desse racismo! Outros falam do racismo ao contrário, mas a questão é saber de onde virá esse racismo ao contrário. Dos negros beneficiados pelas cotas que passarão a discriminar os brancos numa sociedade em que eles ainda não estão na estrutura do poder no qual se pratica o racismo institucional?

O que justifica e continuará a justificar os preconceitos e as práticas discriminatórias são as diferenças, que são realidades naturais; quando elas não existem naturalmente, elas são inventadas, como se inventou a raça judia. Como escreveu Jean Paul Sartre, “se um negro e um judeu se apresentarem na porta de um local em que ambos são indesejáveis, o judeu poderia entrar sem que alguém o descobrisse, mas o negro seria barrado na porta da entrada por causa da geografia do seu corpo”. Francamente, quem discrimina ou pratica o racismo contra os negros não precisa da palavra raça, pois basta a diferença, que é um dado natural. Nos Estados Unidos, onde até brancos portadores de uma única gota de sangue africano podem passar por brancos, basta a informação para serem discriminados. Não podemos continuar a enganar a inteligência das pessoas ao afirmar constantemente que a cota vai trazer a raça, como se a questão fundamental fosse a raça. A questão fundamental existe por causa das diferenças que sempre existem e continuarão a existir, reais ou imaginárias.

Atividades de reflexão: – Determine as fases da evolução histórica das denominadas raças humanas e explique a maneira pela qual a igreja católica aprovou a escravidão negra.

– A partir da leitura do artigo: OLIVEIRA, Iolanda. A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. *Cadernos Penesb*, Niterói, v. 9, p. 258-269, 2007, concorde ou discorde e justifique: atualmente a afirmativa de que existem raças humanas, não tem consistência científica.

5. BIOLOGIZAÇÃO DAS LÍNGUAS, CULTURA E CRIMINALIDADE

5.1 *A raça ariana*

A raça, no sentido que a utilizam os racistas, significa um conjunto de indivíduos que, além de ser biologicamente diferentes dos membros do seu grupo ou de sua raça, são portadores de uma cultura inferior a do seu grupo situado na posição superior da pirâmide social. Aqui está clara a relação intrínseca que os racistas estabelecem entre a raça e a cultura. Neste sentido, a raça é uma construção mítica destinada a funcionar como uma realidade. Porém, não é a única construção mitológica familiar ao espírito racista. Há muitas outras que fazem parte do arcabouço do pensamento racista e que são naturalizadas como realidades. Muitos já ouviram falar da raça ariana, situada em algum lugar no norte da Europa, os chamados nórdicos. É claro que no norte da Europa vivem povos que podem ser chamados geograficamente como nortistas. Mas os nórdicos como sinônimos de arianos não existem historicamente. É uma invenção que se tornou verdade, pois acreditamos em sua existência. Como disse, historicamente essa raça não existiu, pois é apenas uma criação decorrente da especulação a partir das pesquisas comparativas no campo da linguística e da filologia no século XVIII.

Com efeito, a história da “raça ariana” começa em 1788 com a pesquisa do filólogo inglês William Jones, quando ele descobre uma grande semelhança entre as línguas da Ásia e da Europa: o sânscrito, o inglês, o alemão, o celta, o grego e o latim. A partir dessa descoberta, os filólogos classificaram essas línguas numa única família linguística que batizaram família “Indo-germânica” ou “Indo-Europeia”. Gradativamente, alguns autores começaram a falar de raças indo-europeias, partindo das descobertas que na época colocavam na Ásia central o berço dos povos que falavam essas línguas. Mais tarde, o filólogo Max Müller propôs a substituição dos compostos “indo-europeu” e “indo-germânico” que julgava pesados, pelo termo “ariano”, mais “leve”. Em seus próprios escritos, Max Müller começou a falar de “raça ariana”, em vez de línguas arianas. Em 1878, dando-se conta de que estava indo longe demais, ele tentou se retratar: “Nunca deixei de afirmar que quando emprego o termo “ariano”, não entendo o sangue, nem os ossos, nem o crânio, entendo simplesmente os que falam a língua ariana... A meu ver, o etnólogo que fala de raça ariana, de sangue ariano, de olhos e cabelos arianos comete um erro tão grande como aquele que cometeria um linguista ao falar de um dicionário dolicocefalo ou de uma gramática braquicefala (cf. HANKINS, 1935, p. 34²), Infelizmente, era tarde demais, pois a sua mensagem não passou, pois até hoje tem gente que ainda acredita na existência histórica da raça ariana. Mais do que isso, essa crença é acompanhada de uma inferiorização das raças não “arianas”.

5.2 CULTURAS NEGRA, BRANCA E AMARELA (?)

Têm-se aqui outros exemplos da relação intrínseca entre raça e cultura, pois há pessoas que acreditam que raças específicas produzem culturas específicas. Da mesma maneira que as mangueiras produzem mangas, as laranjeiras laranjas, as bananeiras bananas etc., os negros produzem cultura negra, os brancos cultura branca, os amarelos cultura amarela e os índios produzem a cultura indígena.

2 HANKINS, F. H. *La race dans la civilização*. [S.l.: s.n.], 1935.

Nesse sentido, os negros teriam a musicalidade e o ritmo no sangue, os brancos a ciência e a tecnologia no sangue etc. Muitos cidadãos brancos e negros introjetaram e naturalizaram essas crenças que em muito influenciam suas atitudes e seus comportamentos. Imagine-se um brasileiro, uma brasileira de ascendência japonesa, dono ou dona de uma escola de música popular, de uma escola de samba! Imagine-se um negro ou uma negra, dono ou dona de uma oficina autoelétrica! Uns e outros poderiam ser excelentes profissionais naquilo que se propuseram a fazer, mas ambos poderiam ser vítimas de preconceitos raciais e, conseqüentemente, não receber a clientela esperada, porque os dois ramos de atividades foram biologizados ou racializados. Do negro não se espera um especialista no domínio da autoeletricidade, espera-se um sambista. Do japonês, não se espera um sambista, espera-se um autoeletricista.

Até a criminalidade foi racializada ou biologizada. Assim, alguns estudiosos da área da psiquiatria estabeleceram relações intrínsecas entre a criminalidade e certos tipos de pessoas que apresentam determinadas características morfológicas. Aqui no Brasil, o médico psiquiatra Raimundo Nina Rodrigues sempre fez a correlação entre a criminalidade e a “raça” negra, não por motivo de ordem socioeconômica, mas por questões puramente somáticas. Algumas piadas popularizadas tais como “negro quando não faz na entrada faz na saída” – “negro quando para está suspeito e quando corre aprontou algo” – remetem ao imaginário coletivo da sua suposta criminalidade natural. Um exemplo interessante da racialização da criminalidade do negro no Brasil é ilustrado por uma matéria sobre assaltos publicado no *Jornal do Campus*, um jornal oficina dos estudantes da Escola de Comunicações e Artes da USP, por volta de 1987. A matéria, muito interessante, descreve minuciosamente as estratégias e técnicas que os assaltantes utilizam para envolver suas vítimas. Até aí tudo bem! Mas quando chegou a hora de ilustrar os personagens assaltantes, os pintaram todos como negros. A matéria, cuidadosamente escrita, não apresentava em seu conteúdo a ideia de que os assaltantes eram negros, mas, inconscientemente, na hora de ilustrá-la, a criminalidade

tornou-se somente “negra”.

No fim da Segunda Guerra Mundial, a UNESCO encorajou e patrocinou bastante pesquisas científicas nas áreas da genética humana e da antropologia física, cujos resultados comprovaram que não há, cientificamente dito, correlação entre raças e inteligência; raças e culturas; raças e aptidões morais ou qualidades psicológicas; raças e comportamentos das pessoas ou dos grupos; raças e estética. Em outros termos, essas pesquisas desmentiram a base pretensamente racional do racismo. Alguns desses estudiosos sugeriram até eliminar o conceito de raça dos dicionários, enciclopédias e livros científicos como medida de combate ao racismo, proposta que eles mesmos abandonaram, considerando-a como ingenuidade, pois constataram, a partir da própria história, que a sobrevivência do racismo não dependia mais da variante biológica. Exemplos provindos de outras situações históricas passadas e presentes demonstravam que essencializações baseadas em outras diferenças poderiam sustentar os comportamentos racistas. Somos todos testemunhas de um mundo contemporâneo em que as manifestações racistas são cada vez mais crescentes. Pode-se, hoje, suprimir a palavra raça de nossa língua, de nossos livros e manuais escolares, isso, infelizmente, não mudará os mecanismos psíquicos dos indivíduos racistas, que continuarão a acreditar nas diferenças das cores da pele que simbolizam as chamadas raças. Ou seja, o racismo contemporâneo que estamos vivendo no século XXI não precisa mais da palavra raça, pois se reestrutura com a ajuda dos conceitos de diferença cultural e de identidade cultural, até com o conceito de etnia, manipulados tanto pelos antirracistas como pelos racistas. Na retórica da extrema direita de alguns países europeus, no exemplo da França, se diz que se os imigrantes árabes e outros que vivem em suas cidades reivindicam o respeito de suas diferenças culturais e identitárias, eles também se vem no direito de proteger sua cultura republicana contra a mestiçagem e a ameaça dos estrangeiros em suas terras! Ou seja, em nome da defesa da nossa cultura contra a invasão estrangeira, temos o direito de segregar.

Tal foi também a lógica do *apartheid*, regime de segregação racial implantada na África do sul entre 1948 e 1994. Palavra da língua *africâner*, o *apartheid* foi definido por seus inventores como “política de desenvolvimento separado, com a finalidade de proteger a riqueza da diversidade étnica e cultural dos povos da África do sul”. Foi em nome dessa defesa da diversidade cultural que cerca de 80% da população foi segregada, isto é, confinados nos territórios étnicos chamados bantustãs ou lares nacionais (menor território em relação ao território ocupado pela minoria dos *africânderes*), sem direitos políticos sobre a terra de seus antepassados.

6. COMO EXPLICAR A DIVERSIDADE BIOLÓGICA HUMANA?

Todas as sociedades humanas fazem parte da espécie humana e têm um ancestral comum: “*homo sapiens*” que, segundo a teoria evolucionista, teria saído da África, berço comum da humanidade, há cerca de 100 mil anos para povoar os demais continentes. Como tal, têm semelhanças fundamentais que lhes conferem uma identidade genérica comum que as diferenciam de outras sociedades animais. Além das semelhanças comuns, elas têm também diferenças fundamentais que constituem sua riqueza comum e garantem também sua sobrevivência enquanto espécie. As diferenças, em vez de constituir nossa grande felicidade, se degradam infelizmente em problemas para as sociedades que as manipulam por diversos motivos: econômicos, políticos, psicológicos etc.

Como você explicaria cientificamente e não religiosamente para seus alunos e suas alunas por que alguns são negros, outros são brancos e amarelos? Por que alguns têm pele, olhos e cabelos claros e outros pele, olhos e cabelos escuros? Por que alguns têm nariz estreito e lábios finos e outros nariz achatado e lábios grossos? Essas diferenças merecem uma explicação científica que a ciência das raças não conseguiu oferecer, depois de tantos anos de esforços de classificações raciais.

Antes de Charles Darwin e seus predecessores (Lamarck, por exemplo), a representação do mundo tido como criado, era estática e imóvel. As variações entre organismos tinham uma explicação metafísica. Em sua obra, *Da origem das espécies* (1859), C. Darwin demonstra, a partir da teoria da seleção natural, 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. Segundo ele, a seleção natural foi o principal fator da evolução, pois tendia a conservar as variantes mais adaptadas a seu meio. Ou seja, as criaturas cujos tributos lhes permitem adaptar-se aos desafios do meio têm maiores possibilidades de deixar descendência do que as criaturas que carecem dos mesmos atributos. Tendem a ser preservadas, isto é, selecionadas, as variações que possuem valor adaptativo e que por esse fato produzem a mudança evolutiva. Os adaptativamente mais aptos contam com maior probabilidade de serem eficazmente férteis do que os adaptativamente menos aptos.

A variação dos caracteres genéticos, fisiológicos, morfológicos e comportamentais hoje observáveis, tanto entre as populações vegetais e animais como as humanas, corresponde em grande medida a um fenômeno adaptativo. Assim, acredita-se que uma parte pelo menos dos caracteres externos que diferenciam as chamadas raças, ou melhor, as populações humanas, tais como a cor da pele, a estatura, a forma do rosto e outros traços da morfologia geral como o nariz, os olhos, o cabelo etc., são ligados a variáveis climáticas como a temperatura, a umidade, os raios etc. e são de ordem genética. Em outras palavras, no planeta terra a vida é caracterizada pela reprodução. Isto é, a matéria viva se reproduz de uma geração a outra copiando-se bastante fielmente. No entanto, por razões químicas e físicas, essa matéria viva é relativamente instável e capaz de mudanças chamadas mutações. Além disso, a matéria viva está em contínua interação com o meio ambiente, que também é variável, modificável e modificante. Essa interação entre a matéria viva relativamente instável e um meio movente faz com que necessariamente os indivíduos que compõe

uma espécie devem ser diferentes uns e outros no seio das espécies sexuadas. Uma pele escura, por exemplo, concentra mais melanina do que uma pele clara. É o resultado de uma adaptação a certos meios, 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. Mas essas adaptações biológicas são hoje cada vez menos necessárias por causa dos progressos culturais no campo da tecnologia que ajudam a contorná-las.

A diversidade genética é indispensável à sobrevivência da espécie humana. Cada indivíduo humano é único e se distingue dos demais passados, presentes e futuros, não apenas no plano morfológico, imunológico e fisiológico, mas, sobretudo, no nível do comportamento. Algumas características importantes no plano social, como a personalidade, também diferenciam os indivíduos, pois são produtos conjuntos das diferenças genéticas e das diferenças dos meios. Porém, o fato de reconhecer que existe entre as potencialidades humanas variações de ordem genética não quer dizer que tais indivíduos, “raças” ou nações possam ser considerados como superiores ou inferiores. É absurdo pensar que caracteres adaptativos são, no absoluto, “melhores” ou “menos bons”, do que outros, “superiores” ou “inferiores”.

Por isso, 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 e meios e modos de vida diversos, de acordo com as disposições naturais de cada um. A igualdade implica igualmente uma grande tolerância no interior dos grupos e entre os grupos, para que as especificidades individuais, as culturas e as ideologias dos grupos diferentes possam coexistir harmoniosamente. 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, ao fazer isso, ela contribui para o enriquecimento da diversidade cultural geral da humanidade.

Cientificamente, não foi comprovada a relação entre uma variável física e um caracter psicológico, ou seja, entre a “raça” e o comportamento dos indivíduos. Se estaticamente, o número de negros presos nos Estados Unidos é proporcionalmente superior ao número de brancos presos, a correlação entre a cor e a criminalidade não é a causalidade. Muitas vezes, na interpretação das estatísticas, faz-se intencionalmente ou não essa confusão entre a causalidade e a correlação. A mesma situação se observa nas teorias de Nina Rodrigues que correlacionou a superioridade estatística do negro brasileiro na criminalidade com a sua herança genética, em vez de buscar a explicação na sua situação social e histórica no Brasil. É compreensível que na sociedade brasileira haja mais judeus e árabes no comércio de tecidos, mais portugueses na padaria e mais negros na música. A explicação não está no “sangue” do judeu, do árabe, do português e do negro. Está na condição histórica e social de cada um deles, enquanto grupos. Visto desse ângulo, quando se fala da cultura negra no Brasil, não se deve fazer a correlação entre essa cultura e a herança genética do negro. A correlação deve ser colocada entre a condição social, histórica e cultural que levou esse negro, enquanto grupo, a produzir, por exemplo, um certo tipo de música, de culinária ou de literatura, comparativamente aos eurodescendentes do sul do Brasil que produziram outras culturas.

Atividade de reflexão: Comente a forma pela qual a humanidade, originária da África passou a ter diferença em relação à cor da pele, dos olhos, espessura dos lábios e do nariz, textura dos cabelos...

Saiba mais

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade étnica e etnia. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 5, p. 17-34, 2000.

REFERÊNCIAS

CADERNOS PENESB, Niterói, n. 9, 2007. Organizadores Maria Elena Viana Souza e Iolanda Oliveira.

JACQUARD, Albert; POISSENOT, J. M. *Todos semelhantes, todos diferentes*. São Paulo: Augustus, 1993.

JELLOUN, Tahar Bem. *O racismo explicado à minha filha*. São Paulo: Via Lettera, 2000.

MAIO, Marcos Chor. O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 14, n. 41, out. 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade étnica e etnia. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 5, p. 17-34, 2000.

QUEIROZ, Renato da Silva. *Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito*. São Paulo: Moderna, 1995. (Coleção Qual é o grilo?)



RAÇA, CURRÍCULO E PRÁXIS PEDAGÓGICA: RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: O DIÁLOGO TEORIA/ PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

*Iolanda de Oliveira*¹

*Mônica Pereira do Sacramento*²

OBJETIVOS:

Estabelecer a relação entre a Raça, Currículo e Práxis Pedagógica e seus possíveis efeitos na educação dos diferentes grupos étnicorraciais;

Contribuir para que os cursistas identifiquem a dimensão racial de sua atividade profissional e incluam na mesma os estudos sobre a população negra, com o propósito de reduzir a discriminação racial na educação.

1 Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – USP
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – UFF

2 Doutoranda em Educação – UFF

INTRODUÇÃO

Ao iniciar este texto, torna-se necessário, fazer algumas considerações sobre o significado que neste trabalho se atribui às três palavras que compõem o título da disciplina, a fim de situar o leitor em relação ao lugar do qual as autoras estão discorrendo sobre o assunto.

Esclarecemos que a categoria Raça aqui é utilizada no sentido sociológico do termo, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas e não no sentido que lhe é atribuído pelas ciências naturais, particularmente pela biologia genética. É importante, neste sentido, salientar que cada área de conhecimentos tem seu objeto de estudos e, em consequência, o conceito biológico de raça, se diferencia do conceito que é atribuído a esta palavra no âmbito das Ciências Sociais e Humanas.

Ainda que as ciências naturais comprovem que a humanidade tem origem única e que, portanto, não existem raças humanas, no âmbito das ciências sociais e humanas, isto é, na interação entre os homens, foi construído um conceito de raça, o qual traz consequências sociais que exigem a tomada de medidas para eliminar os danos causados às populações negras por motivo do significado social negativo, atribuído às suas características fenotípicas.

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. (MUNANGA, 2003)

Saiba Mais!

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, igualdade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, PENESB-RJ, 05/11/2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 5, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 93-107, jan./ jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>>.

A palavra currículo pode referir-se a diferentes níveis de educação, sem, entretanto hierarquizá-las. Esta palavra é aqui utilizada com referência ao planejamento, execução e desenvolvimento das atividades educativas ao nível de escola como um todo e a partir destas, às atividades e ações desenvolvidas nas salas de aula, sob a responsabilidade dos docentes.

Currículo, neste texto, significa o itinerário percorrido pelos profissionais da educação com a participação parcial ou total dos estudantes e da comunidade escolar e não escolar, com o propósito de garantir aos destinatários da educação ministrada, a formação educacional cujos objetivos devem ser determinados coletivamente, isto é, envolvendo a comunidade escolar e não escolar no processo de planejamento, realização e avaliação do referido itinerário, sob a responsabilidade dos profissionais da educação devidamente qualificados.

Tais fases do currículo deverão desenvolver-se também sob a orientação de documentos oficiais e não oficiais para que o mesmo possa fundamentar-se em referenciais teórico-metodológicos consistentes.

O currículo, portanto, refere-se à determinação e desenvolvimento de todas as práticas pedagógicas realizadas pela instituição escolar para formar sujeitos, cuja educação está sob sua responsabilidade.

Sobre a práxis entende-se que a mesma tem dois aspectos ao mesmo tempo distintos e inter-relacionados que no caso são: o lado real expressa pela realidade escolar e o lado ideal, definido pelos resultados pretendidos pela educação.

Nesta perspectiva, torna-se indispensável que os(as) profissionais da educação determinem com clareza as características da realidade na qual realizarão as suas atividades e as finalidades e objetivos pretendidos como resultados da ação educativa.

Em outras palavras

[...] é preciso saber “por que” e “para que” fazer e definir “o que” fazer. Esta definição é patrimônio do trabalho docente. Cabe ao(à) professor(a), a partir da compreensão do contexto e das condições em que as novas determinações são colocadas, a definição de suas ações em sala de aula. (MONTEIRO; SACRAMENTO, 2009)¹

A práxis é uma atividade específica, propriamente humana, por meio da qual tem-se a intenção de transformar um determinado objeto, iniciando-se com um ideal que é o resultado pretendido, isto é, com as finalidades e objetivos e terminando com um resultado efetivo. As finalidades a princípio não têm existência de fato, mas determinam e regulam as diferentes ações durante o processo de desenvolvimento das atividades. É uma atividade de intervenção consciente, com o propósito de transformar o objeto considerado, sendo que o resultado existe duplamente em dois tempos diferentes: como previsão de um

1 MONTEIRO, Elaine; SACRAMENTO, Mônica. Jongos na escola: limites e possibilidades da inclusão da temática racial nos espaços educativos. In: COLE-TÂNEA O Jongos na Escola. Niterói: Pontão de Cultura do Jongos/Caxambu: UFF: IPHAN, 2009.

resultado ideal sob a forma de finalidade e ou objetivo e como produto real sob a forma de comportamentos alterados.

A antecipação do resultado sob a forma de ideal a ser alcançado, é um produto da consciência. Entretanto, é preciso considerar que o resultado, nem sempre corresponde necessariamente à finalidade, podendo dela distanciar-se, pelas possíveis alterações que ocorrem durante o processo de realização, isto é, durante o percurso entre o resultado idealizado de modo consciente pelo agente de transformação, no caso o(a) professor(a) e o resultado real observado no comportamento dos(as) estudantes.

É na articulação entre esses três elementos que se desenvolve este texto.

Atividade de Reflexão

De que forma os conceitos apresentados articulam-se em sua prática profissional? Comente, por meio de um breve texto, recorrendo a exemplos de seu cotidiano profissional em suas argumentações, as relações que observa.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DO RACISMO

Teorias europeias sobre a diversidade humana

Ao tratar das questões relacionadas à população negra, torna-se importante, rever os fatos históricos e sociais que registraram a posição de determinados grupos em relação, *a priori*, à diversidade biológica da humanidade em estreita articulação com a diversidade cultural.

Não raro, na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciandos cujos conhecimentos sobre as desigualdades étnicorraciais no Brasil foram negados ao longo de sua trajetória escolar, o que traz dificuldades para que percebam as evidências do racismo e seus efeitos em nossos dias.

Como parte deste artigo, pretende-se realizar breve inventário sobre os conhecimentos que comprovam a existência do racismo, por meio de teorias europeias, apresentadas como “científicas” as quais registraram nos séculos XVIII e XIX, suas posições etnocêntricas diante dos demais continentes.

A ideia de uma hierarquia entre os grupos humanos, onde o grupo branco mantinha-se no topo de uma equivocada gradação civilizatória e a população negra no patamar mais baixo, foi também amplamente adotada e defendida por intelectuais brasileiros e suas consequências no Brasil contemporâneo, particularmente na educação, ao lado de fatores que se evidenciam na atualidade, contribuem sobremaneira para a persistência das desigualdades raciais entre negros e brancos.

Em sua análise do pensamento europeu sobre a diversidade humana, Todorov, na obra *Nós e os Outros*,² analisa, a princípio, a questão do universal e do particular e dá destaque aos conceitos de racismo e racialismo.

Percebe-se, a partir da leitura deste autor, que o pensamento europeu, colocando-se no topo da humanidade, biológica e culturalmente superior, elevou tanto suas características fenotípicas quanto sua produção cultural particular, ao nível de universal, tomando-a como referência para classificar os povos dos outros continentes. Este modelo global, eurocentrado, ocidental, cristão, racionalista, masculino, sexista e racista, numa tentativa de justificação das desigualdades e de dominação, estabeleceu critérios de classificação tratando como subhumanos os indivíduos e grupos cujos corpos traziam essas marcas identificáveis e cujas culturas e conhecimentos não se pautavam por suas lógicas e princípios metodológicos.

Essa maneira europeia de pensar a humanidade, embora sendo teoria, disseminou-se no mundo, sob a forma denominada por To-

2 TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

rodov como *racialismo*, respaldando o racismo que segundo o autor, se evidencia por meio da ação excludente.

Oscilando entre o universal e o particular, ambas as facetas do etnocentrismo, destacam-se autores como La Bruyère, Hyppolite Taine, Pascal, Joseph-Marie de Gerando, Helvétius, Montesquieu, Fontenelle, Renan, Buffon, Le Bom, Diderot, Comte entre os que tiveram suas teorias mais disseminadas.

Estes dois aspectos, universal/particular, perpassam as relações humanas e são, até o mundo contemporâneo, objeto de discussões. Ao mesmo tempo que trazem vantagens para o relacionamento humano, pois passam a atentar para tais questões e a ter uma reflexão sobre o respeito e o diálogo devido aos valores particulares de cada grupo, trazem um questionamento que nos parecem não ter resposta até o momento: existem valores universais que perpassam toda a humanidade no planeta, ou todos os valores são relativos?

Por outro lado, os posicionamentos teóricos sobre o universal e o particular, levaram os racialistas a duas posições em face da origem dos diferentes grupos humanos: a posição monogenista e a posição poligenista.

O universalismo, tendo como um de seus aspectos o etnocentrismo, nos conduz a um desdobramento em que se consideram o universalismo etnocêntrico e o não etnocêntrico.

O primeiro afirma a existência de valores universais, tendo como referência a sociedade à qual o universalista pertence. O segundo tem como característica a abertura para desestabilizar valores vinculados à sua própria origem como universais, sendo este o universalismo que nos convém, caso se admita a existência de tais valores.

As posições de caráter universal e particular ou a coexistência das duas posições evidenciadas no pensamento de apenas um teórico os leva a ter posições ora monogenistas, ora poligenistas ou, ainda, a adotarem posições mono/poligenistas sobre a origem da humanidade.

Constata-se, em ambas, a racialização do mundo em sua perversidade hierárquica. Por um lado, têm-se os monogenistas que consideram que a humanidade tem origem única e que os atrasos percebidos nos grupos ditos inferiores, são apenas “fases atrasadas” de um mesmo grupo, que deverá orientar-se pelo europeu que se encontra no topo da humanidade e, portanto, em um estágio mais avançado na evolução humana. A condição de inferioridade dos “não brancos” seria temporária e, portanto, reversível. A posição poligenista, considerando que a diversidade humana tem origem diversa, afirma a irreversibilidade da suposta inferioridade biológica e, consequentemente, cultural dos grupos não brancos.

Tomando ora uma, ora outra posição ou as duas de modo concomitante, vários teóricos apresentaram suas ideias, dos quais destacam-se algumas posições dos seguintes autores: Saint-Simon, Buffon, Le Bom, Renan e do conde de Gobineau:

Povoar o globo com a raça europeia que é superior a todas as outras raças de homens, torná-lo viável e habitável como a Europa, eis a tarefa através da qual o parlamento europeu deverá continuamente exercer a atividade da Europa e mantê-la sempre. (SAINT-SIMON apud TODOROV, 1993, p. 44)

De Buffon, monogenista, ao estudar os australianos, Todorov transcreve:

[...] são de todos os seres humanos, os que mais se aproximam dos brutos” lugar as vezes contestado pelo índio da América, que “não era mais que um animal de primeira ordem”.[...] Os asiáticos “têm olhos pequenos de porco” enquanto os olhos dos hotentotes “são como os dos animais”. (BUFFON apud TODOROV, 1993, p. 116)

Sobre negros e brancos, tem-se a seguinte posição do teórico em questão:

Se ao menos não houvesse para o branco e o negro a possibilidade de “produzir juntos”, [...] haveria duas espécies bem distintas; o negro seria para o homem o que o jumento é para o cavalo; ou melhor, se o branco fosse o homem, o negro não seria mais homem, seria um animal à parte, como o macaco. (TODOROV, 1993, p. 116)

Le Bom, é poligenista, tal qual Renan, Gobineau e Taine e baseia-se em critérios como cor da pele, forma e capacidade craniana, estabelecendo que a humanidade compõe-se de diferentes espécies, de origens muito diferenciadas.

Renan classifica a humanidade em três raças: a inferior, constituída de negros da África, nativos da Austrália e índios da América, os quais recebem a mesma classificação, não pelos seus traços físicos, mas em consequência de sua suposta “inferioridade cultural”.

Tais grupos, segundo o autor considerado, seriam primitivos e não civilizáveis e, por isso, não suscetíveis ao progresso.

São expressões de Renan, referindo-se a tais grupos:

“Uma incapacidade absoluta de organização e de progresso” [...] “Não se tem, por sinal, qualquer exemplo de uma povoação selvagem que se tenha elevado à civilização” [...] “a eterna infância dessas raças não aperfeiçoáveis”. (RENAN apud TODOROV, 1993, p. 124-125)

Para Renan, a raça seguinte é a intermediária, na qual são classificados os chineses, japoneses, tártaros e mongóis, aos quais considera civilizáveis, entretanto, com certa limitação. Finalmente, classifica como raças superiores, a branca, a ariana e a semita que tem a beleza como característica “[...] estas jamais conheceram o estado de selvageria e têm a civilização no sangue”.

No pensamento de Renan, a hierarquia entre os grupos humanos é uma constante.

“[...] Os homens não são iguais, as raças não são iguais”. [...] O negro, por exemplo, é feito para servir às grandes coisas desejadas e concebidas pelo branco”[...] a ausência de ideias sãs sobre a desigualdade das raças poder levar a um total rebaixamento. “[...] Basta imaginar o espetáculo que seria oferecido pela Terra se ela fosse povoada unicamente por negros, limitando tudo ao gozo individual no seio de uma mediocridade geral”. (RENAN apud TODOROV, 1993, p. 124-125)

Gobineau, em sua posição contrária à evolução única da humanidade, determinista ao analisar o futuro racial do Brasil, afirmou que a população nativa estava condenada a desaparecer, por motivo de sua degenerescência de origem genética, como também, desapareceriam os descendentes de Cabral e os imigrantes que o seguiram. O mesmo teórico afirmava que a única maneira de impedir o desaparecimento da população remanescente seria a submissão aos valores mais elevados oriundos da Europa. Há da parte de Gobineau, um grande desprezo pelos não europeus, mas sua rejeição mais forte se dá contra os brasileiros afirmando: “todo mundo é feio aqui, mas incrivelmente feio como macacos” (SKIDMORE, 1976).³

Estas são algumas das posições que respaldaram o pensamento dos intelectuais brasileiros e, conseqüentemente, as medidas políticas para promover o desaparecimento das populações negra e indígena, no período compreendido entre as três últimas décadas do século XIX e as três primeiras do século XX.

Propomos, a seguir, uma análise mais detalhada da articulação entre o pensamento racial brasileiro e suas repercussões no campo da Educação.

3 SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

Atividade de reflexão

Entre os racialistas franceses, apresentados neste texto, selecione um deles e faça um comentário do seu pensamento, apontando, por meio de exemplos perceptíveis (músicas, textos, propagandas, ditados populares, entre outros) as repercussões e influências observáveis na sociedade brasileira contemporânea.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DO RACIALISMO/ RACISMO NO BRASIL

A Primeira República é o período em que se observa grande efervescência das discussões brasileiras sobre as raças como determinantes do sucesso ou do fracasso da construção da nação. É também nesse período que se dá a legalização da “abolição”.

Utiliza-se, aqui, a palavra legalização, porque nessa data, havia no Brasil, um reduzido número de negros mantidos sob o regime escravista. Sucessivos acontecimentos – organização dos quilombos, criação das irmandades, lutas internas, suicídio, ações legislativas – compunham o quadro de resistência para a preservação do significativo acervo cultural de matriz africana e sua ressignificação no Brasil. A criação de terreiros, a prática de manifestações culturais como a capoeira, o jongo, o tambor de Criola entre outros contribuíram gradativamente, de forma direta e/ou indireta, para a mobilização da população negra e para a conquista da alforria dos escravos.

Internacionalmente, no período considerado, o Brasil estava em uma posição desconfortável diante dos outros países, uma vez que o trabalho escravo já havia sido eliminado e substituído pelo trabalho livre nos estados-nações.

Esta conjuntura influencia a decisão de não mais manter a oficialização desse tipo de relacionamento. O anúncio oficial, esvaziado de um significado objetivo, é feito pela filha do então imperador, às vésperas de sua destituição do poder, pela proclamação da República.

É nesse período que as instituições culturais, criadas por D. João VI, exercem um papel importante na determinação dos rumos a serem tomados na construção da nação brasileira. Por meio da classe dos intelectuais, em uma articulação racismo/racismo, foram formuladas as políticas públicas que visavam o desaparecimento das populações negra e indígena, tidas como fator de degeneração da nação.

A preocupação com os rumos da mestiçagem, presente no ideário brasileiro desde os tempos coloniais, e sua associação com o atraso do país passa a integrar as formulações teóricas da época.⁴

As instituições criadas no século XIX com a chegada da corte portuguesa no Brasil em 1808, tornaram-se importantes centros de difusão científica de base racista. Como exemplo, pode-se citar o Museu Nacional que teve como diretor, no período de 1895/1915, o antropólogo João Batista de Lacerda. Em sua participação no I Congresso Internacional sobre Raças Humanas, ocorrido em Londres, em julho de 1911, Lacerda apresentou tese sobre a mestiçagem brasileira, como problema que seria resolvido pelo branqueamento “do povo através da miscigenação seletiva e da imigração europeia” (SEYFERTH, 2002).⁵

Também nas artes, identifica-se a abrangência do postulado da “redenção étnica” empreendida pelo ideal de branqueamento. A pintura produzida por Modesto Brocos (1895) denominada “Redenção de Cam” que apresenta uma mulher negra idosa, uma jovem mestiça e seu cônjuge branco com uma criança branca no colo é exemplo dessa ideologia.

4 Embora esta posição ganhasse destaque hegemônico nas formulações da época, outros intelectuais apresentavam versões diferenciadas para o binômio atraso/progresso, tais como, Manoel Bonfim, que afastando-se do determinismo racial, atrelava o atraso da América Latina, ao colonialismo e seus processos de dominação.

5 SEYFERTH, Giralda. Racismo e ideário da formação do povo no pensamento brasileiro. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 4, 2002.

O título da tela tem origem, enquanto metáfora bíblica, no Antigo Testamento – Gênesis 9, versículos 20-27, transcrito a seguir, que situa num evento único o destino das populações negras:

“Noé pronuncia benção e maldição:

²⁰ Sendo Noé lavrador, passou a plantar uma vinha. ²¹ Bebendo do vinho, embriagou-se e se pôs nu dentro de sua tenda. ²² Cam, pai de Canaã, vendo a nudez do pai, fê-lo saber, fora a seus dois irmãos. ²³ Então Sem e Jefé tomaram uma capa, puseram-na sobre os próprios ombros de ambos e andando de costas, rostos desviados, cobriram a nudez do pai, sem que a vissem. ²⁴ Despertando do vinho, soube o que lhe fizera o filho mais moço. ²⁵ e disse: Maldito seja Canaã, seja servo dos servos a seus irmãos. ²⁶ E ajuntou: Bendito seja o senhor, Deus de Sem; Canaã lhe seja servo. ²⁷ Engrandeça Deus a Jafé e habite ele nas tendas de Sem; e Canaã lhe seja servo”.

Alguns membros da Igreja divulgaram a ideia de que os negros africanos eram descendentes de Cam, podendo, assim, serem escravizados, pois, “a narração da Escritura prossegue dando o elenco das gerações de Cam. Camitas seriam os povos escuros da Etiópia, Arábia do Sul, da Núbia, da Tripolitana, da Somália”. (BOSI, 1996, p. 257-258)⁶

Partindo desse texto bíblico, a interpretação dada ao quadro produzido por Brocos, é a da defesa do “branqueamento como um processo de ‘redenção étnica’ operacionalizado, principalmente, através da ‘seleção sexual’ (ou a preferência em casar com alguém mais claro)” (SEYFERTH, 2002, p. 27)

⁶ BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.



Brocos, Modesto. A redenção de Cam, 1895, óleo sobre tela,
c.i.d. 199x166 cm Museu Nacional de Belas Artes
(Rio de Janeiro – RJ)

Além do Museu Nacional, outros dois museus, criados posteriormente, mantinham perfil semelhante aos europeus: Museu Paulista (1894) e o Museu Paraense Emílio Goeldi,⁷ (1866) dirigidos respectivamente por Herman Von Hering (1894/1916) e Emílio Goeldi (1893/1907).

A criação do Museu Paulista do Ypiranga inscreveu-se no cenário intelectual da época como um monumento à Independência. Seu diretor, o cientista e zoólogo alemão, Herman Von Hering, dá ao museu, um perfil profissional. A Antropologia era, então, considerada

7 O Museu Paulista do Ypiranga foi posteriormente incorporado à USP e o Museu Emílio Goeldi ao Instituto de Pesquisas da Amazônia.

como um ramo dos estudos zoológicos e botânicos. As posições de Von Hering sugerem uma postura evolucionista, não religiosa, porém positivista ao propor, em 1911, o assassinato dos Kaingangs, como antecipação do seu natural extermínio, por serem inferiores. A defesa da proposta sustentava-se na crença de que o grupo representava um impedimento ao progresso e à civilização, pois habitava o percurso da estrada de ferro Noroeste do Brasil. Tal posição foi publicada na revista do museu, veículo utilizado para divulgação científica.

O museu do Pará, instituído a pedido de intelectuais que solicitaram a criação de uma instituição científica na Amazônia, com a direção de Goeldi, organiza seções vinculadas às ciências naturais e à Antropologia, o cultivo de jardins zoológicos e botânicos, com a pretensão de controlar as pesquisas locais e inserir-se nos grandes debates da época, que incluem essencialmente a questão da raça.

Os museus, citados como exemplo, dedicavam-se aos estudos das etapas ditas atrasadas da humanidade em esforços de classificação e hierarquização dos grupos humanos, tentando compreendê-la por meio da fauna e da flora. Assumiam, portanto, uma posição positivo/determinista associada à questão da raça e suas implicações, contribuindo para criar, no Brasil, uma história na qual prevalece a população branca de origem europeia.

Schwarcz (1993),⁸ em pesquisa sobre o discurso racial das ciências no Brasil, afirma que esta concepção foi encampada por diversos intelectuais tais como Antonio Candido, Roquete Pinto, Von Marthius, Silvio Romero, Euclides da Cunha, entre outros. O mesmo pensamento encontrava-se presente no Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro (IHGB) datado de 1839, no Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco (IHGSP) em 1862 e no Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo em 1894 (IHGSP), assim como nas faculdades e centros de Direito e Medicina.

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

Segundo a autora, esta construção epistêmica foi eficaz no intuito de estabelecer relação entre características fenotípicas e aspectos de personalidade nos grupos raciais estudados, uma vez que relacionavam a estreita ligação dos problemas da nação, com os grupos indígena e negro. A adoção de terminologias relacionadas ao binômio doença/cura – na perspectiva de incentivo à imigração européia postulava a crença no *poder regenerador* da miscigenação do povo, consolidando no imaginário brasileiro a ideologia⁹ do branqueamento, com incentivos à presença de brancos – materializadas por uma política de subsídios à imigração europeia, como forma de eliminação da estagnação local.

Um dos exemplos que comprovam essa afirmativa pode ser encontrado no conteúdo da Revista do IAGP – Instituto Archeológico e Geographico de Pernambuco que, em seus artigos, mostrava-se categórico ao listar as diferenças entre os homens, adotando, na mesma sentença, a exaltação à superioridade branca e a condenação das populações indígena e negra residentes na região. Esta é parte da proposta datada de 1869:

Deste modo sem o influxo branco, toda a extensão do território do norte está comdemnada a estagnação e a rotina porque é sabido em philosophia biológica que o patrimônio commum hereditário entre as raças, sem o influxo rejuvenescedor do cruzamento acabará por força de hábito n'um estado de immutabilidade senão de decadência fatal. (RIAGP, 1869, p. 187 apud SCHWARCZ, 1993, p. 122)

9 Considera-se neste texto o conceito de ideologia, apresentado por Elisa L. do Nascimento no livro *Sortilégio da cor* (2003, p. 27), “como um sistema ordenado de idéias ou representações, normas e regras que operam socialmente e são percebidas, ou muitas vezes passam despercebidas, como se existissem em si e por si mesmas, separadas e independentes das condições materiais e históricas. [...] sua função é a de ocultar o processo histórico de constituição dessas idéias, representações, normas e regras no contexto das relações de poder. [...] evita que dominados percebam as artimanhas da dominação.”

A denominada degeneração humana (doença e criminalidade), é explicada pela raça ou pelo cruzamento racial, por intermédio dos médicos que estabelecem os equivocados vínculos entre as doenças e as raças, ditas inferiores, entendidas como determinantes das diferentes doenças. Os estudos sobre a degenerescência mestiça concentravam-se no indivíduo e na raça.

Utilizando a teoria darwinista para interpretar a sociedade, intelectuais apontavam o cruzamento como o grande mal brasileiro, afirmando a sua conseqüente degeneração.

Saiba mais

BONFIM, Manoel. *O Brasil na América*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

ROMERO, Silvio. *História da literatura brasileira*. v. 1. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949.

RODRIGUES, R. Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1938.

_____. *Os africanos no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1977.

Ganhando espaço no Brasil, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, no período correspondente à primeira república, o tema sobre a raça prolonga-se até os nossos dias, exigindo, ainda, que a consciência racial seja enfatizada, como forma de enfrentar as distorções criadas sobre a diversidade biológica e cultural da humanidade.

É possível, portanto, classificar o pensamento racial brasileiro em quatro fases, anunciando-se no final do século XX e nesta primeira década do século XXI, uma nova fase em que o poder público reconhece a existência do racismo e promove, a partir das propostas do movimento negro, políticas para a promoção da igualdade racial. (OLIVEIRA, 2008)

Fases do Pensamento Racial Brasileiro	Síntese
<p>1ª Fase</p> <p>O racismo científico que data do final do século XIX até 1914</p>	<p>O racismo científico é a fase inicial sobre a questão, sendo caracterizada pela apropriação das teorias originárias da Europa de parte de intelectuais brasileiros, os quais consideraram a raça como fator determinante do futuro da nação e sua suposta inviabilidade por motivo da presença significativa, principalmente de negros na população. Esta fase inaugura as discussões sobre o branqueamento por meio da imigração europeia e do controle da imigração africana e asiática. Há, nesse período, um comportamento antagônico entre os intelectuais brasileiros: enquanto para alguns, a mestiçagem anunciava prosperidade, colocando o branqueamento em processo, para outros, os mestiços ameaçavam o país, por representarem a degeneração humana e, portanto, a inviabilidade da nação. Como exemplo do antagonismo apontado, têm-se Silvio Romero e Nina Rodrigues, fazendo parte deste período, a tese de João Batista de Lacerda.</p>
<p>2ª Fase</p> <p>Fase intermediária representada pela consolidação do ideal de branqueamento, anos 1920/1930</p>	<p>Denominada intermediária, envolve as décadas de 1920/1930, quando a raça não mais é considerada como fator exclusivo na determinação da nação, mas outros fatores</p>

são também considerados, tais como as artes e como parte dessas, a literatura. Apesar dessa posição, é nesse período que se consolida o ideal de branqueamento, sua aceitação implícita e pelo aparecimento da ideia da existência da democracia racial, expressão esta que segundo Antônio Sérgio Guimarães, não é inaugurada por Gilberto Freyre e sim utilizada por Roger Bastide em 1940. Gilberto Freyre utiliza esta expressão somente em 1962. Apesar disso, da utilização tardia da expressão, o referido autor contribui para a sua consolidação, ao apresentar uma interpretação otimista da interação racial brasileira. A divulgação da sua obra em 1950 provoca o debate nacional sobre esta questão.

Nessa fase, de modo paralelo à desnaturalização do fator raça como único determinante do sucesso ou do fracasso da nação, têm-se o nazismo alemão que afirma a inferioridade de negros e judeus e a elite branca brasileira, fica entre as duas posições, mas a crença no branqueamento permanece. Ganha espaço, nesse momento, a posição de críticos do Brasil, que afirmam a necessidade de buscar soluções brasileiras para os problemas nacionais, com a consequente redução da crença na

	<p>raça como fator mais importante na determinação dos destinos da nação. O período que precedeu esta fase foi caracterizado por uma forte crise política, literária e artística, sendo que esta última culminou com a semana de arte moderna em 1922.</p> <p>Entre as produções literárias dessa época, têm-se o Jeca Tatu de Monteiro Lobato, que sendo um branco retrógrado, ou talvez mestiço, representa a miséria do interior, mas submetendo-se às regras eugênicas se recupera. Os Sertões de Euclides da Cunha, bem como Macunaíma de Mário de Andrade, representam também produções literárias dessa época.</p>
<p>3ª Fase</p> <p>Questionamento sobre a democracia racial e subordinação da raça à classe</p>	<p>O questionamento sobre a existência da democracia racial e a subordinação da raça à classe, caracteriza a terceira fase, durante a qual ganha grande destaque a Escola de Sociologia e Política de São Paulo com Florestan Fernandes, Otavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, entre outros.</p> <p>Destaca-se nos anos 40 e 50 do século XX, o projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos citados. Este projeto patrocinou várias investigações sobre relações raciais no Brasil</p>

<p>4ª Fase</p> <p>Autonomia da raça em relação à classe social</p>	<p>A comprovação da autonomia entre raça e classe, estando a exigir maiores estudos, caracteriza o que classifiquei como quarta fase, ganhando destaque, principalmente os estudos de Carlos Hasenbalg no Rio de Janeiro, por meio do IUPERJ (Instituto Universitário do Estado do Rio de Janeiro) e do Centro de Estudos Afro-asiático, ambos da Universidade Cândido Mendes</p>
--	---

Na atualidade, estamos inaugurando uma nova fase em que o poder público, tendo recorrido anteriormente e durante a primeira república a políticas para eliminar as populações negra e indígena, pressionado nos dias atuais pelo movimento social negro, reconhece a existência da discriminação racial e a necessidade de promover a reparação junto a esses grupos, por meio das políticas de ação afirmativa e da criação de órgãos específicos para tratarem da questão. Entre as políticas públicas de ação afirmativa, têm-se as determinações da Lei no10.639/2003 tratada neste texto posteriormente.

Atividade de reflexão

Após a leitura do texto reproduzido do Jornal *O Globo*, de autoria de Luiz Garcia, publicado em 22/01/2010, produza um breve comentário opinativo que articule as ideias defendidas pelo articulista e os conhecimentos produzidos pelo racismo europeu e sua consequente incorporação pelos intelectuais brasileiros, nos primeiros anos da primeira República.

Sexta-feira, 22 de janeiro de 2010 O GLOBO OPINIÃO • 7

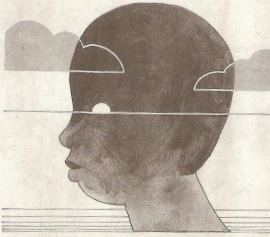
LUIZ GARCIA
Preconceitos

Não há qualquer dúvida de que os cidadãos da etnia negra ainda são cidadãos de segunda classe no Brasil.

A forma irresponsável e mesmo cruel com que foi abolida a escravidão, tirando quase toda a população negra das senzalas e jogando praticamente todos os ex-escravos na miséria, com toda a liberdade para morrerem de fome, criou o problema social que existe até hoje. A maioria dos cidadãos negros — não seria exagero algum falar em grande maioria — continua na base da pirâmide social. E o preconceito que existe, se existe, parece ser muito mais social do que racial.

Isso é apenas uma constatação, não um argumento contrário à necessidade de políticas públicas que enfrentem mais o problema social, que é real e sério, e menos o fantasma do preconceito — que certamente ainda existe, mas a cada dia menos assustador.

A cor da pele não impede o acesso aos mais altos cargos da administração pública e do Judiciário — mas a pobreza histórica, não o preconceito, limita o número dos beneficiados. Essa constatação óbvia não impede que, com a bênção e o estímulo de áreas oficiais, proliferem propostas e pressões no sentido de combater um suposto, pelo menos exagerado, racismo na sociedade. É o caso das conclusões de iniciativas



governamentais recentes, como a II Conferência Nacional de Cultura e a Conferência de Política de Igualdade Racial, de junho passado.

Nada há de errado, por exemplo, em pedir, se existirem casos documentados, a punição de empresas de comunicação por divulgação de material de cunho deliberadamente racista ou involuntariamente preconceituoso. Mas é simplesmente absurdo, por outro lado, fixar em 20%, e isso já foi proposto, a presença de negros, índios e cidadãos de outras etnias em programas de rádio e TV. Como se fosse natural e democrática essa intromissão, por exemplo, no roteiro de uma novela. E o que justifica a porcentagem?

Falando sério, alguém nota qualquer sombra de preconceito na formação dos elencos de uma novela de TV? Por outro lado, o que diriam os donos dessa ideia se alguém defendesse uma porcentagem fixa de brancos no desfile de uma escola de samba?

É razoável pedir punição para jornais ou TVs que deliberadamente abriguem matérias ou programas de cunho racista. Mas essa proposta ganharia mais validade se fosse acompanhada de alguns exemplos. Seria interessante conhecermos quais são as empresas de mídia capazes de semelhante burrice.

A QUESTÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA

Negada, ao longo da história, à população negra, a Educação como bem cultural e como direito social constitui-se como grande desafio e demanda na república brasileira, pauta das reivindicações dos Movimentos Negros desde os anos finais do século XIX até os dias atuais.

A omissão em relação à presença negra nas instituições escolares na historiografia da educação brasileira tem sido gradativamente superada, a partir de investigações realizadas por pesquisadores que comprovam que, a despeito de a discriminação racial atuar como impe-

dimento e/ou eliminação de pretos e pardos da educação escolar, a sua presença é evidenciada nas instituições, mesmo no período imperial.

Menos perversa que há algumas décadas quando o acesso de negros à educação era impedimento legal e posteriormente factual pela falta de expansão do sistema de ensino público, ainda em nossos dias constata-se, por meio de estudos quantitativos/qualitativos, que se em alguns níveis de ensino, a igualdade racial foi alcançada por meio da presença equiparável de negros e brancos, o mesmo não ocorre à medida que os níveis de ensino se elevam e as profissões a eles vinculadas gozam de maior prestígio e com possibilidade de remuneração mais alta.

Estudos recentes realizados pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE) e analisados pelo *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* (IPEA), apresentam uma realidade educacional muito distante do que é desejável em relação à igualdade.

O estudo apresentado, originário do IPEA, é privilegiado porque apresenta a situação da população em educação, segundo o recorte racial durante uma década, o que leva a perceber a persistência da desigualdade racial, a despeito da observável presença das políticas de caráter universal. Estudos mais recentes foram realizados pelo mesmo órgão, não menos importantes, entretanto, esses últimos não incorporam uma série temporal.

Procurando analisar o que os dados nos dizem, fazem-se algumas pressuposições, as quais anunciam possíveis hipóteses para a realização de pesquisas de caráter qualitativo que podem desvelar aspectos que os dados quantitativos, por sua natureza, não evidenciam.

Quadro 1 – Presença negra e branca na população brasileira: 1995/2005

Ano	Negros	Branços
1995	45 %	54,4%
2005	49,6%	49,8%

Fonte: IPEA – políticas sociais – acompanhamento e análise [13] edição especial

Precedendo as considerações sobre a escola básica, é importante salientar o movimento que ocorreu no período em questão, sobre a autodeclaração solicitada pelo IBGE à população. Percebe-se que houve um processo de enegrecimento dos declarantes com um aumento de 4,5% de negros e, inversamente, uma redução do percentual de brancos em proporção idêntica. Esta constatação sugere que parte da população que anteriormente declarava-se branca orientando-se pela autodeclaração de *marca*, passou a autodeclarar-se preta ou parda, migrando para a autodeclaração de *origem*.

Oracy Nogueira,¹⁰ ao distinguir as duas formas básicas de preconceito racial, oferece relevante contribuição ao campo de estudos das relações raciais e da sociologia, caracterizando a forma como se exerce o preconceito racial no Brasil.

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é *de origem*. (NOGUEIRA, 1985, p. 78-79)

Alguns estudiosos na atualidade sugerem que o enegrecimento da população se deve a interesses particulares de brancos no sentido de usufruir das políticas de ação afirmativa nas universidades que incorporaram a política de cotas para negros. Essa hipótese nos parece que

10 NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queirós, 1985.

não tem probabilidade de confirmar-se porque os dados coletados pelo IBGE não se cruzam com os que as universidades coletam. Isto seria também impossível porque tanto no censo quanto nas PNADS, não há identificação das pessoas entrevistadas, o que impediria o confronto IBGE/universidades.

É possível que esta alteração tenha ocorrido como consequência da atuação do movimento negro e da intensificação das discussões provocadas pelas políticas públicas para promoção da população negra na última década do século XX e nesta primeira década do século XXI. Sugere-se que tais fatos possam ter provocado maior rigor por parte dos declarantes, na busca de suas origens raciais.

Saiba mais

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. (Org.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond: Laeser/ UFRJ, 2008. Disponível em: <http://www.laeser.ie.ufrj.br/relatorios_gerais.asp>.

EDUCAÇÃO ATUAL DA ESCOLA BÁSICA EM FACE À IGUALDADE RACIAL

Entre os problemas a serem enfrentados pela escola básica, está a falta de equidade pedagógica em relação aos diferentes grupos raciais. Estudos realizados tanto em nível quantitativo, como qualitativo, comprovam a existência de tais desigualdades principalmente nas últimas séries do ensino fundamental, no ensino médio e no superior.

Por meio da série temporal (IPEA – 1995/2005) constata-se a persistência de tais desigualdades.

Quadro 2 – Taxas líquidas de matrícula* na educação infantil, segundo cor/raça – Brasil, 1995/2005

Ano	Negros	Branços
1995	26,1	28,8
1996	25,8	29,0
1997	28,0	30,2
1998	29,5	30,6
1999	31,0	32,6
2001	34,5	35,4
2002	35,0	38,0
2003	37,0	38,2
2004	39,0	41,3
2005	39,6	40,8

Fonte: IPEA – políticas sociais – acompanhamento e análise [13] edição especial

Quadro 3 – Taxa líquida de matrícula* no 1º ciclo do ensino fundamental – segundo cor/raça – 1995/2005

Ano	Negros	Branços
1995	76,1	90,0
1996	77,6	90,0
1997	80,6	91,0
1998	85,4	93,0
1999	88,2	94,0
2001	89,8	95,0
2002	91,0	94,0
2003	90,9	95,0
2004	91,6	95,0
2005	92,4	96,0

Fonte: IPEA – políticas sociais – acompanhamento e análise [13] edição especial

(*Taxa líquida de matrícula: alunos matriculados sem distorção série/idade)

Observa-se, nos dois quadros, a progressiva equiparação entre os grupos populacionais no que se refere ao acesso à escolarização ao longo da década em questão.

Esta mudança parece estar relacionada ao aumento na taxa de cobertura do sistema escolar¹¹ (creche, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e às medidas destinadas à universalização do sistema de ensino para esta faixa etária. Entretanto, precisa-se averiguar os aspectos qualitativos, ou seja, qualificação de pessoal, condições físicas e materiais das escolas, currículo desenvolvido, são mantidos os níveis de equiparação correspondentes aos que se constata em relação aos percentuais de crianças matriculadas nesses níveis de educação. Ainda em relação à qualidade do ensino, faz-se necessário o desenvolvimento de maiores estudos e reflexões sobre a seleção de conteúdos e sobre os processos de avaliação adotados atualmente nas escolas públicas, espaço escolar em que a maioria negra se encontra.

Uma questão emergente, que está a exigir a produção de conhecimentos científicos é a articulação entre a introdução, nos últimos anos, da escola *ciclada* nas instituições públicas e sua utilização por parte dos professores sem o devido preparo e formação para incorporar este sistema em suas práticas, e a redução percentual da defasagem entre negros e brancos, com manutenção da discrepância em relação a aspectos não quantitativos da ação pedagógica.

Utiliza-se, aqui, a expressão “não quantitativos”, não como sinônimo de qualitativo, mas sim com o objetivo de problematizar, as afirmativas que consideram a escola particular como de melhor qualidade que a pública baseadas no êxito obtido nos exames vestibulares, e em outros tipos de avaliação geral realizadas pelo MEC, ou

11 Considera-se neste texto a definição apresentada por Paixão e Carvano (2009, p. 71) que entendem como taxa de cobertura do sistema escolar “o percentual de pessoas de uma determinada faixa de idade que estão freqüentando a escola seriada, independentemente da série que estejam, efetivamente, cursando. [...] este indicador é capaz de mensurar antes o raio de atendimento do sistema de ensino à população, especialmente a infanto-juvenil, do que propriamente, a sua qualidade”.

seja ENEM, Prova Brasil, Provinha Brasil, para as quais os alunos são preparados, em algumas escolas particulares desde as séries iniciais do ensino fundamental.

São critérios de seleção de conteúdos e estratégias pedagógicas e também de avaliação diferenciados, os quais consideramos “aspectos não quantitativos da ação pedagógica”, que levam os estudantes das entidades privadas a terem maior sucesso se comparados aos estudantes das escolas públicas, associados a outros indicadores sociais.

A situação exposta remete à não incorporação por parte dos cursos de formação de professores e dos profissionais em sua ação pedagógica dos princípios de uma pedagogia progressista que ultrapasse o reducionismo da classe social, e que esteja atenta à diversidade cultural e biológica com a qual a escola trabalha. Reconhecida esta diversidade, os docentes assumem outro papel, qual seja: o de agentes de transformação, autores de seu projeto de trabalho, dialogando com a seleção dos conteúdos que sejam socialmente relevantes para os destinatários de sua atuação profissional

Quadro 4 – Taxas líquidas de matrícula no 2º ciclo do ensino fundamental segundo cor/raça – Brasil, 1995 - 2005

Ano	Negros	Branços
1995	36,5	64,0
1996	39,2	66,2
1997	40,8	69,4
1998	44,8	71,4
1999	49,8	75,3
2001	57,3	78,1
2002	62,2	80,0
2003	64,4	82,9
2004	65,8	82,3
2005	68,0	82,8

Fonte: IPEA – políticas sociais – acompanhamento e análise [13] edição especial

No segundo ciclo do ensino fundamental, percebe-se uma ampliação da discrepância entre negros e brancos quanto ao aspecto quantitativo, apesar da redução da diferença em 2005 que é de 14,8% neste ano quando em 1995 tal diferença era de 27,5%. Sabendo-se que a escola ciclada foi incorporada também nos últimos anos do ensino fundamental, é possível que os percentuais dos últimos anos estejam camuflando diferenças não quantitativas entre os dois grupos raciais.

No ensino médio (Quadro 5), ao longo da década estudada, as diferenças percentuais entre os grupos estudados permanecem sem grande variação ao longo da década, sendo de 20,4% em 1995 e 21,6% em 2005. Neste nível como nos anteriores a questão dos aspectos não quantitativos permanece sem uma resposta que ultrapasse os limites do censo comum. Verificar os números.

Quadro 5 – Taxas líquidas de matrícula* no ensino médio segundo cor/raça – Brasil, 1995/2005

Ano	Negros	Brancos
1995	12,1	32,5
1996	13,5	34,4
1997	14,8	38,5
1998	18,8	41,2
1999	21,4	44,5
2001	25,2	51,1
2002	28,7	53,5
2003	32,5	56,4
2004	34,3	57,8
2005	36,2	58,2

Fonte: IPEA – políticas sociais – acompanhamento e análise [13] edição especial

A presença negra no ensino superior, certamente tendo como um dos fatores as lacunas na aprendizagem, acumuladas nos níveis de ensino anteriores, mantém-se ao longo da década muito menos

representada do que a população branca, a despeito das políticas de ação afirmativa para negros no ensino superior e do PROUNI, iniciados em 2002/2004, respectivamente. O PROUNI, apesar de não ser baseado nos princípios de uma ação afirmativa, inclui os negros, embora mantenha o equívoco raça/classe, mantendo a primeira como subgrupo do segmento social pobre.

Quadro 6 – Taxa líquida de matriculados no ensino superior, segundo cor/raça – Brasil – 1995/2005

Ano	Negros	Branco
1995	2,0	9,2
1996	1,8	9,4
1997	2,0	10,1
1998	2,1	11,1
1999	1,5	11,8
2001	4,4	16,5
2002	5,1	18,0
2003	5,7	19,1
2004	6,1	18,3
2005	6,6	19,0

Fonte: IPEA – políticas sociais – acompanhamento e análise [13] edição especial
(*Taxa líquida de matrícula: alunos matriculados sem distorção série/idade)

Outro estudo, publicado em 2008, organizado pelos Professores Marcelo Paixão e Luiz Marcelo Carvano coordenadores geral e técnico do Laboratório de Análises Econômicas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER-UFRJ) apresenta importantes contribuições às reflexões deste campo de estudos, por meio da comparação entre as desigualdades raciais entre os anos de 1995 e 2006.

Os quadros 7 e 8¹² apresentam a taxa de escolaridade líquida,

12 PAIXÃO, M.; CARVANO, L. (Org.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond: Laeser/ UFRJ, 2008. Disponível em: <http://www.laeser.ie.ufrj.br/relatorios_gerais.asp>.

expressa pela “razão entre a população que frequenta a escola em um determinado nível de ensino, na idade adequada, e a população total com essa idade, sendo: 7 a 14 anos, no ensino fundamental e 15 a 17 anos no ensino médio” (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 75).

Os dados informam que no período analisado (1995-2006) houve evolução na taxa líquida de escolaridade no ensino fundamental e médio. Em ambos os níveis verifica-se aumento com redução das desigualdades no final do período em questão. Entretanto, os autores chamam a atenção para a persistência da inferioridade entre a taxa líquida de escolaridade entre homens e mulheres pretos e pardos, revelando os desafios a serem enfrentados no que se refere à manutenção do crescimento dos indicadores de escolaridade entre pretos e pardos no futuro.

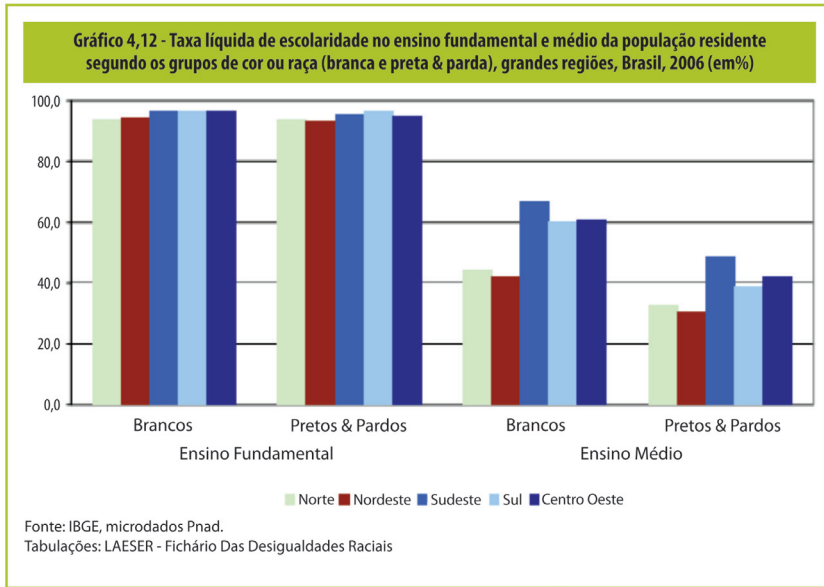
Quadro 7 – Taxa líquida de escolaridade no ensino fundamental e médio da população residente segundo os grupos de cor ou raça (branca e preta e parda) e sexo, Brasil, 1995 e 2006 (em %)

Tabela 4,8 - Taxa líquida de escolaridade no ensino fundamental e médio da população residente segundo os grupos de cor ou raça (branca e preta & parda) e sexo, Brasil, 1995 e 2006 (em %)					
Níveis de Ensino	Ano	Branco		Pretos & Pardos	
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Ensino Fundamental	1995	89,6	90,7	79,1	82,5
	2006	95,9	95,7	94,0	94,5
Ensino Médio	1995	28,3	36,9	9,3	15,0
	2006	55,0	63,0	32,7	43,4

Fonte: IBGE, microdados Pnad.
 Tabulações: LASER: Fichário das Desigualdades Raciais.
 Nota: no ano de 1995 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exeto Tocantins)

Fonte: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2007-2008
 (PAIXÃO, M.; CARVANO, 2008, p. 76)

Quadro 8 – Taxa líquida de escolaridade no ensino fundamental e médio da população residente segundo os grupos de cor ou raça (branca e preta e parda), grandes regiões, Brasil, 2006 (em %)



Fonte: Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008
(PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 77).

Prosseguem suas análises sintetizando dois vetores como motivos da exclusão das crianças e jovens negros dos espaços escolares: etnocentrismo e discriminação racial.

[...] Esses vetores operam por múltiplos mecanismos mais ou menos visíveis, mas inequivocadamente contribuem para o baixo desempenho escolar das pessoas daquele grupo de cor ou raça. Medidas recentes que vieram ser adotadas, como a Lei 10.639, podem contribuir positivamente, mas tais aspectos não aparentam estar ocupando um papel de maior destaque na agenda dos atuais formuladores de políticas públicas na educação. (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 185)

Para o enfrentamento dessas questões, a formação de professores apresenta-se como o desafio que o poder público deverá enfrentar para garantir uma formação satisfatória a todos os profissionais em exercício e aos licenciandos, tratando-se da diversidade da população. Iniciativas têm sido tomadas de parte dos órgãos oficiais, em todos os níveis, mas são ainda muito tímidas para enfrentar o problema da formação de professores, que a condição de pretos e pardos no setor de educação está a exigir, que é a de atingir a todos os profissionais em exercício e a todos os cursos de licenciatura.

Diante de tal situação, há, de parte da academia e utilizadas por alguns profissionais, alternativas pedagógicas para a diversidade racial, sendo o multiculturalismo crítico uma dessas propostas. As pedagogias progressistas, que incorporam o multiculturalismo crítico, são respostas à questão objeto deste artigo, que precisam ser apropriadas pelos professores.

Questões relativas ao planejamento escolar e do ensino, que incorporam aspectos que precisam ser apropriados pelos professores, estão disponíveis na academia, sendo instrumentos que possibilitam o estabelecimento de uma relação de unidade teoria prática, em consonância com as necessidades de uma educação para uma população racialmente diversificada e racializada.

De modo paralelo a uma formação docente com a necessária competência para atuar com a diversidade racial brasileira, é também necessário que as políticas públicas sejam propostas com o objetivo de eliminar fatores externos que afetam negativamente a instituição escolar, interferindo como fator de eliminação e ou retenção de negros no sistema educacional. Tratando-se de uma educação que incorpora a questão racial, cabe responder questões tais como: Qual é a composição racial dos grupos destinatários do trabalho pedagógico e qual ou quais as teorias que respaldam as atividades educacionais multirraciais?

ATIVIDADE DE IMERSÃO

- Realize um levantamento sobre a composição racial do grupo com o qual você trabalha. Utilize as categorias do IBGE para a classificação racial do grupo.

- Preencha as tabelas sobre Cor e Desempenho Escolar (5,0 pontos, incluindo os comentários) e Cor e Relação Idade/Série (5,0 pontos, incluindo os comentários) com os dados coletados no item 1 da atividade.

Após a realização da coleta, comente os resultados obtidos relacionando-os aos dados apresentados nas pesquisas do IPEA e do LAESER.

Veja as Tabelas sugeridas a seguir:

1 – Identificação:

1.1 – Escola:

1.2 – Local:

1.3 – curso:

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental séries iniciais:

() Ensino Fundamental séries finais:

() Ensino Médio

() Educação de Jovens e Adultos

1.4 – Série/ciclo:

Tabela 1 – Nº de estudantes por cor/raça segundo as categorias do IBGE (auto-declaração e observação do professor (a)).

COR/RAÇA	Nº de alunos	
	Auto-declaração	Observação do(a) professor (a)
Preto		
Pardo		
Branco		
Amarelo		
Indígena		
Não declarado ou não identificado		
Total		

Tabela 2 – Nº de estudantes por Cor/Raça segundo o desempenho escolar*

COR/ RAÇA	DESEMPENHO ESCOLAR					Total
	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Insuficiente	
Preto						
Pardo						
Branco						
Amarelo						
Indígena						
Não identificada						
Total						

Tabela 3 – Nº de estudantes por Cor/Raça segundo a relação série idade*

COR/ RAÇA	RELAÇÃO SÉRIE/IDADE				Total
	Regular	Defasagem de 1 ano	Defasagem de 2 anos	Defasagem de mais de 2 anos	
Preto					
Pardo					
Branco					
Amarelo					
Indígena					
Não identificada					

* Utilizar a classificação obtida através da observação do professor(a)

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL

Considerando-se que as sociedades, inclusive o Brasil, não adotam a igualdade como critério nas relações a serem estabelecidas entre os homens e que tal indiferença em relação ao valor da igualdade

resulta na condição de inferioridade de alguns grupos, conclui-se que o quadro brasileiro, verificado até os dias atuais, particularmente na educação, possui ancoragem no sistema colonialista/colonialidade e nas teorias eugenistas disseminadas nas escolas nas primeiras décadas do século XX.

Como consequência do exposto, percebe-se a permanência de uma condição subalterna dos grupos negros, em todos os setores sociais, conforme se observa o caso particular da educação apresentado no texto discutido anteriormente. A condição constatada em relação à população negra impede que a mesma amplie suas potencialidades e que tenha uma trajetória de vida e escolar que deveria ter a garantia de políticas públicas pautadas na equidade racial como princípio.

Trata-se de situações que precisam ser vistas, não com naturalidade, como se fossem algo irreversível, mas como algo socialmente construído, deverão provocar estranhamento com vistas a sua desconstrução.

Observando as Tabelas apresentadas no texto anterior, percebe-se na maioria delas o caráter crônico das desigualdades raciais em educação, ao longo de 10 anos, a despeito dos avanços percebidos por meio do aumento dos percentuais de negros e brancos em todos os casos. As taxas líquidas de matrícula aumentam para os dois grupos ao longo da série temporal apresentada. Entretanto, as desigualdades raciais permanecem quase inalteradas, o que significa que as políticas de caráter universal, cujos efeitos são percebidos ao longo dos anos, não são eficazes para desconstruir as desigualdades raciais constatadas.

O caráter crônico das referidas desigualdades exigem políticas públicas não apenas caracterizadas pelo universalismo, mas políticas públicas de ação afirmativa para promover a igualdade racial. Tais políticas não deverão restringir-se apenas aos grupos negros, mas a todos cuja condição de inferioridade for constatada.

O debate em torno das políticas de caráter universal e das políticas de Ação Afirmativa

É consenso entre autores do campo dos estudos raciais a presença contínua de duas posições antagônicas nos debates sobre identidade étnica, pluralismo cultural e políticas de Ação Afirmativa, que opõe o discurso universalista ao discurso de conotação diferencialista. Jacques d'Adesky (2001, p. 211) diferencia-os:

[...] O primeiro discurso, universalista, é o que coloca o indivíduo sob o signo da igualdade. Ele encontra o seu princípio no pensamento racional que objetiva instaurar uma ordem humana autônoma em que o indivíduo se torna a medida de todas as coisas. Ao colocar o universal em casa indivíduo como um todo, esse pensamento desconstrói e exclui, por essência, a ideia de hierarquização. O segundo de discurso, [...] tende a atrelar o indivíduo a um grupo cultural, racial, étnico. Não chega a rejeitar a idéia do indivíduo em seu sentido universal, mas considera que existe uma distância entre a pessoa humana concreta e o indivíduo universal em razão de preconceitos, dos racismos que podem depreciar grupos, resultando dessa forma uma diferenciação das pessoas segundo uma diferenciação hierárquica.

Dito de outro modo, as políticas de caráter universal são executadas por meio de tratamento homogêneo a toda a população, contribuindo para a promoção de todos os grupos. Entretanto, constatada a persistência das desigualdades étnicorraciais, resta o recurso às políticas de ação afirmativa ou de discriminação positiva, que afetam diretamente as desigualdades entre grupos em busca da igualdade como princípio universal.

A afirmação de que a adoção de políticas focais representaria “o repúdio ao princípio universalista e individualista do mérito que orienta a vida pública brasileira e tem sido a principal arma contra o

particularismo” (SILVÉRIO apud GUIMARÃES, 2002),¹³ coloca-se como um dos argumentos utilizados pelos opositores à adoção de ações afirmativas.

No caso do debate sobre as cotas¹⁴ nas universidades públicas esta argumentação, ouvida em inúmeros círculos e na própria imprensa, reforça a concepção do *mérito* em relação à mobilidade social e da *igualdade processual*, difundida desde os tempos da Revolução Francesa, sem, no entanto, ressignificar a questão do mérito, atribuindo-lhe valor absoluto.

Entre os pesquisadores do campo dos estudos raciais, destacam-se outros autores cujas publicações não serão apreciadas em particular no presente texto por motivo da sua brevidade. Entre tais autores cita-se: Kabengele Munanga, Antônio Sergio Alfredo Guimarães, José Jorge de Carvalho, Sueli Carneiro, Ahyas Siss e Joaquim Barbosa Gomes do qual apresenta-se neste texto a classificação de políticas de ação afirmativa e o conceito apresentado pelo autor. Todos estes autores e outros não citados, têm em comum, a ideia de que as políticas de ação afirmativa têm o propósito de reparar injustiças cometidas pela sociedade, contra determinados grupos colocados em situação de inferioridade.

Sobre o conceito de políticas de ação afirmativa, para enriquecimento dos leitores, apresenta-se a seguir as ideias de alguns autores:

13 SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], n. 117, p. 219-246, 2002. ISSN 0100-1574. Doi: 10.1590/S0100-15742002000300012.

14 Compartilha-se neste texto da definição apresentada por Santos (2003, p. 89): “Cota fixa é outra técnica de implementação das ações afirmativas, onde se reserva, num processo de competição por bens sociais, uma porcentagem das vagas para um determinado grupo social competir somente com membros deste grupo de pertença. Portanto, num processo seletivo, um determinado número de vagas fuça garantido antecipadamente para os membros de um determinado grupo social que foi contemplado por esse tipo de ação afirmativa”.

Ronald Walters (em: SISS, Ahyas, 1997)¹⁵ assim se expressa:

A ação afirmativa é um conceito que indica que a fim de compensar os negros, outras minorias e as mulheres pela discriminação sofrida no passado, devem ser distribuídos recursos sociais, como empregos, educação, moradias etc., de forma tal a promover, o objetivo social final da igualdade.

Segundo Cashmore (CASHMORE et al., 2000, p. 31)¹⁶ ação afirmativa é uma política pública que:

[...] é voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às *minorias* e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários, os membros de grupos que enfrentaram preconceitos.

Joaquim Barbosa Gomes (2001),¹⁷ define políticas da ação afirmativa como

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (2003, p. 27)

15 SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Penesb, 2003.

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

17 GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

O autor situa a questão da ação afirmativa como pertinente à teoria da justiça, tomando como postulado filosófico as teses da justiça compensatória e da justiça distributiva.

A *justiça compensatória* consiste na correção de efeitos negativos de ações passadas. Isto deve ocorrer principalmente quando grupos foram subjugados por meio de políticas estabelecidas ao longo do tempo cujos efeitos tendem a se tornar permanentes e por isto naturalizados. As novas gerações carregam no presente os efeitos das injustiças praticadas aos seus ascendentes. A justiça compensatória recupera o equilíbrio entre as partes, o qual foi perdido *por meio de uma transação entre violador e violado*

Este tipo de justiça implica na comprovação objetiva do dano situado no tempo, que deve ser de fácil mensuração, levando-se em consideração a posição ocupada pelas partes antes da violação. Sua recuperação se dará por meio da devolução ao violado dos ganhos obtidos indevidamente pelo violador.

Como exemplo desse tipo de ação pode-se citar o período da década de 90 do século XX, no Brasil, quando um grupo de militantes em São Paulo reivindicava do governo brasileiro a indenização dos danos causados pela escravidão à população negra, caracterizando a sua reivindicação como justiça compensatória.

É correto afirmar que a condição da população negra brasileira nos setores sociais hoje pode ser considerada como herança de práticas violadoras no passado, com mecanismos atuais que garantem a permanência da situação de desvantagem herdada dos familiares que precederam a população considerada. Entretanto, de acordo com o autor citado, a justiça compensatória é viável do ponto de vista filosófico, mas tem problemas do ponto de vista jurídico, porque somente quem sofre o dano tem legitimidade para reivindicar a respectiva compensação a quem praticou o ato ilícito, o que enfraquece a argumentação deste tipo de justiça e suas possibilidades de êxito, tornando a justiça distributiva, mais convincente.

A *justiça distributiva* consiste em promover a redistribuição equiparável dos ônus, direitos, vantagens, riqueza e outros importantes bens e benefícios entre os membros da sociedade, a partir da situação constatada no presente. Há, entretanto, teóricos que afirmam a presença do caráter compensatório em qualquer tipo de ação afirmativa, porque, mesmo considerando a situação presente, esta resulta não somente de fatores contemporâneos, mas tem origem em violações praticadas no passado aos ascendentes das vítimas da discriminação observada no presente, ou a grupos assemelhados.

Em oposição à argumentação de teóricos contrários à adoção de ações afirmativas com base no critério racial que afirmam ser esta uma medida importada do contexto dos EUA a partir dos anos de 1960 do século passado, historicamente, tais políticas no Brasil, já eram concretizadas na primeira metade do século XX como dispositivo jurídico.

Nesta época, a população brasileira sofria os efeitos do privilégio dado aos imigrantes brancos no final do século XIX verificado pelos subsídios à imigração branca, com base no racionalismo da intelectualidade brasileira, com o propósito de fazer desaparecer as populações indígena e negra, por meio da miscigenação. Este conjunto de medidas atendiam a ideia do ideal de branqueamento que perpassava a sociedade brasileira nesses tempos com permanência até os nossos dias. Paralelamente, privilegia-se a mão de obra europeia branca, relegando a mão de obra nacional.

Em decorrência do exposto, em 1930, o então presidente da república Getúlio Vargas, criou, entre outras medidas, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e após um ano nacionaliza o trabalho por meio da Lei que determinava que o quadro de trabalhadores da indústria e do comércio deveria ter no mínimo dois terços de brasileiros. Ainda no governo do mesmo presidente, a partir da denúncia feita pela Frente Negra Brasileira (1931), registra-se a ausência de negros nos quadros da guarda civil de São Paulo. Após a pressão política desses militantes, Vargas determina o recrutamento imediato de 200 negros para compor a guarda, sendo que, a partir daí, cerca de 500 negros ingressaram no referido quadro, chegando um deles ao posto de coronel.

Na última década do século XX, comprovada a grave condição da população negra brasileira em todos os setores sociais, consolidou-se a discussão sobre a ineficácia das políticas de caráter universal como estratégia para equiparar a situação de negros e não negros na oportunidade de acesso aos variados setores do mercado de trabalho e às instituições educacionais. As informações obtidas municiam a elaboração de propostas de discriminação positiva (políticas focais), com ênfase na justiça distributiva.

Saiba Mais!

CARVALHO, José Jorge de. *Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa*. In: QUEIROZ, Delcele (Org.). *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002. p. 79-99.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 88, p. 757-776, 2004. ISSN 0101-7330. Doi: 10.1590/S0101-73302004000300006.

SANTOS, Sales Augusto. Ação afirmativa e mérito individual. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Petronilha (Org.). *Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Anped, 2003. p. 17-36.

_____. et al. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, dossiê 120 anos da abolição, sept./ dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300012&clang=pt>.

SILVERIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], n. 117, p. 219-246, 2002. ISSN 0100-1574. Doi: 10.1590/S0100-15742002000300012.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Penesb, 2003.

MEDIDAS GOVERNAMENTAIS CONTEMPORÂNEAS

Nas últimas duas décadas a produção acadêmica de intelectuais negros e não negros apontou a perenidade das “diferenciações raciais na alocação de posições na estrutura social” (HASENBALG; VALLE SILVA, 1988, p. 9) com alto grau de persistência intergeracional e os entraves à mobilidade social da população negra.

A produção de dados associada à pressão dos Movimentos Negros favorece a discussão sobre as iniciativas necessárias ao enfrentamento das desigualdades étnico raciais e adquirem maior visibilidade na esfera pública.

Em 1996, após a realização, pelo governo Federal, do Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos, promovido pelo Ministério da Justiça e pelo Departamento de Direitos Humanos da Secretaria de Direitos da Cidadania, criou-se o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI).

Compuseram o GTI, representantes do governo e do movimento negro, subdivididos em 16 áreas temáticas: 1 – Informação; 2 – Trabalho e Emprego; 3 – Comunicação; 4 – Educação; 5 – Relações Internacionais; 6 – Terra – remanescentes de quilombos; 7 – Políticas de Ação Afirmativa; 8 – Mulher Negra; 9 – Racismo e violência; 10 – Saúde; 11 – Religião; 12 – Cultura Negra; 13 – Esportes; 14 – Legislação; 15 – Estudos e Pesquisas; 16 – Assuntos Estratégicos, cujos objetivos eram discutir, elaborar e implementar projetos para a promoção da população negra.

A participação brasileira na “Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, realizada em Durban (2001), na qual os signatários, entre eles o Brasil, assumem compromisso com a implantação das Ações Afirmativa, torna-se uma marco na formulação de políticas voltadas para a promoção dos direitos da população negra

e da igualdade racial, influenciando a agenda governamental.¹⁸

Neste processo, destacam-se o diálogo mantido entre o Estado e a sociedade civil, em especial, os movimentos negros e o campo conflitivo em que se inscreve a luta por políticas de caráter afirmativo.

Com a posse do novo Presidente da República (2003), foi criada a Secretaria Especial para Promoção da Igualdade Racial (SE-PPIR) com *status* de Ministério e a Secretaria Especial de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad) ligada ao Ministério de Educação, o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), a instituição do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (FIPIR), criação dos programas Brasil Quilombola, Diversidade na Universidade, a promulgação da lei nº 10.639/03.

No campo do reconhecimento da contribuição cultural afro-brasileira destacam-se o registro como Patrimônio Imaterial Brasileiro de manifestações culturais tais como o Jongô no Sudeste, o Tambor de Crioula, o Samba de Roda do Recôncavo Baiano, Ofício das Baianas de Acarajé, Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: Partido Alto, Samba de Terreiro e Samba-Enredo, entre outros.¹⁹

Saiba Mais!

THEODORO, Mário (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília, DF: IPEA, 2008. Disponível em: <www.cebes.org.br/.../Livro%20Ipea%20-%20desigualdades%20raciais.pdf>.

¹⁸ Para um balanço da ação governamental no período de 1995 a 2002 consultar Beghin; Jaccoud (2002). Para os anos posteriores Heringer (2009).

¹⁹ Consultar: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginaIphan>> e sobre Jongô: <<http://www.pontaojongo.uff.br/>>.

POLÍTICAS DE REPARAÇÕES VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DOS NEGROS

A educação e o espaço escolar, a partir desse período, assumem centralidade nos pronunciamentos governamentais com especial ênfase na defesa do direito à educação que considere a diversidade étnicorracial, sobretudo pela mobilização e atuação dos movimentos negros ao longo de décadas anteriores.

Muitos estudos confirmam que a questão racial é tratada, na escola, de maneira displicente, com a propagação de aspectos legitimadora do *status quo*, o que inibe a formação de uma identidade negra. O cotidiano escolar apresenta-se, desse modo, marcado por práticas discriminatórias que se refletem nas expectativas negativas sobre as possibilidades intelectuais dos/as negros/as, o que tem enorme impacto no rendimento dos estudantes afrodescendentes. (Relatório de Gestão da SECAD, 2004)

Observa-se que as políticas de Ação Afirmativa para negros no Brasil no campo educacional situam-se em dois eixos de orientação interrelacionados (desenvolver) os quais dão origem a diferentes projetos e iniciativas.

No primeiro eixo tem-se um conjunto de projetos voltados para a formação continuada de profissionais da educação para uma atuação satisfatória com a população negra, eliminando os espaços de estrangulamento desse segmento da população no sistema educacional.

As propostas reunidas neste eixo são decorrentes de exigência legal determinada pela Lei Federal 10.639/03,²⁰ que determina a inclusão dos conhecimentos sobre a História e cultura afro-brasileira nos currículos da escola básica (Ensino Fundamental e Médio).

20 Esta lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, cujo artigo 26A, incorpora a obrigatoriedade mencionada.

A Lei nº 11.645/2008, não altera a Lei nº 10.639/03 e sim acrescenta a expressão “e Indígena” no Artigo 26 A, da LDB, o qual possui atualmente a seguinte redação: “Artigo 26 A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Tal obrigatoriedade tem implicações na formação inicial e continuada dos profissionais da educação os quais deverão garantir, em sua atuação, o cumprimento da Lei.

O peso da determinação legal, no que se refere à História e Cultura Afro-Brasileira, provocou no interior das escolas de ensino fundamental e médio, uma mobilização em busca das condições necessárias para a sua efetivação acompanhada, sobretudo, de ansiedade pela constatação do despreparo para que esta atuação se de modo satisfatório.

Em 2004, elaboram-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana*.²¹

O documento enfatiza a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de indivíduos negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, e de luta social.²²

21 Resolução do Conselho Nacional de Educação, CP, 1/2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/040/40pc_diretriz.htm>.

22 Tais como Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros (Brasil, Conselho Nacional de Educação, 2004, p. 12).

[...] Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada [...] orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (Resolução do Conselho Nacional de Educação, CP, 1/2004)

Iniciativas que incidem sobre a elaboração de materiais didáticos de apoio às alterações curriculares na escola básica²³ e sobre a educação continuada de profissionais da educação para a utilização dos materiais elaborados e distribuídos para a rede pública de ensino, sobre a seleção de projetos oriundos dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), incorporados pela estrutura das universidades públicas, denominada UNIAFRO (Secad) compõem este conjunto de medidas que possuem o propósito de promover a formação de profissionais do magistério.

23 Como exemplo tem-se o projeto “A Cor da Cultura”, disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/>>.

O mesmo órgão (Secad), em articulação com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a participação da CAPES, também por meio de edital específico, promove o presente curso nas universidades cujos Neabs tiveram seus projetos aprovados.

Saiba Mais!

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll: Action Aid, 2009.

Outras medidas privilegiam a criação de programas de bolsas e incentivos à realização de pesquisas no campo dos estudos étnico-raciais, a saber: Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford realizado pela Fundação Carlos Chagas/Fundação Ford e o Concurso Negro e Educação (realização de 4 edições sob a responsabilidade da ANPED e da Ação Educativa).

POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA INGRESSO DE NEGROS NA UNIVERSIDADE

O segundo conjunto de projetos incide sobre o ingresso de negros no Ensino Superior e mais timidamente, na permanência deste grupo na Universidade. São concretizados, principalmente, pela iniciativa das universidades públicas estaduais e federais.

Tais políticas foram inauguradas no segundo semestre de 2002 quando da aprovação, pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, da legislação que determinou cotas para os grupos marginalizados, para ingresso nas instituições de ensino superior administradas pelo Estado. Entre tais grupos, foram incluídos os pretos e pardos.²⁴

²⁴ Consultar: MACHADO, Elielma A. *Desigualdades raciais e ensino superior: um*

No mesmo período, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), aprovou legislação análoga à da UERJ.

As duas universidades inauguraram as políticas de ação afirmativa para ingresso de negros e de outras minorias na universidade, as quais foram seguidas de um significativo número de universidades estaduais e federais que em sua grande maioria inclui os negros entre as denominadas minorias contempladas pelas políticas de ação afirmativa sob a modalidade de cotas.

Segundo Heringer e Ferreira (2009, p. 194) em síntese do “Mapa das Ações Afirmativas nas Instituições públicas de Ensino Superior e Técnico”:

- “79 Instituições adotaram Ações Afirmativas no Brasil;
- 41 Instituições são Estaduais, 34 Instituições são Federais e 4 Instituições são Municipais;
- 1 Instituição tem um percentual destinado a mulheres negras (UFAL);
- 19 Instituições tem suas vagas destinada somente a indígenas (UFT, UFGD, UEM, UENP, UNIOESTE, UNEPAR, UNICENTRO, EMBAP, FAP, FECEA, FALM, FECILCAM, FACICP, FAFIJA, FAEFIJA, FUNDINOPI, FAFIPA, FAFIPAR E FAFI).

A autodeclaração, como forma de identificação dos candidatos ao sistema, é utilizada pela maioria das universidades. (Composição Racial: Fonte: IBGE; PNAD, 2005).

estudo sobre a introdução das leis de reservas de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000-2004). Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

Atividade de reflexão

Acesse o material com o título “Mapa das Ações Afirmativas nas Instituições públicas de Ensino Superior e Técnico” (HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Mapa das ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior e técnico In: PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll: Action Aid, 2009. p. 163-194), selecione duas universidades em regiões diferentes, compare seus programas de acesso observando semelhanças e diferenças e escreva um breve comentário comparativo sobre a implementação dos programas de Ação Afirmativa.

TEORIAS PEDAGÓGICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

TEORIAS PEDAGÓGICAS

Neste texto, trata-se da evolução das teorias pedagógicas, precedidas de algumas considerações sobre o significado da pedagogia, de seu objeto e de suas relações com o currículo.

A Pedagogia é uma área de conhecimentos multirreferencial que incorpora aspectos filosóficos e científicos sobre a educação, abarcando também as práticas educativas e os saberes produzidos a partir da ação pedagógica. Seu objeto é, portanto o fenômeno educativo, a partir do qual são produzidos saberes que devem contribuir para reorientar as políticas e práticas educativas..

Ao longo dos séculos, foram desenvolvidas teorias em torno do fenômeno educativo, sendo destacadas as teorias pedagógicas denominadas pedagogias tradicionais, pedagogia da escola nova e pedagogia progressista. Em sua obra, datada de 1974, intitulada

Pedagogia Progressista, Georges Snyders²⁵ faz considerações sobre os três tipos de pedagogia mencionados, classificação que é privilegiada neste texto.

As teorias pedagógicas, tendo como objeto de estudos o fenômeno educativo de modo abrangente, data do período anterior à era cristã. Em seu livro *História das ideias pedagógicas*, Moacir Gadotti²⁶ apresenta no primeiro capítulo as ideias pedagógicas de Lao-Tsé sobre “O poder da não violência” e “Dominar sem violência”, autor que viveu por volta do século VI antes de Cristo. Por outro lado, o currículo como campo profissional surge somente na segunda década do século XX nos Estados Unidos e é disseminado na Europa como campo de conhecimento especializado.

Enquanto as teorias pedagógicas tratam da educação de modo abrangente, as teorias de currículo se restringem a responder questões tais como: o que ensinar? Qual o conhecimento que deve ser ensinado? Por que um determinado conhecimento e não outro? Sendo específicas da área de currículo, as teorias pedagógicas, embora mais abrangentes, tratam também de tais questões e, portanto, incorporam aspectos específicos de currículo, ainda que sem utilizar esta palavra que conforme esclarecimento anterior, só aparece na segunda década do século XX.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, a pergunta “O que ensinar?”, está atrelada a outra pergunta: O que os estudantes devem ser? Isto é, qual o perfil do estudante que se pretende formar? Que modificações de comportamento a educação a ser ministrada deve provocar nos alunos? Qual o tipo de sujeito que se pretende formar, para atuar na sociedade que temos?

Pretende-se nessa fase do curso que os profissionais cursistas respondam a tais questões o que é determinado pela Lei 10.639/03 e respectivas diretrizes curriculares.

25 SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

26 GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2006.

Seria desejável discutir neste texto, as teorias pedagógicas estabelecendo a relação das mesmas com as teorias de currículo. Entretanto, por motivo da natureza do curso restringe-se a apresentar aspectos essenciais das teorias pedagógicas privilegiadas neste trabalho, as quais contribuem para situar o profissional quanto à teoria que dá respaldo a uma educação para as relações raciais.

A teoria pedagógica tradicional predomina até o final do século XIX, quando as ideias escolanovistas passam a ser discutidas em vários países do mundo, sendo disseminadas no Brasil nos anos 20 do século XX. Posteriormente, surge o pensamento pedagógico progressista.

Partindo da classificação de Georges Snyders, recorre-se à produção de Maria Aparecida Ignácio da Silva⁴ utilizando subcategorias para a análise de cada uma das três teorias aqui apresentadas. As subcategorias utilizadas são as seguintes: aspectos gerais, aluno, professor, escola e sociedade.

Quanto à teoria pedagógica tradicional destacam-se:

- aspectos gerais: comprometimento com a permanência do *status quo*, desvinculação completa da relação entre a educação e a vida dos estudantes, valorização do ensino humanístico e da cultura geral, ênfase nas “obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas adquiridas pelos métodos mais seguros (SNYDERS, 1974, p. 16). A educação é baseada em modelos que devem servir de guia para os educandos.

- alunos: posição secundária; principalmente a criança que é considerada um ser imaturo, incompleto, uma tábula rasa que deve memorizar de maneira passiva os conhecimentos ensinados. Privilegia-se o adulto que é considerado um ser acabado, completo.

- professor: a educação é centrada no educador, no intelecto, no conhecimento considerado neutro. O professor faz a mediação entre os modelos e os alunos, o que implica na responsabilidade de selecionar e organizar os conteúdos e propor procedimentos, operações

e exercícios, isto é, propor atividades, devendo garantir aos alunos o contato com as grandes obras e com os personagens da literatura.

- escola: espaço destinado à preservação e transmissão da cultura, de acesso às grandes produções da humanidade isto é aos modelos. Sua função é ensinar, mas é um ensino desvinculado do mundo, da vida presente, dos contextos e problemas sociais. Segundo Château,²⁷ “A escola prepara para a vida, voltando as costas à vida”.

- sociedade: quanto à sociedade, segundo Maria Aparecida Ignácio Silva (1986, p. 87), coexistem dois movimentos contraditórios nesse tipo de educação: a preservação da herança cultural, tendo a sociedade como fonte dos conteúdos, valores e finalidades ao mesmo tempo que é uma escola que não se abre para o mundo exterior, mantendo uma certa reserva em relação ao que está fora dela, isto é, a sociedade, o mundo contemporâneo, a família. Há, nesse caso, uma ruptura da relação da escola com o meio exterior.

- Escola Nova, aspectos gerais: tratando-se da pedagogia oriunda do movimento da escola nova destacam-se as suas origens e constituição. Escola Nova é uma expressão que pode significar um movimento de ideias renovadoras, que se evidencia mais fortemente no final do século XIX e início do século XX, mas cujas raízes já são encontradas no século XVII nas obras de João Amós Comênio que propôs um ensino diferente do que era ministrado na escola tradicional, podendo significar também, uma escola diferente da que existia anteriormente.

Tal movimento surge em decorrência de vários fatores que se deram nas últimas décadas do século XIX, vinculados principalmente ao processo de industrialização e às novas descobertas da Psicologia como ciência independente e da biologia. O processo de industrialização exigiu a expansão dos sistemas educacionais para atender às novas exigências do mercado de trabalho e os novos conhecimentos científicos comprovaram que a criança não era um adulto em miniatura, mas um ser com características próprias e como tal deveria ser educada.

27 SILVA, Maria Aparecida Ignácio da. *Valores em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

Entre outros autores, Rousseau deu grandes contribuições para romper com a educação tradicional, propondo no século XVIII uma educação baseada nas necessidades e interesses das crianças, como determinantes da organização do estudo e do desenvolvimento dos estudantes.

A proposta pedagógica escolanovista é uma pedagogia da existência, voltada para os interesses e necessidades da criança, ao contrário da pedagogia da essência que caracteriza a pedagogia tradicional, desvinculada da dinâmica da vida dos sujeitos em processo de educação.

Nessa pedagogia desaparecem os modelos privilegiados pela educação tradicional dando lugar aos interesses e necessidades dos estudantes.

Entre os escolanovistas no exterior cita-se John Dewey nos Estados Unidos, Ovídio Decroly na Bélgica, Maria Montessori na Itália, entre outros. No Brasil, os principais escolanovistas foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme.

- aluno: o aluno passa a ser o centro da educação porque comprova-se que a criança e o jovem têm características próprias que devem ser respeitadas e desenvolvidas. A passividade a que eram submetidos na escola tradicional, é substituída pela atividade, com ênfase nos interesses, curiosidade, necessidades e a sensibilidade dos educandos que passam a ser sujeitos da educação e não objeto. O educando passa a ser o ponto de partida para a atividade escolar. Surgem, então, os métodos ativos.

- o professor: tornando-se o aluno sujeito do próprio desenvolvimento, o professor deixa de ser o mediador entre o conhecimento e a criança. Ao professor compete averiguar com seriedade e com o devido respeito os interesses, expectativas e necessidades da criança e suas motivações e estreitar a relação entre o mundo infantil e a escola, procurando compreender a sua ação. Snyders²⁸ esclarece que segundo os escolanovistas Claparede e Montessori, o professor atua sobre o meio com o propósito de prepará-lo para que a criança desenvolva as suas atividades, mas não atua sobre a criança.

28 SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

- a escola: escola ativa é a denominação dada à instituição a partir da necessidade ou do interesse, considerando que é a necessidade que leva a realização da atividade. Toma a criança como centro dos programas e dos métodos. A escola deve ser um ambiente cuidadosamente preparado para que mobilize a atividade da criança. O professor torna-se organizador do ambiente e a criança o sujeito que conduz a aprendizagem. A educação é baseada no que é vivido pela criança, nos valores vividos pela mesma em seu cotidiano.

- a sociedade: o pressuposto desse tipo de pedagogia é de se desenvolver em uma sociedade democrática para que esse tipo de sociedade se projete na escola e, como consequência, a criança desenvolve os valores de uma sociedade democrática. Nesse sentido, ganham importância a vivência grupal, os trabalhos de grupo.

Dewey, um escolanovista, foi um dos seus representantes que mais enfatizou a relação escola e sociedade, escola e vida.

Resta analisar alguns aspectos da pedagogia denominada por Snyders de progressista. Seus pressupostos gerais decorrem das críticas realizadas pelo mesmo autor sobre os dois tipos de pedagogia analisados anteriormente. Uma das críticas feitas pelo autor à pedagogia tradicional se faz sobre o recurso aos modelos, mas modelos desvinculados da existência real das crianças, sendo modelos em vida. Quanto à escola nova, Snyders enfatiza como aspecto positivo a alegria do presente, a participação, a iniciativa, a atividade, o dinamismo do aluno na aprendizagem. Entretanto, o mesmo autor critica a ausência de modelos nesse novo tipo de escola, o que leva a um espontaneísmo que é prejudicial ao desenvolvimento do aluno, pela falta de referenciais adultos.

Partindo de tais críticas Snyders propõe uma terceira alternativa pedagógica que concilia aspectos das duas outras. A pedagogia progressista busca recuperar os modelos da educação tradicional com a alegria do presente da escola nova, propondo uma educação a partir de modelos com vida, modelos que sejam relevantes para as crianças em seu cotidiano, modelos que tenham um significado social para os estudantes no mundo contemporâneo.

Atividade de imersão: Procure na instituição à qual você está vinculado, o material A cor da cultura, assista ao DVD Heróis de todo o mundo e classifique-o em uma das três categorias pedagógicas apresentadas neste texto, justificando sua classificação (10 pontos)

Passa-se a analisar a visão do aluno, do professor, da escola e da sociedade nesta terceira alternativa pedagógica:

- o aluno é visto como um ser social, histórico e político no presente, situação esta que é fonte de valores, lugar este que possibilita a realização histórico, social e política do homem. O educando é, portanto, um ser ativo, dinâmico, co-participante da própria educação, situada no presente, a qual incorpora conteúdos significativos e atualizados, os quais devem ser constantemente reavaliados para ajudar os alunos a responderem adequadamente às questões que a vida lhes apresenta, resolvendo-as com sucesso.

- recupera-se a autoridade do professor por meio de uma proposta pedagógica que tem como critério para a seleção de conteúdos escolares a sua relevância social para os estudantes, o seu significado social com vistas à transformação da sociedade. Relega-se tanto os saberes artificiais e herméticos da escola tradicional, quanto os saberes puramente espontâneos propostos pela escola nova. Esta posição exige, para ter sucesso, a intervenção de um profissional competente e crítico, com a participação ativa do aluno.

- a função da escola é a disseminação de conteúdos vinculados à vida dos estudantes, que expliquem a realidade vivida, tendo estreita vinculação com a realidade social. A escola progressista, coloca-se a serviço da promoção dos grupos socialmente excluídos. Tal escola concilia a participação ativa e pessoal do aluno com a necessária intervenção do professor, que tem o propósito de orientar os estudantes.

- quanto à relação educação e sociedade, a pedagogia progressista posiciona-se como uma questão já resolvida, inquestionável. Sustenta-se que toda pedagogia baseia-se em uma filosofia de vida e em uma

concepção de homem e de sociedade. Esse tipo de educação prioriza o social e o coletivo. O ponto de partida e o ponto de chegada dessa pedagogia são as práticas sociais comuns a educandos e educadores.

Considera-se, portanto, neste trabalho, o potencial da *Pedagogia Progressista* que não se restringe a analisar as relações de poder apenas entre os segmentos sociais diferenciados por suas condições econômicas e sociais, ampliando a percepção das relações de poder entre todos os grupos humanos, podendo-se particularizar o seu potencial para tratar da questão negra em educação.

A concepção de Escola Progressista não abandona totalmente as duas anteriores, mas apropria-se de seus aspectos positivos e os atualiza. Retomam-se os modelos, mas aqueles que se relacionam como o mundo do estudante.

Assim, faz sentido tomar a trajetória de vida de referências intelectuais negras como patrimônio cultural a ser utilizado pela educação, a fim de encorajar a criança negra com trajetórias semelhantes a ter um nível de aspiração elevado, ao mesmo tempo em que tais modelos vão inspirar na criança branca o respeito que é devido à criança negra.

Assim, também, outros modelos significativos contidos na literatura, nas artes, na história e em outras ciências, são positivos no trabalho educativo a ser realizado, tendo em vista a recuperação da dignidade da população negra, bem como os inúmeros cidadãos anônimos (mestres jongueiros, griôs). Há, nesse caso, a conciliação de aspectos da escola tradicional e da nova: os modelos e a alegria do presente em uma terceira concepção da educação que visa educar para a construção de um novo mundo, para o que as duas anteriores não atentavam, sendo este um dos propósitos da formação dos profissionais da educação na atualidade o qual pela legislação atual deverá incorporar aspectos relativos à população negra na sua atividade profissional.

Por outro lado, a Pedagogia Progressista apresenta como pressupostos os elementos necessários para uma atuação comprometida com a transformação da sociedade e, portanto, com a eliminação de qualquer tipo de discriminação.

Snyders a denomina como pedagogia de esquerda e afirma:

uma pedagogia de esquerda é fundamentalmente uma pedagogia que enuncia idéias de esquerda, transmite conteúdos de esquerda suscita uma visão um método, atitudes de esquerda” [...] “o ponto decisivo é o conteúdo das idéias adquiridas: o racismo, a divisão da sociedade em classe, as condições e as perspectivas que põem fim à exploração. (SNYDERS, 1974, p. 193)

Em uma concepção pedagógica de direita conforme a tradicional e a nova ou mesmo em uma concepção pedagógica de esquerda marxista ortodoxa, torna-se impossível formar profissionais comprometidos com a eliminação das relações raciais verticalizadas.

Atividade de reflexão

Qual é a concepção pedagógica que predomina em sua atividade profissional? Exemplifique como você a pratica em seu cotidiano ou que elementos desta concepção você considera em seu cotidiano. (5,0 pontos)

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

A formação de profissionais da educação é um fator decisivo em uma educação em que se pretende eliminar a discriminação racial. Tratando-se de profissionais em exercício, a formação continuada deverá ter caráter permanente e sistemático, com base em pressupostos que asseguram a atuação competente dos profissionais docentes. Incluem-se portanto, neste item, os pressupostos filosóficos apresentados por Antônio Joaquim Severino,²⁹ o qual apresenta três

29 SEVERINO, Antônio Joaquim. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista ANDE*, São Paulo, ano 10, n. 17, 1991.

dimensões que deverão ser incorporadas às propostas curriculares para a formação dos profissionais aqui considerados, quer sejam iniciais ou continuadas. Tais dimensões são as seguintes: a dimensão dos conteúdos, a dimensão pedagógica e a dimensão das relações situacionais.

A dimensão dos conteúdos consiste no domínio dos conhecimentos da área privilegiada pelo futuro profissional, de maneira ampla e com o necessário aprofundamento para assegurar ao estudante a liberdade intelectual de tramitar no seu campo, a partir do domínio seguro dos conceitos básicos da sua área de trabalho. Neste sentido, por exemplo, um licenciado em Geografia deverá ter o domínio amplo e profundo das categorias da geografia e da dimensão racial que estas incorporam. Tal domínio vai permitir ao profissional, selecionar adequadamente os conteúdos a serem ministrados aos seus alunos, tendo como critério a sua relevância em face das práticas sociais dos estudantes, o contexto em que vivem e a sua condição na sociedade.

Esta dimensão torna-se muito complexa na formação do profissional que irá atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, pois ele ministrará aulas de todos os campos de conhecimentos, o que implica o domínio seguro de todas elas para além do conteúdo a ser ensinado. Esta é a situação dos cursos de pedagogia que oferecem a multi-habilitação, que não permitem ao licenciando a aquisição de conhecimentos das áreas com as quais irá trabalhar, permitindo-lhes, apenas, uma visão limitada e superficial dos referidos campos de conhecimentos, impedindo-o de circular com liberdade e, conseqüentemente, de descobrir o potencial desses campos para incorporar os estudos raciais.

A segunda dimensão, estreitamente relacionada com a primeira, consiste na formação pedagógica que vai caracterizar o profissional, assegurando-lhe as condições necessárias para cumprir o seu papel social. É este aspecto do currículo dos cursos de formação de professores que criará condições para que o estudante selecione e manipule os conteúdos escolares com competência e determinação, dando-lhes a forma didática que facilitará o seu domínio pelos usuários da educação, tendo como objetivo a promoção de todos os estudantes.

É nesta dimensão que o profissional deverá adquirir a habilidade de selecionar conteúdos a partir, pelo menos, dos seguintes critérios: relevância social e acadêmica, o contexto em que vivem os alunos, a diversidade fenotípica, cultural e socioeconômica e as expectativas da comunidade em relação ao papel social da educação escolar. É esse aspecto da formação que vai desenvolver no profissional a capacidade de manipular os conteúdos escolares, fazendo a mediação entre estes e os seus estudantes, com a devida adequação.

É ainda nessa dimensão que, orientado pela concepção progressista de educação, o profissional deve adquirir a capacidade de selecionar no acervo cultural disponível, os conhecimentos socialmente relevantes para promover os estudantes, devendo atentar para os saberes sobre a população negra em uma sociedade caracterizada pela diversidade racial, cultural e biológica cujos significados, inventados socialmente, deram origem a preconceitos, estereótipos e discriminações.

A dimensão das relações situacionais considera as questões existenciais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Sugere-se que esta dimensão está estreitamente vinculada à teoria pedagógica progressista que pressupõe a relação da educação com a sociedade, com as práticas sociais dos sujeitos.

As três dimensões devidamente articuladas e desenvolvidas sem superposição irão garantir uma formação satisfatória do profissional da educação

Atividade de reflexão

Explique a relação entre as três dimensões apresentadas. (5,0 pontos)

O ESPAÇO ESCOLAR E SEUS COMPONENTES

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo

e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Resolução do Conselho Nacional de Educação, CP, 1/2004).

Arroyo (2000), Brunner (2001), Gomes (2002), Sposito (2005), dentre outros estudos, sinalizam a importância do território escolar, reconhecendo-o como um espaço de aprendizagem e socialização não só de conteúdos e saberes escolares, mas também de valores, crenças e hábitos orientados para a vida democrática.

Nesse mundo dos valores encontram-se também preconceitos raciais, de gênero, de idade e de classe. Em igual medida, a cultura escolar constitui-se como um dos elementos da construção das identidades sociais, do processo de humanização e da ampliação de experiências, impactando de forma significativa o alargamento ou afunilamento das expectativas de sucesso social, a inserção no mundo do trabalho, as percepções de si e de seu grupo e as estratégias de participação dos indivíduos em diferentes escalas sociais.

Se tomada apenas a *dimensão natural*, sintetizada pelos direitos universais que asseguram a igualdade entre todos(as) a partir da condição humana, é consensual acreditar que a escola seja, em essência, o lugar em que todos(as) usufruam das mesmas oportunidades.

No entanto, nossas vivências como estudantes e como educadores(as) informam que a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades. Segundo Cavalleiro, “ao se acharem iguais, livres do preconceito e da discriminação muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado unidades iguais a todas as crianças” (2001, p. 146-148).

Na educação brasileira, a ausência de reflexão sobre tais questões no planejamento e na prática escolar tem contribuído sobremaneira para o estabelecimento de relações interpessoais assimétricas e pouco respeitadas entre os (as) que integram o cotidiano da escola, numa dinâmica de naturalização das desigualdades e invisibilidade dos indivíduos.

Esse silêncio nos embrutece, limita-nos a arriscar “*ser o que for e ser tudo*”, reprime o florescimento de mentes brilhantes, de talentos, em todos os grupos.

A introdução dos aspectos referentes às relações raciais no Brasil nos currículos das escolas públicas e privadas representa um avanço que pressupõe a compreensão ampliada do estudo de um universo simbólico que privilegia os aspectos escolares (os currículos oficiais e ocultos) e não escolares (as construções subjetivas).

Constitui-se, ainda, como um marco político e como estratégia no estabelecimento de uma nova abordagem das questões raciais, tendo como objetivo a construção de uma educação antirracista e de respeito às diferenças.

Planejamento escolar e do ensino

O projeto político pedagógico da escola (PPP)

O PPP é aqui considerado em duas dimensões que possuem estreita relação: a política, que é o seu compromisso com os interesses e necessidades dos usuários da educação a ser ministrada, e a pedagógica, porque prevê as ações educativas necessárias à formação pretendida e antecipada pela previsão dos resultados esperados por meio da determinação das finalidades e objetivos da educação.

O caráter democrático da elaboração de um PPP é largamente destacado pelos estudiosos do assunto, citados neste texto, devendo provocar a participação de todos, rompendo com a hierarquia provocada pela divisão do trabalho em uma sociedade capitalista.

Para a sua efetivação, é condição necessária a competência da escola, principalmente da administração, orientação e supervisão, a

fim de liderar a coletividade escolar para a realização, desenvolvimento e avaliação coletiva e democrática do Projeto.

A elaboração deste deverá ser precedida de uma avaliação das realizações da escola no ano anterior, identificando as atividades exitosas e os principais pontos de estrangulamento dos estudantes. Esta fase deverá ser realizada com o propósito de fazer com que permaneça no plano seguinte, as atividades que tiveram êxito e para prever atividades para a superação das deficiências constatadas. Em ambos os casos a classificação por cor/raça deverá ser incorporada para que a instituição tenha uma visão objetiva da situação dos alunos por grupos raciais, possibilitando uma ação fundamentada em uma realidade constatada.

Neste trabalho a articulação com as diferentes instâncias dos sistemas de ensino se faz necessária, não sob a forma de submissão, mas como busca de subsídios teóricos e financeiros para garantir a realização do planejado e interferir nas políticas das outras instâncias em termos não escolares.

Segundo a professora Uma Passos Alencastro Veiga (1995) os princípios orientadores do Projeto Político Pedagógico (PPP) são os seguintes:

- “Igualdade de condições” – devendo-se considerar não somente o ingresso do estudante, mas a sua permanência no sistema de ensino, com bom desempenho a partir de um trabalho profissional qualitativamente eficiente
- “Finalidade da escola, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação”.

A qualidade do ensino, aspecto salientado no trecho anterior, é um dos princípios fundamentais do projeto em questão, porque é sua garantia que vai provocar o bom desempenho de todos, reduzindo os índices de evasão e repetência, devendo-se ter a pretensão de eliminá-los completamente.

Outro princípio orientador do projeto é a *gestão democrática* que implica o controle coletivo da educação por meio da observância do mesmo, em todas as fases do Projeto Político Pedagógico, a partir de uma posição que privilegie o controle da coisa pública pela sociedade civil.

O professor João Batista Bastos distingue três momentos na gestão democrática, a saber: o debate sobre gestão democrática, o movimento de democratização da educação e as práticas administrativas compartilhadas.

A liberdade como princípio incorporado na Constituição brasileira conduz à ideia de autonomia, que implica limites e possibilidades e é construído na interação social que tem em vista os interesses coletivos.

Outro princípio extremamente relevante na elaboração do Projeto Político Pedagógico é a valorização do magistério; sua competência para definir e realizar o seu papel social é algo indispensável para a execução da tarefa considerada.

Esse princípio a valorização do magistério implica a criação e a preservação de um espaço permanente de formação continuada em serviço, com liberação para uma formação em outras instituições. A instituição da carreira do magistério, por meio de estatutos que consideram a formação continuada em seus diferentes níveis para a promoção profissional, é algo determinado pela legislação, ainda não colocado em prática por vários sistemas de ensino.

Segundo Libâneo (1994), deve existir uma articulação entre a ação docente, as práticas escolares e o contexto social. Esta posição suscita uma postura educativa para além da sua concepção tradicional, a qual, para incorporar a população negra, necessariamente terá de ultrapassar as concepções da educação tradicional e da escola nova.

Adotar uma concepção progressista, denominada por Georges Snyders (1974) de pedagogia de esquerda, privilegia, entre outras questões relevantes, o antirracismo.

Saiba mais

VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto político pedagógico da escola*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

Ainda segundo Libâneo (1994), o Plano da Escola deve obedecer uma ordem, sequência, objetividade, coerência e flexibilidade. O autor sugere o seguinte roteiro:

- Posicionamento sobre as finalidades da educação escolar na sociedade e na escola.

Nesse item, é de suma importância a consulta aos documentos oficiais para uma apreciação do que é proposto na Constituição brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com destaque especial ao artigo 26A, que determina a inclusão dos estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígenas nos currículos da escola básica. São importantes também a leitura e a discussão sobre as Diretrizes Curriculares sobre o tema, que contribuirão para a compreensão do assunto. Quanto a esse aspecto, os parâmetros curriculares como fontes de consulta são relevantes, a despeito de suas limitações.

- Bases teórico-metodológicas da organização didática e administrativa.

O autor destaca, nesta segunda recomendação, a necessidade de responder a questões relativas ao processo educativo e, consequentemente, de determinar as tarefas a serem empreendidas pela escola para que os resultados pretendidos sejam alcançados. Há, nessa parte também, a ênfase no significado do trabalho docente a partir das teorias sobre o ensino-aprendizagem. Recomenda que, neste item, sejam estabelecidas as relações entre o ensino e o desenvolvimento intelectual dos alunos. A organização administrativa da escola é também o terceiro item das recomendações.

Considerando-se que as bases teórico-metodológicas do trabalho escolar para uma educação que privilegia os grupos negros e não negros dependem da concepção pedagógica que o grupo decidir selecionar como fundamento do seu trabalho, parece-nos ser a pedagogia progressista, a concepção de educação que, sem abandonar as citadas relações, as ultrapassam, considerando também as relações de poder entre outros grupos para além das desigualdades socioeconômicas.

- Caracterização econômica, social, política e cultural do contexto escolar.

Retomando o roteiro sugerido por Libâneo, relembra-se que a estes aspectos falta o destaque aos estudos sobre a composição racial da comunidade escolar, particularizando os alunos por grupos negro e não negro e seu respectivo desempenho. Tal enfoque propõe-se a investigar se, no interior da instituição, o significado social atribuído às diferenças fenotípicas como fator determinante do desempenho escolar é projetado, o que implica a tomada de medidas para anular as desigualdades entre os grupos negro e não negro que possivelmente serão constatadas, como projeção do sistema educacional como um todo no interior da escola.

Considera-se que esse item incorpora tanto o contexto amplo em que a escola se insere, isto é, a comunidade externa e a comunidade interna composta essencialmente pelos usuários dos serviços educativos para os quais a escola existe. O estudo das características fenotípicas, sociais, econômicas e culturais pelos profissionais da educação atuantes na instituição, vai contribuir para prevenir possíveis choques culturais e discriminações de parte da escola para com os alunos.

Objetivos Educacionais Gerais da Escola

Nessa fase, faz-se necessário considerar as finalidades da educação determinadas no primeiro item deste roteiro, levando em conta as particularidades da comunidade em que a escola se insere à qual e atende. Nesse item, julga-se importante selecionar valores universais para serem trabalhados, tais como a igualdade, o respeito às diferenças,

o relacionamento horizontal entre os homens, a não violência física e moral e valores particulares que os estudos sobre a comunidade escolar anunciem como necessários e que deverão ser privilegiados. Como sexto item o autor sugere a inclusão das diretrizes para a elaboração dos planos de ensino.

Cabe, à partir da comunidade escolar, coletivamente, determinar qual é a contribuição de cada área de ensino e/ou disciplina para o alcance das finalidades e objetivos da escola determinados em itens anteriores pela coletividade escolar, de forma consensual ou, pelo menos, majoritária, com a adesão dos que compuserem a minoria discordante, a partir da compreensão, do significado de um trabalho orientado pelos princípios democráticos: gestão democrática, adesão do posicionamento majoritário que deve ser pautado não no senso comum, mas nos conhecimentos pertinentes às questões discutidas cientificamente produzidos e disponibilizados na sociedade.

Mais uma vez é preciso enfatizar que todos os profissionais da educação deverão ter o domínio das diferentes concepções pedagógicas que fundamentam as práticas educativas, das limitações e possibilidades de cada uma, para que a escolha coletiva recaia sobre a que tem abertura para incorporar os estudos sobre e a partir das populações negra e não negra, isto é, sobre a que permita incluir o recorte sobre os diferentes fenótipos presentes na escola e seus efeitos nos resultados escolares.

Essa parte deverá conter as diretrizes para a ação docente, incluindo os elementos da Didática ou seja: Objetivos Gerais de cada disciplina e/ou área de estudos, conhecimentos, habilidades, hábitos e valores a serem incluídos no trabalho do professor, métodos, procedimentos técnicos e recursos mais apropriados para o trabalho, formas de avaliação e bibliografia mais adequada à proposta pedagógica da escola.

O momento da elaboração do PPP deverá oportunizar o encontro de grupos da mesma área e/ou disciplina para tais determinações e o encontro interdisciplinar para a necessária identificação das interfaces entre os diferentes componentes curriculares.

Como item final há a recomendação de que o PPP incorpore diretrizes para a organização e administração escolares, relacionando:

- estrutura organizacional da escola;
- atividades coletivas do corpo docente: reuniões pedagógicas, conselho de classe, atividades comuns, às quais acrescentamos o programa de formação continuada em serviço e externa, com determinação de critérios para a sua concessão de acordo com a legislação em vigor e em articulação com outras instâncias do sistema de ensino.

O autor mencionado nesta parte, sugere, ainda, que o plano guarde atenção à determinação de calendário e horário escolar, critérios para a organização das classes, atentando para evitar as formas excludentes e discriminatórias de organização, acompanhamento e orientação de alunos, articulação com os pais, evitando o contato apenas para apontar comportamentos indesejáveis dos seus filhos, atividades extraclasse como: biblioteca, sala de leitura, grêmio estudantil, esportes, festas, recreação, clubes de estudo, excursões, utilização dos recursos da comunidade no desenvolvimento do currículo tais como visitas a instituições, fábricas, comércio, realização de entrevistas com pessoas da comunidade...

Nesse item são incluídas ainda as determinações sobre a vida coletiva externa e interna à escola como um todo e na sala de aula.

O envolvimento de todos os funcionários da escola é indispensável, porque ainda que o pessoal de secretaria, merendeiras, serventes e outros exerçam atividades-meio, cada uma dessas atividades tem uma dimensão educativa que deve orientar-se pelas finalidades, objetivos e diretrizes coletivamente determinados com a participação desses profissionais.

Atividade de imersão

Consulte o Projeto Político Pedagógico de sua instituição e compare com o que foi salientado no texto, com ênfase nos aspectos relativos à gestão democrática (5,0 pontos).

PLANEJAMENTO DE ENSINO

[...] Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004)

A recomendação acima, presente no documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2004), amplia o debate em torno da inclusão da temática sobre as relações étnicorraciais no cotidiano escolar.

Ao criticar a improvisação no fazer pedagógico, o parecer introduz a discussão sobre a intencionalidade da ação docente que deverá orientar-se pelo projeto político pedagógico da instituição na qual o profissional atua. Por outro lado, é indispensável que, precedendo este trabalho, a instituição tenha determinado não só a concepção pedagógica que orientará as suas práticas educativas, mas também, como decorrência, tenha feito a opção pelo tipo de planejamento que adotará em consonância com a concepção pedagógica privilegiada.

O plano de ensino, sendo projeto de trabalho docente, é parte do currículo desenvolvido pela escola, devendo manter com o mesmo uma relação coerente e complementar buscando formar o sujeito cujo perfil deverá ser traçado no plano da escola a fim de que o processo educativo como um todo tenha coerência e alcance os resultados esperados, que devem ser previstos coletivamente em atividades caracterizadas por uma gestão democrática.

Sendo a ação docente objeto da didática como disciplina teórico/prática, para a elaboração deste projeto o profissional deverá ter o domínio dos elementos que compõem esta ciência.

O SIGNIFICADO DO PLANEJAMENTO BASEADO NAS CORRENTES METAFÍSICA E DIALÉTICA

O planejamento metafísico caracteriza-se por defender a estabilidade, a permanência do estabelecido, não admitindo a contradição presente. Esse tipo de pensamento rompe o vínculo entre os conteúdos a serem ministrados e a realidade, a qual não é referência para o conhecimento. Articula-se com uma ação didática e instrumental em que o contexto sociopolítico não tem relevância.

Em oposição ao tipo de planejamento anteriormente descrito, considera-se o pensamento dialético que admite a coexistência dos opostos, da contradição na realidade, a qual está em permanente transformação, afirmando, portanto o caráter reversível da discriminação racial, por considerar a não estabilidade das coisas. Pode-se estabelecer a relação das práticas fundamentadas neste pensamento, com a denominada didática fundamental que propõe uma técnica contextualizada, vinculada às práticas sociais dos educandos. A dialética tem como importantes princípios o movimento e a realidade contraditória e, portanto, a não estabilidade das coisas e a contradição da realidade.

Comparando as duas correntes conclui-se que a corrente de pensamento dialético é estreitamente coerente com a pedagogia progressista caracterizada anteriormente. Portanto, um Projeto Político Pedagógico que fez opção pela teoria pedagógica progressista, necessariamente incorporou o pensamento dialético no ato de planejar

Um planejamento que pretenda atender à diversidade étnico-racial, somente será possível buscando-se orientação nos princípios que caracterizam o pensamento dialético e, portanto, identificando de modo paralelo à discriminação racial na escola, a coexistência de formas de resistência do racismo e o movimento de transformação a fim de eliminar as situações de racismo constatadas no ambiente escolar.

A opção por uma dessas correntes de pensamento, é feita *a priori*, no momento em que se decide por uma ação pedagógica transformadora comprometida com a igualdade racial ou por uma pedagogia comprometida com a permanência do *status quo*.

Saiba mais

VASCONCELLOS, Celso dos santos. *Planejamento*. São Paulo: Libertad, 1995.

A partir dessas considerações pode-se afirmar que planejar é uma questão política porque implica em afirmar a possibilidade de mudança, de transformar o sistema educacional, considerando a possibilidade de transformação social.

Recorrendo aos elementos que compõe a ação docente, tem-se as finalidades da educação, os objetivos e os conteúdos, a metodologia, a avaliação e as fontes de consulta que incluem a bibliografia a ser utilizada pelos alunos e pelos docentes.

Planejar para atender a diversidade étnicorracial significa acreditar na possibilidade de mudança das relações raciais na sociedade e no ambiente escolar o que repercutirá na transformação das condições subalternas de vida da população negra.

Um planejamento com bases progressistas coerente com a corrente de pensamento dialético, ao estabelecer a sua relação com o contexto social e político, necessariamente deverá caracterizar a sociedade e os sujeitos a serem educados, o que deverá ser realizado no planejamento curricular, matéria prima para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

A referida caracterização deverá incluir a classificação da população presente por cor tanto na sociedade quanto na instituição escolar. Nesta deve-se estabelecer a relação cor e desempenho escolar para evidenciar se a escola reproduz ou não as desigualdades raciais.

Atividade de reflexão

Quais as diretrizes traçadas no plano curricular da sua instituição que dizem respeito à atividade que você realiza na mesma? Comente. (5,0 pontos)

Saiba mais!

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/040/40pc_diretriz.htm>.

DAS FINALIDADES E OBJETIVOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Retornando à questão dos elementos da ação docente, refere-se inicialmente às finalidades e objetivos da educação que são a previsão dos resultados esperados, sendo que as finalidades possuem alcance mais remoto, enquanto os objetivos são de alcance mais imediato.

As finalidades resultam do alcance acumulado dos objetivos previstos. Estas podem ser elaboradas a partir da consulta dos documentos oficiais como a constituição brasileira, à lei de diretrizes e bases da educação nacional, os parâmetros curriculares e as já referidas Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorracial e para o ensino da história e cultura afro-brasileira.

É importante salientar que, o declarado em educação pelos documentos oficiais, nem sempre corresponde ao real, o que provavelmente surpreende aos leitores ao constatarem a grande lacuna entre o proposto e a realidade observada. Entretanto, há espaço na educação para que o profissional persiga a coincidência entre o oficialmente proposto e o cotidiano escolar.

Tratando-se de objetivos é importante salientar que estes podem ser subdivididos entre gerais e específicos. E entre os gerais devem-se determinar os objetivos gerais de cada disciplina ou área de estudo e os objetivos gerais de cada unidade de ensino, os quais são alcançados por meio dos específicos que se vinculam diretamente aos conteúdos em seu detalhamento em cada unidade de ensino.

Por unidade de ensino entende-se um conjunto de assuntos que têm afinidades entre si e podem ser percebidos como um todo por seu estrito relacionamento e interdependência. Uma unidade didática pode ser formada a partir de conteúdos afins ou de temas significativos para os alunos, a partir dos quais são extraídos os conteúdos de diferentes disciplinas. Como unidade didática, a partir dos conteúdos, têm-se como exemplo o estudo do ideal de branqueamento no Brasil a partir dos movimentos republicano e abolicionista.

Como exemplo da unidade que parte de um tema, pode-se considerar, por exemplo, a festa junina da escola, a partir da qual conteúdos de todas as áreas e disciplinas podem ser ministrados: as dimensões do local da festa; zonas rurais e urbanas; as contribuições das populações que vivem no campo para a sobrevivência do homem urbano; o movimento dos sem terra; a reforma agrária; produção agrícola na localidade, nos municípios, estados e regiões; a exportação de produtos agrícolas; localização das áreas urbanas e rurais; a presença negra nas regiões urbanas e rurais, entre outros conteúdos.

A determinação das finalidades e dos objetivos devem ser precedidos pelo levantamento das práticas sociais dos estudantes, destinatários do trabalho educativo para que as mesmas orientem a seleção e organização dos elementos que compõem o plano escolar e do ensino.

Entende-se por práticas sociais, todas as atividades que os estudantes realizam, no interior e fora da escola. Em relação aos estudantes negros, é possível que entre as práticas estejam incluídas as

relações de trabalho na família e fora dela, os espaços de sociabilidade, as atividades de lazer.³⁰

Outra situação que atinge um grande número de jovens brasileiros com prevalência no extermínio dos jovens negros que se encontram em situação juvenil de risco diz respeito ao impacto da violência em suas vidas.

Níveis extremamente elevados de vitimização juvenil por homicídio podem ser encontrados em todas as Unidades Federadas do Brasil, com casos extremos, como os do Estado do Amapá, onde a taxa de homicídios juvenis é 284,4% superior ao restante da população. A taxa média de homicídios juvenis (51,7% a cada cem mil jovens) é 148,4% superior à taxa do resto da população, 20,8% em cem mil, da mesma forma que no total de homicídios, mas com maior intensidade ainda, existem entre os jovens 83,1% a mais de vítimas negras do que de vítimas brancas. Com maior intensidade que na população total, 96,7% das vítimas de homicídio entre os jovens são homens; nos finais de semana, os homicídios juvenis aumentam 80% com relação aos dias da semana. (COELHO, 2008)³¹

Também a sexualidade é outro aspecto em geral não tratado pela escola:

30 Sobre a sociabilidade juvenil negra e os espaços de lazer consultar MACEDO, Marcio. Baladas Black e rodas de samba na Terra da Garoa. In: MAGNANI, José G.; SOUZA, Bruna M. (Org.). *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007; MORENO, Rosângela Carrilo; ALMEIDA, Ana Maria F. Isso é política, meu!: socialização militante e institucionalização dos movimentos sociais. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 59-76, maio/ago. 2009; FELIX, João Batista de Jesus. *Chic Show e Zimbabwe e a construção da identidade nos bailes Black paulistanos*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

31 COELHO, Eloá. Juventude negra, patrimônio do Brasil. [S.l.]: Geledés, 2008. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/afrobrasileiros-e-suas-lutas/juventude-negra-patrimonio-do-brasil.html>>.

No caso específico das jovens negras, muitas abandonam a escola mais cedo por se tornarem mães já na adolescência. Dados da Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher – PNDS – 2006 mostram que aos 15 anos 4,8% das adolescentes brancas tornam-se mães, enquanto 7,5% das adolescentes negras. (COELHO, 2008)

Percebe-se, pelo exposto, que das finalidades e dos objetivos são extraídos os conteúdos que deverão partir das práticas sociais dos estudantes para dar-lhes significado social, o que facilitará a assimilação dos mesmos pelos alunos.

Sintetizando os elementos do trabalho docente pode-se dizer que as finalidades e os objetivos determinam para que ensinar, o que só tem sentido se é estabelecida a relação entre estes aspectos e a vida do aluno, com vistas a uma ampliação da sua visão de mundo. Os conteúdos, extraídos das finalidades e dos objetivos respondem ao questionamento, o que ensinar. A metodologia ou o desenvolvimento metodológico respondem à questão de como ensinar e a avaliação deverá responder à seguinte pergunta: quais foram as mudanças que se deram no comportamento dos alunos?

As fontes de consulta, compreendendo todos os documentos utilizados para elaboração, o desenvolvimento e a avaliação do plano, devem ser organizadas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas e para isso deve ser consultada a biblioteca de sua localidade.

Entende-se por conteúdos não somente os conhecimentos científicos que deverão ajudar os estudantes a compreender a sua situação na sociedade para transformá-la, mas também os valores que reportarão os alunos à sua dimensão humana, ou seja, o diálogo e o respeito e não somente a tolerância, a solidariedade, a não violência física e moral ou simbólica, bem como os hábitos e habilidades necessários ao sucesso escolar.

Atividade de reflexão! Imersão e avaliação:

Observe os seus alunos e identifique quais são as suas principais práticas sociais.

Depois, determine quais os conteúdos anunciados nos módulos anteriores que os ajudarão a compreender e interferir na própria realidade para colocá-la a serviço do bem estar coletivo em relação à questão racial (10,0 pontos)

Entre os elementos da ação docente, após determinarmos as finalidades, os objetivos e os conteúdos, devemos determinar a metodologia a ser utilizada para fazermos a mediação entre os conteúdos selecionados e os alunos.

É o momento de dar a tais conteúdos, a forma didática que permite aos estudantes fazerem a sua assimilação e, posteriormente, a retenção do aprendido. A metodologia deverá também orientar-se pela pedagogia progressista e pelo pensamento dialético, fazendo dos alunos sujeitos da própria aprendizagem, eliminando a passividade no ato de aprender com o propósito de transformar o ambiente escolar e a sociedade em geral, colocando ambos a serviço do bem estar material e não material da coletividade.

A avaliação consiste em averiguar se os comportamentos esperados, previstos nas finalidades e nos objetivos foram alcançados e se para além do previsto houve ocorrências significativas no comportamento do aluno que devem ser considerados.

Atividade de imersão/ avaliação:

Valendo-se das atividades de reflexão e imersão anteriormente realizadas por você, organize um plano de aula, incluindo os elementos da ação docente (ou seja: finalidades, objetivos, conteúdos, metodologia ou desenvolvimento metodológico, avaliação e fontes de consulta) para uma das séries do nível de ensino que você trabalha; podendo ser: educação infantil, ensino fundamental: séries iniciais ou finais, Ensino médio, Educação de jovens e adultos ou ensino superior.

Caracterize racialmente o grupo para o qual você vai planejar. O conteúdo a ensinar deve ser sobre a população negra, conforme determinam as referidas diretrizes curriculares. Construa uma atividade de avaliação para o conteúdo que você selecionou anteriormente.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Manoel. *O Brasil na América*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/040/40pc_diretriz.htm>.

CARVALHO, José Jorge. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: QUEIROZ, Delcele (Org.). *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002. p. 79-99.

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

COELHO, Eloá. *Juventude negra, patrimônio do Brasil*. [S.l.]: Geledés, 2008. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/afrobrasileiros-e-suas-lutas/juventude-negra-patrimonio-do-brasil.html>>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *CP, 1/2004*. 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/040/40pc_diretriz.htm>.

FELIX, João Batista de Jesus. *Chic Show e Zimbabwe e a construção da identidade nos bailes Black paulistanos*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades de implementação da lei 10.639/03 no contexto das Políticas Públicas em Educação. In: PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll: Action Aid, 2009.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 93-107, jan./ jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>>.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Mapa das ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior e técnico In: PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll: Action Aid, 2009. p. 163-194

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Marcio. Baladas Black e rodas de samba na Terra da Garoa. In: MAGNANI, José G.; SOUZA, Bruna M. (Org.). *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007

MACHADO, Elielma A. *Desigualdades raciais e ensino superior: um estudo sobre a introdução das leis de reservas de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000-2004)*. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 8, p. 757-776, 2004. ISSN 0101-7330. Doi: 10.1590/S0101-73302004000300006.

MONTEIRO, Elaine; SACRAMENTO, Mônica. Jongo na escola: limites e possibilidades da inclusão da temática racial nos espaços educativos. In: COLETÂNEA O Jongo na Escola. Niterói: Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu: UFF: IPHAN, 2009.

MORENO, Rosângela Carrilo; ALMEIDA, Ana Maria F. Isso é política, meu!: socialização militante e institucionalização dos movimentos sociais. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 59-76, maio/ago. 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, igualdade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, PENESB-RJ, 05/11/2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 5, 2000.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor*. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queirós, 1985.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. (Org.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond: Laeser/UFRJ, 2008.

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1977.

_____. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1938.

ROMERO, Silvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949. v. 1.

SANTOS, Sales Augusto. Ação afirmativa e mérito individual. In: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, Petronilha Beatriz (Org.). *Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. p. 17-36.

_____. et al. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, dossiê 120 anos da Abolição, set./ dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300012&lang=pt>.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista ANDE*, São Paulo, ano 10, n. 17, 1991.

SEYFERTH, Giralda. Racismo e ideário da formação do povo no pensamento brasileiro. *Cadernos Penesb*, Niterói, v. 4, 2002.

SILVA, Maria Aparecida Ignácio da. *Valores em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SILVERIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], n. 117, p. 219-246, 2002. ISSN 0100-1574. Doi: 10.1590/S0100-15742002000300012.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Penesb, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

THEODORO, Mário (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília, DF: IPEA, 2008.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. *Planejamento*. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto político pedagógico da escola*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

O NEGRO NA LITERATURA

Márcia Maria de Jesus Pessanha¹

OBJETIVOS:

Apresentar e discutir textos literários, pontuando a presença estigmatizada do negro e/ou sua ausência no contexto da literatura brasileira.

Destacar as diferentes contribuições de afro-brasileiros nas diversas fases dos movimentos literários.

Justificar a importância da literatura também como espaço de criação de identidade étnicocultural.

Comparar obras de autores com visões diferenciadas sobre o negro.

Incentivar a leitura de textos que apresentem personagens negras, sujeitas de seu próprio discurso.

Contribuir para a formação de leitores críticos e reflexivos sobre as questões de discriminações e preconceitos, frequentemente expressas em produções literárias e didáticas.

Colaborar para a discussão/inclusão de autores negros nas antologias literárias, utilizadas nas escolas, nos livros didáticos e nos currículos escolares.

¹ Doutora em Literatura Comparada – UFF
Professora da Faculdade de Educação – UFF

AO SILÊNCIO AO CANTO ÉPICO DO NEGRO NA LITERATURA BRASILEIRA

PALAVRAS INICIAIS

Sementes antes do plantio

O presente trabalho originou-se da necessidade de visualização do negro na literatura brasileira e do nosso compromisso, enquanto educadores, de dar-lhe visibilidade e de manifestar nosso interesse em valorizar sua presença nas produções literárias não como simples objeto, mas como sujeito de seu discurso e de sua identidade. Do silenciamento, dos sussurros e dos gritos, há histórias que precisam ser desveladas para que se alcance a epopeia da negritude.

Observamos que a omissão sistemática das camadas socialmente desfavorecidas como portadoras de um discurso próprio têm profundas implicações ideológicas. Assim, o pobre, o negro e a mulher quase sempre foram vistos de maneira adversa, subalterna ou de falsa comiseração. Suas vozes não tinham ressonância nas elites letradas, nas antologias e nos currículos escolares. Como inseri-las, então, nessa cultura literária lacunar, na qual só os autores e obras consideradas canônicas tinham o direito de serem lidos e analisados?

A este respeito cabe citar a obra organizada por Roberto Schwarz *Os pobres na literatura brasileira*, onde no prefácio ele questiona sobre como se define e representa a pobreza nas letras brasileiras.

[...] Haverá possibilidade de socializar um pouco a força de pesquisa e de reflexão dos professores, de chamá-la às questões estéticas que a realidade propõe, e que, contrariamente ao preconceito, são importantíssimas? (SCHWARZ, 1983, p. 7-8)

No que concerne à esfera educacional, a pedagogia do oprimido do educador Paulo Freire apresenta alguns questionamentos e

caminhos em busca de uma melhor compreensão dos que vivem na periferia do “dito” primeiro mundo, da esfera dos letrados e dos meios de produção e da sociedade em geral excludente.

No campo literário, um dos possíveis acessos é a localização de obras de autores até então esquecidos, mas que possuem uma produção literária valiosa e trabalham com a temática em pauta.

INICIANDO O DIÁLOGO

Com os objetivos propostos partimos para discutir a literatura pátria no contexto de nosso processo identitário nacional, buscando identificar a presença de autores e de personagens negros (as) nas produções literárias, referentes aos estilos de época, que compõem a divisão da História da Literatura Brasileira, correlacionando-a, também, com o panorama histórico mundial, conforme quadro apresentado em anexo.

Cumpramos ressaltar, de forma sucinta, que os estilos de época correspondem a movimentos que, em determinado contexto histórico-cultural, apresentam características genéricas tanto no plano formal quanto no plano das ideias. Desse modo, podemos perceber nas obras, além de seu valor artístico, também uma certa ideologia e uma postura do autor diante da realidade e das aspirações humanas.

E sendo a linguagem o material da literatura, o escritor trabalha com a palavra. Palavra como manifestação do belo artístico, palavra como transmissão de saberes, como forma de resistência, de denúncia e de combate, daí resultando diversos conceitos e modalidades do fazer literário.

A literatura brasileira tem sua história dividida em duas grandes eras, seguindo a evolução política e econômica do país: a era colonial e a era nacional, distinguidas por um período de transição, equivalente à emancipação política do Brasil. Essas duas eras apresentam suas subdivisões, denominadas escolas literárias ou estilos de época. Assim

temos a Era Colonial (de 1500 a 1808), com predomínio das escolas literárias: Quinhentismo (1500 a 1601); Seiscentismo ou Barroco (de 1601 a 1768); Setecentismo ou Arcadismo (de 1768 a 1808). A seguir temos o período de transição (de 1808 a 1836) e a Era Nacional (de 1836 até nossos dias), assim compreendida: Romantismo (de 1836 a 1881); Realismo (de 1881 a 1893); Simbolismo (de 1893 a 1922) e Modernismo (de 1922 em diante já com prolongamento para o pós-modernismo).

Vale informar que as datas limítrofes entre as diferentes épocas são marcações, quase sempre, pontuadas pela publicação de obras paradigmáticas, que condensam as ideias, o estilo e os conceitos literários do período. Movem-se nas fronteiras, pois apresentam fases de ascensão e outras de esgarçamento, quando começam a surgir os embriões dos novos movimentos. Por isso, ao final do Arcadismo tivemos um pré-Romantismo, ao final do Romantismo, um pré-Realismo, e assim por diante.

Fizemos este breve intróito para pontuar na história da literatura brasileira os autores e obras, bem como os momentos mais significativos da ocultação, da discriminação e da revelação do negro, quer como ser submisso, quer como sujeito de seu discurso, refletindo o contexto histórico, social, cultural e político das referidas épocas.

Segundo Antônio Cândido “a ligação entre literatura e sociedade é percebida de maneira viva quando tentamos descobrir como as sugestões e influências do meio se incorporam à estrutura da obra, de modo tão visceral que deixam de ser propriamente sociais, para se tornarem a substância do ato criador”. (CÂNDIDO, 1987, p. 163)

Podemos ilustrar a citação acima com o poema do escritor Oswald de Andrade que, ao se referir, ironicamente, ao processo de colonização no Brasil, assim escreveu:

História Pátria

Lá vai uma barquinha carregada de
Aventureiros

Lá vai uma barquinha carregada de
Bacharéis

Lá vai uma barquinha carregada de
Cruzes de Cristo

Lá vai uma barquinha carregada de
Donatários

Lá vai uma barquinha carregada de
Espanhóis

Paga prenda

Prenda os espanhóis!

Lá vai uma barquinha carregada de
Flibusteiros

Lá vai uma barquinha carregada de
Governadores

Lá vai uma barquinha carregada de
Holandeses

Lá vem uma barquinha cheinha de índios

Outra de degradados

Outra de pau tinta

Até que o mar inteiro

Se coalhou de transatlânticos

E as barquinhas ficaram

Jogando prenda cõa raça misturada

No litoral azul de meu Brasil!

O texto oswaldiano expressa uma crítica à forma de colonização em terras brasílicas, o que demonstra o poder da linguagem, como dissemos anteriormente, de revelar não apenas os efeitos expressivos e poéticos da escrita literária, mas também o de manifestar ideologias, de se reportar ao contexto histórico etc. Ressalte-se também que neste texto aparece a expressão “raça misturada”.

PRIMEIROS PASSOS LITERÁRIOS NA TERRA BRASILEIRA

No Quinhentismo, aconteceu no Brasil a introdução da cultura europeia, com a vinda dos colonizadores e dos jesuítas que aqui encontraram os indígenas. Desse modo, podemos dizer que tivemos uma literatura no Brasil ou sobre o Brasil, que refletia a cosmovisão, os interesses e os ideais do homem europeu com duas grandes preocupações distintas: a conquista material, resultante da política das Grandes Navegações e a conquista espiritual, decorrente, no caso português, do Movimento de Contrarreforma.

E refletindo o mesmo momento histórico vivido pela Península Ibérica, tivemos uma *literatura informativa*, voltada para a descrição das terras descobertas e de suas riquezas materiais (ouro, prata, ferro, madeira etc.) e uma *literatura dos jesuítas*, direcionada para o trabalho de catequese, como as principais manifestações literárias no século XVI.

É consabido que o primeiro documento da literatura no Brasil foi a carta de Pero Vaz de Caminha, seguida de crônicas, relatos de viagens, pois esta literatura foi também chamada de literatura dos viajantes ou dos cronistas.

Cumpramos ressaltar que não há ainda a presença do negro marcando a literatura, mas só a do índio, como nativo da terra brasílica.

Em relação à literatura jesuítica, pode-se dizer que foi a melhor produção literária do Quinhentismo brasileiro, pois, além da poesia de devoção, os jesuítas cultivaram o teatro de caráter pedagógico e enviavam cartas informativas aos seus superiores sobre o Brasil.

A AMBIGUIDADE DO DISCURSO RELIGIOSO E SATÍRICO SOBRE O NEGRO: PADRE ANTÔNIO VIEIRA E GREGÓRIO DE MATOS

Quando surgem argumentações relativas à presença dos negros na literatura jesuítica, podemos questionar a finalidade de tal presença, pois no momento inicial das letras brasileiras, havia um discurso ambíguo que transitava entre a catequização e a pacificação dos negros, assim como a consolação deles, o que pode ser apreendido nos “Sermões” do Padre Antônio Vieira (1608-1697). Louvando os sofrimentos dos escravos, os males da escravidão ganham um sentido sacrificial da morte cristã. Os negros, ali, são conclamados para se rejubilarem com as amarguras do engenho, com o fardo cotidiano, pois, obedecendo à vontade do Pai/Senhor, alcançariam um dia as plenitudes da vida eterna, já que na terra experimentavam as agruras, como Cristo experimentou. Ou seja, os negros aparecem para confirmar a servidão ao senhor de engenho e a Deus.

No Seiscentismo ou Barroco, no panorama brasileiro tivemos no espaço histórico as invasões holandesas e no literário o surgimento do Grupo Baiano. O Barroco teve seu marco no Brasil com a publicação em 1601 do poema épico *Prosopopeia* de Bento Teixeira. Tal estilo caracterizou-se pela crise de valores renascentistas, provocada pelas lutas religiosas e pela crise econômica, oriunda da falência do comércio com o Oriente. Nesse período, o homem vivia em constante conflito, o que se reflete na arte barroca, no jogo entre o bem e o mal, entre o material e o espiritual, entre a sombra e a luz, entre o pecado e o perdão e assim por diante.

Um nome de destaque dessa época e que se define como poeta brasileiro é o do baiano Gregório de Matos Guerra. Fez seus primeiros estudos no Colégio dos Jesuítas, formou-se em Direito em Coimbra e viveu alguns anos em Lisboa, exercendo a profissão. Por suas sátiras foi apelidado de “boca do inferno” e obrigado a retornar à Bahia, passou a trabalhar como tesoureiro-mor na Companhia de Jesus. Continuando com suas críticas ao governo, aos costumes da época e à própria religião

é degredado para Angola e já bastante doente retorna ao Brasil, mas é proibido de pisar no solo baiano e de escrever suas sátiras.

Lidando mal com a mestiçagem brasileira, que já se fazia notar desde o Brasil-Colônia, o poeta Gregório de Matos (1633-1696) busca na vida popular de Salvador, matéria para a sua criação poética. Satirizando os costumes e a colonização portuguesa, o “Boca do Inferno”, como era chamado, exalta a sedução erótica da mulata, menosprezando-a ao mesmo tempo. E faz do homem mulato objeto de críticas e insultos. Gregório de Matos, como outros da época, revela um profundo mal-estar para com “os mulatos desavergonhados”, termos com os quais o poeta deixa transparecer o despeito de muitos brancos diante do crescente número de mestiços, filhos de senhores, que na condição de alforriados, ocupavam um espaço social intermediário, conforme observa José Maurício Gomes de Almeida (2001, p. 91).

Pelo exposto, ainda não tínhamos condições de apresentar um escritor nascido no Brasil, escrevendo sobre o Brasil, sem a influência direta da cultura europeia e sem mordanças. Quase todos estudavam em Colégios dos Jesuítas e se formavam na Europa, principalmente em Portugal, na Universidade de Coimbra.

Mais uma vez registramos que a presença do negro ainda não se manifestava como expoente na literatura brasileira.

PROSEGUINDO A CAMINHADA NA LITERATURA BRASILEIRA

No movimento seguinte, Setecentismo ou Arcadismo, visualizamos no panorama mundial, ao nível das ideias e da concepção de mundo, a era do iluminismo e, no plano histórico, social e econômico a Revolução Industrial, a Revolução Francesa e a Independência dos Estados Unidos. No Brasil distinguimos o Ciclo da Mineração, a Inconfidência Mineira e o Grupo Mineiro. Considera-se o ano de 1768 como a data inicial do Arcadismo no Brasil com a fundação da Arcádia Ultramarina em Vila Rica e a publicação de *Obras* de Cláudio Manuel da Costa.

As características do Arcadismo no Brasil seguem o modelo europeu: o retorno aos padrões clássicos da Antiguidade e do Renascimento; a simplicidade; a poesia bucólica, e o uso de pseudônimos. É interessante registrar que a procura do *locus amoenus*, contrapondo-se aos centros urbanos monárquicos e à luta do burguês culto contra a aristocracia que se manifestava na busca da natureza, configurava apenas um estado de espírito, uma posição política e ideológica, “um fingimento poético”, que transparece no uso dos pseudônimos pastoris. As musas são pastoras idealizadas (ex: Marília de Dirceu).

As Arcádias procuram a pureza e a simplicidade das formas clássicas. Os burgueses cultuam “o bom selvagem”, referendado por Jean Jacques Rousseau, em oposição ao homem corrompido pelo “Ancien Régime”.

E o índio, então, passa a ser a representação do “bom selvagem” em nossa pátria, nosso ancestral mítico. Entretanto, em geral, não há uma defesa do indígena, da preservação de sua espécie, de sua identidade cultural, mas serve apenas para compor o cenário literário da época. Santa Rita Durão escreve *Caramuru – Poema Épico do Descobrimento da Bahia* (1781), no qual o elemento indígena é tratado dentro de um prisma informativo e o autor tenta seguir o modelo da epopeia camoniana. O herói é o branco Diogo Álvares Correia (Caramuru) que se casa com a índia Paraguaçu e vai para Paris, provocando a morte da amante preterida no casamento, a bela índia Moema, que morre nadando atrás de Diogo. E também no poema épico *O Uruguai* (1769) de Basílio da Gama, o herói é o português Gomes Freire de Andrade e aparecem os indígenas, entre eles a índia Lindóia, que também morre poética e teatralmente picada por uma serpente, num bosque florido. Ou seja, embora alguns elementos da natureza apareçam em evidência nos textos árcades, nem sempre eles representam a realidade da terra brasileira e os índios dificilmente surgem como heróis e quando isso ocorre, quase sempre morrem.

DA TRANSIÇÃO DA ERA COLONIAL À NACIONAL COM O ADVENTO DO ROMANTISMO

De 1808 a 1836 temos o período de transição com a chegada da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808, a “Independência” do Brasil, em 1822 e a seguir as Regências. Com a Independência do Brasil, há a necessidade de auto-afirmação da pátria que se formava. O ciclo da mineração dera condições às famílias mais ricas de enviarem seus filhos para estudar na Europa, principalmente na França e na Inglaterra.

Em 1836, Gonçalves de Magalhães publica na França a *Niterói – Revista Brasiliense*, na qual consta o *Ensaio sobre a História da Literatura Brasileira*, considerado nosso primeiro manifesto romântico e, no mesmo ano, lança um livro de poesias românticas intitulado *Suspiros Poéticos e Saudades*, que dá início ao Romantismo no Brasil. E citamos a célebre frase do autor “Tudo pelo Brasil, e para o Brasil”. Já era um sinal da conscientização e da necessidade de formação de uma identidade nacional que vem a ser uma das bandeiras do ufanismo romântico, daí a exaltação da natureza pátria, o retorno ao passado histórico e a criação do herói nacional, no caso brasileiro, o índio, embora idealizado e não descrito em suas reais condições. Também no Romantismo, na corrente do subjetivismo, há o culto exagerado do “eu” lírico, que se converte no egocentrismo, na fuga da realidade, na saudade da infância, na idealização da sociedade, do amor e da mulher.

OBSERVAÇÃO:

Antes de entrarmos no próximo item, é conveniente repetir que o presente trabalho se propõe a sinalizar caminhos de leitura e de estudo de obras, que envolvem a participação do negro ou seu ocultamento e minimização na história da literatura brasileira. Por isso, distinguimos alguns escritores e produções literárias para cumprirmos a tarefa inicial, reconhecendo a possibilidade de outras inclusões, além das indicadas.

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA FICÇÃO ROMÂNTICA

Reiniciamos o diálogo com a seguinte questão: qual é a representação do negro na prosa romântica?

Se com relação ao índio, José de Alencar se destacou com uma série de romances indianistas, no caso do negro, praticamente ele não se manifestou e quando o fez, como no exemplo da personagem de Pai Benedito em *O tronco de Ipê*, o negro foi apenas apresentado como portador de uma anomalia linguística.

Se o negro aparece na poética de Gregório de Matos como motivo de escárnio ou apelo sexual, a ficção romântica desdenhou o negro como antepassado mítico que pudesse ser apresentado como elemento fundante da nação brasileira.

O romantismo brasileiro, em seus textos, ao trazer o mito indianista, torna possível a idealização de uma origem mestiça para os brasileiros, como um dado constituidor de uma identidade nacional. Duas obras fundamentais sobressaem naquele momento, *O Guarani* (1857) e *Iracema* (1805) de José de Alencar (1829-1877). No primeiro, o casal Peri/Ceci, a índia simbolizando o espaço americano e Peri o universo europeu se unem e da fusão dos dois surge um novo homem, o brasileiro. No segundo romance, *Iracema*, a mulher da terra, se entrega ao herói português.

As obras mencionadas buscam consagrar o caráter mestiço da sociedade brasileira, fruto do encontro entre os portugueses e índios, sem incluir os negros. No entanto, a presença do negro era real, concreta, enquanto escravo, no cotidiano do escritor-colonizador. Nesse sentido, reiteramos nossa observação com as de Heloisa Toller Gomes (1988, p. 29), de que seria “mais difícil, senão impossível, idealizar o negro escravizado”.

Convém destacar que mesmo sendo o português o símbolo contrário à exaltação nacionalista, por meio do encontro com o índio, o colonizador recupera, ou melhor, afirma o seu papel de fundador

da pátria. Ao lado do nativo americano, que organicamente estava ligado à terra, o português também acaba por ser reconhecido em seu papel de mito fundante da pátria. E em hipótese alguma, “nem em termos líricos e idealizados como ocorre com o índio de Alencar, o negro é associado à gênese do brasileiro” (ALMEIDA, 2001, p. 97).

A LINGUAGEM MUTILADA DO NEGRO EM JOSÉ DE ALENCAR E EM OUTROS AUTORES DA LITERATURA BRASILEIRA

Destacando a roupagem estereotípica de como os negros são vestidos em várias obras brasileiras, queremos ressaltar a afasia, o mutismo, a impossibilidade de linguagem que caracteriza muitas personagens ficcionais negras sob a pena de muitos autores.

Em José de Alencar, no livro *O tronco do Ipê*, (1871) a personagem Pai Benedito é construída como alguém possuidor de uma anomalia linguística. É dotado apenas de uma linguagem gutural, expressa-se por meios termos e, ao tentar se comunicar em português, isto é, na linguagem do colonizador, perde-se na colocação dos pronomes como uma criança.

Em Graciliano Ramos (1802-1953), no romance *São Bernardo*, (1934) o negro também aparece como alguém possuidor de uma meia linguagem. Casimiro Lopes, um empregado fiel (estereótipo renovado do escravo passivo, dócil); aparece descrito pela personagem-narradora como alguém que “aboiava” quando estava feliz. Cumpre ressaltar que “abojar” é o som que o vaqueiro tira do chifre do boi para se comunicar com esses animais.

E para finalizar esses exemplos sobre a negação da linguagem na composição das personagens negras, pode-se observar que no romance *A Grande Arte*, 1990, de Rubens Fonseca, Zaquai, personagem que é descrita como um anão negro, é caracterizado como um sujeito falante, prolixo. Essa personagem, entretanto, imita um orador branco. Não tem um modelo próprio e negro de linguagem. Ora, nesse sentido, parece-nos que a literatura, ao compor o negro, ora como

um sujeito afásico, possuidor de uma meia língua, ora como detentor de uma linguagem estranha e ainda incapaz de “aprender” o idioma do branco, revela o espaço não negociável da língua e da linguagem que a cultura dominante pretende exercer sobre a cultura negra. E sugere as questões levantadas por Eni Orlandi, em seus estudos sobre análise do discurso, pois para a pesquisadora o primeiro enfrentamento ideológico entre colonos e colonizado é o embate político-linguístico.

O EMBRANQUECIMENTO DA “ESCRAVA ISAURA” E DE OUTRAS PERSONAGENS

Ainda no período do Romantismo, podemos citar o romance *A escrava Isaura* de Bernardo Guimarães (1875), cuja protagonista é uma mulata quase branca, conforme descrição do autor, educada pela sinhá que lhe transmite valores da cultura europeia.

Além dos estereótipos sempre renovados e revitalizados na composição das personagens negras, também um incômodo discurso eugênico pode ser apreendido em produções textuais consagradas da literatura brasileira. Duas obras paradigmáticas ilustram esse desejo de eugenia, que se traduz no sonho de embranquecer a sociedade brasileira. Uma é o famoso romance abolicionista, *A Escrava Isaura* (1875) de Bernardo Guimarães (1825-1884). É importante ressaltar que o autor é incapaz de compor uma heroína que pudesse ser negra. A protagonista é desenhada como uma escrava mulata, quase branca, educada pela sinhá que lhe transmite todos os valores de uma educação europeia. Na narrativa a senhora elogia a tez clara da escrava e, além disso, felicita a moça por ter tão pouco “sangue africano”.

Outra obra que podemos mencionar em relação ao embranquecimento das personagens, em época distinta de *A Escrava Isaura* é o romance *Os tambores de São Luiz* (1975) de Josué Montello. O desejo de embranquecimento da sociedade brasileira aparece simbolicamente no final da narrativa. A personagem-narradora, um negro, extasiado, contempla o seu trineto, geração resultante de um casamento branco/

mulato, que por sua vez gerou uma descendência que se fundiu novamente ao branco, gerando um “moreninho claro, bem brasileiro”.

PARA REFLETIR E RESPONDER:

1 - Se não existe discriminação racial na literatura brasileira, então como explicar o fato de a escrava Isaura ser elogiada pela sua “tez clara” e felicitada pela senhora por ter “tão pouco sangue africano”?

2 - E no romance *Os tambores de São Luiz*, o que dizer do narrador/personagem negro que se extasia diante de seu trineto “um moreninho claro, bem brasileiro?”

3 - Você já observou quantas vezes expressões como as citadas, nos dois romances destacados, são utilizadas, também em nosso cotidiano, no sentido de se buscar o embranquecimento da população negra?

4 - Tente fazer um levantamento dessas expressões, com o intuito de analisá-las e combatê-las.

AS “ANTI-MUSAS” NEGRAS NA TRAMA ROMANESCA

Em geral, o modo como a ficção, mais sutilmente, revela o desejo de apagamento do negro na sociedade brasileira encontra-se na elaboração e no papel das personagens de mulheres negras na trama romanesca.

Observamos, na maioria das obras consultadas, que a personagem feminina negra não aparece como musa ou heroína romântica, mas, ao contrário, sempre é apresentada como anti-musa. A representação literária da mulher negra, ainda ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor, não desenha para ela a imagem de mulher-mãe, perfil desenhado para as mulheres brancas em geral. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra e evidencia-se a atitude da mãe-preta, aquela que causa comiseração ao poeta, pois cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus.

Na ficção romanesca, quase sempre, as mulheres negras surgem de maneira aviltada, vistas como infecundas, perigosas. Aparecem caracterizadas por uma animalidade como a de Bertoleza, que morre *focinhando*, ou por uma sexualidade desenfreada como a de Rita Baiana, que macula a família portuguesa, ambas personagens de *O Cortiço* (1890), de Aloísio de Azevedo (1857-1913).

Outras se apresentam como tolas ou por uma ingênua conduta sexual, a exemplo da personagem Gabriela, em *Gabriela, Cravo e Canela* (1958), de (Jorge Amado), mulher-natureza, incapaz de entender e atender a determinadas normas sociais.

PARA COMPLEMENTAR SUA LEITURA

Os romances *Gabriela*, de Jorge Amado e *O cortiço*, de Aloísio de Azevedo foram transformados em filmes e são encontrados nas locadoras. Vale a pena assisti-los, observar a atuação das referidas personagens e confrontá-las com a descrição feita pelo autor do romance.

A POESIA ROMÂNTICA E A PAUTA DA ESCRAVIDÃO

Dentre as gerações românticas, interessa-nos falar sobre a que representou na poesia o Condoreirismo, com destaque para Castro Alves, que se tornou célebre, principalmente, com seus poemas sobre a escravidão, onde se fundem a efusão lírica e a eloquência condoreira nos poemas *Vozes d'África*, *Canção do Africano*, *Saudação a Palmares*, *Navio Negreiro* etc.

Na época de Castro Alves ocorreram grandes transformações sociais: no plano internacional, a Questão Coimbrã em Portugal, o Positivismo de Comte, o Socialismo Científico de Marx e Engels, o evolucionismo de Darwin e as primeiras lutas operárias. E, no plano interno, tivemos a decadência da monarquia, a luta abolicionista, a guerra do Paraguai e o pensamento republicano. Assim, o poeta sentia-se inserido num contexto mais amplo para versejar sobre a abolição da escravatura.

Entretanto, apesar de ser denominado “o poeta dos escravos”, por sua adesão ao movimento abolicionista, seu discurso é sobre o negro. Ele não “entrou na pele do negro” (Bernd) em sua essência, não era seu verdadeiro porta-voz, fazia uso da temática do negro e da escravidão como instrumento poético e histórico do momento em que vivia. Critica o escravismo, mas não vai adiante, é portador de uma voz instituída, não chega realmente a envolver-se no processo. Sua defesa pela libertação dos escravos filia-se a princípios humanitários e a uma visão externa.

Castro Alves teve seu lugar assegurado nas historiografias literárias, que tinham interesse de consagrar um poeta, que embora reformista e crítico, não subvertia as estruturas do sistema. Autor de *Os Escravos* (1865), no período da campanha abolicionista e, mais precisamente, da campanha da Lei do Ventre-Livre (1871), uma vez que já havia sido promulgado o fim do tráfico em 1850, Castro Alves, inspirado pela temática da escravidão, escreveu os célebres poemas que constam das antologias literárias “Navio Negreiro”, “Vozes d’África”, “Canção do Africano”, mas em quase todos esses poemas o eu enunciatador não se identifica com a voz do oprimido, o negro sempre aparece na 3ª pessoa. Ex: Lá na úmida senzala/.../ entoa o escravo seu canto (In: Canção do Africano) e em O vidente: Longos gemidos de míseros captivos/ Tinidos de mil ferros, soluços convulsivos.

CONTINUANDO O DIÁLOGO: UMA PAUSA PARA RELEITURA E REFLEXÃO

É possível perceber que existe uma ardilosa interação entre o literário e o social, tão bem expressa pelo crítico Antônio Cândido, em sua obra *Literatura e sociedade*, sobressaindo a relação que o escritor mantém com a sociedade, fonte de onde sua obra sai e para a qual se destina, via interlocução do eu lírico. Ainda segundo o referido autor, três funções da literatura são assim explicitadas:

Função total, derivada de um sistema simbólico, que transmite certa visão de mundo, por meio de instrumentos expressivos adequados. Ela exprime representações individuais e ou sociais que transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo.

Função social, ou razão de ser social, conforme palavras de Malinowski que comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento das relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de certa ordem na sociedade.

Função ideológica, que mostra o lado voluntário da criação e recepção da obra. Ela se refere, em geral, a um sistema definido de ideias. Há um desígnio consciente do autor. Ela se torna mais clara nos casos de objetivo político, religioso ou filosófico. (CANDIDO, 1976, p. 45-46).

Reconhecendo, desse modo, as funções da literatura e sua importância como uma forma de linguagem artística e criativa, utilizada por diferentes atores para transmitir informações, compartilhar saberes vivências, expressar sentimentos, externar ideias e dar visibilidade a aspectos históricos e culturais de um povo ou de uma comunidade, é que buscamos no texto em pauta revelar e discutir o ocultamento, a rejeição e o abuso praticados com as personagens negras e, também, mostrá-las como vitoriosas, enunciadoras de seu próprio discurso.

Os textos literários, como já foi dito, podem resgatar matrizes históricas e culturais do negro, bem como desvelar sua face oculta e apresentá-lo de forma positiva e sujeito de seu discurso. Visto que os textos veiculam mensagens, informações, ideologias, é preciso que a escola, e em especial os professores da área de língua portuguesa, principalmente, estejam atentos para incluir em seus programas obras de autores que, na linhagem da literatura, e em especial da literatura infanto-juvenil, problematizam e esclarecem de forma lúdica relevantes questões de discriminação racial, de gênero, classe e outras, por meio de histórias, contos, crônicas, poemas, peças teatrais e canções.

Seguem algumas sugestões de textos de literatura infanto-juvenil (anexo 2)

TENTANDO MANTER O DIÁLOGO

Atividades

Para refletir e responder

1 - De acordo com a leitura do texto, até o presente momento, e de sua vivência no cotidiano escolar, você já considerou a importância da literatura na construção da identidade afirmativa dos alunos negros?

2 - Você já ministrou aulas trabalhando com textos literários que apresentam as três funções citadas por Antônio Cândido? Pode enumerá-los, justificando sua resposta?

3 - Se a resposta da questão anterior for negativa, como você poderia planejar uma aula de literatura, comprometida com os valores da cultura negra? Pense no assunto e anote suas conclusões.

4 - Leia um dos poemas citados de Castro Alves e identifique seu posicionamento crítico literário referente ao negro e à temática da escravidão.

O COMPROMISSO LITERÁRIO COM A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

Diz-se que há literatura nacional quando uma comunidade contestada em sua existência coletiva tenta reunir as razões desta existência.

(Edouard Glissant, Poétique de la relation)

Com o subtítulo que iniciamos esta parte do texto, queremos enfatizar o papel da literatura brasileira na consolidação da formação da identidade nacional, incluindo também o negro nas produções literárias como um dos formadores desta identidade.

Paul Ricoeur, ao definir “identidade” reafirma a importância da narrativa para se definir um indivíduo ou uma coletividade, ou seja, por meio de histórias que esta coletividade tem para contar. Isso demonstra que a construção da identidade é indissociável da narrativa e, conseqüentemente, da literatura (RICOEUR, 1985, p. 432). Neste sentido, Edouard Glissant, ao discutir a formação das literaturas nacionais (GLISSANT, 1981, p. 189-201), aponta duas funções: a de dessacralização ou desmontagem de um sistema dado, operando sua desmistificação e a de sacralização, ou seja a de união da comunidade em torno de seus mitos, de suas crenças e de sua ideologia.

Valemo-nos da referência de Glissant para situarmos o Romantismo no Brasil, como uma revolução estética sacralizante, que almejou dar à literatura brasileira o caráter de literatura nacional, mas de uma forma ainda ingênua, buscando apenas recuperar e solidificar seus mitos. Desse modo, o literário incorpora uma “imagem inventada” do índio, sem voz própria. Já o Modernismo considerou a identidade nacional, por seu viés dessacralizante, o que corresponde a um pensamento politizado, a uma abertura para o diverso.

Na literatura Brasileira tivemos a representação “inventada” do índio e a “ocultada” ou excluída do negro. Isso decorre, em parte, das relações centro/periferia que até hoje constituem um problema das literaturas das Américas constituídas sob o sistema colonial.

Entretanto, podemos dizer que foi no Romantismo, principalmente com José de Alencar e Gonçalves Dias, que tivemos o estágio fundacional da literatura nacional, que colocava o índio como símbolo da nacionalidade, visto que não possuía manchas, já que a escravidão do índio já tinha sido abolida desde o século XVII. Em contrapartida, ocultava-se o negro, maculado pelo processo escravocrata. E se o índio podia ser enaltecido, mesmo que “fantasiosa e ideologicamente” para outros fins, o negro, ao contrário, não servia para ser herói cantado em prosa ou em verso.

É consabido que vários escritores buscaram justificativas e emitiram opiniões sobre nossa formação identitária e, na maioria das

vezes, não perceberam ou não registraram a presença contributiva da população negra na formação da nacionalidade brasileira.

Euclides da Cunha, autor de *Os Sertões* (1902), obra que pontuou a modernidade na literatura brasileira, também tentou explicar o Brasil em sua busca de identidade, mas fixou-se no sertanejo e cometeu alguns equívocos em relação à raça, sob a influência do seu mestre e antropólogo Nina Rodrigues. Eles e outros estudiosos de sua época aceitavam as teorias raciais baseadas na existência de raças superiores e inferiores. Por isso, a crença de que o atraso brasileiro devia-se a fatores climáticos e raciais. Daí, em sua obra o mulato ser descrito como degenerado e o negro fraco e subserviente.

A partir da 2ª metade do século XIX, com a divulgação de teorias científicas europeias (Taine, Darwin, Comte, Gobineau etc.) escritores brasileiros da época, como Euclides da Cunha e Sílvio Romero seguiam essas orientações à risca. Assim, as teorias baseadas na desigualdade das raças, com o aval da ciência, vão sustentar o projeto de construção da identidade nacional e fomentar ideologias racistas e políticas de discriminação racial, algumas das quais persistem até hoje.

O MODERNISMO E A FORMAÇÃO DA NACIONALIDADE

Apenas no Modernismo, Mário de Andrade com a obra *Macunaíma* (1928) apresenta uma narrativa épica para representar a origem do povo brasileiro, integrando o mito indígena aos mitos africanos, sintetizando tudo isso na figura da personagem Macunaíma, “herói sem nenhum caráter”, ou seja, ainda inacabado, numa alegoria à cultura brasileira.

Vale então citar Zilá Bernd:

Enquanto o projeto de Alencar consistiu em atribuir qualidades positivas ao índio, fundando a ancestralidade a partir do processo de aculturação e desculturação das duas etnias

(branca e indígena) e o de Euclides, ao erigir o sertanejo como símbolo desta miscigenação primordial, consistiu em preservar a proposta alencariana de duas etnias fundadoras, a criação de Mário de Andrade surge como um contradiscurso a esta consistência hegemônica que vinha se firmando ao longo de nossa história. (BERND, 1992, p. 47)

O herói Macunaíma, carnavalizado, concentra virtudes e defeitos “era preto retinto e filho do medo da noite”, embora se torne “branco louro e de olhos azuizinhos”, enquanto seus irmãos continuam a ser um índio e outro negro, não assume os valores brancos e reúne em si as características das três raças.

Neste sentido, conforme citação de Raul Antelo (1986, p. 131), Mário de Andrade, na mesma linha dos negristas e indigenistas latino-americanos dos anos 20 e 30 do século XX, entendeu o “fenômeno do negro e do índio como uma realidade popular que exigia solução aos seus problemas fora do âmbito estético”, fugindo, assim, à estereotipia da classe dominante, na qual eram vistos apenas como tipos exóticos e literários.

Outro romance importante, que também segue a vertente da função dessacralizadora da literatura é o do autor João Ubaldo Ribeiro, intitulado *Viva o povo brasileiro* (1984). Nessa obra, o autor recria a realidade brasileira e realça o caráter heterogêneo de sua formação cultural, revalorizando também as contribuições indígenas e africanas, sem folclorizá-las. Há a inclusão dos anteriormente excluídos e pluralidade de vozes que se conjugam na narrativa. A voz das elites não mais silencia a do povo, que agora assume seu próprio discurso e conta sua própria história. Muda-se, também, o conceito de herói. O índio e o negro podem sê-lo sem o olhar do branco europeu.

A LITERATURA NEGRA E A LEGITIMIDADE DE SUA EXPRESSÃO

Reconhecendo a função da literatura na formação crítica e identitária do cidadão leitor, cabe-nos, agora, indagar sobre a literatura

negra, a definição de um conceito e a legitimidade de sua expressão. Para fins didáticos e metodológicos, tomamos como referência bibliográfica para entrarmos nesta discussão o livro de Zilá Bernd *Introdução à Literatura Negra*.

Faz-se necessário, portanto, um breve histórico. Quando Hegel desenvolveu suas *Lições de Filosofia da História Universal* entre 1822 e 1831, não incluiu a África no seu conceito de História Universal, nem tampouco a América Latina, pois considerava esses dois continentes inaptos para realizar a “Ideia da Razão”, tendo como modelo a Europa. Nesse sentido, os negros e índios condenados à exclusão, “horda de primitivos”, “incivilizados”, só deveriam ser considerados quando em contato com o colonizador europeu, que poderia tocá-los com o Espírito e a Razão e fazê-los entrar no coro da História Universal.

A teoria hegeliana incrustada no pensamento dos intelectuais da época gerou o banimento e/ou a discriminação, principalmente do negro, nas produções literárias, nos livros didáticos e outras produções culturais. E se a América, sobretudo a latina e indígena, ainda tinha possibilidade de inserção, havia um futuro a ser conquistado, a África, segundo o filósofo alemão, era uma terra de barbárie, de violência, de feitiçaria etc. que impossibilitava seus habitantes de redenção, educação e desenvolvimento. Daí, a dificuldade de se combater essa visão distorcida de Hegel, que influenciou profundamente o pensamento racionalista da era moderna. E missão mais conflitante ainda é a de desconstruir o que ficou gravado no inconsciente coletivo de muitos, e instaurar um novo tempo/espço, no qual a história do negro possa ser ouvida, respeitada, escrita e divulgada por escritores de “alma e pele negras”.

Ao falarmos, portanto, de literatura negra, estamos nos referindo à presença de um “eu enunciator do discurso” que se quer e se afirma como negro, que expressa a consciência de um “existir negro”, que reconhece o passado histórico do ancestral africano, que apresenta um olhar vivencial do modo de ver e sentir o mundo, de acordo com os valores da cultura negra.

Neste sentido, buscamos apresentar alguns autores brasileiros, que tentaram legitimar a literatura negra, empenhados em proceder à desconstrução do mundo nomeado pelo branco e a construir sua própria cosmogonia. A reconstrução desse discurso corresponde ao que Deleuze e Guattari chamam de “reapropriação de territórios culturais perdidos” (In: *Kafka: por uma Literatura Menor*) e, desse modo, o fazer poético corresponde a um processo de “reterritorialização”.

Seguindo esta linha de raciocínio podemos inserir nesta discussão a “literatura testemunho”*, que muito contribuiu para a denúncia e a luta da retirada da cultura negra da “marginalidade” e da inserção de escritores negros como porta-vozes de suas comunidades. E, no sentido de literatura engajada, Paul Nizer, também citado por Zilá Bernd, declara que “a literatura deve levar à reflexão, ser ocasião de uma tomada de consciência, de um questionamento das noções estabelecidas”. Desse modo, cabe à literatura “contribuir para a liberdade do povo”, não apenas liberdade política, mas todas as outras: cultural, religiosa, literária...

As literaturas que se opõem ao discurso literário oficial, ao “cânone”, recebem várias denominações: “contraliteraturas” (Mouralis), “literatura menor” (Deleuze e Guattari), “literaturas periféricas”, “literaturas emergentes”, “literatura dos oprimidos”, “literatura testemunho” etc.

Como as obras literárias passam pelas instâncias legitimadoras que atuam condicionando sua consagração ou não e como estas instâncias estavam, no início, ligadas ao poder do branco europeu e à sua visão de mundo, podemos perceber por que muitas obras, principalmente da literatura negra, não foram contempladas no seio da literatura canônica.

Cumpramos também ressaltar que os textos da “contraliteratura” se distanciam do posicionamento ufanista, encobridor da realidade, e apresentam, em geral, como um ponto em comum, a emergência de um discurso de resistência à opressão (ex: de *Quarto de despejo* de Carolina de Jesus, que escreve seu diário de favelada, mostrando a outra face da população brasileira, enquanto festejava-se com todo o esplendor, em Brasília, a inauguração da nova capital).

MAIS UMA PAUSA NA LEITURA

ALGUMAS DICAS

Para ficar mais sintonizado com a questão das relações raciais, educação e literatura leia a Lei nº 10.639/03, disponível em: <www.planalto.gov.br/civil-03/Leis/2003/110.639.htm> e a Resolução CNE/CPN nº 1 de 17 de julho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africanas, no portal do MEC, disponível em: <www.verbo21.com.br/arquivo/32/tx5.htm>.

Ornellas, Sandro. *Literatura Negra: uma brecha para a cidadania*.

Assista aos vídeos: “Conrak”, Diretor Martin Ritt, 1974; “Rompendo o silêncio: desconstruindo racismo e violência na escola”, Coordenação geral: Elza Berquó, Brasília, Guelá, 2003; “O destino de uma criança”.

Mais um reforço de leitura: CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. *A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

QUESTÕES DE AVALIAÇÃO

1 - De acordo com a leitura do texto como você define a literatura negra?

2 - O livro *Quarto de despejo* de Carolina de Jesus pode ser considerado uma obra pertencente à literatura negra? Em caso afirmativo, justifique sua resposta.

RETORNANDO ÀS DISCUSSÕES

Nosso ir e vir faz parte da metodologia do presente trabalho que, ao mesmo tempo em que traz informações novas, reitera e reflete

sobre o que já foi dito, com o intuito de dialogar com os leitores e de se abrir para novas possibilidades de leitura, considerando-se o processo contínuo de ensino/aprendizagem a que estamos sujeitos.

OS DISCURSOS DA RUPTURA COM O PARADIGMA LITERÁRIO VIGENTE RELATIVO AO NEGRO

Quero ser poeta, não me importo
se a via que sigo é torta
(Luís Gama)

É chegado o momento de apresentarmos alguns autores que deram voz aos negros silenciados e assumiram a política poética da negritude, em diferentes épocas literárias. Assim, na vertente discursiva da “marginalidade” *versus* institucionalidade, queremos pontuar na literatura brasileira o período pré-abolicionista, com destaque para Luís Gama (1830-1882), reconhecido como o poeta do discurso parricida fundador da poesia negra. Isso porque introduz um estilo que rompe com os padrões da época, parodia os textos clássicos, inverte valores e diz “Quero ser poeta, não me importo se a via que sigo é torta” (Cf. com Drummond, um século depois “Quando nasci um anjo torto, desses que vivem na sombra, disse Vai Carlos, *ser gauche* na vida. Também o escritor português José Régio, no século XX, utiliza expressão semelhante em seu célebre poema *Cântico Negro*. E, no entanto, Luís Gama já havia dito isto, no Brasil, no século XIX e não teve a mesma repercussão que os dois poetas citados.

Por isso, sem desfazer do valor literário de autores consagrados, queremos enfatizar a obra de escritores como Luís Gama, que foram capazes de ousar e de revelar a própria identidade do povo negro. Em seu fazer literário parodia textos da literatura clássica e invoca para tal “a musa de Guiné”, cor de azeviche. Intitula-se o “Orfeu de carapinha” e contrapõe-se ao movimento Condoreirista do Romantismo de sua época (há versos datados de 1861e outros de 1867) e ao movimento

Parnasiano que vem surgindo. Com o poema *Quem sou eu?* Luís Gama inicia todo um questionamento sobre a identidade do negro, destrona as elites, revogando o sistema de hierarquização social e abolindo as desigualdades entre os homens.

Eis alguns fragmentos de seus poemas:

Quem sou eu? Que importa quem?
Sou um trovador proscrito
Que trago na frente escrito
Esta palavra – ninguém!
(Trovas Burlescas, p. 110-4)

Se negro sou ou sou bode
Pouco importa o que isto pode?
Bodes há de toda a casta,
Pois que a espécie é muito vasta.
(Trovas Burlescas, p. 112)

Aqui nesta boa terra
Marram todos, tudo berra
Nobres, condes e duquesas,
Ricas damas e marquesas,
.....
Em todos há meus parentes
Entre a brava militança
Fulge e brilha alta bodança.
(Trovas Burlescas, p. 113)

Nessas trovas parodísticas, Luís Gama satiriza o discurso do branco que associa o negro ao bode e dá-lhe o troco de forma contundente, chamando-o também de bode, já que a espécie é muito vasta e há bode de toda espécie. Este poema pode ser considerado como um marco da negritude no Brasil, embora isso não tenha se consolidado pelas questões políticas e históricas, pois a Abolição só aconteceu 20 anos depois aqui no Brasil.

Cumpre assinalar que os movimentos da negritude nos Estados Unidos e no Caribe só explodiram no início do século XX e Luís Gama viveu na 2ª metade do século XIX. Seus versos foram uma resposta à institucionalização sacralizadora da literatura nacional, onde o negro só tinha vez como escravo, em condições subalternas. E o tom burlesco do autor serviu para facilitar a publicação do livro, pois sob a aparente “gozação” vinha a crítica severa.

Outros fatores importantes que merecem destaque na obra em pauta foram: a utilização de “africanismos”, a demonstração de orgulho da ancestralidade africana, e a ousadia de criar um canto paralelo no espaço da literatura brasileira, principalmente no confronto com a produção de Castro Alves. Assim, comparando-se os dois, observamos que em Castro Alves, o negro continua sendo o outro, de forma institucionalizada,

Já o discurso de Luís Gama, diferentemente de Castro Alves, pode ser considerado o discurso do negro, por sua completa inserção na causa negra. Denuncia o falso humanitarismo dos poetas que defendiam o abolicionismo porque a escravidão não interessava mais economicamente. Sua poesia apresenta uma fala transgressora e, por isso mesmo, não foi bem aceito pela elite intelectual como ocorrera com Castro Alves.

No período pós-abolicionista, em 1927, Lino Guedes publicou *O canto do cysne negro* e a situação dos negros ainda não havia melhorado, pois a Lei Áurea serviu, naquele contexto, mais aos interesses das classes dominantes, já que os ex-escravos tiveram que deixar os espaços rurais em que viviam e buscar trabalho nos centros urbanos,

que não os acolhia bem, já que eram considerados “mão de obra desqualificada”. Isso provocou a marginalização do negro nas cidades e a principal causa da criação de estereótipos sobre ele e de preconceitos. Desse modo, a década de 1920 encontrou a população negra cercada por duas poderosas forças ideológicas: o branqueamento, ideal da burguesia, manifestado pela imitação do estilo do branco, tanto no aspecto físico, quanto no moral e cultural; e a democracia racial que difundia a “falsa crença” de que vivíamos em um país livre de preconceitos. Por isso, alguns escritores, embora tenham utilizado, no Movimento Modernista, temática afro, ritmos e rituais como, por exemplo, Jorge de Lima, Raul Bopp e Menotti Del Picchia, eles não se inserem totalmente no que podemos chamar de literatura negra, embora tenham trabalhado com o tema e inserido elementos do folclore e da cultura afro-brasileira em suas obras.

Queremos distinguir, portanto, dois autores que assumem posições adversas perante o Modernismo: Jorge de Lima que figura nos compêndios literários como um dos principais nomes da corrente afro e Lino Guedes, que segue posição diametralmente oposta. Com Jorge de Lima (1893-1952), temos mais ou menos a repetição do que ocorreu com Castro Alves: um discurso sobre o negro. Em 1940, o autor de *A invenção de Orfeu*, *Poemas negros* e vários outros recebeu o Grande Prêmio de Poesia da Academia brasileira de Letras. É bastante conhecido seu poema “Essa negra fulô”, no qual a negra é citada de forma pejorativa e aviltada “bonitinha,” e “ladra” conforme ilustram os versos:

Ora se deu que chegou
 (isso já faz muito tempo)
 no banguê dum meu avô
 uma negra bonitinha
 chamada negra Fulô.
 Essa negra Fulô!
 Essa negra Fulo

.....
Cadê meu lenço de rendas
Que teu sinhô me mandou?
Ah! Foi você que roubou.!

Castro Alves, Jorge de Lima, Cruz e Sousa e Machado de Assis grandes expoentes de nossa historiografia literária mais adaptados aos padrões culturais do ocidente do que à literatura negra brasileira.

Cumpra esclarecer que alguns autores da fase do Realismo, Naturalismo, Simbolismo e Pré-modernismo foram citados no presente trabalho, sem que tivesse sido feita uma referência específica a esses movimentos.

No Modernismo, na linha do surrealismo, com a valorização do pensamento mágico “primitivos”, os escritores modernistas se apropriam dos elementos da cultura do Novo Mundo, considerada bárbara pelos colonizadores e constroem um discurso visando a uma reconstrução positiva da América. A partir do Manifesto Antropofágico (1917) acelera-se a reivindicação de uma identidade americana e brasileira e a retomada daquele mundo natural recalcado pela cultura europeia. Por isso, muitos poetas escolheram os índios e os negros como matéria poética.

Já Lino Guedes, na mesma linhagem de Luís Gama, assume o discurso poético em primeira pessoa e contradiz o modelo vigente. Assim, em *O Canto do Cisne Negro* (1927) e *Negro Preto cor da Noite* (1932) o poeta acredita que sua arte irá colaborar para a “redenção da raça”.

Finalizando essa parte, podemos dizer que a estratégia de reversão simbólica utilizada por Lino Guedes, principalmente em *O Canto do Cisne Negro*, mostra-nos uma atitude revolucionária de negritude, ou seja, “despojar a carga de desprezo que envolve o que é negro, transformando-a numa fonte de orgulho” (BERND, 1988, p. 72).

Nessa perspectiva, poderemos falar na tentativa de construção de uma epopeia negra, ou seja, a história do povo negro com suas lutas, seus heróis, suas vitórias, contada por alguém pertencente à sua comunidade e da qual possam se orgulhar. Tarefa difícil a de escrever um texto épico, com tantos vazios deixados pela historiografia tradicional. Assim, os autores utilizaram como matéria poética fatos e personagens, que eram ocultados pela cultura dominante, principalmente no período escravocrata. Por isso, trata-se de uma antiépica, não no seu sentido menor, mas no da inversão dos valores: o que antes era considerado marginal, fora-da-lei, o quilombola, torna-se o herói da nova epopeia negra, em solo brasileiro (diversa da épica lusitana e, por exemplo, *Os Lusíadas* de Camões).

Também merece destaque, entre outros, Lima Barreto (1881-1922) cuja obra se apresenta como um signo de revolta, de fuga do terreno do opressor, de desobediência, de recusa em internalizar a imagem da arte do “outro”, e como tentativa de organizar a sua criação artística sem interferência dos dominadores.

O escritor maldito, título dado por H. Pereira da Silva a Lima Barreto assentou-lhe muito bem, pois, segundo o autor são “malditos todos aqueles que dizem verdades incômodas”. E Lima Barreto, acintosamente, escrevia em seus textos verdades que incomodavam.

Lima Barreto parece ter tido tanta consciência do lugar social em que vivia e do sentido do discurso literário que organizava que, a partir daí, ao falar do seu espaço físico particular usava uma linguagem rememorativa da resistência negra contra o sistema escravocrata. O escritor se reportava à ideia de quilombo. Apesar de todo o seu drama familiar, dos desencontros no âmbito doméstico com os seus, fatos narrados no *Diário Íntimo*, o autor nomeia o seu espaço particular, a sua casa, o seu referencial familiar como “Vila Quilombo”, segundo Regis de Moraes (1983, p. 17). Pode-se pensar, então, em uma escolha estético-ideológica, por parte de Lima Barreto, de reapropriação de um território cultural, nomeando negra e valorativamente o seu mundo.

Construiu sua obra a partir das margens, deixando explícito em muitos de seus textos uma crítica contundente ao racismo da sociedade da época. Além de sua escritura ficcional, dá a voz a um sujeito-autor explicitamente – o negro. Em seu *Diário Íntimo* (Brasiliense, 1856) escreve “como era triste ser negro, não pelo fato de ser negro, mas por viver esta condição numa sociedade tola e preconceituosa”. E se apresenta anunciando os seus sonhos e planos ambiciosos para a época. O escritor diz: “Eu sou Afonso Henriques de Lima Barreto [...] No futuro escreverei *A História da Escravidão Negra no Brasil e a sua influência na nossa Nacionalidade*”. Lima Barreto registra esse desejo em 1903. Certamente, se realizasse tal intento e escrevesse o livro, o mesmo seria escrito do ponto de vista do negro. Em 1905 insiste em seu propósito, registrando novamente a sua pretensão:

Em uma breve ilustração, apontamos três autores que enveredaram pelo caminho da escrita épica: Solano Trindade, que nos anos 60, escreveu *Canto dos Palmares*, descrevendo a epopeia dos quilombos da Serra da Barriga e a ação heróica de Zumbi. Em 1974, Oliveira Silveira, no Rio Grande do Sul compôs a *Décima do Negro Peão*, traçando a gesta do negro no sul do Brasil, onde havia um número expressivo de quilombos. Outro, mais recente, nos anos 1980, Domício Proença Filho, publicou *Dionísio Esfacelado*, obra em que apresenta poeticamente os feitos dos guerreiros de Palmares.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE:

Faça um teste poético identitário, redigindo um texto em prosa ou em verso, como se estivesse escrevendo em seu “Diário Íntimo”, à semelhança de Lima Barreto, ou em resposta à questão de Luís Gama – “Quem sou eu”?

ATIVIDADE DE REFLEXÃO

Ao ler um texto, leia-o também nas entrelinhas, observe o sentido do discurso literário e sua vinculação com a realidade circundante.

Considere essas três questões:

- . Quem fala?
- . De onde fala?
- . Para quem fala?

ALGUNS DADOS COMPLEMENTARES SOBRE AS ORIGENS DA LITERATURA NEGRA

Vejamos alguns dados norteadores das origens da literatura em questão. Basicamente, pode-se dizer que a literatura de tema negro começa a tornar-se importante a partir do século XIX, ocasião em que ela passou a ser vista como elemento integrante da sociedade que sofreu os mecanismos da escravidão. No século XX, o interesse pelo tema negro tomou impulso na Europa com o etnólogo alemão Leo Frobenius, que, a partir de 1904, realizou viagens à África e publicou distintos estudos sobre a cultura material e espiritual africana.

No Brasil, em 1915, tivemos o surgimento da imprensa negra e em 1930 a criação da Frente Negra Brasileira. Abdias do Nascimento, autor de *Dramas para negros e prólogos para brancos* e fundador do Teatro Experimental do Negro, em São Paulo, valorizou a contribuição da cultura africana, com peças escritas e encenadas por negros, constituindo-se num exemplo brasileiro de negritude. E nos anos de 1960, o poeta Eduardo de Oliveira publica *Gestas líricas da negritude*, propondo uma negritude baseada na fraternidade, e não apenas na exaltação da raça (OLIVEIRA, 1967, p. 11).

E, atualmente, há vários escritores que buscam expressar em suas obras a valorização da cultura negra e podemos destacar como paradigma de luta e de resistência para a afirmação e visibilidade da criação literária dos negros, o que se pode denominar de “As Vozes quilombolas da Literatura Brasileira” (vide *Cadernos Penesb*, nº 7)

CONCLUINDO

Queremos enfatizar a importância do ensino da literatura para reverter o sujeito da narração de grande parte dos ficcionistas brasileiros

É preciso ressaltar a pertinência da leitura de textos de valor literário, principalmente dentro da sala de aula, mas também em outros espaços, levando-se em conta as funções da literatura, que põem em cena novos sujeitos das políticas sociais. E dessa forma, tentamos mostrar como a história do negro no Brasil ainda precisa ser mais valorizada, e para nós professores este movimento de reapropriação da história, da cultura e da literatura negras deve ser enfaticamente colocado, discutido e vivenciado em nossa prática docente. E o silêncio irá se transformar em canto, com muitas vozes negras, em coro, preenchendo os vazios da escrita literária e outros, na tessitura da epopeia do povo negro.

QUESTÕES DE AVALIAÇÃO

1 - Destaque no texto – *Do silêncio ao canto épico do negro na literatura brasileira* os aspectos que julgar mais relevantes para discutir as relações raciais, no contexto literário e educacional.

2 - Selecione uma obra dentre as apontadas em nossas indicações de leitura e verifique como as personagens negras são retratadas pelo autor(a), expondo suas críticas e reflexões.

3 - Estabeleça comparações entre textos de autores diversos (pode ser de sua livre escolha), distinguindo o discurso sobre o negro e o discurso do negro nas obras literárias.

4 - Identifique, em seu cotidiano escolar, possíveis dificuldades para trabalhar com textos literários que abordam a temática racial e as possibilidades de ultrapassar tais obstáculos.

5 - Elabore um texto a partir de suas conclusões de leitura.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio Groppa. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- AZEVEDO, Thales de. Uma nova negritude no Brasil. *Cultura*, Brasília, DF, v. 6, n. 23, p.120-128, out./dez. 1976.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BERND, Zilé. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *O que é negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *Literatura e negritude na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- _____. Literatura negra. In: JOBIM, José Luís, *Palavras da crítica. Tendências e conceitos no estudo da literatura*. São Paulo: Imago, 1992.
- BROOSKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- CANDIDO, Antônio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1967.
- CARVALHAL, Tânia. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 1986.
- DIEGUEZ, Gilda Korff. O negro na literatura brasileira. In: _____. *Perfis, problemas na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fatos, 1983.
- FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). *Conceitos de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: EDUFF; Minas Gerais: UFJF, 2005.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. Escritoras negras: resgatando nossa história. *Papéis Avulsos*, Rio de Janeiro, v. 13, CIEFF, 1998.

NASCIMENTO, Abdias do. *Pela dignidade do afro-descendente*. In: Thot. *Escriba dos deuses. Pensamento dos povos africanos e afro-descendentes*, n.2, Brasília, maio/agosto de 1997.

OLIVEIRA, Eduardo de. *Gestas líricas da negritude*. São Paulo: Obelisco, 1967.

OUTRAS INDICAÇÕES DE LEITURA:

Textos teóricos para o professor:

ALMEIDA, José Maurício Gomes. Literatura e mestiçagem. In: SANTOS, Wellington Almeida (Org.). *Outros e outras na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Caetés, 2000. p. 89-110.

CANEN, Ana. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. *Cadernos PENESB*, Niterói, v. 3, p. 63-76, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística. In: _____. *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 9-15.

HAAL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LAJOLO, Marisa. Oralidade um passaporte para a cidadania brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo. *Língua e cidadania*. Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 107-123.

LIMA, Heloisa Pires Lima. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC: BID: UNESCO, 2005. p. 101-115.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afro-descendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 115-140.

PEREIRA, João Batista Borges. Diversidade, racismo e educação. *Cadernos PENESB*, Niterói, v. 3, p. 13-30, 2000.

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

SILVA, Ana Célia da Silva. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Brasília, DF: MEC: BID: UNECO, 2005. p. 21-37.

SILVA, Maria José Lopes da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Brasília, DF: MEC: BID: UNECO, 2005. p. 125-142.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. HAAL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infantil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 195-213.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC: BID: UNECO, 2005. p. 105-120.

THEODORO, Helena. Buscando Caminhos nas tradições. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC: BID: UNESCO, 2005. p. 83-97.

Há vários autores infanto-juvenis que devem ser lidos para que possamos observar os modos de representação do negro nas obras selecionadas. Eis algumas sugestões. Você pode acrescentar outras.

LITERATURA INFANTIL E INFANTO-JUVENIL

AGOSTINHO, Cristina. *Alfabeto negro: a valorização do povo negro no cotidiano escolar*. Belo Horizonte: Mazza, 2001.

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha d'angola*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

AMÂNCIO, Íris. *A ginga da rainha*. Belo Horizonte: Mazza, 2005.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Bichos da África*. São Paulo: Melhoramentos, 1987/88. 4v.

_____. *Como as histórias se espalharam pelo mundo*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2002.

_____. *Contos ao redor da fogueira*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____. *Dingono, o pigmeu*. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

_____. *A morte ronda o Kalahari*. São Paulo: Moderna, 1992.

BERMOND, Monique. *O pássaro-da-chuva*. São Paulo: Ática, 1992.

BRAZ, Júlio Emílio. *A felicidade não tem cor*. São Paulo: Moderna, 1994.

COELHO, Raquel. *Berimbau*. São Paulo: Ática, 2001.

- _____. *Lendas negras*. São Paulo: FTD, 2001.
- _____. *A menina que tinha um céu na boca*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.
- _____. *Na cor da pele*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- _____. (Adapt.). *Sikulume e outros contos africanos*. Adaptação de Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
- CHAIB, Lídia; RODRIGUES, Elizabeth. *Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias de orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- COOKE, Trish. *Tanto, tanto!* São Paulo: Ática, 1997.
- COSTA, Madu. *Koumba e o tambor africano*. Belo Horizonte: Mazza, [200-].
- _____. *Meninas negras*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.
- DIOUF, Sylviane A. *As tranças de Bintou*. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
- GODOY, Célia. *Ana e Ana*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.
- GUIMARÃES, Geni. *A cor da ternura*. São Paulo: FTD, 1994.
- _____. *A dona das folhas*. São Paulo: Vale Livros, 1995.
- HALEY, Gail E. *O baú das histórias*. São Paulo: Global, 2004.
- LESTER, Julius; CEPEDA, Joe. *Que mundo maravilhoso*. São Paulo: Brinque-Book, 2000.
- LIMA, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.
- LUSTOSA, Isabel. *A história dos escravos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.
- MEDIAREI, Angela Shelf. *Os sete romances*. São Paulo: Miró Editorial: Cosac Naify, 2005.
- ORTHOFF, Sylvia. *O Rei Preto de Ouro Preto*. São Paulo: Global, 2003.

- PATERNO, Semíramis. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Lê, 1997.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Os comedores de palavras*. Belo Horizonte: Mazza, 2004.
- _____. *O congado para as crianças*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.
- _____. *Os reizinhos de congo*. São Paulo: Paulinas, 2004.
- _____. *Histórias trazidas por um cavalo-marinho*. São Paulo: Paulinas, 2005.
- PRANDI, Reginaldo. *Oxumarê, o arco-íris*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
- ROSA, Sônia. *O menino Nito*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- RUFINO, Joel. *Gosto de África: histórias de lá e daqui*. São Paulo: Global, 2000.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *A botija de ouro*. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. *Dudu Calunga*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Rainha Quiximbi*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *O saci e o curupira*. São Paulo: Ática, 2000.
- SELLIER, Marie; LESAGE, Marrom. *A África, meu pequeno Chaka...* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

1500 1601 1768 1808 1836 1881 1893 1922 Nossos dias

	I. Era Colonial			II. Período de Transição			II. Era Nacional		
Estilo de Época	Quinhentismo	Seiscentismo ou Barroco	Setecentismo ou Arcadismo		Romantismo	Realismo/ Naturalismo	Simbolismo/ Pré-Modernismo	Modernismo	
Panorama Mundial	Grandes Navegações Companhia de Jesus	Contra-reforma Portugal sob domínio espanhol	Iluminismo Revolução Industrial Revolução Francesa Independência EUA	Guerras Napoleônicas	Burguesia no poder Liberalismo burguês	Socialismo Evolucionismo Positivismo Lutas antiburguesas 2ª Revolução Industrial	Pré-guerra I Guerra Mundial Freud e a psicanálise Revolução Russa Vanguardas artísticas	Nazismo Fascismo II Guerra Mundial Guerra Fria	
Panorama Brasileiro	Literatura informativa Literatura dos Jesuítas	Invasões holandesas Grupo Baiano	Ciclo da mineração Inconfidência Mineira Grupo Mineiro	Corte Portuguesa no RJ. Independência Regências	II Império Guerra do Paraguai Lutas abolicionistas Literatura nacional	Abolição República Romance realista Romance naturalista Poesia parnasiana	Governo de Floriano Revolta da Armada Revolta de Canudos	Ditadura de Vargas Semana de Arte Moderna As gerações modernistas	

RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

Rogério Cappelli¹

OBJETIVOS

- Desconstruir a visão tradicional existente sobre os negros e a cultura africana, produzida na maioria das vezes por meio de olhares europeus preconceituosos e racistas;
- Apontar a construção autônoma da produção intelectual, artística e religiosa feita no continente africano; analisar a concepção de mundo africana e sua religiosidade, assim com suas principais influências no Brasil.

1 Doutorando em História – UFF

JUSTIFICATIVA

Para que o estudo da História da África seja devidamente apreendido pelo aluno é preciso que primeiro se reconheça e seja conferido um valor à sua forma de organização social, cultural e religiosa. É preciso abandonar o olhar colonizador para que ela possa ser construída em condições iguais de análise, assim como qualquer outra história de qualquer outro povo ou nação. A percepção da diferença não deve em nenhum momento gerar alguma forma de hierarquização de valores e sim um compromisso com o entendimento da diversidade cultural da qual fazemos parte.

CONTEÚDO DA DISCIPLINA

O quê é a África? O povo africano e suas nações; a lógica espiritual; a concepção do certo e do errado, do céu e do inferno; o caráter coletivo da sociedade africana; a importância da ancestralidade; os orixás, voduns, inquices e suas principais características, contextualizadas tanto em terras africanas quanto em terras brasileiras; Bantos e Iorubás: influências, transferências e ressignificações destes que foram maioria em terras brasileiras; a formação da Umbanda e do Candomblé; arte e religiosidade afro-brasileira; macumba e preconceito; musicalidade e toques especiais, tradição oral e intelectual.

ÁFRICAS

Em primeiro lugar, ainda que sob um único nome – África – não inventado pelos africanos e que, possivelmente, a grande maioria de seus habitantes desconhecia completamente, dificilmente poderíamos afirmar a existência de uma identidade comum entre seus povos ou mesmo algum tipo de homogeneidade. Vamos analisar esta citação:

A origem da palavra África não é clara. No dia-a-dia, seu uso foi raro e tardio. No início da expansão ultramarina se chamava muitas vezes de Etiópia. Mesmo após a sua generalização, uma coisa parece certa: os “africanos” não se consideravam como tal, não existindo homogeneidade cultural, política ou social, nem muito menos uma identidade em comum, ao contrário do que sugere a referida designação. (PRIORE; VENÂNCIO, 2004)

Como podemos perceber, a palavra África, foi utilizada pelos colonizadores como forma de se referir ao novo território que passava a ser explorado, ainda que esta parte “conhecida” se resumisse ao litoral do continente, no qual chegavam as caravelas e as trocas comerciais eram realizadas. E antes da chegada do colonizador? Não existia África? O que nos acostumamos a ver nos livros didáticos é a história contada a partir do olhar do outro, eivado de preconceitos e deturpações em relação ao que realmente se passava.

Só para que possamos ter uma ideia do quanto era desconhecido este território até mesmo para esses que “construíam” a história africana, até meados do século XIX eram extremamente raras as áreas exploradas pelos europeus lá instalados. Ainda que quisessem ultrapassar os limites de seus muros em suas fortalezas, dependiam para isso do consentimento e apoio dos africanos ou, então, no mínimo, de sua proteção. Até 1870 era imensa a área africana desconhecida dos europeus. O recíproco também era verdadeiro. *Nesta época a grande maioria das comunidades africanas ignorava completamente existir o homem branco*, ainda que porventura os produtos manufaturados negociados com os brancos circulassem por suas comunidades.

Até a véspera de 1900 a presença europeia só se fazia sentir a uma escassa minoria e mesmo mais tarde eram inúmeros os africanos que jamais tinham visto um português, um inglês, um francês ou um alemão. Grande parte deles não fazia a mínima ideia de que suas terras estivessem ocupadas por povos que chegaram de além-mar. (SILVA, 1992)

Atividade de reflexão: escreva um pequeno texto com o que você imagina que seja a África. Logo após, reflita: por que você pensa dessa maneira? Onde tomou conhecimento disso? Como foi produzida essa informação? Será que o conhecimento deve ser aceito sem questionamento?

Isto nos faz pensar sobre o que conhecemos da África e, mais importante ainda, como todas essas informações foram produzidas e chegaram até nós. Em nosso caso específico, as religiões de matriz africana, este questionamento é fundamental uma vez que essa forma de religiosidade não é um fenômeno deslocado ou aparte da sociedade na qual está inserida. Não existe um mundo laico, da carne e outro espiritual, divino, como normalmente estamos acostumados a conceber, na medida em que somos frutos desta oposição entre o bem e o mal que fundamenta as raízes do cristianismo e outras religiões baseadas na constituição do sagrado e do profano.

Em terras africanas não existe a noção de purgatório, como uma fase intermediária para a salvação, ou de inferno, lugar para onde são encaminhados todos aqueles que não seguiram de maneira correta os ensinamentos religiosos e seus mandamentos. É extremamente importante para nós nos livrarmos desses conceitos para que possamos entender plenamente a concepção de vida e mundo africano.

A religião era a forma primordial de sociabilidade e pautava a maneira de entender o mundo dos muitos povos de diferentes culturas da África. As orientações religiosas estavam presentes em todas as ações da vida, e não apenas nos momentos de celebrações de rituais. Baseado nas tradições da África Central e Ocidental, mas surgindo da confluência de diversos ritos, símbolos, mitos e crenças de outras tradições, inclusive de outras partes daquele continente, aprendidos no Brasil [...]. (SAMPAIO, 2001)

O que temos é simplesmente a noção de terra (Ayê) e céu (Orun) que não possuem nenhuma forma de correspondência com os termos apresentados anteriormente. Isso significa que também não tem nada a ver com a ideia de salvação ou de condenação ao fogo do inferno. Os espaços entendidos como sendo do orun em nenhum momento estão divididos entre aqueles que foram “bons” e outros que foram “maus”, ou, então, um local específico para aqueles que serão “salvos” e os que vão seguir para a “perdição eterna”. Na África, logo após a morte, todos, sem distinção, seguem para aquele espaço que é destinado aos mortos, sem nenhuma forma de classificação prévia de seus atos em vida. Sua permanência na terra é assegurada única e exclusivamente pelo culto aos ancestrais que vão ser realizados em sua homenagem.

Ao morrer, todos os homens, mulheres e crianças vão para um mesmo lugar, não existindo a ideia de punição ou prêmio após a morte e, por conseguinte, inexistindo as noções de céu, inferno e purgatório nos moldes da tradição ocidental-cristã. Não há julgamento após a morte e os espíritos retornam a vida no aiê tão logo possam, pois o ideal é o mundo dos vivos, o bom é viver. (ROCHA, 1994)

Após morrer, para que a pessoa possa retornar ao mundo dos vivos é necessário que os que ficaram realizem cerimônias em sua homenagem, para que ela não seja esquecida e deixe de regressar ao ayê. É nesse processo que tem origem a importância de se ter uma grande família e fazer parte de amplos laços familiares; seria uma espécie de garantia contra o esquecimento, que poderia impedir seu retorno ao mundo dos vivos. A ampliação dos laços familiares era fundamental não só por esse viés, mas também porque eram estes laços que ampliavam as fronteiras do comércio e eram responsáveis pelas alianças entre diferentes povos africanos, da mesma forma que garantiam um bom reforço familiar para as tarefas domésticas e de produção e geração de renda.

Seguindo nessa lógica podemos chegar à conclusão de que o mundo africano é baseado na circularidade, bem diferente da espiral evolutiva característica do mundo cristão ou kardecista. A vida é um constante ir e vir onde os mortos influenciam no mundo dos vivos ao mesmo tempo em que dependem deles para poder retornar. Já a espiral sugere uma evolução que nos diz que, em determinado momento, quando atingimos um alto grau evolutivo, já não precisamos mais retornar.

O futuro está diretamente ligado ao presente, é uma consequência do passado que está sendo vivido. O futuro é o simples retorno do passado ao presente, logo, não existe. (LOPES, 1988)

Atividade: Faça uma reflexão sobre esta passagem. Quais seriam as consequências para nossa vida se assumíssemos esta filosofia de vida? Aceitando esta ideia, o que ela teria de diferente da concepção de mundo que você acredita? Como isto afetaria nossas decisões?

Aqueles que morrem e têm seus feitos em vida reconhecidos para muito além do lugar de onde se originam, ultrapassando as fronteiras de sua comunidade, podem chegar a ser legitimados como divindades maiores, que ganham, assim, cerimônias específicas e um culto mais regular em relação aos outros. Esta é uma hipótese que pode ser explicada para saber o motivo de algumas divindades serem cultuadas em detrimento de outras. Em suma, a ancestralidade – o seu culto – é fundamental para o equilíbrio e a manutenção da vida em todas as suas esferas. Quando os atos do morto extrapolam seu círculo familiar, ele não precisa mais reencarnar e vai para o Orum como antepassado (Reis, heróis e líderes) – Egunguns. O Orixá é um desses que não mantém relação apenas com seus antepassados, mas agora com a comunidade.

O mundo religioso africano é regido pelos espíritos, sejam eles ligados à ancestralidade ou à natureza. São eles os responsáveis pelo

surgimento e equilíbrio do mundo, uma vez que é por meio deles que a divindade se manifesta. Quando esses elementos são usados em seus rituais é justamente esta essência vital que está sendo buscada, pois carregam consigo a força da vida. Por terem tais características, todos os elementos, sejam eles do reino animal, vegetal ou mineral, possuem algum valor atribuído a eles mediante sua qualidade “energética”, além de serem respeitados como parte de um todo. Não é por acaso que todas as religiões de origem africana pregam um enorme zelo e respeito pelas coisas da natureza, de onde retiram todo seu sustento e todos os elementos para sua prática religiosa.

Os outros seres da natureza criados pela divindade e colocados na terra junto ao homem possuem, também, em menor quantidade, essa energia ou força vital. Entre os *Baluba*, um dos povos da civilização Banto (Congo e Angola), a palavra “morrer”, que é uma privação ao extremo da força vital, é aplicada a tudo que existe na natureza. Se quebrar um copo, um vidro, um carro, uma pedra, se cair uma árvore etc., dizem que “morreu”, mesma palavra utilizada para os homens e animais.

O mundo seria, então, um conjunto de forças, organizado por uma relação de energia ou poder vital. A força vital explica a existência da vida, da doença e da morte, do sofrimento, da depressão e da fadiga, de qualquer injustiça ou fracasso, da felicidade, da riqueza, da pobreza, da miséria etc. Tudo o que é positivo à vida e à felicidade humana é interpretado como o crescimento da força vital; tudo o que é considerado como privação, sofrimento e até perda da própria vida é interpretado como diminuição dessa força vital.

As religiões africanas caracterizavam-se, como ainda hoje, pela crença em deuses que incorporam em seus filhos. São também religiões baseadas na magia. O sacerdote, ao manipular objetos como pedras, ervas, amuletos e fazer sacrifício de animais, rezas e invocações secretas, acredita poder entrar em contato com os deuses, conhecer o futuro, curar doenças, melhorar a sorte e transformar o destino das pessoas.

Por esses princípios, a magia africana era vista como prática diabólica pelas autoridades eclesiásticas, como já havia ocorrido com as religiões indígenas. Os transe dos negros eram vistos como demonstração de possessão demoníaca e as adivinhações, sacrifícios e outras práticas mágicas eram tidas como bruxaria ou, então, “magia negra” (como se convencionou chamar a magia feita para o mal).

Uma terceira característica se junta ao culto da ancestralidade à força vital dos elementos naturais para compor a base dessa forma de religiosidade: a coletividade. Em território africano todas as coisas que acontecem recaem sobre todos, bastante diferente da sociedade individualista da qual fazemos parte. Tudo o que se pede aos deuses se pede para a comunidade da qual se faz parte e o que afeta uma pessoa vai acabar afetando todas.

Ou seja, cada ato ganha uma importância extrema na medida em que a consequência de cada atitude recai sobre a coletividade e não só sobre a pessoa que o cometeu. Ao fazer algo que não esteja de acordo com as tradições de seu povo, a desgraça assola todos os seus integrantes. Ao fazer algo de bom, todos recebem seus frutos. Podemos imaginar, então, a responsabilidade de cada decisão, já que os indivíduos são vistos como uma coletividade e não como um conjunto separado de individualidades que não se relacionam.

Atividade: na sua vida, quais são as atitudes que você toma pensando não somente em si, mas em todos? Seja qual for sua resposta, qual você acha ser a razão dela? Não devemos esquecer que ninguém nasce com suas atitudes predeterminadas...

Finalizando esse primeiro conjunto de contextualizações africanas, vamos agora entender como funcionava, e ainda funciona, o princípio de sua concepção religiosa que se baseava no contato com o divino. Podemos aqui chamá-lo de revelação, ou seja, como se dava a comunicação entre os espíritos ancestrais, as divindades e as pessoas? Aqui, precisamos prestar bastante atenção na distinção entre dois tipos ou formas de revelação: a *revelação contínua* e a *revelação descontínua*.

A revelação descontínua teria sua base fundamentada na formação de um corpo sacerdotal (Igreja) forte e coeso o suficiente para manter e organizar uma determinada conduta em relação à determinada religião, como, por exemplo, a constituição do clero católico. A Bíblia, enquanto livro religioso sagrado, contém todas as revelações necessárias, permitindo apenas novas interpretações, mas nunca outras revelações que não constem em suas escrituras. Somente os membros que fazem parte dessa estrutura religiosa estão aptos a realizar o contato com o divino e é justamente daí que emana seu poder. Qualquer outro contato feito fora dessa esfera é visto com manifestação diabólica ou heresia visto que sua aceitação colocaria em risco o poder da Igreja de ser a única intermediária “autorizada” a realizar este acesso ao mundo espiritual.

Já a revelação contínua – ou ausência de ortodoxia – era tipicamente africana e mantinha sua existência em grande parte pela pouca ou quase inexistência de um corpo sacerdotal organizado que tivesse o poder de atuar como mediador das práticas religiosas então efetuadas. Além disso, mesmo se existisse a presença desse sacerdócio organizado que pudesse orientar de alguma maneira a estrutura religiosa existente, as revelações continuamente recebidas pelos africanos não “viabilizariam” cosmologias ou filosofias rígidas, incompatíveis com o constante acréscimo de novos dados rituais e cerimoniais.

As revelações africanas dos séculos XVI e XVII podem ser divididas em várias categorias. O presságio e a adivinhação envolvem o estudo de eventos para determinar as intenções do outro mundo. A interpretação de sonhos baseia-se na noção de que o outro mundo pode algumas vezes comunicar-se por meio do inconsciente. As revelações mais drásticas tomam a forma de visões ou vozes, em geral recebidas por pessoas dotadas. A forma mais dramática de revelação talvez seja dada pelo espírito mediúnico ou o objeto possuído, em que a entidade do outro mundo se apossa e fala por intermédio de um humano, animal ou objeto material.

As revelações fornecem a este mundo uma janela para o outro. As informações assim reunidas constituem, então, dados fundamentais para a construção de uma compreensão geral da natureza do outro mundo e de seus habitantes (uma filosofia), uma percepção clara de seus desejos e intenções para que as pessoas obedeam (uma religião), e um quadro mais amplo dos trabalhos e da história de ambos os mundos (uma cosmologia). É então através de revelações que as religiões são formadas, e também é por meio delas que sofrem modificações. (THORNTON, 2004)

Podemos imaginar, então, a dificuldade dos missionários europeus em terras africanas. Acostumados aos rituais rígidos e já estabelecidos pelos livros sagrados eles se deparam com uma multiplicidade de crenças e possibilidades rituais, onde grande parte das pessoas podia realizar o contato com o outro mundo por conta própria ou através de objetos particularmente utilizados para este objetivo. Esse é um dos motivos para as suas considerações “caóticas” acerca das primeiras impressões sobre o continente africano e sua religiosidade, fazendo com que redobrassem seu empenho na evangelização e catequização daqueles considerados sem alma e possuídos pelo demônio e pela magia negra.

Não podemos esquecer de modo algum que o mundo africano era baseado na tradição oral, no gestual e na sua sonoridade, aspectos que permitem uma enormidade de interpretações a partir de sua mais singela mudança, de uma entonação diferente de voz, de uma postura corporal distinta ou mesmo de um toque específico do tambor. A gama de significados possíveis era tamanha que, quando os missionários ingleses chegaram ao território africano, Nigéria para ser mais exato, um dos primeiros aspectos com que se preocuparam foi a ordenação do que para eles, ocidentais de mentes cartesianas, acostumados com significados predeterminados e imutáveis, era inconcebível: a diversidade como característica. Foi então criada a escrita yorubá, que mais tarde se tornaria corrente no território de colonização inglesa e dominante ainda hoje na maioria dos terreiros de candomblé do

Brasil (HOBSBAWM; RANGER, 1997).

Mas não devemos nos enganar achando que somente a religiosidade africana procede dessa maneira peculiar. Ainda que mostrada aqui como uma particularidade fundamental na concepção e na formação do entendimento da religiosidade afro-brasileira, esta não é uma característica somente inerente a ela: segundo Bourdieu:

Qualquer uma das grandes religiões universais apresenta tal pluralidade de significações e funções: seja no caso do judaísmo que, segundo Louis Finklestein, conserva por meio da oposição entre a tradição farisaica e a tradição profética os vestígios das tensões e conflitos econômicos e culturais entre os pastores semi-nômades e os agricultores sedentários, entre os grupos sem terra e os grandes proprietários, entre os artesãos e os nobres citadinos; seja o hinduísmo, diversamente interpretado pelos diferentes níveis da hierarquia social, ou o budismo japonês com suas numerosas seitas, seja enfim o cristianismo, religião híbrida construída com elementos tomados de empréstimo à tradição judaica, ao humanismo grego e a diferentes cultos de iniciação, que no começo foi veiculada, observa weber, por artesãos itinerantes até tornar-se em seu apogeu a religião do monge e do guerreiro, do servo e do nobre, do artesão e do comerciante. (BOURDIEU, 1999)

Atividade: faça uma breve pesquisa sobre as religiões, as que você escolher, e tente perceber como ela foi formada, por que, quais eram suas finalidades e suas influências. Depois disso, responda: qual é o objetivo de todas elas? Existe alguma discriminação em relação à cor?

Pare e pense

Analise esta passagem. Se antes disso não existia uma regra escrita para se seguir podemos dizer que a Igreja também seguia uma tradição oral, assim como os africanos?

O primeiro ritual impresso da igreja romana, contendo os ritos e as cerimônias dos sacramentos do batismo, penitência ou confissão, eucaristia, matrimônio e extrema-unção, destinado aos curas de almas e aparecido em Roma (1537) antes do concílio de Trento, intitulava-se *Sacerdote* ou *Liber Sacerdotalis collectus*, a fim de se distinguir do pontifical, própria para as funções ministeriais dos bispos, nomeadamente os sacramentos da confirmação e da ordem. (MARQUES, 2000)

AS NAÇÕES AFRICANAS

Na África sempre houve nações: povos unidos pelo sentimento de origem, pela língua, pela história, pelas crenças, pelo desejo de viver em comum e por igual vontade de destino [...] o preconceito teima, entretanto, em chamar tribos às nações africanas, sem ter em conta a realidade de que não são tribos grupos humanos de mais de sessenta milhões de pessoas, como os hauçás, superiores ou semelhantes em números às populações da Bélgica, do Chile, da Suécia, quando não da Argentina e da Espanha. (SILVA, 2003)

Durante toda a escravidão, os negros que vieram capturados da África ocuparam variados lugares quando chegaram ao Brasil. Dentro desse contingente de escravos, existiam muitas diferenças entre os próprios africanos com relação às suas crenças e até mesmo em relação a suas línguas, diferenças essas que eram respeitadas e vistas com naturalidade em sua terra natal. Dependendo da região geográfica que ocupavam na África, existiam enquanto “nações” que possuíam sua própria liturgia e crença, como, por exemplo, a nação Banto, Nagô e Jêje entre outras. Esses povos influenciaram diretamente nossa cultura, música, dança, religiosidade, arte e comportamento dentre outros aspectos importantes da formação de nossa identidade.

Os *sudaneses* englobam os grupos originários da África Ocidental e que viviam em territórios hoje denominados de Nigéria,

Benin (ex Daomé) e Togo. São, entre outros, os iorubás ou nagôs (subdivididos em queto, ijexá, egbá etc.), os jejes (ewe ou fon) e os fanti-achantis. Entre os sudaneses também vieram algumas nações islamizadas, como os haussás, tapas, peuls, fulas e mandingas. Essas populações se concentraram mais na região açucareira da Bahia e de Pernambuco, e sua entrada no Brasil ocorreu, sobretudo, em meados do século XVII, durando até metade do século XIX.

Os iorubás acreditam – e quem informa e Bascom (1969 p. 70-76) – que cada indivíduo tenha pelo menos duas almas. A mais importante é o espírito, o anjo da guarda, a alma propriamente dita, que está ligada à mente, ao destino, aos antepassados e à reencarnação, e que determina se a pessoa é inteligente, se tem sorte na vida e etc. a segunda alma é o sopro vital, a respiração, a vida física, que dá vida ao homem e que o faz trabalhar. (LOPES, 1988)

Os *bantos* englobam as populações oriundas das regiões localizadas no atual Congo, Angola e Moçambique. São os angolas, caçanjes e bengalas, entre outros. Desse grupo, calcula-se que tenha vindo o maior número de escravos. Foi também o que maior influência exerceu sobre a cultura brasileira, tendo deixado marcas na música, na língua, na culinária etc. Os bantos se espalharam por quase todo o litoral e pelo interior, principalmente Minas Gerais e Goiás. Sua vinda teve início em fins do século XVI e não cessou até o século XIX.

Apesar de nos serem muito familiares, a ponto de acharmos que são de nossa língua, um grande número de palavras que usamos em nosso cotidiano são de origem banto. Como foram um dos primeiros grupos africanos a virem para o Brasil e seu fluxo se manteve constante durante toda a escravidão até o seu final, sua cultura influenciou diretamente a nossa em todos os aspectos, contribuindo inclusive para a formação de nossa identidade como o gosto pelo batuque e pela dança. Veja alguma delas e se surpreenda: você fala banto!

PALAVRAS DE ORIGEM BANTO

BABACA BABAU BAGUNÇAR BANGUELA BARANGA
BOBOCA BOLOLÔ BUNDA CABAÇO CACHAÇA CAFOFO
CAFUNÉ CANGA CAPOEIRA CARECA DENGÓ DORMI-
NHOCA ESCANGALHAR FAROFEIRO FOFOCA FUXICO
FUZUÊ GOROROBA INHACA LENGALINGA MAFUÁ MA-
LUCO MARIMBA MELECA MINHOCA MOCHILA MUVUCA
PERRENGUE QUITUTE TRIBUFU ZOEIRA URUCUBACA
SACANA MARACUTAIA MONDRONGO MUAMBA COTOCO
CAPENGA BELELÉU

Em terras brasileiras é consenso atribuir aos bantos a maior influência na formação da Umbanda, da mesma maneira que aos nagôs a formação do Candomblé e aos jêjes a formação da religião dos voduns. Antes de entender cada uma delas, desde seu surgimento até suas formas específicas de culto, ainda que complementares, vamos refletir sobre esta passagem:

Cada cidade possuía sua autonomia. Cada cidade era política-mente autônoma, cada um governada por seu obá, ou rei, mas uma delas dominava outras, formando uma sociedade mais ampla, defendida pelo poder imperial da cidade dominante [...]. As inúmeras variantes culturais locais, tanto no caso dos bantos como dos iorubás ou nagôs, não sobreviveram como unidades autônomas e muitas foram totalmente perdidas no Brasil. Diferenças específicas foram apagadas, amalgamando-se em grupos genéricos conhecidos como jejes, nagôs, angola etc. (PRANDI, 2000)

Historicamente, a associação entre os deuses das várias etnias dos negros já ocorria antes de eles serem trazidos para o Brasil. Entre os vários fatores que contribuíram para esta associação estão as semelhanças existentes entre o conceito de *orixá* dos iorubas Candomblé nagô), de *vodum* dos jejes e de *inquire* dos bantos (Candomblé de Angola).



Todas essas divindades eram vistas como forças espirituais humanizadas, com personalidades próprias, características físicas, domínios naturais e alguns viveram na terra antes de se tornarem espíritos divinizados. A possibilidade dos devotos de incorporá-las para que pudessem dançar e receber homenagens foi outra característica que aproximou seus cultos.

Site interessante: <<http://www.acordacultura.org.br/>>

O “SURGIMENTO” DO CANDOMBLÉ NAGÔ

Inicialmente chamado de candomblé da Barroquinha, hoje também conhecido como Candomblé do Engenho Velho ou Casa Branca, esse é considerado por todos como o terreiro mais antigo da Bahia. Antes dessa data tais cerimônias eram conhecidas como calundus, sem que fosse feito nenhum tipo de diferenciação entre elas.

Mesmo sem uma precisão correta e inquestionável, a data de 1830 é aceita como marco fundador da primeira manifestação religiosa negra organizada que tem como principal influência na sua organização ritual o culto aos orixás de origem nagô, representados

aqui por negros oriundos principalmente da Costa do Benin e da Nigéria. Mais tarde, devido à grande repressão policial que se abatia contra os terreiros baianos, mudou-se para onde se localiza nos dias atuais, no bairro Vasco da Gama, em Salvador.

Conta a história oral que este terreiro foi fundado por três negras africanas que se chamavam Adetá ou Iya Detá, Iya Kalá e Iya Nassô. É exatamente desse terreiro que vão surgir, um logo depois e outro um pouco mais tarde, outros dois famosos terreiros estudados pelos principais intelectuais dedicados ao assunto – antropólogos, etnógrafos e sociólogos: são eles os terreiros do Gantois e, posteriormente, o Ilê Axé Opô Afonjá.

Aqui a grande surpresa para nós é afirmar que, apesar da origem africana, não existia candomblé na África. Em território africano cada cidade tinha sua autonomia e cada uma delas possuía um culto específico para sua divindade. Sendo assim, cada nação cultuava somente sua divindade principal, como, por exemplo, a cidade de Oyó que fazia culto a Xangô, a cidade de Irê que fazia culto a Ogum ou a cidade de Ketu que fazia culto a Oxóssi. Foi somente após a travessia do atlântico durante o tráfico negreiro que esses africanos de diversos lugares se encontraram e formaram uma religião que agregava os diversos deuses que estavam inicialmente separados em território africano.

Para os negros de origem nagô existia um lugar especial. Ifé, considerada a cidade sagrada, o umbigo do mundo, a fonte original de todas as coisas, o lugar onde surgiu o homem e de onde ele se dispersou sobre a face da terra.

Uma vez em terras desconhecidas, a religião foi uma das estratégias utilizadas para recriar referências de solidariedade entre os escravos que perderam seus laços familiares e sociais. Neste novo arranjo, surge o candomblé como resultado de um grande acordo entre os negros de diversas origens a respeito de como seria o culto e quais divindades deveriam ser louvadas. Temos então a definição dos orixás que compõem o ritual. Apesar disso, não devemos esquecer

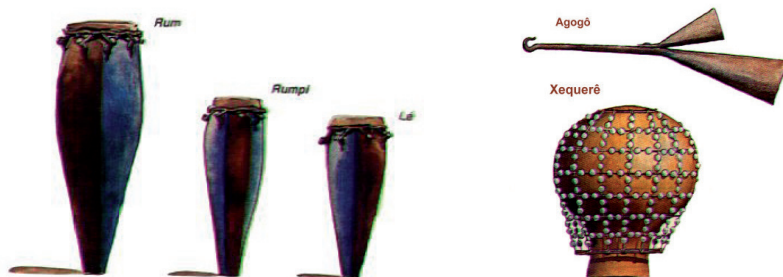
que, como cada cidade possuía sua divindade, podemos imaginar a inúmera quantidade de orixás existentes na África. “No entanto, só alguns “sobreviveram” à travessia”. Entre os principais podemos citar:

- Oxalá: divindade da criação dos seres humanos; soberano que tudo comanda;
- Xangô: divindade dos trovões, da pedreira e da justiça;
- Ogum: governa o ferro, a metalurgia, a guerra. É o dono dos caminhos, da tecnologia e das oportunidades de realização pessoal;
- Oxossi: divindade das florestas e da caça;
- Omolu: divindade da transformação, da peste, da varíola e das doenças contagiosas;
- Oxumarê: divindade serpente que controla as chuvas e o arco-íris, a fertilidade das terras e, em consequência, as boas colheitas;
- Exu: o grande mensageiro, responsável pelo contato entre os demais orixás e os humanos, guardião dos templos, das casas e das pessoas;
- Iemanjá: divindade da fertilidade e das águas salgadas;
- Oxum: divindade da beleza e das águas doces, dona do ouro e da vaidade;
- Iansã: divindade dos raios e das tempestades, dos ventos e dos relâmpagos. Soberana dos espíritos dos mortos, que encaminha para o outro mundo;
- Nanã: divindade guardiã do saber ancestral, uma das mais velhas, da lama teria feito os seres humanos;
- Ossaim: divindade das ervas e das folhas. Sem sua ciência nenhum remédio mágico funciona;
- Ifá: divindade conhecedora do destino dos homens, que detém o saber do oráculo, que ensina a resolver todo problema ou aflição.

Os terreiros formavam, então, comunidades negras e seus dirigentes, pais e, principalmente, mães de santo, eram os responsáveis por tentar resolver todo tipo de disputa, carência, problema amoroso, financeiro ou qualquer outro que afligisse seus irmãos. Eram lugares de resistência e quase sempre perseguidos pela polícia que reprimia seus batuques e condenava determinados rituais vistos até então como práticas diabólicas ou de charlatanismo. A religiosidade afro-brasileira era, então, caso de polícia e de saúde pública, já que grande parte da sociedade via o transe mediúnicamente como um grave problema mental explicado através da inferioridade intelectual do negro.

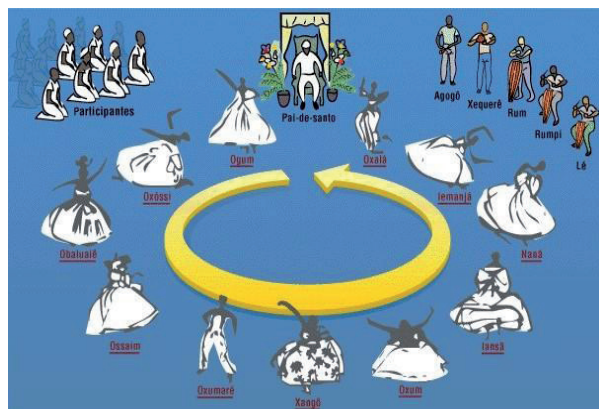
Curiosidade: Apesar do candomblé ser de origem nagô, a palavra “candomblé”, entretanto, é certamente de origem banta, tanto podendo derivar da aglutinação das vozes quimbundas *kian-dombe* (negro) e *mbele* (casa) significando talvez “casa de negros”, como pode ser resultado da fusão desse mesmo *mbele* com o prefixo diminutivo *ka* mais o termo *ndumbe* (principiante) para dar *ka + ndumbe + mbele* ou seja, “casa de principiantes, neófitos” ou, melhor, “casa de iniciação”.

Como religião de transe, os orixás incorporam nos seus “filhos” e realizam sua dança, manifestando por meio dela todo seu significado mítico. Os atabaques são os responsáveis pela invocação, juntamente com os cânticos entoados durante o ritual. São três: o maior e mais grave se chama Rum, o médio se chama Rumpi e o agudo se chama lê. São tocados com pequenas baquetas feitas da madeira da goiabeira que se chamam *aguidavi*. Temos também em alguns lugares o uso do *agogô* e do *xequerê*. Cada orixá tem sua dança, seu toque particular de tambor, sua vestimenta, sua comida e suas proibições.



Os que não fazem parte do terreiro entram em contato com a divindade por meio do oráculo – o jogo de búzios – conduzido por Ifá e responsável por apontar os *odus*, os caminhos que devem ser seguidos para que o problema apontado seja solucionado. O responsável pelo jogo geralmente é a primeira pessoa na escala hierárquica do terreiro.

Em terras africanas esta era uma função específica dentro do culto religioso. Tínhamos então o babalaô e o babalorixá. O primeiro era o pai do segredo, o responsável por zelar pelos caminhos desvendados pelo oráculo, babá=pai + oluwô=segredo: babalaô. O segundo era o responsável somente pelos orixás. Em terras brasileiras ambas as funções foram condensadas e na maioria dos terreiros apenas uma pessoa desempenha as duas funções simultaneamente.



*Reparem que os orixás dançam sempre no sentido anti-horário, evidenciando que vivem em um “mundo” e em um “tempo” diferente do mundo dos homens.

Atividade: faça uma pesquisa e escolha 5 músicas que falam da religião dos orixás. Logo depois, explique os termos que são citados.

O CULTO AOS VODUNS DO DAOMÉ: A CASA DAS MINAS

É de conhecimento de todos que muitos dos negros escravizados que chegaram ao Brasil ocupavam em suas terras de origem cargos de alto escalão. Eram reis, príncipes e princesas que foram arrancados de seus domínios e jogados aos porões dos navios negreiros como mercadorias. É nesse contexto que surge no Maranhão uma das primeiras manifestações religiosas da cultura jêje em terras brasileiras.

Casa de mina ou tambor de Mina é a designação popular, no maranhão, para o local e para o culto de origem africana que, em outras regiões do país, recebe denominações como candomblé, xangô, batuque, macumba etc. O termo mina deriva do Forte de São Jorge da Mina, na Costa do Ouro, atual República de Gana, um dos mais antigos empórios portugueses de escravos na África Ocidental.

Conhecido como Casa das Minas – Querebentá de Zomadônu – esse terreiro teria sido fundado justamente por uma rainha capturada em uma guerra com um inimigo africano que a teria vendido como “peça” aos portugueses que aguardavam suas “mercadorias” no litoral.

Segundo Pierre Verger, o terreiro teria sido fundado por membros da família real de Abomey, vendidos como escravos para o Brasil no reinado de Adandozã (1797-1818), sendo talvez o único lugar fora da África em que são cultuados voduns desta família. O autor defende a tese de que o nome da fundadora era Agontimé, rainha do Daomé, mulher do rei Agonglo que foi derrotado pelo seu rival Adandozan.

Os voduns são cultuados de acordo com as famílias mitológicas as quais pertenciam. Vodum é um nome genérico utilizado para as diversas divindades jêjes, que se apresentam divididas nestas famílias:

Voduns: os masculinos são chamados de *tói* e os femininos *nochê*.

Existem cerca de 60 divindades conhecidas atualmente. Estão organizados em três panteões principais – também chamados famílias ou pelotões –, a saber:

- Davice;
- Dambirá;
- Quevioçô;
- e dois secundários:
- Savaluno;
- Aladá;
- Davice: voduns que são nobres, reis ou príncipes. Foi a primeira família que chegou, fundou a casa e recebeu os outros voduns como hóspedes;
- Savaluno: nome da parte norte do antigo daomé, onde surgiu a adoração dos tohossús, os espíritos dos filhos dos reis nascidos anormais, chefiados por Zomadônu;
- *Dambirá*: é o panteão da terra, constituído dos pobres que são poderosos: são os reis caboclos, que combatem as pestes e as doenças;
- Quevioçô: Família nagô e constituída pelos voduns dos astros, do céu e das águas, que controlam as chuvas, os raios, os trovões, e combatem as ventanias e tempestades. A maioria dos voduns é muda, (*mindubim*) para não revelar os segredos dos nagôs;
- Assísis: pessoas da comunidade que ajudam a casa;
- Toquéns: mensageiros e ajudantes que vem na frente e chamam os outros;
- Tobóssis: grupo de divindades infantis e femininas;
- Gounjaí: as mais velhas que passaram pelos rituais.

O culto aos voduns é ainda um assunto pouco explorado pelos estudiosos, não só pela valorização que o ritual nagô conseguiu em relação a ele, mas também pela dificuldade de encontrar terreiros

que ainda tenham seus elementos presentes nos rituais. Estudos recentes apontam que a contribuição desta tradição para a formação dos candomblés da Bahia pode ter sido muito maior do que antes era imaginado, o que recoloca dentro da história a importância dos voduns na construção da religiosidade afro-brasileira.

UMBANDA

A origem da palavra Umbanda perde-se, provavelmente, na noite dos tempos. São várias as divagações que já foram feitas acerca deste nome tão sagrado. Alguns aceitam que seu significado vem da palavra *Embanda*, utilizada ainda nos tempos da escravidão e que significa feiticeiro, o sacerdote africano que lida com a magia dos deuses africanos. Outros entendem que sua origem vem da raiz sânscrita AUM que, na definição de Helena Petrovna Blavatsky, em seu Glossário Teosófico, significa “a sílaba sagrada; a unidade de três letras; daí a trindade em um. É uma sílaba composta pelas letras A, U e M (das quais as duas primeiras combinam-se para formar a vogal composta O)”.

A Umbanda é uma religião brasileira. Nascida em 1908 na cidade de Niterói sua principal característica é, como não poderia deixar de ser em terra de tamanha diversidade cultural e étnica, a pluralidade. Influenciada na sua gênese diretamente pelo kardecismo, seu ritual apresenta uma forte presença da prática da caridade, elemento básico também da religião católica. É aqui que irá se encaixar no ritual umbandista a influência portuguesa que, posteriormente, aparecerá como um culto às Crianças. Já pelo lado ancestral da *terra brasilis* essa religião sofre uma grande influência dos rituais indígenas, impregnando seu espaço de culto, a sua Gira, com a presença dos Caboclos e sua sabedoria acerca das ervas medicinais.

A data de 1908 é um marco histórico defendido unanimemente pelos religiosos e relatadas por alguns pesquisadores, bem como pela federação brasileira de Umbanda, quando numa sessão em um centro

espírita em Niterói, um consulente – Zélio de Moraes – “recebeu” a missão de que seria responsável por um novo culto no país. Mas, para alguns estudiosos do tema, o marco é estabelecido na década de 20, quando fundou-se a federação Espírita Brasileira para legitimá-la contra a repressão, sendo uma federação ainda não especificamente de Umbanda, pois este fato ocorrerá apenas em 1939.

É importante lembrar que, quando incorporou o Caboclo das Sete Encruzilhadas, Zélio estava em uma mesa kardecista. Os que seguiam essa religião naquela época sofriam uma grande influência dos pensamentos e das ideias que vinham da Europa, principalmente da França. Esses pensamentos eram na sua maioria em defesa de uma sociedade que fosse civilizada, um reflexo europeu dos bons costumes que deveriam ser seguidos se o Brasil quisesse evoluir. Em sua maioria eram brancos e faziam parte do que hoje entendemos como se fosse uma classe média alta, uma elite econômica que sabia ler e escrever.

No entender dessas pessoas, os índios, assim como os negros que foram libertados da escravidão, não possuíam um grande desenvolvimento intelectual, não tinham uma cultura de verdade, suas práticas e seus rituais eram vistos como se fossem uma coisa bárbara, além de serem pessoas tidas como menores por causa da sua cor negra, sua baixa escolaridade e renda. Era, portanto, inadmissível que em uma mesa rodeada por gente da alta sociedade aparecesse um Caboclo que quisesse dar ordens para os brancos em sua própria religião.

Por isso, Zélio é “convidado” a se retirar dos trabalhos que ali se realizavam e parte para seguir as determinações que foram feitas pelo Caboclo. Então disse a Entidade: “amanhã na casa do meu aparelho, na Rua Floriano Peixoto, 30, será inaugurado uma Tenda espírita de nome Nossa Senhora da Piedade que se chamará Tenda de Umbanda aonde o preto e o caboclo pudesse trabalhar”. Após a fundação dessa tenda, foram fundadas mais seis para completar as sete pedidas pelo Caboclo. Entre elas estão a Tenda de Nossa senhora da Guia, de Oxoce, a Tenda de Oxalá, a Tenda de Ogum, a Tenda de Xangô e a Tenda de Santa Bárbara entre outras. Depois de estabelecer essas tendas no Rio

de janeiro, Zélio vai viajar pelo Brasil para a divulgação dessa religião que surge, principalmente pelos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Como podemos perceber, a Umbanda surge em um primeiro momento para trabalhar com os Caboclos e os Pretos-Velhos, ancestrais africanos e brasileiros que não eram admitidos pelas classes dominantes por serem vistos como ignorantes e pouco civilizados. A escravidão tinha acabado há pouco tempo e o negro era sempre visto dessa maneira, como incapaz de realizar algo de bom, seja como escravo ou agora como liberto. O índio era visto como um preguiçoso, que cultuava os seres da natureza, o que mostrava sua baixa taxa de evolução. O que é importante compreender aqui é que tanto a cultura do índio como a cultura do negro eram vistas como algo menor, sem valor, de pouca importância e pouco civilizada. Mas ainda fica a pergunta: porque Caboclos e Pretos-Velhos e não outro tipo de povo?

No Rio de Janeiro, onde surge a Umbanda, a maioria dos escravos que aqui viviam eram da região de Congo e Angola, na África. Temos que imaginar que esses escravos depois que foram libertados passaram a viver em contato com todas as outras pessoas que aqui moravam, independente de cor ou sexo. Temos que lembrar também que, antes de serem escravizados, esses escravos tinham sua própria cultura e religião, que trouxeram com eles quando vieram para o Brasil trabalhar no cativeiro. Nessa região de Congo – Angola predominava os escravos que conhecemos hoje como Bantos.

Uma das principais características da religião dos Bantos é o culto aos ancestrais. Para eles, os mortos têm a cor branca; requerem homenagens, presentes e obediência, podendo dar aos vivos alguma parcela de seu grande poder. Os vivos devem todos os seus dons a alguma forma de contato com os mortos e a Iniciação requer um estágio de recolhimento, como uma estadia no mundo dos mortos. Não existe uma separação clara entre mundo dos mortos e dos vivos. Sendo assim, o mundo dos vivos pode interferir no dos mortos e vice-versa.

Outra grande influência que sofremos dentro da Umbanda são as palavras utilizadas pelos Bantos e que continuamos a utilizar, como por exemplo a palavra Kalunga. Essa palavra para os negros desse grupo tinha um significado muito especial: ela representava a linha divisória, a superfície que separava o mundo dos vivos do mundo dos mortos. Portanto, atravessar a Kalunga significava para eles morrer, se a pessoa viesse da vida, ou renascer, se a pessoa viesse da morte. Como muitos escravos que vinham da África morriam nos navios negreiros antes mesmo de chegar no Brasil, o mar era considerado por eles a “Kalunga Grande” enquanto que o cemitério era considerado a “Kalunga Pequena”.

Para os Bantos, o mundo se dividia em dois, como já foi observado. A comunicação entre os dois mundos só era possível por meio de rituais executados por especialistas, líderes religiosos que detinham o conhecimento mágico necessário para tal contato, que eram os sacerdotes da comunidade, responsáveis pela fertilidade, guardiões das relações entre o homem, natureza e família, além de legitimar a ordem política ao entronizar o novo chefe.

Para esse povo havia um Ser Supremo, O Criador de tudo, denominado *Zambi* (que seria o equivalente a Deus no catolicismo ou Olorum no candomblé), que deu vida a tudo e que reina com benevolência sobre o universo e os homens. É uma divindade, uma energia que se distanciou do mundo e o deixou entregue aos seus filhos divinizados – os ancestrais fundadores de linhagens. Os espíritos ancestrais são os que fazem o elo entre os homens e o Deus único, são eles que fazem a nossa ligação com a divindade maior.

Gira é a denominação utilizada para os serviços ritualísticos realizados no terreiro para o público. Ela inicia-se com preces que facilitam o envolvimento de todos. Seguem-se cânticos apropriados, normalmente chamados de curimbas ou pontos cantados, de forma a que todos os seres a serem invocados possam, por intermédio dos médiuns, incorporar e assim lhes prestar culto. As pessoas que não são membros oficiais do terreiro, mas que frequentam este ritual,

fazem parte da chamada assistência e lá aguardam para realizar as consultas com as entidades. Os consulentes aguardam na assistência, ligar designado para que aguardem o seu momento de se consultar com a entidade. Junto a tal entidade se encontra o cambono, pessoa responsável pelo seu auxílio e espécie de tradutor do que as divindades dizem, muitas vezes suas mensagens são carregadas de sotaques e de palavras específicas do culto, não reconhecida por quem não faz parte efetiva do terreiro ou ao menos circula por estes espaços de culto.

Na Umbanda, os atabaques ganham os mesmos nomes que são utilizados pelo Candomblé: O maior se chama Rum; o médio se chama Rumpi e o menor se chama Lê. Ainda que com os mesmos nomes, seus ritmos são diferentes. O Candomblé apresenta um toque para cada Orixá (Ijexá é de Oxum e Opanijé é de Omulu) e toca o tambor com uma pequena baqueta de madeira feita da goiabeira que se chama Aguidavi, enquanto que a Umbanda utiliza vários toques diferentes feitos com as mãos que podem ser tocados tanto para as entidades quanto para os Orixás. Os principais seriam: Congo, Cabula, Samba de Caboclo e Ijexá. Na Umbanda o nome do tocador se chama Ogã, enquanto que no Candomblé ganha o nome de Alabê. No candomblé ogã é o nome dado aos protetores, pessoas da sociedade com a função especial e exterior à religião de emprestar-lhe prestígio e fornecer-lhe, na medida do possível, dinheiro para as festas sagradas. Esta era uma função muito importante para os terreiros pois essas pessoas podiam muitas vezes ajudar em situações de repressão e garantir que o espaço não fosse fechado pela polícia.

O atabaque na África era a própria linguagem ritual, era seu principal meio de comunicação. O tambor fala tanto quanto cada gesto feito pelo corpo que se movimenta ao ouvir seu toque particular. Daí a importância de interação e entendimento com o som que dali ecoa, pois é dele que sai o direcionamento, as dicas do que está acontecendo dentro da Gira ou mesmo do que está para acontecer.

Talvez a influência mais marcante da Umbanda seja a assimilação dos diversos elementos da religiosidade africana, trazendo para seu

panteão a presença dos preto-velhos, dos orixás, da dança e do toque dos atabaques que fazem a comunicação com a divindade:

um dos aspectos mais difíceis do estudo do simbolismo religioso da Umbanda é que não se encontram dois centros que usem as mesmas imagens. Há grande variação de símbolos dentro do Rio e de estado para estado, e alguns centros simplesmente não usam símbolos. A medida que recebem inspiração em sonhos ou transe, os médiuns mudam símbolos, cantos e danças conforme o que acreditam ser a vontade dos espíritos. A flexibilidade é um valor importante para os umbandistas, porque crêem que assim podem atender a vontade dos espíritos. (KARASCH, 2000)

Em resumo, a Umbanda é caracterizada, principalmente, pelo trabalho realizado com a incorporação, pelos médiuns, das Entidades espirituais, os Guias, que atuam em determinado tipo de Falange. Essas Falanges (Preto-Velho, Criança, Caboclo e Exu e Pomba gira) são particulares da nossa religião e representam a sua influência tanto portuguesa (catolicismo) quanto africana (Banto) e indígena (Xamanismo).

Inicialmente abraçada como religião principalmente pelos menos favorecidos socialmente, não é de se estranhar a presença principal daqueles que eram discriminados por sua origem e “falta de civilidade”: negros sem instrução e índios selvagens, ambos desconhecedores de Deus e da “verdadeira” fé cristã. O ritual aqui se apresenta com um refúgio de iguais, indiferente aos estereótipos construídos a seu respeito. Nesse sentido a Umbanda se estabelece principalmente nos subúrbios e morros cariocas, dando passagem também para um outro elemento característico – e discriminado – da cidade: malandros, bêbados e prostitutas, que passam a fazer parte do culto umbandista na figura dos Exus e das Pombagiras. Esses elementos agregados dão então a base do que podemos entender hoje sobre a Umbanda: o culto aos seus Caboclos, Pretos-Velhos, Crianças, Exus e Pombagiras.

Ressaltamos que existem muitas correspondências de princípios religiosos entre a umbanda e o candomblé, mas não podemos esquecer que cada culto tem suas características específicas. Uma das principais diferenças que podemos colocar entre estas duas religiões é a forma que se dá o contato com o divino. No candomblé já vimos qual é a concepção do orixá e sua origem. Na umbanda este contato vai se dar através das chamadas *entidades*.

As entidades da umbanda são completamente diferentes dos orixás do candomblé. Para os umbandistas, elas são seres que já viveram em nosso mundo, que já estiveram encarnados, e que retornam para realizar trabalhos de ajuda aos que precisam dela. Buscam este retorno como forma de evolução espiritual e, no dia que finalizarem todos os trabalhos que devem ser feitos, estarão livres desta necessidade e poderão finalmente descansar em paz. É um princípio baseado na lei do karma e da ascensão espiritual, que só pode ser atingida por aqueles que já realizaram todas as suas “tarefas” neste mundo.

Na umbanda, as entidades situam-se a meio caminho entre a concepção dos deuses africanos do candomblé e os espíritos dos mortos kardecistas. Os orixás, por exemplo, são entendidos e cultuados com outras características. Sendo considerados espíritos muito evoluídos, de luz, tornaram-se uma categoria mítica muito distante dos homens, só ocasionalmente descem à Terra e mesmo assim apenas na forma de “vibração”.

Segundo Wagner Gonçalves, podemos estabelecer as principais diferenças entre Umbanda e Candomblé da seguinte maneira:

PANTEÃO

Candomblé: predomínio de um número menor de categorias de entidades circunscrita aos deuses de origem africana (orixás, voduns e inquices), erês (espíritos infantis) e eventualmente caboclos (espíritos ameríndios).

Umbanda: Predomínio de um número maior de categorias de entidades agrupadas por linhas ou falanges (orixás, caboclos, pretos velhos, erês, exus, pombagiras, ciganos, marinheiros, baianos etc.).

FINALIDADE DO CULTO ÀS DIVINDADES

Candomblé: serem louvadas por meio de rituais privados e festas públicas nas quais os deuses incorporam nos adeptos, fortalecendo os vínculos que os unem e potencializando o axé (energia mítica) que protege e beneficia os membros do terreiro.

Umbanda: desenvolvimento espiritual dos médiuns e das divindades que, quando incorporam nos adeptos, geralmente o fazem para trabalhar receitando passes e atendendo ao público, chamado de assistência.

CONCEPÇÃO E FINALIDADE DO TRANSE

Candomblé: declarado inconsciente e legitimamente aceito só após a iniciação do fiel para um número reduzido de entidades.

Umbanda: declarado semiconsciente e permitido para um número maior de entidades na medida do desenvolvimento mediúnicos do médium.

INICIAÇÃO

Candomblé: condição básica para o ingresso legítimo no culto. Segregação do fiel por um longo período; raspagem total da cabeça; sacrifício animal e oferendas rituais. Grande número de preceitos.

Umbanda: existe, mas não como condição básica para pertencer ao culto; camarinha: segregação do fiel por um período curto, raspagem parcial da cabeça (não obrigatória), sacrifício animal (não obrigatório) e oferendas rituais. Predomínio do batismo, realizado na cachoeira, no mar ou por meio da entrega de oferendas nas matas.

PROCESSOS DIVINATÓRIOS: NODOS DE COMUNICAÇÃO COM OS DEUSES

Candomblé: predomínio do jogo de búzios realizado somente pelo pai-de-santo (sem necessidade do transe), que recomenda os ebós ou despachos para a resolução dos problemas do consulente.

Umbanda: predomínio do diálogo direto entre os consulentes e as divindades que dão “passes” ou receitam trabalhos.

HIERARQUIA RELIGIOSA

Candomblé: estabelecida a partir do tempo de iniciação e da indicação dos adeptos para ocuparem os cargos religiosos. Fundamental na organização sociorreligiosa do grupo.

Umbanda: estabelecida a partir da capacidade de liderança religiosa dos médiuns e seus guias. Importância da ordem burocrática.

MÚSICA RITUAL

Candomblé: predomínio de cantigas contendo expressões de origem africana. Acompanhamento executado por três atabaques percutidos somente pelos alabês (iniciados do sexo masculino que não entram em transe).

Umbanda: predomínio de pontos cantados em português, acompanhado por palmas e pla curimba (atabaques), sem número fixo, que podem ser percutidos por adeptos (curimbeiros) de ambos os sexos.

DANÇA RITUAL

Candomblé: formação obrigatória da “roda de santo” (disposição dos adeptos na forma circular, dançando em sentido anti-horário). Predomínio de expressões coreográficas preestabelecidas, que identificam cada divindade ou momento ritual.

Umbanda: não obrigatoriedade da formação da “roda de santo”. Disposição dos adeptos em fileiras paralelas. Predomínio de uma maior liberdade de expressão da linguagem gestual nas danças que identificam as divindades.

ENSINO SOBRE ÁFRICA E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Apesar de vivermos em um país democrático e que zela pelo respeito às diferenças e pelas liberdades de culto, temos o conhecimento de que nem sempre estes direitos assegurados por lei são garantidos. Ainda hoje sabemos com uma triste frequência sobre casos de preconceito e intolerância religiosa, principalmente contra as religiões de origem africana, onde pessoas e terreiros são atacados, não só verbalmente como também fisicamente, tendo seus espaços invadidos e depredados em nome da “luta contra o diabo”.

Ainda hoje, apesar de todos os avanços da humanidade, são muitos os que ainda associam os negros e seus rituais religiosos ao diabo e consideram suas divindades seres demoníacos, revivendo preconceitos que pelo bem da civilização já deveriam ter se extinguido. É com tristeza que percebemos no século XXI a reabilitação de pensamentos e atitudes que marcaram de maneira trágica as páginas da história que, para nosso profundo pesar, ainda conseguem adeptos dispostos a acreditar nesse tipo de discriminação enfadonha e desumana, de desrespeito ao próximo e à sua liberdade de escolha.

Um dos principais mecanismos para que tais atitudes sejam problematizadas e, a partir daí, possam surgir discussões e debates que de fato gerem uma nova concepção sobre a religiosidade afro-brasileira, é a sua inserção dentro do ambiente escolar. É na escola que o preconceito pode ser abordado e destruído. É neste espaço de saber que a cultura afro-brasileira pode ser vista na sua totalidade, em todos os seus aspectos, não só como folclore ou festa, mas como forma de vida, como visão de mundo e, principalmente, como um princípio de respeito a todos os seres que existem no mundo e fazem

dele o que ele é, tendo como alicerce o respeito a todas as tradições religiosas e todos os seus deuses.

Consulte o Site da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial e procure saber quais são os principais programas e propostas acerca deste tema: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/>

A África inclui, a África se apropria, a África aprende com os outros e assimila e isso, longe de ser uma fraqueza, é a maior virtude de todas: aceitar as diferenças, respeitando-as e, além disso, aprendendo tudo aquilo que esta diferença pode ensinar. Imaginem se o mundo todo adotasse esta filosofia...

Em 2004 o CEERT Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, em parceria com o SESC SP, INTECAB – Instituto Nacional da Tradição e Cultura Afro-brasileira lançou a Campanha em Defesa da Liberdade de Crença e contra a Intolerância Religiosa. Como resultado foi elaborada uma cartilha com os principais pontos a respeito do tema, dentre eles:

A IGUALDADE DE TODAS AS RELIGIÕES PERANTE A LEI

Atualmente não existe religião oficial no Brasil. Desde a primeira Constituição brasileira, de 1891, a ideia de religião oficial deixou de ter respaldo legal.

O Estado não apoia nem adota nenhuma religião. A lei o proíbe de eleger esta ou aquela religião como verdadeira, falsa, superior ou inferior; daí porque se diz que o Estado brasileiro é um Estado laico. A Constituição vigente, de 1988, não deixa dúvidas quanto a isso: todas as crenças e religiões são iguais perante a lei e todas devem ser tratadas com igual respeito e consideração.

A própria Constituição não permite nenhum tipo de aliança entre Estado e religião, e, ao mesmo tempo, proíbe a imposição de obstáculo a qualquer culto ou religião.

Além disso, a legislação garante ampla liberdade de crença e de culto, bem como proíbe discriminação baseada em credo religioso. A associação religiosa, o culto, o templo, os ministros religiosos e os fiéis são protegidos por uma série de leis.

Vejamos alguns dos direitos que a legislação assegura às confissões religiosas, assinalado que ao final o leitor/a encontrará um anexo contendo indicações das leis mencionadas.

DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA É CRIME

Ninguém pode ser discriminado em razão de credo religioso.

No acesso ao trabalho, à escola, à moradia, à órgãos públicos ou privados, não se admite tratamento diferente em função da crença ou religião. O mesmo se aplica ao uso de transporte público, prédios residenciais ou comerciais, bancos, hospitais, presídios, comércio, restaurantes, etc. A mais alta Corte brasileira, o Supremo Tribunal Federal, já decidiu que a discriminação religiosa é uma espécie de prática de racismo.

Isto significa que o crime de discriminação religiosa é inafiançável (o acusado não pode pagar fiança para responder em liberdade) e imprescritível (o acusado pode ser punido a qualquer tempo). A pena para o crime de discriminação religiosa pode chegar a cinco anos de reclusão.

No caso de discriminação religiosa, a vítima deve procurar uma Delegacia de Polícia e registrar a ocorrência. O Delegado de Polícia tem o dever de instaurar inquérito, colher provas e enviar o relatório para o Judiciário, a partir do que terá início o processo penal

LIBERDADE DE CULTO E DE LOCAIS DE CULTO

Liberdade de reunião, de culto e de liturgia, é direito previsto na Constituição Federal.

Respeitando-se a lei, todos podem reunir-se pacificamente para manifestar sua crença, sem qualquer tipo de obstáculo do Poder Público ou de particulares.

O culto pode ser realizado em locais fechados ou abertos, ruas, praças, parques, praias, bosques, florestas ou qualquer outro local de acesso público.

Segundo a Constituição Federal existem apenas três casos em que o culto pode ser proibido: quando não tiver caráter pacífico; se houver uso de arma de fogo ou se estiver sendo praticado um ato criminoso. Fora disso, é permitido tudo aquilo que a lei não proíbe. Não podemos esquecer, no entanto, que as leis sobre vizinhança, direito ao silêncio, normas ambientais, etc. devem ser sempre respeitadas.

O Código Penal proíbe a perturbação de qualquer culto religioso e a Lei de Abuso de Autoridade pune o atentado ao livre exercício do culto.

A ASSOCIAÇÃO RELIGIOSA

Para que uma comunidade religiosa tenha existência legal ela precisa estar organizada em uma associação, com atas e estatutos registrados em cartório. Esta associação é denominada associação religiosa.

Registrados os estatutos, a comunidade religiosa passa a ser reconhecida legalmente e pode exercer os direitos assegurados a todas as religiões.

Vale lembrar que nenhuma lei, estatuto ou autoridade civil pode influenciar no funcionamento interno das confissões religiosas. Isto quer dizer que o estatuto deve ser adaptado aos rituais e preceitos de cada religião; e não o contrário.

Vejamos alguns dos direitos que as associações religiosas possuem:

- preparar, indicar e nomear seus sacerdotes ou sacerdotisas de acordo com os padrões de cada religião ou crença;
- manter locais destinados aos cultos e criar instituições humanitárias ou de caridade;
- criar e manter faculdades teológicas e escolas confessionais;
- ensinar uma religião ou crença em locais apropriados;
- escrever e divulgar publicações religiosas;
- solicitar e receber doações voluntárias;
- criar cemitérios religiosos; construir jazigos (criptas) no próprio templo religioso, para o sepultamento das autoridades religiosas.

OS DIREITOS DO MINISTRO RELIGIOSO (SACERDOTE OU SACERDOTISA)

Cada religião tem o direito de preparar e nomear seus sacerdotes e sacerdotisas de acordo com seus padrões e costumes.

A lei não exige nem pode exigir que uma pessoa tenha cursado faculdade para tornar-se um Ministro (a) Religioso(a). Perante a lei, todos os sacerdotes e sacerdotisas são chamados de Ministro Religioso e todos gozam dos mesmos direitos. Para que uma pessoa se torne um Ministro Religioso ela precisa ser indicada por uma autoridade religiosa ou ser nomeada ou eleita por uma associação religiosa, legalmente constituída. A nomeação deve constar em ata e ser registrada em cartório.

Os Ministros (as) Religiosos(as) possuem vários direitos, entre eles:

- ser inscrito como Ministro Religioso na previdência social (para fins de aposentadoria, benefícios etc.);
- celebrar casamento e emitir o certificado de realização da cerimônia;
- ter livre acesso a hospitais, presídios e quaisquer outros locais de internação coletiva, visando dar assistência religiosa;

- ser preso em cela especial até o julgamento final do processo;
- ser sepultado no próprio templo religioso;
- ao Ministro Religioso estrangeiro é assegurado o direito de visto temporário.

O templo religioso é o espaço físico, a edificação, a casa destinada ao culto religioso, na qual são realizadas as cerimônias, práticas, ritos e deveres religiosos. Para funcionar legalmente o templo religioso necessita de alvará de funcionamento expedido pela Prefeitura do município em que esteja localizado.

Apenas e tão somente a Prefeitura tem poderes para expedir o alvará de funcionamento e nenhum outro documento substitui o alvará. O imóvel pode ser próprio ou alugado. De acordo com a Constituição Federal, o templo religioso é isento do pagamento de qualquer imposto, a exemplo do IPTU – Imposto Predial Territorial Urbano.

No caso de São Paulo, uma lei municipal isenta os templos do pagamento de taxas de conservação e de limpeza pública.

CASAMENTO RELIGIOSO

A Constituição Federal determina que o casamento religioso tenha validade civil. Isto é, obedecidas as regras da lei civil, um casamento celebrado por Ministro Religioso de qualquer religião ou crença deve ser reconhecido legalmente.

Existem dois tipos de casamento religioso:

1. O casal registra em cartório toda a documentação necessária e, posteriormente, celebra-se o casamento perante o Ministro Religioso;
2. O casamento é celebrado por um Ministro Religioso e, posteriormente, o casal apresenta a documentação necessária no cartório. Uma vez que a documentação esteja regular, o casamento terá validade legal.

Em um caso defendido pelo CEERT, o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul reconheceu pela primeira vez a validade do casamento realizado na Religião Afro-brasileira.

Quanto aos nomes de filhos escolhidos de acordo com a religião dos pais, a lei garante aos pais o direito de escolher livremente a denominação dos filhos. O sobrenome deve ser o mesmo da família, mas o primeiro nome é de livre escolha.

A respeito do ensino religioso nas escolas públicas, não podemos esquecer que de acordo com a Constituição Federal o estado brasileiro é laico, ou seja, não adota nem apóia nenhuma religião. Além disso, segundo a Constituição Federal, o ensino religioso não é uma disciplina básica para a formação do aluno.

Por isso mesmo, a matrícula é facultativa, isto é, os pais ou o próprio aluno têm o direito de escolher, de frequentar ou não a aula de ensino religioso.

Nenhuma criança ou adolescente pode ser prejudicado por ter escolhido ou não a disciplina de ensino religioso. Ninguém pode ser submetido a constrangimento em razão do credo religioso. Do mesmo modo, ninguém pode ser obrigado a frequentar ensino religioso. Os pais, os movimentos sociais e a sociedade civil devem ficar atentos para não permitir que a disciplina do ensino religioso seja utilizada para satisfazer interesses menores de grupos religiosos ou políticos.

Os fiéis de todas as religiões e também os ateus pagam os impostos que mantém o ensino público. Por essa razão, o governo não tem o direito de usar dinheiro público para favorecer uma religião e discriminar ou prejudicar outra.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos determina que a intolerância religiosa ofende a dignidade da pessoa humana e é uma grave violação dos direitos humanos.

Este é um assunto que diz respeito às religiões, mas também diz

respeito a todos os defensores da cidadania e dos direitos fundamentais da pessoa humana. O primeiro passo nessa luta deve ser conhecer os direitos, divulgá-los, conscientizar as pessoas e a sociedade.

Segundo o IBGE, o povo brasileiro professa várias religiões. Há também os ateus, que pagam impostos como os fiéis e merecem toda a consideração e respeito. Todos devem ter o direito de praticar sua crença de acordo com seus costumes, tradições e valores.

O Estado tem a obrigação de manter a paz social, a compreensão e respeito mútuo entre as várias denominações religiosas. Não haverá democracia plena no Brasil enquanto houver ofensas e discriminação de ordem social e cultural, baseada em religião ou crença. Diga não à intolerância e à discriminação religiosa.

Fonte: <http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc/sesc/religiao_folder.pdf>

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Constituição da República Federativa do Brasil:

Art. 5º Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantido-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

VI – É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e difusão das manifestações culturais.

Parágrafo 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e dos outros grupos participantes do processo civilizatório Nacional.

Código Penal Brasileiro: Artigo 208. Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso: Pena – detenção, de 1 (um) mês a 1 (um) ano, ou multa. Parágrafo único. Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

Lei 11.645/08

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Quadro do Sincretismo Religioso Afro-Brasileiro

ORIXÁ NAGÔ	VODUM JÊJE	INQUICE BANTO	SANTO CATÓLICO
Exu	Elebará	Aluviá	Demônio
Ogum	Doçu	Roxo Mucumbe, Incoce	São Jorge (RJ) Santo Antônio (BA)
Oxóssi	Azacá	Mutacalombo, Congobira	São Miguel (PE) São Jorge (BA) São Sebastião (RJ)
Omulu	Sapatá	Cavungo, Cafunã	São Roque, São Lázaro
Ossaim	Aguê	Catendê	São Benedito São Jorge São Lázaro
Oxumarê	Bessem, Dá	Angorô	São Bartolomeu
Xangô	Badé-Quevioso	Zaze	São Jerônimo São Pedro
Oxum	Aziritoboce, Eowa	Quissambo, Samba	N. Sra das Candeias N. Sra da Conceição N. Sra Aparecida
Iemanjá	Abé	Dandalunda, Quissimbe	N. Sra da Conceição N. Sra dos Navegantes
Iansã	Sobô	Bamburucema, Matamba	Santa Bárbara
Oxalá	Mavu-Lissa	Zambi, Lemba	Jesus Cristo N. Sr do Bonfim (BA)
Erê	Hohó, Tobosi	Vunje	São Cosme São Damião

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- CAPONE, Stefania. *A busca da África no candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato P. *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- KARASCH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1800-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LOPES, Nei. *Bantos, Malês e identidade negra*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.
- _____. *Novo dicionário Banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- FRANCISCO, João. A palavra e o Livro. In: AZEVEDO, Carlos Moreira (Dir.). *História Religiosa de Portugal*. Lisboa: Círculo de leitores, 2000.
- PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade e religião. *Revista USP*, São Paulo, n. 46, jun./ ago. 2000.
- RANGER, Terence. A invenção da tradição na África Colonial. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- ROCHA, Agenor Miranda. *Os candomblés antigos do Rio de Janeiro: a nação Ketu – origens, ritos e crenças*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.
- SAMPAIO, Gabriela dos Reis. Pai Quibombo, o chefe das macumbas do Rio de Janeiro imperial. *Tempo: Revista do Departamento de História da UFF, Niterói*, v. 6, n. 11, jul. 2001.
- SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

_____. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

_____. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Ed. UFRJ, 2003.

SILVA, Wagner Gonçalves da. *Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico: 1400-1800*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.



SUBJETIVIDADE E NEGRITUDE

Maria das Graças Gonçalves¹

¹ Doutora em História – Professora de psicologia da educação da FEUFF

Por que nos interessa estudar a subjetividade das pessoas de origem negra no Brasil?

Por que insistir nesse debate no ambiente educativo?

Iniciamos a reflexão pensando na composição do povo brasileiro: uma diversidade de grupos indígenas, a transposição forçada de muitos grupos étnicos africanos, a dominação europeia do período de colonização do país, além dos imigrantes vindos das mais diferentes regiões do planeta, que conferiram ao país sua grande diversidade de raças e etnias. Essa heterogeneidade de influências, somada aos processos de miscigenação, torna complexo o estudo das identidades étnicoculturais em nossa sociedade.

Assim, nossos contextos culturais agregam infinitas tendências, estilos, características, que interferem nos processos de identidade dos indivíduos de modo complexo e peculiar. No contexto mais global incide de modo assustador, sobre os afrodescendentes, uma opressão mais complexa do que as formas conhecidas de segregação de classe, os processos de discriminação, preconceito e racismo baseados em fenótipos negróides, manifestados pela presença velada do veneno do ódio racial intermitente nas relações interpessoais. Os aspectos sociais, histórico-culturais e políticos que produzem a alienação, a estagnação, a invisibilidade e, por consequência, a perpetuação da dominação, do preconceito e do racismo estão internalizados nas pessoas e conduzem seus projetos de vida.

Só podemos transformar a sociedade se transformarmos as pessoas, e as pessoas negras ou brancas só se reestruturam por meio da conscientização e da reflexão dos processos que internalizaram. Nesse sentido, vale lembrar que estudar processos de constituição da subjetividade das pessoas de origem negra não deve afastar a ideia de que brancos também produzem uma subjetividade deformada, racista e, portanto, também são alvos da mesma reflexão.

A escola deve ser um espaço democrático que respeite a pluralidade de nossa nação, no entanto, isso não vem acontecendo.

Ao contrário, os processos de escolarização, inflados de ideologias e etnocentrismos, na verdade, estão carregados dos processos de exclusão e disseminação de preconceitos e discriminações, e essa realidade é prejudicial aos alunos negros e mestiços. O que a escola tem realizado neste alunado tem sido, historicamente, sua exclusão e/ou inferiorização.

Para podermos mudar a perversidade de nossa sociedade em relação aos grupos oprimidos, todos precisam mudar as representações que não trazem o negro como algo admirável ou como referência positiva ao país.

A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS NO BRASIL

Negritude e/ou subjetividade negra se refere aos processos psicológicos decorrentes no indivíduo a partir da história e sentimentos conflituosos que ligam brancos de maneira violadora aos negros. Historicamente, a produção simbólica da negritude nasce do embate contra as agressões racistas que sofrem os negros, logo, não há como estudá-la sem essas referências de opressão e exclusão das quais resulta. Visto desse modo, tais produções subjetivas advêm da realidade complexa, na qual incidem fatores diversos como, por exemplo, os históricos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais.

Vamos situar um pouco a forma como as construções identificatórias das pessoas negras vem sendo estudadas.

De pronto consideramos que as identificações individuais ocorrem por meio da afirmação das diferenças. Para a ciência da Psicologia a individualidade configura-se num processo construtivo de individuação, que produz núcleos de significação para o EU, em permanente relação com os outros, configurando distinções entre o *eu* e o *outro*, *nós* e *eles*. Tais processos incorporam elementos internos e externos, ou seja, há aspectos autodefinidos e aspectos atribuídos, de tal forma que o autoconhecimento nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido pelos outros.

As subjetividades individuais organizam significados primitivos, autossustentáveis ao longo do tempo e do espaço, uma espécie de identidade primária que estrutura as demais produções simbólicas do sujeito.

Então, quando pensamos sobre o que significa ser negro/a na sociedade brasileira, algumas perguntas são essenciais:

- De onde viemos e para onde vamos?
- Qual é nossa posição na sociedade?
- Quem são eles?
- De onde vieram e para onde vão?
- Qual a posição deles na sociedade?
- Qual o contexto das relações nos espaços em que vivemos?

Os sujeitos de pele escura guardam experiências de pertencimento à história dos grupos de origem negra africana. Assim, temos, na subjetividade dos afrodescendentes o resultado também de um projeto histórico implícito nas trajetórias civilizatórias trans-nacionais e nacionais.

Na África: povos unidos pelo sentimento de origem, pela língua, pela história, pelas crenças, pelo desejo de viver em comum e por igual vontade de destino. No Brasil, e em outras terras desconhecidas, e em contextos escravagistas, foram necessárias novas estratégias e recriações de referências de solidariedade entre os escravos que perderam seus laços familiares e sociais. Os novos arranjos fundaram uma nova história de resistência e sobrevivência cultural no nosso país, surgiram, por exemplo, os terreiros de candomblé, os quilombos e as irmandades religiosas católicas, como resultado de grandes acordos entre os negros de diversas origens a respeito de viver junto em terra desconhecida e em situação de opressão e terror.

Nesses espaços os sujeitos escapavam às opressões escravistas fundando novas comunidades negras, reconfiguradas aos novos contextos da vida, baseados na força da resistência, quase sempre

assombradas pela repressão policial. Ainda hoje, apesar de todos os avanços da humanidade, são muitos os que ainda associam os negros e seus rituais religiosos ao diabo e consideram suas divindades seres demoníacos, revivendo preconceitos que, pelo bem da civilização, já deveriam ter-se extinguido.

Ao fim da escravidão o Brasil importou as teorias pseudo-científicas racialistas eurocêntricas que apregoavam a existência e a hierarquização das raças humanas. A partir dos dois grandes e perversos movimentos ideológicos, o da ideologia da dominação racial, que conferiu ideias de inferioridade ao negro em relação às outras raças (branca e amarela) e o mito da democracia racial, baseado na convivência harmoniosa das raças; acrescidos, ainda, da ideologia do embranquecimento da população, instituiu-se no imaginário de toda a população as falácias que negavam a dura realidade do negro brasileiro, naturalizava as desigualdades e tornava invisível a presença negra em nossa história. Esses procedimentos nacionais interferem diretamente na educação.

Vemos, assim, que as pessoas interpretam a variação dos fenótipos (aparência física) e a transculturação a partir das interações sociais, saturadas de ideologia.

As histórias de pertencimentos e experiências vividas pelo povo negro, a produção da vida submetida aos preconceitos e exclusões, associados às diversidades culturais, engendram processos de produção de subjetividades dos negros e mestiços repletos de ressentimentos e conflitos.

Até aqui estamos destacando processos fecundos e complexos de formação humana como imbricação entre subjetividade e cultura.

A cultura é mediadora da individuação das pessoas, os indivíduos só desenvolvem sua subjetividade na cultura e por meio dela. Eles não existem *a priori*, são produzidos e se produzem a si mesmos pela cultura, assim nas relações entre as pessoas concretiza-se um projeto coletivo destinado à diferenciação do indivíduo em relação ao seu

meio. A subjetividade será entendida como uma complexa construção interna, que se origina e se desenvolve pela interiorização da cultura.

O fenômeno perverso do racismo influencia não apenas os indicadores sociais de forma desfavorável para negros e negras, como também prejudica sua autoestima e projetos de vida, sendo, dessa maneira, objeto de estudo essencial para o campo da educação transformadora.

Reafirmamos que a constituição subjetiva dos negros e descendentes deve ser estudada como construção social, cultural e individual, na sua concretude de sujeitos sociais dotados de corporeidade, memória e desejos ou aspirações humanas.

PARA A PSICANÁLISE: O QUE É SER NEGRO?

Nesse campo teórico estudam-se os processos de identificação pela aproximação aos objetos de desejo encontrados no entorno do sujeito. Desde o nascimento o indivíduo nutre sentimentos afetuosos e vínculos emotivos, de amor e ódio, com aqueles que o rodeiam. A identificação com tais objetos de amor supõe processos, nem sempre harmônicos, pelo contrário, conflituosos e contraditórios, de querer se assemelhar a eles.

Um conceito que atravessa essas reflexões é o *Ideal de Ego*, que seria um modelo formado a partir de significados e sentidos transpostos nas interações entre os adultos e os mais novos, entre as pessoas e seu ambiente histórico-cultural. A função dessa estrutura psicológica, na forma ideal, seria enraizar princípios no sujeito, que favorecem construções subjetivas compatíveis com o investimento erótico do corpo e do pensamento, via indispensável à identificação pessoal e com seu entorno.

Vemos aqui, então, a identificação se constituindo de forma correlata ao investimento erótico do corpo. Na psicanálise o corpo e a subjetivação da corporeidade, eroticamente investidos, são fundamentais na construção da identidade do indivíduo.

CORPO NEGRO, IDEAL DE BRANCO?

No caso do contexto histórico brasileiro, pela difusão centenária de um ideal de branqueamento, constitui-se um imaginário social que atravessa as relações íntimas, de que o bom e bonito é ser branco. Desse modo nossa complexa sociedade racista influencia nas formações subjetivas da população como um todo, de tal modo que nas construções individuais irá surgir, segundo Souza (1983) um *ideal de ego branco nas pessoas de traços negros*.

Quer dizer que a imagem corporal do negro é forjada à semelhança do branco, invisibilizando sua negritude. Desse modo, as propriedades e características biológicas corporais de negros e negras são renegadas por serem incompatíveis com o ideal branco introjetado de modo compulsório e com requintes de crueldade, especialmente quando se trata de esticar os cabelos de crianças negras. Entre o Eu real e o Eu pensado tornado *Ideal* cria-se uma incongruência que o sujeito de características fenotípicas negróides tenta superar, quando isso provoca conflitos irreparáveis pode custar a impossibilidade de suas realizações pessoais, ou mesmo originar diferentes distúrbios psicológicos.

Nessa explicação teórica psicanalítica a negritude corporal, vivenciada num contexto racista e cruel, torna-se fonte de grande recalque para tal sujeito, e seus desdobramentos seriam ações de disfarce desses sinais, na tentativa de tornar invisíveis ou opacas suas origens negras. A alienação que começa pela negação do seu corpo atingirá a mente, o espírito, a história e a cultura.

Adiantando essa reflexão, nos perguntamos sobre as possibilidades de realização desse ideal de branquitude. Os estereótipos negativos acerca do negro em nossa sociedade implicam na necessidade de escamotear algo que, muitas vezes, é impossível. Quais as possibilidades? Em muitos estudos são apontados como possibilidades de fuga: buscar um substituto desse ideal irrealizável por intermédio da

escolha de um parceiro sexual branco ou tentar branquear o corpo, ou seja, negar o próprio corpo como fonte de amor e prazer. Assim, o corpo negro é violentado e se violenta continuamente para cumprir os desígnios de um ideal inatingível em sua própria corporeidade: os ideais da brancura. Porém, os esforços do negro em assumir o ideal branco normalmente não são seguidos de sucesso, pois, independente de classe social, continuam sendo objetos de inúmeras humilhações: insultos, brutalidades, abusos, surras etc.

Essas tentativas podem aprisioná-lo aos estereótipos, levá-lo a descobrir que não há saídas e sucumbi-lo às tristezas mais profundas e à inércia psíquica. De tal forma que a convivência com as marcas de negrura do corpo, nessas condições socioculturais, pode abrir feridas subjetivas que não cicatrizam jamais, devido à impossibilidade de eleger este significante negro como referência positiva.

A outra forma de lidar com esse conflito é por meio de processos de afirmação positiva que implicam buscar referenciais que possibilitem construções identitárias inovadoras, que referendem positivamente novas configurações. Segundo Souza (1983), o sujeito torna-se negro mediante a recuperação de sua história pessoal, pelo resgate da história de seus antepassados, pelo reconhecimento de sua herança cultural e religiosa, num processo contínuo de re-encontro com suas ancestralidades e matrizes históricas africanas. A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos.

O PONTO DE VISTA SÓCIO-HISTÓRICO

De outro lado, as leituras socioculturais acrescentam que a matéria prima das subjetividades humanas são a história, a geografia e as instituições sociais. Assim, elementos de memória coletiva, as instituições, os diferentes pertencimentos e laços de solidariedade, os aspectos pessoais, os elementos de religiosidade etc., são processados pelos indivíduos e grupos sociais sempre em contextos de relações de poder.

Munanga (2002) considera como componentes essenciais na construção de uma identidade ou de uma personalidade coletiva o *fator histórico*, que une os elementos de um povo por meio do sentimento de continuidade histórica. A *consciência histórica* constitui uma relação de segurança para um grupo, razão pela qual seu apagamento foi utilizado durante a escravidão pelo colonizador, no intuito de destruir a memória coletiva. Acrescenta-se àquele, o *fator linguístico*, que também foi praticamente varrido das culturas negras no Brasil, persistindo somente nos terreiros religiosos como linguagem ritual. Ou em reconfigurações de linguagens, estéticas e ritmos, como penteados, estilos de cabelos, estilos musicais etc. Finalmente, o autor sublinha o *fator psicológico*, tecendo questionamentos acerca da produção de diferenças entre os temperamentos de negros e brancos a partir do condicionamento histórico do negro, afastando-se de qualquer base biológica.

Ademais, vários antropólogos e historiadores, entre outros cientistas sociais, que debatem as condições de vida e o pertencimento ao mundo social e cultural das pessoas negras, percebem que sua diferença, vista e vivida no plano histórico-material, ultrapassa os desígnios da cultura e da história, e se fundamenta nos traços de corpo, na cor da pele, e em outras características biológicas. Até mesmo os mestiços carregam, ainda que o percebam de forma ambígua e confusa, inscrições africanas em sua corporeidade intensivamente miscigenada. Nesses corpos afro-brasileiros conforma-se uma subjetividade que incorpora e, ao mesmo tempo, extrapola, essas marcas. Estamos nos referindo às africanidades ocultas nos gestos, nas expressões estéticas, nas linguagens, nos ritmos e musicalidades, nas maneiras de ser e de ver o mundo. Tudo isso reside nas complexas relações do corpo negro sentido e realizado na cultura e da cultura negra realizada e sentida num indivíduo negro.

Sabemos que modelos e padrões são impostos pelas elites econômicas, políticas, sociais, militares, culturais, intelectuais e artísticas para todos. Mas para que os negros aceitem para si os padrões que não são seus, como os ideais de cultura e beleza física, nossa socieda-

de utiliza-se tanto da desvalorização de nossa matriz africana como também rejeita os aspectos físicos herdados pelos afro-brasileiros. Quando são silenciados e escamoteados das diferenças marginalizadas também são aniquilados, tornados socialmente invisíveis. Evidentemente, essa desvalorização e rejeição atravessam os processos de crescimento e de tornar-se pessoa de toda nossa população, produzindo diferenças nos autoconceitos de brancos e não brancos.

Retomando agora as relações entre eu/outro, nós/eles, após a problematização anterior sobre o corpo e a subjetividade negra, que, como já dissemos são produzidos sob relações tensas, conflituosas e contraditórias, parecem-nos questões centrais a serem trabalhadas no contexto do reconhecimento da história e cultura negada desses indivíduos, pois este processo nos torna um povo opaco e indiferente aos problemas psicosociais de grande parte de nossos cidadãos e cidadãs. Parece-nos claro que o não reconhecimento dessa cultura e dessa importante história do povo negro na construção da nação e como parte de nossa história maior implica o não reconhecimento dos valores civilizatórios africanos em nós mesmos. Se não os reconhecemos em nós construímos, então, uma falsa oposição, distanciamento, estranhamento, rejeição, aos negros que, no resultado dos nossos processos pessoais, tornam-se vistos com o *Outro* intruso e não desejado, o qual, se não odiamos pela raça e pelo que representa que queremos rejeitar, ao menos seu futuro não nos diz respeito.

De todo modo, embora demonstremos nessas análises a rejeição aos negros e que possamos parecer uma sociedade racialmente dividida, o raciocínio sobre o racismo e a negritude para nós não é fácil de modo algum. A ideologia do branqueamento e da miscigenação são processos que visam, além de rejeitar, escamotear a negritude da população. O caso da mestiçagem brasileira é *sui generis*: produziu no imaginário nacional dois polos interpretativos para olharmos os afro-brasileiros, um positivo, quando esses sujeitos aproximam-se da tez mais clara e outro negativo, quando se aproximam dos tons mais escuros. Desse modo, as pessoas mestiças se classificam e não reconhecem a negritude dependendo dessas aproximações. Por isso, poucos

mestiços se consideram negros, e quando assumem serem negros trata-se de um comportamento consciente para forjar a solidariedade e a identidade política dos afrodescendentes.

Há diferentes olhares sobre pertencimento racial das pessoas negras, sobre a sua cultura e a sua história e, muitas vezes, esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. É importante lembrar que a identidade construída pelo negro dá-se não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade.

Como em todos os processos psicológicos complexos, que são determinados intersubjetivamente e nas interações sociais, com incidência de forças externas e internas, nas negociações ou dialogicidades entre o sujeito e seu meio, os negros podem introjetar o retrato forjado contra eles mesmos, mediante mecanismos socioideológicos, como alguém incapacitado, feio, mas podem, sobretudo, reagir às opressões de maneira criativa e espetacular. A importante e não muito contada história da resistência da cultura negra, já aqui referida nos exemplos dos terreiros de candomblé, quilombos, sincretismos religiosos, além dos inúmeros elementos negros presentes nas linguagens e práticas populares são provas do movimento invertido à opressão. O mal da não identidade foi afastar os mestiços dos raciocínios de consciência política desse segmento e impedir a aproximação solidária das pessoas afrodescendentes. A opressão ao negro tem também dificultado e, na maioria das vezes, tem impossibilitado a reversão dos impedimentos, exclusões e desigualdades de que são vítimas, bem como o reconhecimento de sua participação honrosa na construção da nação.

Nesse raciocínio complexo sobre identidades negras, Castells (1999) nos subsidia com sua organização de uma tipologia de identidades dos oprimidos:

- *Identidade Legitimadora*: processo resultante da incorporação dos valores impregnados nas instituições dominantes da sociedade, os objetivos implícitos são expandir e racionalizar a dominação;
- *Identidade de Resistência*: elaborada pelos indivíduos submetidos à dominação, mas que escapam às lógicas instituídas, quando são desvalorizados e humilhados buscam reagir e sobreviver diante da opressão das instituições dominantes. A identidade de resistência leva à formação de comunas, ou comunidades. Considerado o tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade, ele dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável, em geral, com base em identidades aparentemente passivas;
- *Identidade de Projeto*: construção de uma nova identidade como consequência das reflexões das desigualdades que reivindica reposicionamento do sujeito na sociedade, bem como transformações em todo o tecido social. Na identidade de projeto subjaz o desejo de criar uma história pessoal, de ressignificar o conjunto de experiências da vida individual. A construção da identidade consiste em um projeto de uma vida diferente, talvez com base em uma identidade oprimida, porém expandindo-se no sentido da transformação da sociedade como prolongamento desse projeto de identidade.

NEGRITUDE COMO FORMA DE CONSCIÊNCIA

Esses estudos, do *ideal de ego* até a *identidade de projeto*, nos fazem refletir sobre as continuidades e discontinuidades que transpassam as construções dos comportamentos e dos sonhos e ideais das pessoas negras e mestiças, que sofrem os processos de exclusão no Brasil. Sublinhamos, também, o traço do pertencimento e das aproximações solidárias em grupo, comunidade ou categoria de sujeitos,

que potencializa a capacidade de ação do indivíduo, bem como sua realização cultural quando se vê nesse coletivo solidário. Nesse sentido, o ser negro, através dos tempos buscando libertação individual e também emancipação coletiva, encontra simbolização dos sentidos da própria *negritude* uma ferramenta de conscientização.

Segundo Cesaire (2010), intelectual criador do termo (juntamente com Senghor), *negritude* significa a retomada da identidade negra, a proclamação do direito do negro à diferença e a exigência do respeito à personalidade negra coletiva. O termo busca evocar os sentimentos e pensamentos humanos que ligam a comunidade negra. Para além do biológico essas vivências são ligadas pelo sofrimento da herança escravagista, uma das piores violências e opressões da história. A *negritude* pode ser inicialmente definida pela

tomada de consciência da diferença, como memória, como fidelidade e como solidariedade [mas] ela não é da ordem do esmorecimento e do sofrimento [nem] do patético e do choramingo. A *negritude* resulta de uma atitude proativa e combativa de espírito. Ela é um despertar, despertar de dignidade. Ela é uma rejeição; rejeição da opressão. Ela é luta, isto é, luta contra a desigualdade. Ela é também revolta. (CESAIRE, 2010, p. 105)

É pertinente aqui lembrar a história do movimento negro brasileiro, histórico e revolucionário e também do movimento panafricano mundial do século XX, contexto no qual surgiu o conceito de *negritude*. Esse termo consagrou-se nas Américas nas décadas de 1960-70, como, por exemplo, nas formas dos movimentos Black Power e o slogan “negro é lindo”, para significar a revolução histórico-cultural e as lutas sociais dos negros contemporâneos. No Brasil, a *negritude* triunfa em 1970 sempre insistindo na beleza negra e no amor à África. Esses movimentos constituem comunidades reconhecíveis pela opressão e pela exclusão imposta, mas também pelo retorno à honra, pela resistência contínua, pela luta e esperança pela mudança social. São também grupos propositivos que investem em descontinuidades precipitadas por seus questionamentos prático-sensíveis, que vem

permitindo transformações e reestruturações em larga escala para elevar a autoestima das pessoas negras a níveis adequados à rica história de resistências dos povos descendentes de africanos. São os rompimentos das continuidades dos núcleos de reprodução dos significados negativos e de significados positivos negados que possibilitam a emergência de novas consciências de pertencimento e novos projetos de vir a ser.

Vemos uma plenitude do vir a ser a ser interrogado no campo educacional, um espaço fecundo para essa tarefa de provocar discontinuidades e inaugurar novas configurações de pessoas cidadãs, pois são as pessoas que transformam a sociedade, e há que precipitarmos essa transformação na direção mais democrática, que incorpore a democracia racial e incorpore a matriz africana nos valores a serem produzidos não apenas no currículo formal por meio dos conteúdos de história da África e cultura dos africanos e dos afro-brasileiros, mas também nos processos psicológicos mais profundos das crianças, adolescentes e adultos de todas as origens.

Conclamamos a escola a implementar as diretrizes nacionais para a educação das relações étnicorraciais, difundindo valores da negritude para construir, em todos, a consciência ética e moral oposta ao racismo. Propomos que, no tocante ao trabalho sobre a identidade e autoestima das pessoas negras, as equipes escolares de dispam de preconceitos e visões próprias de mundo e concebam outros jeitos de ser, de pensar, de atuar durante a tensão concreta do nosso mundo que efetivamente valora e hierarquiza humanos pelos traços raciais. E não esqueçam que os processos identitários nascem a partir da tomada de consciência das diferenças entre o *Eu* e o *Outro*, e, se as consciências não são simétricas nem homogêneas, uma vez que as pessoas vivem em contextos diferenciados, além de terem configurações, sentimentos e sentidos pessoais distintos.

Os negros e negras, do passado e do presente, vivenciando enfrentamentos sociais históricos, têm colaborado de modo fundamental, de modo contrário a todas as demarcações prejudiciais às construções subjetivas do *Outro* diferente, seja qual for essa diferença, pela assunção dessas marcas materiais e convivência democrática de uma sociedade comum e respeitosa a todos e todas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004.

CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 2: o poder da identidade. 5. ed. SP: Paz e Terra, 1999.

CESAIRE, A. *Discurso sobre a negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

FANON, F. *Peau noiret masques blancs*. Paris: Seuil, 1952.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MUNANGA, K. Construção da identidade negra no contexto da globalização. *Cadernos PENESB*, Niterói, n. 4, p. 61-83, 2002.

_____. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. *Cadernos PENESB*, Niterói, n. 1, 1999.

NOGUEIRA, O. *Tanto preto como branco: estudos das relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

SANTOS, N. S. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.



Conselho Brasileiro
de Manejo Florestal
FSC Brasil



PRIMEIRA EDITORA NEUTRA EM CARBONO DO BRASIL

Título conferido pela OSCIP PRIMA (www.prima.org.br)
após a implementação de um Programa Socioambiental
com vistas à ecoeficiência e ao plantio de árvores referentes
à neutralização das emissões dos GEE's – Gases do Efeito Estufa.



Este livro foi composto na fonte Garamond, corpo 12.
impresso na Mangava Gráfica e Editora Ltda.
em papel off-set 75g. (miolo) e Cartão Supremo 250g (capa)
produzido em harmonia com o meio ambiente.
Esta edição foi impressa em dezembro de 2010.