

# Cadernos 9

# **PENESB**

**Educação e população negra:**

contribuições para a educação das relações étnico-raciais

Maria Elena Viana Souza e Iolanda de Oliveira (orgs.)



Trilíngua da UFF

## ***CADERNOS PENESB***

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

*n. 9, dezembro de 2007*

# **EDUCAÇÃO E POPULAÇÃO NEGRA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

ISSN 1980-4423

---

Cadernos  
Penesb

Niterói

n. 9

p. 1 - 320

dezembro  
2007

---

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: EdUFF@vm.uff.br  
e à Quartet Editora – Rua da Candelária, 9 gr. 1010 – Centro – Rio de Janeiro, CEP 20091-020  
RJ – Brasil – www.quartet.com.br

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa das Editoras.

Revisão: Jorge Maurílio  
Editoração eletrônica: Eduardo Pereira  
Supervisão gráfica: Glauco Pereira

---

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

---

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

(n.9) (dezembro 2007) Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet, 2007

ISSN 1980-4423

1. Negros – Educação – Brasil – História. 2. Negros – Identidade racial  
3. Relações raciais. 4. Educação I. Maria Elena Viana Souza, Iolanda de Oliveira

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 Claudio 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*

*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

Silvia Maria Baeta Cavalcanti

Tania de Vasconcellos

Editora Filiada à



Editora da UFF

## ***Cadernos Penesb***

### **Coordenadora do Penesb:**

Profa. dra. Iolanda de Oliveira

### **Vice-Coordenadora:**

Profa. dra. 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

### **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) 2629-2689 – 2629-2687

E-mail: [penesb@vm.uff.br](mailto:penesb@vm.uff.br)

Home-page: [www.uff.br/penesb](http://www.uff.br/penesb)

## SUMÁRIO

**BREVE HISTÓRICO .....7**

**APRESENTAÇÃO .....9**

*Maria Elena Viana Souza*

### TRAJETÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DE VIDA

**TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS  
ESTUDANTES DE MESTRADO DA UFF:  
UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS E  
POSSIBILIDADES DE ASCENSÃO SOCIAL.....21**

*Giselle Pinto*

**MULHERES NEGRAS:  
TRAJETÓRIAS E PEDAGOGIAS DE  
RAÇA E GÊNERO RESSIGNIFICADAS.....65**

*Michele da Silva Lopes*

**COR, IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO .....105**

*Leila Dupret*

**COTAS UNIVERSITÁRIAS  
E IDENTIDADE RACIAL:  
O CASO DOS PRIMEIROS  
COTISTAS DA UERJ .....127**

*Vânia Penha-Lopes*

DISCURSOS E SEUS PODERES

**O DISCURSO JESUÍTICO  
E A QUESTÃO DO NEGRO  
NA SOCIEDADE BRASILEIRA:  
PADRE ANTONIO VIEIRA.....157**

*José Barbosa da Silva Filho*

**LIMA BARRETO NA FRONTEIRA  
DOS DIFERENTES SABERES:  
RACISMO E EXCLUSÃO SOCIAL EM CARTAS,  
ENTREVISTAS E NO DIÁRIO DO  
ESCRITOR-INTELECTUAL.....201**

*Fátima Maria de Oliveira e Roberto Carlos da Silva Borges*

**EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS  
DO MOVIMENTO SOCIAL NEGRO  
APÓS O ESTADO NOVO .....227**

*Joselina da Silva*

**A CONSTRUÇÃO SOCIAL  
E HISTÓRICA DO RACISMO  
E SUAS REPERCUSSÕES NA  
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA .....257**

*Iolanda de Oliveira*

OUTROS TEXTOS

**UM BRASIL DE ÁFRICAS: NOVOS OLHARES  
SOBRE A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA.....283**

*Rogério Cappelli*

*Resenha:*

**DIPLOMA DE BRANCURA:  
POLÍTICA SOCIAL E RACIAL  
NO BRASIL – 1917-1945, de Jerry Dávila..... 311**

*por Heloísa Villela*

## BREVE HISTÓRICO

Iniciando suas publicações através do periódico *Estudos & Pesquisas* em 1998, o Penesb passou a ter seu próprio periódico, intitulado *Cadernos Penesb*, com a primeira publicação em 1999.

O *Cadernos Penesb*, do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, da FEUFF, é um periódico que visa difundir a produção de conhecimentos na área da educação com foco na educação da população negra ou de estudos vinculados à mesma, com informações originais ou inéditas.

Endereçado, principalmente, ao público universitário e aos profissionais da educação básica, também se destina aos interessados nas discussões no campo da produção de conhecimentos sobre a questão do negro no contexto educacional.

O *Cadernos Penesb* é publicado anualmente e consta basicamente de artigos, sendo cada número dedicado a um tema específico dentro de sua área de atuação. Excepcionalmente em 2006, foram publicados 2 números em decorrência do acúmulo de material disponível.

A qualidade e a linha editorial do *Cadernos Penesb* são de responsabilidade da Comissão Executiva e de seus conselhos Editorial e Científico e com a aprovação dos pareceristas *ad hoc*. Integram os conselhos e o grupo de pareceristas os professores da Faculdade de Educação da UFF e de outras universidades brasileiras e estrangeiras.

O Penesb tem se destacado como referência na sua área de atuação, o que tem sido atestado tanto pela qualidade das pesquisas que realiza, pela sua participação no Programa de Pós-Graduação *stricto e lato sensu* e de extensão da Faculdade de Educação, bem como na sua atuação a nível de graduação com o Projeto Político de Ação Afirmativa na UFF e pelos eventos que realiza anualmente; tem recebido, inclusive, o apoio e reconhecimento de instituições nacionais e estrangeiras.



### **Publicações anteriores:**

- **Cadernos Penesb 1:** Relações raciais e educação: alguns determinantes – 1999 – Ed. Intertexto
- **Cadernos Penesb 2:** Relações raciais: discussões contemporâneas – 2000 – Ed. Intertexto
- **Cadernos Penesb 3:** A produção de saberes e práticas pedagógicas – 2000 – EdUFF
- **Cadernos Penesb 4:** Relações raciais e educação: temas contemporâneos – 2002 – EdUFF
- **Cadernos Penesb 5:** Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – 2004 – EdUFF
- **Cadernos Penesb 6:** Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – 2006 – EdUFF/Quartet
- **Cadernos Penesb 7:** População Negra e Educação Escolar 2006 – EdUFF/Quartet
- **Cadernos Penesb 8:** História da Educação do Negro – 2006 – EdUFF/Quartet

# APRESENTAÇÃO

---

---

Ao pensarmos em subsídios para o entendimento das relações étnico-raciais na educação, reportamo-nos a dois outros tópicos que permitiriam o diálogo com os textos aqui publicados: a ideologia racial brasileira e alguns aspectos sobre a construção da identidade para a população afrodescendente<sup>1</sup>.

A crença na superioridade na forma de ser, tanto social quanto racialmente, do branco, constitui-se numa ideologia racial que foi e ainda é utilizada como fator seletivo para a sociedade brasileira, colocando os negros à margem dessa sociedade. Mas, essa ideologia não surgiu por acaso, pois, tal ideologia racial foi construída, principalmente, a partir de teorias “científicas” herdadas da Europa.

À época da Abolição, a elite brasileira, minoria educada do país, vivia um momento de dualidade. Ao mesmo tempo que suas ideias moldavam-se pelas tradições culturais e jesuíticas vindas de Portugal, modificavam-se pela cultura francesa, iluminista e laica e pelas concepções liberais trazidas da Inglaterra e dos Estados Unidos.

Nessa época, as teorias racistas estavam em pleno apogeu na Europa. Os europeus, reforçados intelectualmente com o prestígio das ciências naturais, acreditavam ter atingido a superioridade econômica e política devido à hereditariedade e ao meio físico favoráveis. Implicitamente, raças mais escuras ou climas tropicais seriam incapazes de produzir civilizações mais evoluídas. Como aponta Skidmore (1976), “*os europeus não hesitavam em expressar-se em termos pouco lisonjeiros à América Latina e ao Brasil, em particular, por causa de sua vasta influência africana*” (p. 13). Tinha-se uma visão pessimista do Brasil porque ele era tido como um lugar grandioso por sua natureza e pequeno pelos homens que o habitavam: “*em meio a essa pompa e fulgor da natureza, nenhum lugar é deixado para o homem. Ele fica reduzido à insignificância pela majestade que o circunda*” (BUCKLE, 1872, *apud* SKIDMORE, 1976, p. 44)<sup>2</sup>.

Tais teorias centravam-se nas determinações de raça e de clima e começaram a inquietar outros estudiosos, até mesmo os abolicionistas brasileiros. Mas, de qualquer forma, mesmo defendendo o Brasil como um país onde o preconceito racial não existia, o papel da raça foi abordado

1 Optamos por utilizar a expressão afrodescendente quando nos referimos a pretos e pardos – classificação utilizada pelo IBGE – seguindo a mesma denominação dada pela Declaração de Durban. (*afrodescendentes que vivem na Diáspora africana*)

2 SKIDMORE, T. E. *Preto no Branco*. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Trad. de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

pelos abolicionistas brasileiros sob um enfoque evolucionista onde o elemento branco, gradualmente, triunfaria sobre o elemento negro.

No Brasil, portanto, o determinismo racial importado da Europa e dos Estados Unidos serviu aos interesses daqueles que apostavam numa elite branca para conduzir essa sociedade. Mas, as relações que se estabeleceram entre brancos e negros, desde o início da colonização, permitiram uma grande mestiçagem no Brasil, provocando várias discussões que relacionavam raça e nacionalidade. Dentre elas, a valorização dessa mestiçagem, pois, ela levaria ao “branqueamento” da população brasileira. Porém, esse valor dado à miscigenação, não modificou as concepções negativas que existiram – e ainda existem – sobre o negro. Seria exatamente a “inferioridade do negro” que o faria sucumbir perante à “raça superior”. Criou-se, então, uma identidade nacional negativa pela suposta presença de uma “raça inferior” em nossa população.

Evidentemente que essa identidade negativa influenciou e ainda influencia a construção das identidades individuais dos brasileiros, principalmente, no segmento populacional mais atingido, ou seja, os indivíduos afrodescendentes.

Quando falamos a palavra identidade, para muitos, vem a ideia de uma carteira de identidade, um documento de identificação que nos registra sob um número, uma data de nascimento, uma data de expedição etc., representando algo material, palpável, estático, imparcial e neutro, sendo, na verdade, uma das formas que o Estado tem de controle e organização social. No Aurélio, a palavra identidade traz como significado “qualidade de idêntico”, tendo idêntico o significado de “perfeitamente igual”. Por dedução, identidade, então, seria qualidade de perfeitamente igual. Nada mais reducionista pensar identidade dessa forma. Identidade é uma expressão polissêmica que envolve muito mais sentidos e significados.

Ferreira (2000) considera identidade como:

uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir de sua relação com o outro. Não é uma referência que configura exclusivamente uma unidade, mas, simultaneamente, unidade e multiplicidade [...] (p. 47).<sup>3</sup>

3 FERREIRA, R. F. *Afro-descendente: Identidade em construção*. São Paulo/Rio de Janeiro: Educ/Pallas, 2000.

Essa constituição do indivíduo, una e múltipla simultaneamente, nos leva a pensar em identidade como um processo dinâmico que reflete uma constante transformação, em que o eu e o outro mantém uma interação dialética, responsável por organizar cada experiência pessoal que tem como representação um mundo simbólico, ou seja, essa experiência se dá através de construções sobre o real.

Com base nesses pressupostos, abordo aqui três aspectos relacionados à identidade que julgo ser importante para refletirmos sobre a construção da identidade dos afrodescendentes.

## 1 IDENTIDADE E CULTURA

Identidade e cultura são conceitos intimamente relacionados. Quando nos referimos à identidade, fatalmente nos remetemos ao conceito de cultura porque a cultura é o referencial para a construção da identidade. Nesse sentido, pode-se falar de uma identidade cultural que se constituiria em “uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural” (CUCHE, 1999, p. 177).<sup>4</sup>

Existem várias maneiras de se conceber uma identidade cultural. Numa visão “naturalizada”, a identidade cultural remeteria o indivíduo ao grupo original de vinculação, sendo a identidade vista como essência, algo imutável sobre a qual “não há nada a fazer”. É a famosa índole ou “pau que nasce torto morre torto”. É como se a identidade estivesse inscrita no patrimônio genético. Já numa visão culturalista, não tão menos naturalizada, o determinante não é a herança biológica, mas, a herança cultural. A identidade é definida como preexistente ao indivíduo que interioriza os modelos culturais que lhe são impostos: “filho de peixe, peixinho é”. Uma terceira visão seria a que reduz identidade a uma questão de escolha individual e arbitrária.(CUCHE, 1999).

Essas três concepções não permitem entender identidade numa concepção relacional, vista como construção elaborada relacionalmente entre grupos, e numa concepção situacional à medida em que há sempre uma situação – de poder, de ideologia, de valores etc – a configurar essa relação.

Conforme nos diz Cuche (1999), a identidade é sempre uma negociação entre uma “auto-identidade” – definida por si mesma e

4 CUCHE, D. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

uma “heteroidentidade”<sup>5</sup> – definida pelos outros. A situação relacional é que vai legitimar, de forma positiva ou negativa, a auto-identidade. Ou seja, numa relação de força entre os grupos, a auto-identidade fica em desvantagem quando a heteroidentidade estigmatiza o grupo dominado. Essa estigmatização dos grupos minoritários leva tais grupos a um reconhecimento para si de uma identidade negativa. Desenvolve-se entre eles um fenômeno de desprezo por si mesmo que está ligado à interiorização de uma imagem construída pelos outros (heteroidentidade). Essa explicação de Cuche (1999) nos permite melhor entender o sentimento de desvantagem que atinge muitos afrodescendentes. Não é de se estranhar, portanto, que haja preconceito do negro contra o próprio negro. Quem quer se identificar com algo que é considerado inferior?

## 2 O PRECONCEITO DO NEGRO CONTRA O PRÓPRIO NEGRO

Jurandir Freire Costa (1983) muito nos esclarece sobre a construção de uma identidade negativa do negro. Todo indivíduo ao formar sua identidade adquire um perfil que será delineado a partir de algumas regras estruturantes que serão criadas através de “relações físicoemocionais surgidas dentro da família e através do estoque de significados que a cultura põe à disposição dos sujeitos” (COSTA, 1983, p. 3).<sup>6</sup>

Essas regras vão acompanhar os desenvolvimentos biológico e emocional da criança e vão permitir seu acesso à cultura, onde ela tomará conhecimento do que pode e o que não pode fazer. Na verdade, as regras estruturantes são propostas pelos pais e pela sociedade e vão servir de mediação entre o sujeito e a cultura, formando um ideal de ego.

O ideal de ego é, pois, um produto formado por representações e afetos que acontecem entre a criança e o adulto, entre o sujeito e a cultura. Ele deve ter a função de fazer surgir no sujeito uma identidade que lhe seja favorável e compatível com a imagem que o sujeito faz de si mesmo e que deverá estar numa relação harmônica com o resto do mundo. No entanto, o modelo de ideal de ego que é oferecido ao negro é um modelo baseado nas regras estruturantes que vão formar

5 CUCHE toma emprestado de SIMON (1979) essas expressões.

6 COSTA, J. F. Prefácio. In: SOUZA, N. S. *Tornar-se Negro*. 2ª ed. Coleção Tendências, v. 4. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

a identidade do branco, ou seja, o ideal de ego do negro é estruturado sobre os valores que vão formar o ideal de ego do branco, pois, “o modelo de identificação normativoestruturante com o qual ele se defronta é o de um fetiche: o fetiche do branco, da brancura” (*Ibidem*, p. 4).

Mesmo sabendo-se que a hegemonia da brancura não minimizou diversas formas de opressão, escravidão, guerras e que por causa disso milhares de criaturas já foram condenadas à miséria física e moral, principalmente as não brancas, nem por isso deixa-se de almejar a brancura porque ela se tornou símbolo de evolução, civilização e progresso. A ideologia racial branca fez da brancura algo transcendente e universal.

Acredito ser importante refletir sobre de que forma uma pessoa afrodescendente intervirá no processo social se, ao se deparar com sua própria imagem, perceber apenas a aparência branca do seu meio. Acredito também que afirmar como justificativa para o preconceito, o preconceito do negro contra o próprio negro, é desconhecer certas sutilidades – nem sempre tão sutis – que perpassam pela nossa sociedade em relação à construção de uma identidade negra.

### **3 O CORPO COMO CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DE IDENTIDADE**

O corpo é visto como exteriorização de um padrão de beleza, como aparência representativa de algo bom ou ruim, como reveladora de caráter, portanto, o corpo também simboliza uma identidade, pois, além de sua formação biológica, o corpo é também uma construção simbólica inserida na cultura e na história de uma sociedade.

O corpo, portanto, “fala” sobre o nosso estar no mundo e nele coexistem tanto as representações que fazemos desse mundo quanto a própria natureza. Não se pode excluir do corpo nem as motivações orgânicas, nem os comportamentos (GOMES, 2002).<sup>7</sup>

As motivações biológicas – a fome, o sono etc – adquirem um significado especial de acordo com a cultura na qual estão inseridas. Como bem nos lembra Gomes (2002), ao pensarmos nos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, vem logo a nossa mente “o processo

---

7 GOMES, N. L. Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPed. Caxambu, MG, 2002.

de coisificação do escravo materializado nas relações sociais daquele momento histórico”(p. 2).

Tal processo se concretizava na forma como os senhores tratavam os corpos dos seus escravos, através dos castigos, mutilações e abusos sexuais, para citar alguns exemplos. As danças, os cultos, os penteados, a capoeira, o uso de ervas medicinais, entre outras, foram formas “específicas e libertadoras” encontradas pelos negros para trabalhar o corpo que iam além da condição de obter uma carta de alforria para se libertarem.

O regime escravista perverso, como foi o do Brasil, materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado, imprimindo diferenças que serviram como argumentos para justificar a colonização. Os sinais do corpo negro – o nariz, a boca, o tipo de cabelo – justificaram, para os colonizadores, a criação de um padrão de beleza e de “fealdade” que persegue os afrodescendentes brasileiros até os dias de hoje (GOMES, 2002),<sup>8</sup> deixando marcas profundas.

Como afirma Ferreira (2000),<sup>9</sup> a identidade tem relação com *concretude*, pois, não se resume a uma mera abstração do indivíduo, mas, articula-se com uma vida concreta que é vivida por um personagem que também é concreto e que fala, sente, chora, ri, não devendo nos estranhar, portanto, o fato de alguns afrodescendentes brasileiros não se identificarem como tal porque a *socialidade* (FERREIRA, 2000), ou seja, o contexto social brasileiro representa-se como branco. Com isso, a autoestima e a autoconfiança dessas pessoas diminuem, na medida em que um autoconceito negativo é gerado pela própria sociedade.

Pode-se dizer que o preconceito racial interfere na construção da identidade de muitos afrodescendentes brasileiros, levando-os a viver, constantemente, com pensamentos de desprazer. Passam a acreditar que assumindo certos comportamentos, que julgam ser exclusivos do branco, serão aceitos pela sociedade. Não percebem que formas de comportamento não são características de tipos de raça. E, para evitar mais sofrimentos, terminam por se privar de confrontos com pensamentos racistas. Aceitam como verdadeira aquela realidade que lhes é imposta, desistindo, de antemão, de encontrar saídas e soluções para os seus problemas.

8 *Idem.*

9 FERREIRA, R. F. *Afro-descendente: Identidade em construção*. São Paulo/Rio de Janeiro: Educ/Pallas, 2000



Às vezes, tenho a impressão que tudo isso já foi dito e não precisa mais ser debatido, no entanto, ainda é muito comum nos depararmos com situações de discriminação e preconceito racial contra a população afrodescendente brasileira, ora noticiadas pela mídia, ora relatadas por algum conhecido ou amigo, entre outras narrativas. Portanto, apresentamos, com grande satisfação, os textos que compõem o número 9 dos *Cadernos Penesb*, intitulado *Educação e população negra: contribuições para a educação das relações étnico-raciais*.

A atual publicação mantém fidelidade ao propósito do Penesb – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – que é o de trazer contribuições, através de seus cursos de formação, seminários e publicações, para o entendimento sobre as relações raciais e as questões relacionadas ao tema.

Separamos os textos em dois blocos por percebermos que eles poderiam ser agrupados, mesmo tratando de temas diversos, por trazerem respostas para as mesmas problematizações: que trajetórias e representações de vida podem ser formadoras de novas ideologias e mentalidades no entendimento das questões raciais brasileiras? Como os discursos podem revelar as opressões pelas quais a população negra brasileira tem passado e que tanto prejudicam a sociedade em sua plenitude de direitos e que lutas podem se configurar como instituintes de novos discursos? Nesse sentido, intitulamos o primeiro bloco de *Trajetórias e representações de vida* e o segundo *Discursos e seus poderes*.

Há ainda um outro artigo – o de Rogério Cappelli – que não foi colocado nesses blocos por tratar de um tema que, apesar de não trazer respostas às problematizações referidas, trata de um aspecto crucial e de extrema importância para os fundamentos das relações étnico-raciais: a religiosidade afro-brasileira. O artigo denominado *Um Brasil de Áfricas: novos olhares sobre a religiosidade afro-brasileira* traz para o debate as formas de abordagem pelas quais são analisadas a umbanda e o candomblé. Quem trabalha com o preconceito racial no cotidiano escolar sabe o quanto é problemático trazer as religiões afro-brasileiras para a discussão. Portanto, o artigo de Cappelli apresenta fundamentos importantes para os interessados no tema. Hoje, com a vigência das teorias pedagógicas progressistas que incorporam uma educação para a diversidade humana tanto no plano biológico, quanto no plano cultural

e com a implementação da Lei n. 10.639/03, conhecimentos sobre tal assunto são sempre bem vindos.

Também fora desses blocos, colocamos a resenha de Heloísa Villela sobre o livro *Diploma de Brancura: Política social e racial no Brasil, 1917-1945*, de Jerry Dávila, publicado pela Editora da Unesp. Tal resenha não se limitou a prestar informações sobre o livro, pois, além da exposição objetiva do texto, Villela teceu comentários críticos e interpretativos, demonstrando a capacidade de síntese, a maturidade intelectual e o domínio sobre o assunto que uma resenha bem feita exige.

Temos, então, no primeiro bloco os artigos de Giselle Pinto, Michele da Silva Lopes, Leila Dupret e Vânia Penha-Lopes. No segundo, os de José Barbosa da Silva Filho, de Fátima Maria de Oliveira com Roberto Carlos da Silva Borges, de Joselina da Silva e de Iolanda de Oliveira.

O artigo de Giselle Pinto tem como título *Trajétórias de mulheres negras estudantes de mestrado da UFF: um estudo sobre estratégias e possibilidades de ascensão social*. Com o objetivo de resgatar as trajetórias de vida de mulheres negras que ingressaram em Programas de Mestrado da Universidade Federal Fluminense, no período 2004-2006, a autora evidencia as “possíveis influências de fatores relativos ao gênero e ao pertencimento racial no acesso” dessas mulheres aos programas da referida universidade. Percebe-se pela leitura do artigo que as mulheres negras precisam dispor de “condições sociais próximas dos brancos e desenvolver algumas estratégias para ingressar no espaço acadêmico”. Ou seja, as mulheres negras conseguem ingressar no espaço acadêmico com muita garra e determinação. Trata-se de um texto emblemático para aquelas que não acreditam ser possível trilhar uma trajetória acadêmica de sucesso quando oportunidades lhe foram negadas.

Michele da Silva Lopes escreve sobre *Mulheres negras: trajetórias e pedagogias de raça e gênero resignificadas*. Nesse artigo, a autora aborda “as trajetórias de vida e política de seis mulheres negras, residentes na cidade de Belo Horizonte (MG) militantes nos Movimentos Negro, Feminista e de Mulheres Negras”. Perceber como essas mulheres se veem como negras nas suas trajetórias de vida e como se dá o processo de construção afirmativa das identidades dessas mulheres, nos permite entender os processos educativos e os saberes construídos para a tomada de consciência tanto racial como de gênero. A leitura do texto nos leva a

refletir sobre a possibilidade de “tomar consciência” de uma identidade positiva, para quem é mulher, negra e já passou dos cinquenta anos.

No Brasil, auto identificar-se pela cor sempre foi problemático. Imaginem para jovens estudantes, de 5ª a 8ª séries (a autora manteve essa denominação), do Ensino Fundamental, de uma escola estadual, no município de Nova Iguaçu! Minha cor é mista. Essa foi uma das respostas de tais jovens, ao serem perguntados sobre qual a sua cor. É sobre esse tema que trata o artigo intitulado *Cor, imaginário e educação: revelações dos jovens da baixada fluminense*, de Leila Dupret. Utilizando-se de estudiosos como Vygotsky e Castoriadis, entre outros, a autora nos leva a refletir sobre que significações subjetivas (con)formam o imaginário de jovens sobre seu pertencimento racial, tomando como viés a cor.

Aproximando-se desse caminho, temos o artigo de Vânia Penha-Lopes que discorre sobre *Cotas universitárias e identidade racial: o caso dos primeiros cotistas da Uerj*. Através de um estudo de caso, a autora entrevista 22 alunos, formandos das Faculdades de Odontologia e de Ciências Sociais que ingressaram na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) em 2003 e 2004, por intermédio da política de cotas. Ela descreve “as quatro identidades raciais que esses alunos assumem: “negra”, “parda”, “incerta” e “branca”, mostrando as dificuldades encontradas, por esses alunos, para a escolha da política de cotas: a racial ou a de estudante oriundo de escola pública? Esse dilema revela aspectos da identidade racial de tais alunos, “recordações de suas experiências na universidade ao longo dos anos, atitudes sobre as políticas de cotas e seus planos para o futuro”.

O artigo de José Barbosa da Silva Filho, intitulado *O discurso jesuítico e a questão do negro na sociedade brasileira: padre Antonio Vieira* inaugura o segundo bloco. Geralmente, as palavras de um sacerdote são tidas como verdades inabaláveis porque são embaladas pela fé. Imaginemos os sermões realizado por um sacerdote, no século XVII. Conforme palavras do autor, “qual a dimensão das palavras pronunciadas por um sacerdote em um templo durante uma cerimônia religiosa contra um determinado grupo social?” Ao analisar os sermões pregados pelo padre Antonio Vieira para os africanos escravizados no século XVII, o autor demonstra que “as palavras e imagens mentais geradas por elas são perenes, instigadoras de conotações preconceituosas contra os

negros e encontram-se presentes no imaginário e nas práticas cotidianas da população brasileira nos dias atuais, sendo o sistema escolar um dos principais meios de preservação da sua perenidade”.

A seguir, o artigo de Fátima Maria de Oliveira e Roberto Carlos da Silva Borges apresenta textos de Lima Barreto e intitula-se *Lima Barreto na fronteira dos diferentes saberes: racismo e exclusão social em cartas, entrevistas e no diário do escritor-intelectual*. Os autores têm como ponto de partida as experiências deles como professores de Literatura Brasileira do Ensino Médio, preocupados com a aplicação da Lei n. 10.639/03. Nesse sentido, apresentam textos de Lima Barreto (1881-1922), chamando a atenção para “formas diferenciadas de apresentar, para alunos, a obra de escritores negros, cuja relevância deve ser confirmada na contramão do cânone etnocêntrico, via de regra, preconceituoso, até então privilegiado no circuito curricular e didático”. Os textos de Barreto constituem-se em uma forma muito agradável de perceber essa “contramão do cânone etnocêntrico”.

O penúltimo artigo deste bloco, intitulado *Experiências educativas do movimento social negro após o Estado Novo*, é de autoria de Joselina da Silva. Trata-se de uma “abordagem sobre algumas organizações negras engajadas em discursos e estratégias múltiplas e suas formas diversas de proporcionar formação e educação para os membros da comunidade negros”, no período posterior à Segunda Guerra Mundial. A autora trabalha com algumas organizações das cidades do Rio de Janeiro (RJ), Belo Horizonte (MG) e São Paulo (SP) que empreenderam ações contra o racismo e lutaram contra a discriminação e a segregação raciais brasileiras. Estamos numa fase de implementação da Lei n. 10.639/03 e a leitura do artigo permite reflexões para todos aqueles e, em especial, para educadores que queiram adquirir embasamento sobre a importância das atividades e lutas de organizações do movimento negro. Nesse sentido, traz para a população escolar, em geral, oportunidades de conhecer um pouco mais sobre o assunto.

O último artigo deste bloco, de autoria de Iolanda de Oliveira, intitula-se *A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea*, no qual a autora recupera os discursos de intelectuais europeus e sua apropriação pelos intelectuais brasileiros, apontando suas repercussões na educação brasileira contemporânea, ao mesmo tempo

que salienta alternativas pedagógicas e as políticas estabelecidas para promover a igualdade racial.

Entendemos que trajetórias e representações de vida como as que foram apresentadas no primeiro bloco podem ser formadoras de novas ideologias e mentalidades no entendimento das questões raciais brasileiras. Entendemos também que certos discursos revelam as opressões pelas quais a população afrodescendente brasileira tem passado, prejudicando a sociedade em sua plenitude de direitos e que várias lutas podem ser travadas como instituintes de novos discursos pela busca de antigos direitos, como nos é mostrado no segundo bloco e, nesse sentido, esperamos que, num futuro próximo, as culturas afro-brasileira e africana possam ser valorizadas, a ponto de os educadores as considerarem como algo que precisa ser transmitido às futuras gerações, sob pena de reforçarem, cada vez mais, a desigualdade da população brasileira. Esperamos, por fim, que a leitura desses artigos – da mesma forma que trouxe para nós – traga para vocês, leitores, importantes fundamentos para o entendimento das relações étnico-raciais na educação.

*Maria Elena Viana Souza*  
Unirio

**TRAJETÓRIAS DE MULHERES  
NEGRAS ESTUDANTES  
DE MESTRADO DA UFF:  
UM ESTUDO SOBRE  
ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES  
DE ASCENSÃO SOCIAL**

---

---

*Giselle Pinto*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Assistente social, mestre em política social pela UFF. Órgão financiador: CAPES.

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo resgatar as trajetórias de vida de mulheres negras ingressas na pós-graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF), considerando o período 2004-2006. Com a finalidade de evidenciar as possíveis influências de fatores relativos ao gênero e ao pertencimento racial no acesso delas ao mestrado na UFF, buscou-se apresentar, primeiramente, o perfil racial e de sexo dos Programas de mestrado da referida universidade. Após isto, foi possível concluir que as mulheres negras, considerando-se as pretas e pardas, ainda desfrutam pouco das vantagens conquistadas pelas mulheres brancas a partir das reivindicações do movimento feminista, apesar da grande presença feminina negra nessas lutas. A análise das trajetórias apresentadas permite concluir que as mulheres negras parecem ter que dispor de condições sociais próximas dos brancos e desenvolver algumas estratégias para ingressar no espaço acadêmico.

**Palavras-chave:** mulheres negras, mestrado, ascensão social.

## ABSTRACT

This article intends to rescue black women's life trajectories at the Fluminense Federal University Program of Postgraduate Studies of students who started the course during the period 2004-2006. The objective is to evidence the possible influence of gender and racial belonging in their access to the master's program at UFF. Firstly, this study analyses this university's master's program concerning its social and sex profile. Subsequently, it was possible to conclude that black women, including black and brown, still relish considerable little from the advantages acquired through the female movement claims in comparison to white women, besides black women's active participation in this fight. The analysis of these trajectories presented allows the conclusion that black women need to develop a number of strategies to equal white women in terms of social condition and to enter the academic space.

**Key words:** black women, master's degree, social ascension.

Os estudos sobre gênero têm avançado significativamente nas últimas décadas do século passado, na luta pela desconstrução das bases

da *dominação masculina* que caracterizam a organização social e as estruturas mentais de grande parte das sociedades humanas, senão de todas. Tais estudos passaram a utilizar-se da ideia de que as diferenças entre os sexos não são simplesmente naturais ou biológicas elas também resultam de construções sociais. Numa tentativa de questionar a veracidade de concepções difundidas sobre as mulheres que utilizavam as diferenças biológicas e sexuais como explicação para as diferenças de papéis atribuídos a homens e mulheres nas diversas sociedades mundiais.

Entretanto, vale destacar que os/as diversos/as estudiosos e estudiosas sobre mulheres em geral e sobre sua condição na sociedade em particular, pouco se preocuparam em incluir a raça nos estudos sobre mulheres. Mesmo no Brasil, que se caracteriza como um país plurirracial, existe uma falta de pesquisas integradas sobre gênero e raça, o que significa que “as experiências de vida das mulheres negras raramente são examinadas” (CALDWELL, 2000, p. 95).

Harding (1986 *apud* STOLCKE, 1990, p. 105) chama a atenção para as “interseções” entre gênero e raça para mostrar como estas diferentes formas de dominação afetam mulheres e homens, ou brancos e negros de maneira particular. A autora conclui que “em culturas estratificadas tanto por gênero quanto por raça, o gênero é também uma categoria racial e a raça, uma categoria de gênero”.

Portanto, para a produção deste estudo, considero importante perceber o efeito da opressão de gênero unida às desigualdades entre as raças<sup>2</sup>, ou das múltiplas discriminações enfrentadas pelas mulheres negras devido à aliança do sexismo e do racismo. É importante marcar que a ideia de racismo em que se baseia este estudo refere-se a um complexo de atitudes, conceitos e ações sociais centradas em alegadas diferenças biológicas dos indivíduos em interação social. Esse complexo abrange desde pré-disposições psicológicas para a ação social – atitudes e opiniões desfavoráveis em relação ao “outro” racial (preconceito), podendo ou não ser verbalizadas – e passa pela ação ou comportamento social real

2 O conceito de raça, no âmbito do campo dos estudos raciais no Brasil, assim como no presente estudo, não é entendido a partir de um *estatuto biológico* nem de uma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de uma forma de classificação social baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais. A noção de raça não se refere às diferenças físicas como a noção biológica de sexo, mas limita-se ao mundo social (GUIMARÃES, 1999, p. 9 e 10). Por decorrência, o racismo é entendido como “uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais” (GUIMARÃES, 1999, p. 9).



que impede o “outro” de ampliar sua participação na sociedade, sendo esta marcada por limites bem definidos (segregação). Numa situação de desigualdade racial o preconceito está presente, mas se expressa ainda mais forte a discriminação e, muitas vezes, a segregação (PEREIRA, 2000, p. 21).

A condição social das mulheres negras, por não ter despertado grande interesse nas feministas, que por muito tempo ficaram restritas ao debate sobre as relações homem-mulher, passou a ser estudada principalmente por feministas negras. Estas mulheres vêm demonstrando que o enfoque exclusivo às questões de gênero apresentado como fonte de opressão de mulheres não faz a conexão entre o sexismo e outras formas de dominação existentes na sociedade. Este olhar exclusivo, aliás, apaga outros aspectos das identidades das mulheres e suas experiências (inclusive raça) sexualidade e classe. As feministas negras acusam o feminismo tradicional (branco) de tratar de forma inadequada as diferenças dentro da categoria “mulher” e as formas pelas quais o “ser mulher” é definido em relação a homens (CALDWELL, 2000, p. 95).

As produções sobre as desigualdades que atingem as mulheres negras no Brasil comumente apontam para a presença de uma tríplice discriminação: por ser mulher, por ser negra e pela maior possibilidade de serem marcadas pela pobreza. Segundo Jurema Werneck (2001), é interessante observar estes determinantes da violência estrutural que atingem as mulheres negras na sociedade brasileira, mas é necessária a compreensão de que as negras, enquanto seres indivisíveis, vivenciam simultaneamente graus extremos de violência decorrente do sexismo, do racismo e dos preconceitos de classe social em um bloco monolítico e por diversas vezes “pesado demais” (WERNECK, 2001).

As múltiplas discriminações enfrentadas pelas mulheres negras estão presentes na trajetória de vida destas mulheres e seus efeitos mostram-se visíveis em todos os espaços que estas buscam ocupar. A produção de pesquisas que tenham como foco ampliar a discussão sobre questão racial e de gênero é de grande importância, pois as mulheres negras sofrem os efeitos do racismo e das desigualdades no seu cotidiano (BAIROS, 2000).

Buscando contribuir com esse debate, o presente artigo tem por objetivo apresentar e problematizar trajetórias de oito mulheres negras,

incluindo pretas e pardas, que ingressaram no mestrado da UFF em diversos cursos, entre 2004 e 2006. Esse artigo é parte de um estudo realizado no âmbito do programa de estudos pós-graduados em Política Social da UFF apresentada em dissertação no ano de 2007. Através deste artigo questiona-se se um movimento de acesso das mulheres negras à pós-graduação representa uma trajetória ascensional para as mesmas. Além de apresentar as possibilidades de ascensão social tendo como ponto de partida a origem e a posição adquirida a partir da formação em um curso superior, busca ainda observar quais estratégias as mulheres entrevistadas têm usado para superar ou manter sua posição social e também verificar se o acesso à pós-graduação lhes confere *status* e ascensão profissional. Uma outra questão importante é verificar a existência de ascensão social e se isso interfere na percepção destas mulheres sobre sua própria identidade racial.

### **POR QUE MULHERES NEGRAS?**

A pós-graduação é o espaço de formação e qualificação do *capital humano* e de desenvolvimento do potencial de inovação científico-tecnológico dos países. No Brasil, o incremento deste nível de ensino é estabelecido no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Devido a importância que tem na sociedade brasileira, destaca-se o fato deste ser ainda um espaço pouco estudado no que se refere ao perfil socioeconômico, de gênero e racial dos estudantes que a compõe.

Assim como outras universidades públicas do país a UFF tornou-se campo de estudos acerca dos perfis socioeconômico, étnico e racial de seu corpo discente de graduação relativos às desigualdades que demarcam o acesso ao ensino superior no Brasil<sup>3</sup>. No entanto, no que se refere à pós-graduação foi identificada uma escassez nos dados que incentivaram uma coleta de dados realizada em diversos programas de mestrado da UFF, considerando o período de 2004 a 2006. Apresentaremos abaixo alguns dos dados quantitativos coletados nesta pesquisa que sejam importantes para se conhecer e questionar a presença de mulheres negras na pós-graduação desta universidade.

---

3 Sobre isso ver TEIXEIRA (2003); BRANDÃO; TEIXEIRA (2003).

Tabela 1 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por cor/raça, segundo sexo.  
Anos 2004 – 2006.

Cor/Raça	Sexo					
	Mulheres		Homens		Total Geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Branco	357	44,96	437	55,04	794	100,00
Pardo	100	40,32	148	59,68	248	100,00
Preto	22	37,29	37	62,71	59	100,00
Total Geral	479	43,51	622	56,49	1101	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007.

\* Foram excluídos os dados de amarelos e indígenas.

Os números da pós-graduação mostram as diferenças de participação entre as mulheres e homens negros e brancos. Na UFF, vemos que homens e mulheres brancas detêm a maior vantagem de participação em cursos de mestrado. Ou seja, as desigualdades históricas entre brancos e negros na sociedade brasileira estão presentes também no acesso desta população à pós-graduação, ou seja, tais disparidades estão institucionalizadas na sociedade atuando em diversos espaços. A persistência destas desigualdades na pós-graduação mostra que elas se reproduzem com o tempo de forma ampliada e permanente.

Esta tabela permite não só perceber as desigualdades entre negros e brancos, mas também conhecer um “gap” entre as mulheres negras e as brancas, o que nos leva a pensar que embora ambas sofram com o sexismo ainda presente na sociedade, as brancas conseguem em alguma medida, ainda que de forma desigual se comparado aos homens de seu grupo racial, “acessar com mais facilidade os mecanismos que, de alguma forma, lhes possibilitou – e ainda possibilita – ao menos enfrentar as desigualdades de gênero” (SANT’ANNA, 2001).

Com relação às negras, os dados da tabela 1 ilustram que elas ainda não conseguiram desfrutar do progresso educacional já alcançado pelas brancas, o que marca a “magnitude das diferenças”, que podem ser transcritas em desigualdades, entre essas mulheres.

A tabela 2 possibilita uma análise inter-racial onde se vê que as mulheres brancas representam a maioria dentre as mulheres ingressas nos anos pesquisados (74,53%). O mesmo fato é verdade também para os homens brancos, que apresentam uma taxa de participação de 70,26% do total de homens ingressos na pós-graduação da UFF.

Tabela 2 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por sexo e cor/raça, segundo ano de ingresso. Anos: 2004-2006.

Sexo	Cor/ Raça*	Ano de Ingresso							
		2004		2005		2006		Total Geral	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Mulheres	Branco	117	75,00	106	73,10	134	75,28	357	74,53
	Pardo	31	19,87	33	22,76	36	20,22	100	20,88
	Preto	8	5,13	6	4,14	8	4,49	22	4,59
Mulheres Total		156	<b>100,00</b>	145	<b>100,00</b>	178	<b>100,00</b>	479	<b>100,00</b>
Homens	Branco	128	73,99	154	71,96	155	65,96	437	70,26
	Pardo	29	16,76	56	26,17	63	26,81	148	23,79
	Preto	16	9,25	4	1,87	17	7,23	37	5,95
Homens Total		173	<b>100,00</b>	214	<b>100,00</b>	235	<b>100,00</b>	622	<b>100,00</b>
Total Geral		329	<b>29,88</b>	359	<b>32,61</b>	413	<b>37,51</b>	1101	<b>100,00</b>

Fonte: tabulação própria. Programas de pós-graduação UFF/2006-2007.

\* Foram excluídos os dados de amarelos e indígenas.

Com relação ao ano de ingresso, vemos que há um certo equilíbrio na taxa de participação de mulheres brancas nos anos pesquisados, salvo o ano de 2005, onde seu percentual apresenta ligeira diminuição (73,10%). Já as mulheres pardas apresentam a maior taxa em 2005, chegando a 22,76% do total e, assim como as brancas, seu percentual apresenta pouca variação nos anos pesquisados. As pretas apresentam a maior vantagem em 2004 quando chegam a 5,13% e, como ocorre com as mulheres dos outros grupos raciais, sua taxa de participação mantém relativa regularidade.

Os homens brancos têm a maior taxa de participação em 2004 quando, assim como as brancas, ultrapassam o total geral somando 73,99%. A vantagem deste grupo também apresenta pouca variação no decorrer dos anos. Os homens pardos apresentam uma gradativa ampliação de participação nos anos pesquisados. Sua maior vantagem é percebida em 2006 quando somam 26,81% ultrapassando, assim, o total geral que é de 23,79%. Os homens pretos apresentam um percentual de 5,77% no total geral e sua maior vantagem pode ser percebida em 2004 quando chegam a 9,25%. Contudo, eles apresentam uma queda significativa de participação em 2005 quando somam apenas 1,87%.

Há uma tendência de ampliação na oferta de vagas nos anos pesquisados que mantém a maior presença de brancos, de ambos os sexos. Nota-se ainda que a(o)s parda(o)s também parecem ser beneficiados com essa expansão das vagas, pois este grupo tem sua presença ampliada gradativamente nos anos pesquisados. Podemos apreender deste fato que os pardos de ambos os sexos possivelmente constituem-se num grupo que depreende maior investimento na aquisição do diploma de nível superior já que sua condição racial representa um fator de discriminação e a ascensão na carreira através de alto investimento educacional pode lhes garantir *distinção* da inferiorização e dos estereótipos vinculados aos negros na sociedade brasileira.<sup>4</sup>

Os dados apresentados nas tabelas anteriores já nos indicaram a existência de desigualdades de participação de mulheres e homens, e de negros e brancos na pós-graduação da UFF. Mas, e quanto à sua presença nos diversos cursos? Essas desigualdades assumem novas configurações?

---

4 BOURDIEU (2003) observou um fenômeno próximo a este entre os estudantes originários de classes médias.

Tabela 3 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por área de conhecimento e curso de mestrado, segundo sexo e cor/raça. Anos 2004-2006.

Área do Conhecimento	Curso*	Sexo / Cor**								Total Geral
		Mulheres				Homens				
		Branco	Pardo	preto	Total	Branco	pardo	preto	Total	
Arte	Ciência da Arte	50,00	10,87	2,17	63,04	26,09	8,70	2,17	36,96	100,00
Arte Total		50,00	10,87	2,17	63,04	26,09	8,70	2,17	36,96	100,00
Exatas	Física	26,09	4,35	0,00	30,43	47,83	17,39	4,35	69,57	100,00
	Geologia e Geofísica	24,14	6,90	10,34	41,38	55,17	3,45	0,00	58,62	100,00
	Geoquímica	37,14	11,43	0,00	48,57	37,14	14,29	0,00	51,43	100,00
	Matemática	36,36	13,64	0,00	50,00	36,36	9,09	4,55	50,00	100,00
	Neuroimunologia	53,57	7,14	0,00	60,71	35,71	3,57	0,00	39,29	100,00
	Química	39,39	15,15	0,00	54,55	27,27	15,15	3,03	45,45	100,00
	Química Orgânica	29,63	18,52	0,00	48,15	33,33	18,52	0,00	51,85	100,00
Exatas Total		35,53	11,17	1,52	48,22	38,58	11,68	1,52	51,78	100,00
Humanas/ Sociais	Ciência Política	20,83	8,33	0,00	29,17	47,92	20,83	2,08	70,83	100,00
	Comunicação	48,84	4,65	2,33	55,81	37,21	4,65	2,33	44,19	100,00
	Economia	34,78	6,52	0,00	41,30	43,48	10,87	4,35	58,70	100,00
	Educação	55,91	11,83	4,30	72,04	19,35	6,45	2,15	27,96	100,00
	Geografia	24,49	10,20	0,00	34,69	42,86	16,33	6,12	65,31	100,00
	Política Social	44,68	17,02	19,15	80,85	4,26	10,64	4,26	19,15	100,00
	Psicologia	38,81	16,42	4,48	59,70	23,88	13,43	2,99	40,30	100,00
	Sociologia e Direito	37,25	5,88	1,96	45,10	39,22	11,76	3,92	54,90	100,00
Humanas/Sociais Total		39,86	10,59	4,05	54,50	30,63	11,49	3,38	45,50	100,00
Tecnoló- gicas	Arquitetura e Urbanismo	40,85	18,31	0,00	59,15	33,80	7,04	0,00	40,85	100,00
	Computação	14,06	3,13	0,00	17,19	51,56	25,00	6,25	82,81	100,00
	Eng. de Produção	14,39	6,06	0,00	20,45	59,09	17,42	3,03	79,55	100,00
	Eng. de Telecom.	16,50	0,97	0,00	17,48	53,40	21,36	7,77	82,52	100,00
	Sistema de Gestão	29,55	4,55	0,00	34,09	52,27	9,09	4,55	65,91	100,00
Tecnológicas Total		21,01	6,28	0,00	27,29	51,45	16,91	4,35	72,71	100,00
Total Geral		32,43	9,08	2,00	43,51	39,69	13,44	3,36	56,49	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007

\* Foram excluídos os cursos de História, Engenharia Civil e Ciência Ambiental devido à impossibilidade de coletar os dados por cor/raça nestes cursos.

\*\* Foram excluídos os dados de amarelos e indígenas.

Pode ser observado na tabela acima que os homens, além de ocuparem o maior número de vagas dos programas de mestrado da UFF, também são maioria nas áreas mais valorizadas pela sociedade e pelo mercado de trabalho, por suas possibilidades de altos ganhos e pelo *status* que desfrutam, como é o caso das Exatas e das Tecnológicas.

As mulheres estão mais concentradas nas áreas de Humanas/Sociais. A importância desta área deve ser destacada, pois ela concentra os cursos que impulsionaram o ingresso de mulheres no mercado de trabalho, principalmente a partir da criação de novas universidades no país já no século XX, como a Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933, e a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), em 1934.

Na pós-graduação da UFF a maior presença feminina está em cursos que detêm características mais próximas das funções maternas ou femininas ligadas ao cuidado e à conservação, à assistência, à educação básica e à subjetividade e nas quais valores simbólicos e vocacionais estão diretamente ligados à concepção de “trabalho feminino” (LOPES e LEAL, 2005), como é o caso dos cursos de Educação, Política Social e Psicologia. Enquanto os homens que ingressam nesta área aparecem em maior medida nos cursos de Ciência Política, Economia, Geografia e Sociologia e Direito, ligados aos conteúdos “políticos”, que buscam pensar a sociedade, os modelos econômicos e sociais e que guardam relação com a ocupação masculina dos espaços públicos.

A área de Exatas parece ser cada vez menos temida pelas mulheres, pois elas conseguem um ingresso significativo, ainda que bem abaixo dos homens. No entanto, na área das Tecnológicas as mulheres sofrem um acirramento em relação à participação masculina. Conforme avaliam Melo e Lastres (2006), esta é uma área de grande prestígio no meio acadêmico e científico. Durante a década 1990 os investimentos governamentais para essa área de pesquisa, assim como da pós-graduação, sofreram grande corte, mas ainda assim este campo foi um dos que menos sofreu com essa estagnação de investimentos. Esse fato pode ser explicado pelo incentivo dado através de recursos empregados pelo empresariado neste setor (*idem*).

Nesta área o curso de Arquitetura e Urbanismo é o que apresenta maior presença feminina em comparação com os outros cursos

da mesma área. Além do fato deste ser o único curso onde as mulheres ultrapassam a participação masculina.

Como nos dizem Melo et al. (2004), algumas razões históricas nos ajudam a compreender a menor presença feminina nas áreas tradicionalmente ocupadas por homens, especialmente as Exatas e Engenharias. Como refletem os autores, não se pode reverter em poucos anos marcos culturais que impuseram às mulheres restrições quanto ao acesso aos espaços e às possibilidades de escolha profissionais socialmente “chanceladas”.

Aliando-se a categoria gênero ao pertencimento racial e tendo em mente que os indivíduos a partir dos grupos sociais a que pertencem tendem a fazer escolhas baseadas na tradição e na experiência acumulada, vemos que no caso das mulheres brancas, estas apresentam as maiores vantagens de participação nas áreas e em diversos cursos do que homens e mulheres negras. Na área de Artes elas têm seu maior percentual, provavelmente porque esta área que se apresenta como um espaço historicamente pouco permeável à participação de negro(a)s, principalmente porque é uma área onde a valorização se dá muito mais no “mercado de bens simbólico” e pela via do *reconhecimento* social do trabalho do que pela valorização profissional.

As mulheres brancas estão presentes em percentual significativo em todos os cursos da área de Humanas e Exatas, e seus menores percentuais estão na área das Tecnológicas, mas ainda assim elas representam mais do que o triplo do número de mulheres negras. Vale destacar, contudo, que os cursos em que elas ultrapassam os homens de seu grupo racial são os cursos que historicamente detêm os estereótipos de serem profissões mais femininas, como é o caso de Ciência da Arte, Neuroimunologia, ligado à Biologia, Educação, Política Social, ligado ao Serviço Social, Psicologia e Arquitetura e Urbanismo.

As mulheres negras participam significativamente dos cursos das áreas de Humanas/Sociais, onde têm seu maior percentual, ainda que elas estejam acima dos 10% nas Artes e nas Exatas. Dentre todos os cursos pesquisados, elas apresentam a maior taxa de participação no curso de Política Social, onde atingem mais de 30% dos estudantes do curso. Este curso, ligado ao departamento de Serviço Social, visivelmente tem grande importância na participação de mulheres negras na



pós-graduação da UFF, além de concentrar o maior número de alunas consideradas pretas que ingressaram no mestrado no período pesquisado. Este dado pode ser explicado pelo que consideraram Brandão et al. (2005), sobre o fato do curso de Serviço Social ter uma baixa relação candidato-vaga no vestibular da UFF, o que conseqüentemente o coloca entre os cursos menos disputados. Esse fato possivelmente faz com que ele atraia mais estudantes negros, pois estes tendem a adequar suas chances de aprovação investindo em cursos onde suas possibilidades de ingresso sejam maiores.

A maior presença feminina negra neste curso, provavelmente, pode ser explicada por dois fatores, primeiro, pelas maiores chances de aprovação nesta carreira devido à baixa concorrência, possivelmente gerada pelo baixo prestígio do curso na sociedade e por receber menores rendimentos no mercado de trabalho, segundo pelo próprio histórico da profissão, que sempre teve sua imagem ligada à caridade, à moral religiosa e a ajuda ao próximo, características tidas como femininas na sociedade brasileira e que estão de tal forma introjetadas por homens e mulheres, de todos os grupos raciais, que fazem com que as negras busquem este curso no vestibular, enquanto os homens negros buscam outras carreiras também menos concorridas, mas mais próximas das carreiras mais masculinas.

Os homens dos três grupos raciais considerados na pesquisa apresentam vantagem de participação na área Tecnológica. Vale notar que brancos e pardos apresentam maior participação também na área de Exatas. Já os pretos ficam muito abaixo dos outros grupos raciais nesta área, aparecendo em maior número na área Humanas/Sociais que detêm carreiras consideradas femininas e com baixo valor social e de mercado (BOURDIEU, 2005). Estes resultados parecem confirmar a hipótese levantada por Beltrão e Teixeira (2006) de que este fator ligado a esta área a torna uma opção de escolha “natural” dos grupos com menor capital econômico e cultural por oferecerem a este grupo maior possibilidade de acesso ao ensino superior do que as áreas de Exatas e Tecnológicas, que concentram as “profissões mais masculinas”.

Os dados apresentados indicam um acirramento das desigualdades de participação na pós-graduação quando consideramos o sexo e a cor/raça dos alunos. As desigualdades são mais intensas, principalmente

para as mulheres negras, o que demonstra a ação das barreiras estruturais geradas pela discriminação de raça e gênero na manutenção do *status quo*, ou seja, da continuidade de participação das negras nas ocupações de baixos rendimentos e menor prestígio no mercado. Estas desigualdades são presentes principalmente nas áreas Exatas e Tecnológicas, áreas ligadas à produção e ao desenvolvimento econômico e tecnológico de um país, o que pode indicar que este grupo racial tem menor participação na produção de saberes acadêmico-científicos no Brasil.

Além disso, combinando-se os resultados das tabelas 1 e 2 e os da tabela acima vemos que se torna muito pertinente o conceito de “ciclo de acumulação de desvantagens” proposto por Hasenbalg e Valle Silva (1988), pois, segundo os autores, em cada fase do processo de socialização e de formação do indivíduo, aumentam as desigualdades entre brancos e negros. Segundo eles, apenas as “variáveis de background”, que representam a herança do passado, como a origem social dos pais, a região de nascimento, dentre outras, não são capazes de explicar a persistência destas desigualdades. Desta forma, não são apenas o passado ou a herança escravista que ocasionam essas desvantagens para os negros; ao contrário, a cada momento do ciclo, as desvantagens se acumulam. Ao final, vemos que a trajetória dos negros, homens e mulheres, é marcada por discriminações sofridas no sistema educacional, na competição no mercado de trabalho e na disputa por melhores salários e posições na ocupação.

Concluimos com estes dados, portanto, que as mulheres negras, considerando-se pretas e pardas, ainda desfrutam pouco das vantagens conquistadas pelas mulheres brancas a partir das reivindicações do movimento feminista, apesar da grande presença feminina negra nas lutas. Essa baixa participação das negras na pós-graduação, inclusive em relação aos homens negros, mostra a persistência na vida destas mulheres do peso dos resquícios da tradição cultural que ainda parecem influenciar, em grande medida, as escolhas e os destinos (URRUTIA, 2001). As particularidades do cruzamento de gênero e raça na trajetória das mulheres negras que ingressaram no mestrado da UFF serão melhor observadas nas seções a seguir.

## **TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS PÓS-GRADUANDAS**

Falar de trajetórias de vida é um desafio interessante e angustiante, pois requer um retorno ao passado, ao já vivido, às experiências e

acontecimentos anteriores. Quando fazemos esse retorno, muitas vezes revivemos lembranças que despertam todos os tipos de sentimentos, sejam eles bons ou ruins. A singularidade da história pessoal no presente só é possível através de uma *exegese* do passado. Para fazermos esse exercício de volta ao passado, ao vivido, é preciso utilizar como recurso a memória. Ela nos permite organizar a experiência vivida e desvendar as ocorrências sociais vividas, os processos discriminatórios, os preconceitos e os enfrentamentos referentes ao espaço social, lendo-se este espaço também como um *campo* de lutas e conflitos (CALDEIRA, 1996 *apud* BERNARDO, 1998).

As mulheres cujas trajetórias de vida serão apresentadas neste artigo serão chamadas por nomes fictícios, resguardando assim seus verdadeiros nomes em sigilo. São elas, Adriana, Leticia, Patrícia, Janaína, da área de Humanas/Sociais, Ângela, da área de Exatas, Teresa, Selma e Clarice da área das Tecnológicas.

Dentre as entrevistadas, quatro ingressaram no mestrado em 2006, duas em 2005 e as outras duas já concluíram o curso, pois ingressaram em 2003 e 2004. Seis delas ingressaram no mestrado logo após a conclusão da graduação e, no momento da entrevista, suas idades variavam entre 25 e 30 anos. Duas delas tinham idade acima de 50 anos e já tinham concluído o curso de graduação há pelo menos trinta anos.

Com relação ao espaço de moradia, a maioria das entrevistadas declarou que reside em bairro de classe média, ou média alta. Algumas declararam residir próximo a comunidades periféricas.

A maioria das entrevistadas é casada e a metade delas possui filhos. Duas são divorciadas e apenas uma solteira. A chefia feminina das famílias aparece representada nas entrevistas de Teresa e Ângela, pós-graduandas em Sistema de Gestão e Química, respectivamente, declararam serem as principais provedoras de seus lares.

Durante a pós-graduação, todas as entrevistadas conciliaram ou conciliam os estudos com a atividade no mercado profissional, exceção feita a Patrícia, estudante de Geografia, que teve na bolsa de estudos sua principal fonte de renda.

A classificação racial das entrevistadas, atribuída na pesquisa quantitativa, foi confirmada pelas entrevistadas em todos os casos. Em

pergunta fechada a maioria delas declarou-se parda e apenas duas declararam-se pretas. Quando a pergunta era aberta, a auto-identificação como negra foi citada por quatro delas. No caso de Clarice, estudante de Engenharia de Produção, mesmo sendo identificada por mim como uma das mais claras do grupo, a identificação como negra surge em remissão a sua naturalidade africana.

Das entrevistadas, apenas duas delas demonstraram alguma familiaridade com a temática da pesquisa. No caso de Janaína, do curso de Educação, esse interesse pode ser justificado por sua filiação a uma religião de origem africana e ao desenvolvimento de pesquisas sobre relações raciais no mestrado. Esta mesma razão explica os conhecimentos de Letícia, que no momento da entrevista acabara de ingressar no curso de Política Social.

Selma, da Arquitetura e Urbanismo, mesmo estando numa área distante do campo de estudo das relações raciais, afirma sua identidade racial de negra por influência da família mestiça. Assim, estas são as mulheres cujas trajetórias de vida serão apresentadas de forma mais aprofundada nas seções seguintes.

No resgate das trajetórias das entrevistadas, vemos que em relação ao local de nascimento, sete delas declararam ter nascido no Estado do Rio de Janeiro. Apenas Clarice nasceu em um país africano, mas é filha de brasileiros.

Quanto aos familiares, dos avós paterno e materno até os pais, pude constatar que a maioria deles advêm do interior do estado do Rio de Janeiro e do interior de Minas Gerais. Alguns avós são oriundos de estados nordestinos. As entrevistadas ressaltaram que seus avós migraram para o Rio de Janeiro em busca de melhores oportunidades de emprego conforme registra Janaína sobre seu avô paterno que veio migrando da Bahia para o Rio de Janeiro, trabalhou como empregado doméstico para uma família branca que tinha escritório no cais do porto onde depois de um tempo ele passou a fazer serviços gerais. Destaca-se, ainda, a história dos avós maternos de Patrícia, que nasceram no interior de Minas Gerais. Segundo ela, a família era muito grande, composta por 11 filhos, e vivia em precárias condições sociais “eles não tinham sapato, roupa, mas não faltava o que comer, eles tinham plantação, tinham animais e tudo”. Na medida em que seus tios mais velhos foram crescendo,

começaram também a migrar para o Rio de Janeiro em busca de oportunidade de trabalho, que veio através do ingresso no exército.

Segundo Patrícia, seu pai e tios vieram pelos mesmos motivos que a família de sua mãe. A carreira militar aparece na narrativa da entrevistada como sendo uma alternativa para seus familiares, pai e tios, a empregos ligados às atividades manuais exercidos pelos pais no ambiente rural. Além disso, esta carreira parece ter sido buscada pela estabilidade que ela proporcionava.

Ainda em relação à migração, há alguns casos em que apenas os pais migraram para a região metropolitana do Rio de Janeiro como é o caso de Selma cujos avós paternos e maternos ainda vivem em cidades do interior, “na roça” como ela define, até os dias de hoje. A maioria dos avós das entrevistadas, no entanto, migrou juntamente com seus filhos.

Algumas das entrevistadas são netas ou bisnetas de imigrantes, que vieram para o Brasil seja por conta da Segunda Guerra Mundial, seja pela falta de oportunidades em seus países de origem, como é o caso dos familiares de Ângela, Adriana e Teresa.

O resgate dessa trajetória dos familiares das mulheres entrevistadas propicia uma percepção sobre as possibilidades de mobilidade social dessas famílias ao longo de um período e por diversas gerações. Identifiquei nas trajetórias um alto índice de mobilidade social ascendente, visto que a grande maioria dos avós das entrevistadas era de origem rural e participante de uma posição social baixa. Segundo Pastore (2000, p. 3), a partir desta posição social “toda e qualquer movimentação dos filhos representaria ascensão social”, melhorias nos padrões de vida, de consumo, maiores “oportunidades de acesso à escola, ao trabalho e à renda para uma parcela significativa das novas gerações” (*idem*). Esse fato pode ser melhor percebido quando conhecemos as ocupações e o grau de escolaridade<sup>5</sup> dos avós e pais das entrevistadas.

Visto que a ascensão social é medida, em geral, pelos recursos financeiros e nível de instrução, esta pode ser percebida na família da maioria das entrevistadas. Nota-se que estas famílias participaram dos

5 Utilizarei as nomenclaturas segundo grau e primeiro grau quando fizer referência à escolaridade das entrevistadas e de seus familiares, pois as nomenclaturas ensino fundamental e ensino médio passaram a ser empregadas posteriormente a conclusão deles de sua escolarização, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

processos de mudanças sociais, políticas, e principalmente econômicas na sociedade brasileira, e por isso para algumas famílias das entrevistadas não houve mobilidade social entre a geração dos avós e a dos pais. Assim, só pode ser identificada uma trajetória ascensional a partir da terceira geração, como pode ser observado nas trajetórias de Ângela, Leticia e em alguma medida de Teresa, pois estas fazem parte da primeira geração que ingressou no ensino superior. A maioria das entrevistadas faz parte da segunda geração de familiares com curso superior e apenas Adriana e Clarice são de famílias com três gerações que ingressaram na universidade.

Com relação aos contextos familiares em que estas mulheres estão inseridas e levando-se em consideração que as entrevistadas já alcançaram um alto grau de escolarização, podemos pensar no que diz Bourdieu (2003) sobre a presença de pelo menos um familiar que tenha cursado o ensino superior atesta que essas famílias apresentam uma “situação cultural original, quer tenham sido afetadas por uma mobilidade descendente ou tenham uma atitude frente a ascensão social que as distingue do conjunto das famílias de sua categoria” (p. 44). No caso das entrevistadas, possivelmente o que impacta na escolarização delas são as características paternas, ou seja, o grau de escolaridade e, em alguma medida, a ocupação dos pais. Dentre as oito entrevistadas, cinco delas têm o pai com ensino superior, o que sinaliza para um maior peso do nível educacional do pai, afetando de forma decisiva o “destino educacional” das entrevistadas e de seus(suas) irmãos(ãs).

É importante notar que a maioria das avós e mães das entrevistadas exerce ou exerceu atividades exclusivamente domésticas e isto ocorre mesmo quando estas mulheres têm ou tinham um nível de escolaridade ou formação profissional que lhes possibilitaria participar de espaços na esfera pública, como buscar posicionamento no mercado de trabalho. Esta não participação no mercado de trabalho foi identificada pelas entrevistadas como resultado das relações patriarcais estabelecidas no ambiente familiar, conforme identifiquei em diversos momentos da fala de Letícia e como podemos perceber nos relatos de Janaína e Adriana.

Eu nasci em 1968, então até por conta da data, da época, a relação que a minha família tinha era uma relação extremamente patriarcal mesmo.

Quer dizer a mãe ficava em casa cuidando das filhas, meu pai trabalhava em turno, então meu pai era o provedor, ficava lá, participava mais na hora das férias e tudo mais (Janaína).

[A] opção dela sempre foi... Opção entre aspas, acho que meu pai teve uma certa influência nessa opção dela deixar de trabalhar para eles casarem, né, apesar deles terem se conhecido no trabalho (Adriana).

Não encontrei entre as famílias das entrevistadas características consideradas peculiares às famílias negras como, por exemplo, a existência de mães solteiras. Ao contrário, as famílias destas são nucleares, ou seja, contaram com a participação do pai e da mãe pelo menos até o período da adolescência delas.

Um outro aspecto importante registrado nas trajetórias pesquisadas refere-se à participação destas mulheres em redes de relações sociais, não necessariamente relacionadas a um processo de “reconhecimento mútuo” no sentido atribuído por Bourdieu (2003), mas atuantes como facilitadoras de sua socialização. A maioria das entrevistadas teve uma infância marcada pelo relacionamento com vizinhos, parentes e amigos da escola. Elas relataram vários momentos de brincadeiras na rua e nos prédios e apresentaram esses fatos como momentos marcantes de sua infância. O envolvimento dos familiares nestas redes aparece marcado nas trajetórias de Selma e Patrícia, o que fez com que estas fossem desde cedo aprendendo a se socializar e a criar laços sociais e/ou comunitários.

## **IDENTIDADE RACIAL E EXPERIÊNCIAS DE DISCRIMINAÇÃO**

A noção de identidade é entendida neste trabalho a partir das conceituações de Castells (2000) e Hall (2006). Seguindo as ideias destes autores não se pode falar em uma identidade isolada, pois, ao contrário, para entendermos o “sujeito pós-moderno”, mergulhado em um mundo globalizado, deve-se perceber que este constrói “identidades”, ou “identidades múltiplas”. Essa multiplicidade de identidades assumidas pelos indivíduos pode vir a gerar momentos de tensões e contradições, seja na ação social, seja na autorrepresentação.

A respeito da identidade, busquei perceber como se dava o processo de identificação racial das mulheres entrevistadas. Com relação

à classificação racial e tendo como base as categorias do IBGE, vemos que dentre as oito entrevistadas duas se identificaram como pretas e seis como pardas. Na cor aberta houve uma grande diferenciação uma vez que três das entrevistadas, Selma, Janaína e Leticia, se classificaram como negras no primeiro momento. Clarice, por ter nascido e morado por alguns anos na África, apresenta sua preferência por uma identidade negra, mas se declara parda. As outras mulheres, no entanto, se identificaram como mestiças e morenas e justificaram o uso destas categorias devido à existência de familiares imigrantes brancos.

A explicação para essa “fuga simbólica” parece estar no que Munanga (1999, p. 121) considera como sendo uma tendência da população brasileira a utilização de determinados elementos simbólicos para esquivar-se de sua caracterização racial. Por isso, muitos tendem a se classificar junto ao grupo mais próximo de branco que a sua realidade fenotípica e socioeconômica os possibilitar. Como afirma o autor, essa “fuga” não se dá como um movimento individual, mas é originada de uma “ideologia da mestiçagem” produzida no Brasil durante o século XX e que fomentou o crescimento dessa identidade mestiça apregoadá à sociedade brasileira até os dias atuais. Essa mestiçagem, presente principalmente na identificação dos pardos, não rompeu, no entanto, com os efeitos da hierarquização entre os três grupos de origem – brancos, negros e indígenas – presentes na sociedade brasileira e não resolveu as desigualdades raciais resultantes dessa hierarquização.

Teixeira (2003, p. 57), citando Agier (1991), afirma que a identidade “muitas vezes é definida a partir de *experiências de discriminação*”. Desta forma, pode-se compreender porque alguns negros, apesar de não estarem necessariamente negando sua negritude, demonstram maiores dificuldades de se definir quanto a sua condição racial. Um caso próximo disto foi observado na realização da pesquisa, pois a entrevistada Teresa demonstrou grande dificuldade de se identificar do ponto de vista racial e após um longo silêncio, reflete que devido a momentos de preconceito racial que sofreu no ambiente escolar não consegue pensar em sua condição racial, como relata,

Olha eu sou uma mistura de raças, como você está me vendo aqui. Tive muitos problemas quando eu fiz o ginásio num colégio de freiras. Porque tinha um racismo e eu era negra no colégio. Sofri



muito, muito, muito, nesse colégio que eu estudei no primário. Tive esse problema quando eu era criança, e para mim é indiferente eu não vejo, primeiro que eu não tenho distinção de nada. Vejo sim no meu trabalho aqui que são poucos negros que trabalham. Eu não sei por causa de oportunidade, deve ser (Teresa).

O relato de Teresa mostra as consequências da ausência de conhecimentos sobre a população negra ao longo do currículo escolar em todos os níveis de ensino, o que fez com que ao chegar ao mestrado a pós-graduanda não compreenda o racismo como fator determinante de seu desconforto ao ser interrogada sobre sua identidade racial, dentre outras possíveis consequências. Vale destacar que a necessidade de uma discussão sobre o negro no espaço escolar levou o governo brasileiro, em 2003, a promulgar uma lei específica sobre a inclusão no currículo dos ensinos fundamental e médio de conteúdos que valorizem a participação da população negra na história do Brasil.<sup>6</sup>

É interessante notar na trajetória de Selma sua identidade negra, assim como de sua mãe e irmãos, sendo muito valorizada pelo seu pai, que apresenta uma exaltação e admiração da beleza negra, conforme relata,

Meu pai adora a beleza negra, tanto que ele casou com minha mãe, ele ficava cara se meu filho nascer branco eu pego um guache e pinto ele de marrom, ele tinha essa preocupação ai meu irmão nasceu moreno, e ele ufa. Ai a próxima ele também ficou, ai nasci morena e ele ufa. Ele adora o cabelo. Quando eu fiquei adolescente eu fiquei em crise com meu cabelo muito cheio, e ele ficava, “você tá maluca seu cabelo é lindo”, ele acha lindo (Selma).

Este relato se aproxima do que diz Souza (1983, *apud* GOMES, 1995) quanto à importância da família na construção de uma identidade racial positiva. Os familiares são os primeiros na sociedade “a apontar para a criança negra o seu pertencimento racial, e a valorização ou não de sua cultura” (p. 120). A família é “a matriz da construção das

6 A Lei n. 10.639 foi sancionada em 9 de janeiro de 2003 e tornou obrigatório, “nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira [...], a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição da população negra nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (fonte: texto da Lei, 2003).

identidades, o espaço da ancestralidade, da afetividade, da emoção e da aprendizagem de diversos padrões sociais” (*idem*). No entanto, é também no contexto familiar que os indivíduos negros aprendem a ver o branco como o padrão a ser alcançado e, seguindo o caminho contrário, o branco aprende a ver o negro como o padrão a ser negado.

O relato de Ângela ilustra bem como esse processo de negação da negritude é iniciado na família e representa uma violência através da qual as crianças são ao mesmo tempo ensinadas e violentadas para “recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (SOUSA, 1983, p. 2).

Tinha alguns complexos, mas que começavam dentro de casa, falavam assim Ângela faz assim no nariz pra afinar, coloca um pregador, e tal aí alisava o cabelo porque o cabelo era ruim. Quem falava era minha tia, irmã da minha mãe, porque a família tinha mais clarinhos e mais escurinhos, minha mãe casou com mestiço, e aí eu era mestiça, meus primos não, eu tinha primo loiro. Depois vieram os Beatles aí era todo mundo de cabelo liso...aí eu sofri muito. Era sempre essa coisa assim de querer esconder a negritude (Ângela).

De modo geral, as entrevistadas utilizaram-se de vários elementos para se autot classificar e classificar os seus familiares. A cor da pele é o elemento mais citado por elas para realizar a classificação racial. Para algumas como Selma, Ângela e Patrícia, os traços físicos como nariz, o cabelo, os lábios, aparecem como sendo de grande importância para definir a cor/raça das pessoas e delas próprias. Ângela, Teresa e Adriana utilizaram em vários momentos de suas narrativas a origem da família como tendo importância na definição racial, principalmente, de seus familiares.

### **TRAJETÓRIA EDUCACIONAL: OS CAMINHOS ATÉ O ENSINO SUPERIOR**

No resgate das trajetórias de vida das mulheres negras entrevistadas, a educação aparece como um elemento importante, até mesmo definidor da sua trajetória ascensional. As famílias das entrevistadas têm grande importância neste processo, pois realizaram altos investimentos na escolarização das filhas. Podemos perceber isto primeiramente pelo tipo de estabelecimento cursado pelas entrevistadas no primeiro grau e médio. Dentre as oito mulheres apenas duas passaram por estabelecimentos

públicos, todas as outras estudaram em escolas privadas consideradas como referência em educação nos municípios em que se localizavam. Apenas duas das entrevistadas, Selma e Patrícia, estudaram por algum tempo com bolsa parcial, mas somente nas séries iniciais.

Esse “hiperinvestimento escolar” realizado pelas famílias pode, contudo, fazer com que os pais exijam de seus filhos estudar “mais que os outros para estarem seguros do sucesso escolar” (LAHIRE, 1997, p. 29). Esse aspecto aparece retratado por Letícia, que relata ter tido a obrigação de corresponder ao “superinvestimento escolar” que seu pai fez durante sua infância, visto que esta estudou em um dos colégios mais tradicionais do Município onde morava. Sua família a impôs o dever de ser uma das melhores alunas da escola, pois o colégio concedia medalhas aos primeiros lugares das turmas. Segundo Letícia, isto durou com muita intensidade até a quarta série, porque na série seguinte seus pais diminuíram a pressão sobre ela que enfim se tornou “um pouco mais normal”, como ela mesma afirma. Ainda que com menor exigência, outras entrevistadas relatam essa busca por ser “uma das primeiras da sala”, como é o caso de Selma e Adriana.

Destaca-se em todas as trajetórias analisadas a importância do papel das mães das entrevistadas para o “sucesso escolar” delas. Conforme argumenta Lahire (1997), as mães ficam responsáveis pela educação dos filhos e, principalmente, pelo acompanhamento escolar deles. Este fato produz efeitos importantes na escolarização dos filhos. Estes aspectos aparecem em todos os relatos.

Clarice aponta uma situação familiar favorável ao bom desempenho escolar dela e dos três irmãos. Podemos perceber uma transmissão direta de capital escolar e de “atitude cultural” (LAHIRE, 1997, p. 345) advindo dos pais atuando diretamente na socialização e no processo de escolarização dos filhos. A mãe de Clarice aparece como uma responsável direta pelo desempenho dela e de seus irmãos. Segundo relata, por uma opção familiar, sua mãe não ingressou no mercado de trabalho para auxiliar em sua educação e de seus irmãos.

O ambiente escolar foi marcante no processo de socialização das entrevistadas. Algumas delas, como Selma, Ângela, Adriana e Patrícia guardam muitas lembranças positivas desse período, mas Janaína e Teresa relatam momentos difíceis sofridos no período escolar. Janaína avalia

como sendo os elementos negativos de seu processo de escolarização a falta de liberdade e do exercício do brincar aliados à rigidez vivida na escola. Segundo a entrevistada estes elementos estão diretamente ligados ao fato de ela ter ingressado na escola durante o período ditatorial.

Teresa apresenta como grande dificuldade para seu processo de escolarização a presença de discriminação racial na escola, posta em prática pela direção e por algumas professoras da escola. Ela estudou em colégio católico coordenado por freiras e, apesar de nunca ter repetido de ano, relata que percebia um tratamento hostil por parte das religiosas. Segundo ela, devido a isso seu desempenho escolar começou a ser menor que o de outros alunos, pois por ser a única negra na escola desenvolveu “bloqueios” devido às agressões que sofria. Quando perguntada se estas atitudes influenciaram em seu desempenho escolar ela afirma que sim, pois teve que estudar mais do que a turma, uma vez que sua mãe dava aula nessa escola, ela considera que tinha que provar para a direção e para os docentes sua capacidade para frequentar aquele espaço escolar. Segundo o relato da entrevistada, essas atitudes influenciaram em seu comportamento, pois na escola ela não era a “mesma pessoa” que em sua casa.

A fala de Teresa retrata o despreparo da instituição e dos profissionais de educação em receber crianças negras. Essas atitudes presentes em sua escola mostram a existência de diferenciação no tratamento em virtude do pertencimento racial da(o)s aluna(o)s. Essa diferenciação sofrida pela entrevistada parece ter reflexos até mesmo em sua percepção racial, visto que, esta não consegue perceber e mesmo reconhecer como positivo seu pertencimento racial devido à desvalorização e inferiorização do ser negro percebida na sociedade e reproduzida no cotidiano escolar.

Outras entrevistadas relatam momentos de discriminação racial na escola, aliados a um distanciamento ou mesmo rejeição por parte do grupo, além de uma autorrejeição (CAVALLEIRO, 1999). Para vencer este processo, Janaína começa a desenvolver algumas estratégias para conseguir ser aceita pelos colegas da escola e para reconhecer positivamente seu pertencimento racial. Segundo ela ao mudar de escola “descobriu” uma forma de se enturmar, que era sendo falante e simpática. Janaína rejeitava sua autoimagem, pois se via como feia por ser “gorda”

e “negra”, dois aspectos desvalorizados na sociedade. A forma encontrada para vencer a timidez causada por esse sentimento de inferioridade foi começar a impor sua presença através da representação de turma e de participação em espaços de discussão política dos estudantes. Essa atitude chamada pela entrevistada de “resistência” foi importante para que ela “inventasse modos de ser no mundo” e percebesse suas características positivas.

Letícia, quando analisa sua própria trajetória, avalia que foi no ambiente escolar que ela sofreu pela primeira vez em sua vida com o racismo. Ao relatar um episódio de preconceito que enfrentou na escola, no primeiro grau, por parte dos amigos de sala, ela reflete como o problema racial estava presente no cotidiano da escola. Esta instituição escolar, ao que parece, não era organizada de forma a perceber esses aspectos como importantes, além de não saber lidar com situações como a que a entrevistada vivenciou.

(Q)ue eu terminei meu primeiro grau, é, não tive assim, meu grupo de amigos foi pra uma escola, e eu fiz questão de não ir pra mesma escola que eles, hoje em dia eu consigo enxergar porque que fez porque principalmente no último ano eu rompesse com o pessoal e convivesse somente o necessário. Hoje em dia eu consigo ver, óbvio que é uma fase muito difícil, adolescência e tudo eu tinha treze anos de idade, mas eu consigo ver que foi nessa esfera que foi a primeira vez que eu sofri racismo, porque minha mãe me levou no salão de beleza e eu alisei o cabelo, e aí quando eu voltei na segunda-feira, eu fui motivo de chacota e aquilo dali mexeu muito comigo, mas nem a escola, nem a minha mãe levaram pra esse lado, entendeu, que a escola me defendeu, por eu ser aluna, nenhum aluno pode chacotear o outro, chamaram minha mãe pra falar o que está acontecendo, mas ninguém levou pra esse lado.

Selma relata que percebeu muita diferenciação na escola, principalmente por ter estudado todo o período escolar em uma instituição privada que concentrava alunos de classe média alta e classe alta, principalmente. Nessa instituição, ela era sempre a única aluna negra da sala. Como define “olhava para o lado e não tinha ninguém”. Esse isolamento gerava momentos de diferenciação por parte de alguns colegas da escola.

Por parte de professores, ela não considera ter sofrido discriminação pelo fato de ser filha de um professor da escola e porque era “boa aluna”. Mas o fato de ser filha de pai branco gerava estranhamento por parte dos professores.

Pelo fato da maioria das mulheres ter estudado em escolas particulares, é possível notar nas narrativas que as entrevistadas eram sempre as únicas alunas negras na escola, quando muito havia mais um(a) aluno(a) que elas com quem, em geral, mantinham uma relação de amizade, talvez numa estratégia de proteção e auxílio mútuo para facilitar a convivência na escola. Quanto ao número de professores negros (pretos e pardos), elas relatam que eram, em média, um ou dois professores nos ensinos fundamental e médio, e a maioria lecionava as disciplinas da área de Humanas.

A condição social estável das famílias das entrevistadas possibilitou-as ter uma trajetória escolar, com destaque para os primeiros e segundos graus de ensino, sem interrupções ou necessidade de trabalhar. Duas das entrevistadas, porém, iniciam sua trajetória profissional ainda no segundo grau, mas motivadas pela vontade de ganhar seu próprio dinheiro. São elas Janaína e Letícia. Seu ingresso precoce no mercado de trabalho não representou dificuldades de ingresso no ensino superior. Ao contrário, para elas a experiência profissional anterior à universidade as fez ingressar no espaço acadêmico com um projeto profissional bem definido e com mais experiência de vida.

Janaína relata que apesar de sua família ter uma situação socioeconômica estável, ela ingressou no mercado de trabalho formal aos dezesseis anos de idade motivada pela vontade de ser “independente” de sua família. Para concretizar essa vontade, no segundo grau ela ingressou em uma instituição para formação de professores.

Letícia ingressa no mercado de trabalho ainda mais cedo, com quatorze anos. Ela, ao contrário de Janaína, começa a trabalhar devido à diminuição do *status* socioeconômico da família. A estratégia desenvolvida por ela foi trabalhar com o pai e estudar no período noturno.

Outras entrevistadas começaram a trabalhar ao final do segundo grau, já com dezoito anos. Adriana começou a trabalhar no período anterior ao ingresso na faculdade, e Patrícia e Teresa começaram a trabalhar após o ingresso na universidade. Estas entrevistadas buscaram o

recebimento para manter seus gastos pessoais. Contudo, o recebimento não foi buscado como uma forma de sustento, pois seus familiares proveram-nas durante todo o curso universitário.

Clarice, por ter cursado segundo grau em escola técnica, ingressou no mercado de trabalho após a conclusão e definiu sua opção por uma instituição de ensino superior privada, pois para a área de Engenharia não havia curso noturno e ela não desejava sair do emprego.

Letícia também teve de optar entre continuar no mercado de trabalho e ingressar em uma universidade pública. No entanto, sobre ela pesou a baixa qualidade da escolarização que recebeu no segundo grau. Este fato a fez adequar suas chances de sucesso no vestibular cursando uma faculdade privada, pois ela revela que “sabia que não iria passar numa universidade pública”. A entrevistada utiliza-se de seu “senso prático” para avaliar suas reais chances de acesso ao ensino superior. Ou seja, Letícia parece ter feito um “mapa” de suas possibilidades objetivas de ingresso em uma instituição de ensino superior e, assim, “optou” por uma escolarização privada (BOURDIEU, 1999).

A ausência de um familiar com ensino superior que lhe servisse de estímulo e o baixo volume de “capital cultural” herdado de seus pais parece fazer diferença e representar uma dificuldade para o ingresso de Letícia em um curso universitário.

Quanto ao acesso das entrevistadas ao ensino superior é possível observar que os pais com um curso universitário realizam uma transmissão dos recursos educacionais, ou seja, percebe-se pelo número de filhos que ingressaram no ensino superior que na família das entrevistadas ocorreu uma distribuição de educação entre os membros, o que pode ser denominado, segundo Valle Silva e Hasenbalg (2002, p. 68), de “clima cultural” da família. De acordo com os autores, julga-se que pais mais escolarizados apreendem melhor os benefícios posteriores resultantes da educação de seus filhos e estão mais habilitados a apoiar e auxiliar no processo de aprendizagem destes.

Essa transmissão da educação pode ser observada na família de Clarice, cujo pai tem três irmãos, todos com ensino superior completo, e algumas irmãs com mestrado e doutorado. O pai de Patrícia também tem o ensino superior completo e ela e suas duas irmãs possuem o terceiro grau completo.

Adriana e Teresa são filhas únicas, o que mostra que o esforço familiar consequentemente foi menor do que das famílias em que o número de filhos é maior. Este fato pode estar relacionado ainda ao bom desempenho educacional delas. Segundo Hasenbalg e Valle Silva (2002) “[i]númeras pesquisas na área de realização de *status* e mobilidade social, mostraram a existência de uma relação inversa entre o número de irmãos presentes nas famílias e o desempenho educacional de crianças e jovens” (p. 68).

Quanto ao tipo de instituição cursado no ensino superior, há uma divisão, pois quatro das entrevistadas estudaram em uma universidade pública e as outras quatro em faculdades privadas. O ingresso em um curso universitário ocorreu logo após o término do segundo grau para a maioria das entrevistadas, que ingressaram sem a preparação em pré-vestibular. Janaína e Letícia, no entanto, ingressaram algum tempo depois, porque iniciaram sua experiência profissional de forma mais “precoce”. Letícia ingressou no ensino superior dois anos depois de concluir o segundo grau para a formação de professores, já Janaína teve um espaço de dez anos entre uma escolarização e outra.

Janaína atribui esse longo espaço de tempo à decepção que teve ao ingressar, logo após a conclusão do segundo grau, em uma faculdade particular para fazer o curso de Fonoaudiologia e ao perceber que o curso não corresponderia as suas expectativas, ela o abandonou e resolveu investir no mercado de trabalho como professora. Após atuar como docente por dez anos, ela percebeu a obrigação de ingressar no ensino superior, já que era uma exigência da LDB de 1996. Nesse momento, a entrevistada decidiu buscar uma universidade e ingressou em uma instituição pública para o curso de Pedagogia.

Com relação à escolha do curso, vemos que a maior parte das mulheres entrevistadas escolheram o curso por vontade própria e receberam apoio da família na escolha. Algumas delas, entretanto, relataram que ao escolherem seus cursos, principalmente as que são de cursos de licenciatura da área de Humanas/Sociais, enfrentaram momentos difíceis na família por terem escolhido profissões que, segundo pensavam seus familiares, não garantiriam a elas uma carreira bem sucedida.

Janaína relata influências contrárias porque seu pai e alguns familiares achavam uma “péssima escolha” ser professora. Seu pai chegou



a lhe dizer que ela ia “morrer de fome” com esta profissão. Ela atribui essas falas a um processo de desvalorização que o magistério vem enfrentando, à perda de prestígio e a um “desfacelamento da carreira” pelos baixos salários recebidos.

Patrícia relata que apenas sua mãe apoiou sua escolha. Por ter passado nas primeiras colocações no vestibular, seu pai ficou ainda mais “indignado” porque achou que ela estava desperdiçando sua vida ingressando em uma carreira que não lhe daria garantias futuras. Para ele, o critério que deveria ser utilizado por ela para a escolha da profissão deveria ser a questão financeira.

A narrativa de Selma retrata a falta de um “modelo” na carreira que estava escolhendo, pois em sua família ou em círculos de amizade não havia arquitetos. Para a escolha desta profissão não houve problemas com a família, mas sua mãe afirmava que ela poderia escolher qualquer uma menos Pedagogia ou qualquer outra ligada à docência devido aos baixos salários.

A escolha da carreira feita por Teresa parece retratar a utilização do “senso prático”, pois a entrevistada avalia suas possibilidades de sucesso no vestibular adaptando suas chances de ingresso a um curso menos concorrido, Biologia, de uma faculdade privada. Contudo, a entrevistada relata que sua intenção inicial era cursar Medicina.

A escolha de Ângela foi motivada pela possibilidade de alto retorno financeiro que a profissão de química poderia lhe trazer, pois afirma que “precisava ganhar dinheiro rápido” para ajudar financeiramente com os gastos familiares, pois o pai era autônomo e não estava conseguindo prover sozinho toda a família. Além disso, a escolha foi motivada pelas promessas de desenvolvimento econômico do país, uma vez que os profissionais da área de Exatas estariam com mercado de trabalho garantido.

Observei nas narrativas, quanto à questão de recebimento de bolsas, que como algumas já trabalhavam apenas duas das entrevistadas, Selma e Patrícia, foram bolsistas (de iniciação científica) durante o curso de graduação, mas essa bolsa não era voltada para a manutenção na universidade e sim como complemento da formação acadêmica.

Quanto às possíveis dificuldades enfrentadas na permanência no curso superior, vemos que apenas Adriana e Letícia enfrentaram algum

tipo de dificuldade de manutenção no curso e tiveram de interrompê-lo por algum tempo.

Adriana cursou uma faculdade privada e quando estava no último período seu pai faleceu. Como ela não trabalhava e sua remuneração do estágio não lhe cobriria as despesas, teve que parar a faculdade por falta de recursos financeiros. A entrevistada só retornou para a faculdade 10 anos depois, quando se casou e conseguiu auxílio do esposo para finalizar o curso.

Letícia interrompeu o curso por um ano, pois ficou desempregada. Como estava cursando faculdade privada e não recebia ajuda financeira da família, ela considera que esta interrupção foi necessária até o momento em que pôde fazer acordo com a faculdade e assim retornar. Nesse mesmo período ela se casou e revela que este fator ligado ao desemprego foi o motivo do trancamento do curso. Devido à importância atribuída pela entrevistada ao ensino superior, essa interrupção representou um momento difícil em sua trajetória, pois ela teve que escolher entre o casamento e a continuidade no curso.

Quanto às expectativas das entrevistadas após a conclusão do curso de graduação, vemos que a maioria das mulheres negras entrevistadas buscava continuidade da formação. Algumas planejavam fazer mestrado ou doutorado no exterior, outras esperavam que o ensino superior ampliasse suas chances profissionais. Para as mulheres que já estavam inseridas no mercado de trabalho as expectativas eram de aprofundar ainda mais os conhecimentos na área de formação investindo em uma titulação acadêmica. Observei nas narrativas que todas as entrevistadas, direta ou indiretamente, estavam falando de ascensão social e/ou profissional.

### **ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO: AS ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS E POSSIBILIDADES DE ASCENSÃO SOCIAL**

A busca pela pós-graduação por parte das mulheres entrevistadas está associada a alguns aspectos. O primeiro deles é o fato de algumas delas terem feito bolsa de iniciação científica durante a graduação e terem sido “iniciadas” em ambientes de pesquisa e de produção acadêmica sendo, portanto, estimuladas por seus(suas) orientadores(as) a ingressar no mestrado. A maioria, entretanto, buscou o mestrado

com o auxílio de um(a) professor(a), principalmente do(a) orientador(a) da monografia.

A experiência da produção da monografia e o auxílio dos(as) professores(as)/orientadores(as) de graduação foram importantes para o ingresso das mulheres negras entrevistadas no mestrado. Como o acesso à pós-graduação “se dá através de mecanismos explicitamente parciais, não universalistas” (CARVALHO, 2003, p. 170) é importante que os aluno(a)s negro(a)s busquem algum auxílio para aprender a linguagem acadêmica e tenham acesso à pesquisa e às informações que possam capacitá-lo(a)s para ingressar neste ambiente segregador e de alta competitividade.

Todas as entrevistadas passaram por processo seletivo e a maioria revela não ter tido dificuldades na realização deste. O projeto ou anteprojeto, em geral, foi orientado por um(a) professor(a) e algumas delas participaram de grupos de estudos durante a preparação para o mestrado. A maioria já conhecia o programa de pós-graduação para o qual estava tentando a vaga, chegando a procurar contato anterior com o(a)s professores(as) que posteriormente se tornaram orientadores(as). Janaína destaca-se neste aspecto, pois relata não ter tido contato anterior seja com o programa de pós-graduação seja com o(a)s professores(as) e considera que esta deve ser uma atitude das mulheres negras no Brasil: buscar por elas mesmas e ir além das possibilidades aparentes.

A motivação para o ingresso no mestrado surgiu para a maioria delas devido à vontade de seguir uma carreira na docência superior, assim como ascender social e profissionalmente. Algumas buscaram o mestrado motivadas pelo próprio histórico de ingresso de familiares na pós-graduação, como ocorreu com Clarice e Selma.

Esta última apresenta uma particularidade em relação às outras entrevistadas porque buscou ingresso no mestrado motivada por uma oportunidade oferecida pela sua orientadora da monografia, posteriormente orientadora no mestrado também, que a convidou a participar de uma pesquisa financiada por uma estatal. Dentro deste financiamento estava prevista uma bolsa de mestrado que seria de Selma caso passasse na seleção.

Como naquela ocasião ela estava trabalhando em um local que não lhe possibilitaria crescimento profissional, optou por ingressar no

mestrado e assim investir em sua formação acadêmica. Segundo ela, se não tivesse recebido oferta da bolsa não teria tentado, teria buscado posicionamento no mercado de trabalho primeiro. Desta forma, essa oferta foi então sua grande motivação. Selma, contudo, nem chegou a receber a bolsa, pois logo após a aprovação no mestrado recebeu uma proposta de emprego com uma remuneração acima do valor da bolsa e com a possibilidade de continuar estudando.

Patrícia e Adriana buscaram a pós-graduação pela motivação da carreira docente e pela possibilidade de participarem de espaços de pesquisa. Para Patrícia, devido ao seu envolvimento com pesquisas acadêmicas ainda durante a graduação, o mestrado representa uma oportunidade para dar continuidade ao projeto de pesquisa construído na iniciação científica.

Ângela e Teresa ingressaram no mestrado trinta anos depois de concluída sua graduação. Ambas trabalham em instituições públicas, estão próximas da aposentadoria e ingressaram por terem considerado o momento ideal de investir nos estudos. É interessante notar que a trajetória delas se aproxima dos resultados apresentados no capítulo anterior quanto ao ingresso de mulheres acima de 47 anos, pois as entrevistadas afirmaram que só puderam buscar a pós-graduação após a criação dos filhos, o cuidado com os pais, no caso de Ângela, reafirmando a hipótese levantada nos dados e após alcançar uma estabilidade financeira que lhes garantisse a permanência.

Sobre os incentivos ao ingresso no mestrado todas foram incentivadas por amigos, familiares e principalmente pelo(a) orientador(a) da monografia. Dos familiares, o incentivo veio de diversas formas: material e/ou financeiro, auxílio no cuidado com os filhos como é o caso de Adriana e Patrícia e mesmo na ajuda com os serviços domésticos. Alguns familiares, apesar de não entenderem bem a importância do mestrado, auxiliaram principalmente com suporte financeiro.

O apoio dos cônjuges foi importante e em alguns momentos decisivo para que algumas das entrevistadas pudessem não só ingressar, mas principalmente permanecer no mestrado. Durante sua narrativa, Clarice mostra a importância do apoio de seu cônjuge, pois está casada há apenas um ano e ainda se adaptando ao casamento, mas conta com o auxílio de seu esposo inclusive na troca de ideias e de saberes, pois ambos são formados na mesma área de conhecimento.

Para outras entrevistadas esse processo não ocorre tão facilmente. Janaína é um exemplo disso, pois como ficou dez anos somente no mercado de trabalho, quando iniciou a universidade teve um apoio relativo do cônjuge que com o passar do tempo começou a questionar sua rotina de vida. Quando Janaína decidiu ingressar no mestrado teve que abrir mão do casamento, já que seu esposo lhe “impôs” de certa forma uma escolha entre a relação e a pós-graduação.

Letícia enfrentou momentos parecidos, mas não chegou a por fim à relação. No caso dela seu companheiro tem o primeiro grau e não tem nenhum envolvimento com o meio acadêmico. Por isso, ela acredita que ele não consiga perceber a importância que tem para ela estar no mestrado, assim como o impacto que essa formação pode trazer para sua carreira profissional. Através de seu relato, pode-se perceber como é difícil e em alguma medida doloroso para as mulheres conseguirem apoio para disputar um espaço no ambiente acadêmico.

Selma está casada há pouco tempo, mas relata que apesar de ter o apoio do marido em suas realizações, as funções domésticas ficam como sendo exclusivamente suas.

Eu acho impressionante isso, o brasileiro tem essa cultura, tô falando do brasileiro porque é o que eu conheço, não conheço outras culturas, mas de que a mulher ela pode trabalhar, não tem problema nenhum, meu marido não fez nenhuma objeção sobre isso, imagina, ele é um homem moderno, mas eu que faço a janta, eu que lavo a louça, eu que arrumo a casa, sabe, eu peço pra ele me ajudar, aí ele me ajuda, torce um pouco o nariz, aí ele ajuda e passa cinco dias sem ajudar, mas aquela obrigação é minha, então tem isso a mulher ela acumula essas funções (Selma).

Na narrativa de Selma vemos que mesmo quando as mulheres se tornam independentes financeiramente, numa relação conjugal são elas que acumulam as funções domésticas. Através dos relatos das entrevistadas podemos perceber que ainda perdura no Brasil o modelo patriarcal de sociedade com uma divisão dos papéis masculinos e femininos na organização familiar. Ainda cabem exclusivamente às mulheres as responsabilidades domésticas. Assim, as mulheres que desejam investir em sua carreira profissional/ acadêmica devem articular sua participação no espaço acadêmico, no caso das entrevistadas, com a administração do lar (MELO et al., 2004).

Algumas dificuldades enfrentadas na permanência na pós-graduação referem-se exatamente a esse ponto que é articular “os dois mundos”. Sobre isso, destaco a trajetória de Patrícia, que por ter engravidado durante a realização do curso enfrentou muitas dificuldades para a permanência, principalmente quando iniciou o período de redação da dissertação. Segundo ela o retorno aos estudos após o nascimento do bebê tornou-se mais difícil do que o esperado. Apesar de ter contado com a compreensão do orientador, como está com o prazo cada vez menor, vem sofrendo cada vez mais com pressões, principalmente do coordenador do programa, pela finalização do curso. Para enfrentar essas dificuldades, Patrícia recebe ajuda dos familiares, esposo, mãe e sogra, e atualmente conta com auxílio de uma babá para cuidar da filha.

Letícia também encontrou algumas dificuldades de permanência na pós-graduação. No caso desta entrevistada as dificuldades eram financeiras, pois ela ficou desempregada no início do curso. Por ter observado o alto custo que seria manter-se no mestrado, Letícia chegou a pensar em trancar o curso, mas nesse momento apareceu uma oportunidade de trabalho. No período em que esteve desempregada contou com o auxílio-desemprego para o custeio do curso, por isso relata que não precisou “chegar na ajuda familiar”. Letícia reflete que quando estava acabando o auxílio teria realmente de trancar, o que não chegou a ocorrer. Contudo, como não teria um motivo grave como problema de saúde para justificar o trancamento, por exemplo, considerou que seu afastamento poderia ser mal recebido pelo programa, pois poderia transparecer que ela não estava apta a ingressar no mestrado e que eles erraram ao aprová-la.

Com relação aos objetos de estudo, vemos que duas das entrevistadas pesquisaram, ou estão pesquisando sobre relações raciais. São elas Janaína, que produziu sobre a temática de ações afirmativas e ensino superior, e Letícia, que está pesquisando sobre violência doméstica contra mulheres negras. Janaína atribui seu interesse pela questão racial por ser uma área da qual estava se aproximando ainda na graduação. Já Letícia afirma que escolheu as mulheres negras como objeto por ter enfrentado muitas situações de racismo em sua trajetória profissional em alguns espaços em que trabalhou, onde era sempre a única negra, já que os outros negros trabalhavam nos espaços de serviços gerais. O tema sobre violência doméstica está ligado ao fato de Letícia advir de uma família marcada por esse tipo de problema, o que além de a incomodar a

fez buscar espaços de estudos sobre a temática e atualmente ela trabalha em uma instituição de atendimento a mulheres vitimizadas.

As outras mulheres pesquisaram ou estão pesquisando questões específicas de suas áreas de atuação, mas a maioria das pesquisas foi pensada a partir de sua experiência profissional utilizando, inclusive, seus locais de trabalho como objeto. Uma parte das entrevistadas tem sua pesquisa vinculada ao orientador(a) ou ao núcleo de pesquisa coordenado por ele(a). As outras desenvolvem pesquisas “independentes”.

A pós-graduação representava um ambiente “impossível” de ser alcançado para a maior parte das mulheres. Algumas definiram a pós-graduação como sendo “um bicho de sete cabeças”, ou mesmo “algo mítico”, inatingível. Essa visão provavelmente era motivada pela escassez de exemplos positivos no círculo familiar que tivessem ingressado na pós-graduação, porquanto ao ingressar a visão sobre o mestrado se modificou e elas passaram a considerar este um caminho natural após a graduação, sendo possível para quem realmente queira seguir esse caminho, como definiu Ângela: “É uma opção, tem outros que vão fazer outra coisa. É para quem gosta, é uma opção de vida”.

Apenas duas das entrevistadas, Patrícia e Adriana, tinham uma visão positiva antes de ingressar no mestrado, provavelmente motivada pela participação delas em grupos de estudos coordenados por professores que lecionavam tanto na graduação quanto na pós-graduação e foram os maiores incentivadores para o ingresso destas mulheres no mestrado logo após a conclusão do curso.

É possível afirmar que a pós-graduação confere ou conferiu impacto na vida de todas as mulheres negras entrevistadas. Analisando as narrativas das mulheres que já terminaram o curso podemos perceber com maior clareza as contribuições do curso na vida delas. Selma relata que o mestrado lhe conferiu satisfação pessoal por ter conseguido desenvolver um trabalho científico com tamanho rigor acadêmico. Essa resposta ilustra a baixa autoestima da população negra quando ingressa em espaços supervalorizados da sociedade, como é a pós-graduação. Nesses espaços parece ser necessário que a *capacidade intelectual do negro* seja provada.

Para sua vida profissional, Selma afirma que recebeu um aumento salarial devido à conclusão no mestrado, pois a instituição em que trabalha

incentiva a qualificação profissional. Com relação à sua participação na academia, ela afirma que não deseja ser professora universitária, mas está buscando inserção em espaços de pesquisa.

A pós-graduação parece ter tido uma importância ainda maior na vida de Janaína, pois conferiu impacto em sua percepção como negra, ampliou sua autovalorização como mulher negra, a ajudou a perceber valores positivos em sua negritude e a aprimorar o olhar sobre as desigualdades raciais e de gênero existentes na sociedade brasileira. Como define,

Eu me transformei depois que eu fiz a pós-graduação, aí sim eu me tornei negra, de verdade, de corpo e alma, integral. Antigamente, mesmo na graduação, eu já flertava com esse tema, mas não conseguia transformar isso num projeto de vida, num pensar constante, eu fazia algumas discussões, mas eram discussões muito rasas, e aí na hora em que eu comecei a mergulhar no meu objeto, que era um objeto que eu quis, não era uma imposição. O mais interessante de tudo é que eu fui me transformando ao longo da minha pós-graduação. Eu fui me transformando como mulher, fui me transformando como negra. Então essa noção mais exata de que tem desigualdades sérias e mais profundas não só raciais, como de gênero, então hoje em dia eu acho impossível não fazer uma fala em relação a isso (Janaína).

Segundo Janaína, após o curso passou a ser “mais perceptiva” em relação às questões raciais e de gênero e se sentiu mais fortalecida para tomar decisões em sua vida pessoal como sua escolha quanto ao casamento, a opção por filhos, dentre outras. Para a entrevistada, “hoje em dia acho que consigo lidar com isso sem ter uma pressão tradicional atrás do meu calcanhar. Eu amadureci muito na pós-graduação”. Apenas em sua trajetória podemos perceber a presença de interferências da participação em um curso de pós-graduação em sua percepção sobre sua própria identidade racial. Como ela mesma relata, a participação neste espaço e a produção da dissertação ampliaram sua percepção enquanto mulher negra.

Na vida profissional ela considera que houve grandes mudanças, que ainda não vieram em forma de dinheiro, mas de abertura de espaços, ampliação de sua rede de relações que a tem ajudado a investir em sua “nova carreira”, a carreira acadêmica. Ela considera que tem tido um retorno com a pós-graduação que está inclusive acima da média de sua



turma, pois acredita que para a maioria dos alunos que cursam mestrado ocorrem poucas alterações em sua vida já que não conseguem inserção em espaços de pesquisa, ou seja, a grande maioria após o curso retorna para seus locais de trabalho.

As outras entrevistadas que ainda não concluíram o curso apresentam suas expectativas quanto às possibilidades conseguidas a partir do diploma. Quanto a uma futura carreira como professora universitária, quatro das entrevistadas apresentaram interesse em investir nesta carreira e para isso planejam ingressar no doutorado em seguida ao mestrado. Duas das entrevistadas, Ângela e Teresa, talvez por já terem ingressado no mestrado próximo de sua aposentadoria, não buscam investir em uma carreira acadêmica, ao contrário, narram que seu interesse pela titulação é em parte por uma ampliação salarial, e pela oportunidade de aquisição de conhecimentos, além de uma realização pessoal.

As mulheres negras cujas trajetórias foram apresentadas e analisadas neste artigo presente pesquisa estão inseridas em alguma medida na discussão de Carvalho (2003) quando este questiona que com relação à pós-graduação, o menor acesso de negros é atribuído ao caráter não universalista e ao fato do modo vigente de ingresso ser marcado por “critérios de preferências combinados com uma meritocracia parcializada que geralmente premia os melhores dentro do conjunto de preferências elegido” (CARVALHO, 2003, p. 167).

Ainda segundo o autor, a não universalidade da pós-graduação se deve ao fato de que cada programa possui seu protocolo de exames, sendo os processos seletivos extremamente setorizados, ainda que dentro de uma mesma universidade. Além disso, a seleção para a pós-graduação é resultante de personalismos e de preferências, pois os ingressantes devem manter as linhas de pesquisa dos programas “para que os professores continuem com seus interesses de pesquisa e encontrem estudantes que se adaptem a esses interesses” (*idem*).

As trajetórias das oito mulheres que conhecemos neste trabalho se aproximam deste debate, pois para o ingresso no mestrado elas buscaram, em sua maioria, contato anterior com o corpo docente, informações prévias sobre o programa e também auxílio para a construção do projeto ou anteprojeto. Todavia, isso não lhes tira o mérito da conquista, ao contrário, mostra que elas conseguiram desenvolver estratégias

eficientes que lhes garantissem sucesso e lhes colocassem um passo à frente para a concretização de seus projetos ascensionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à educação já tem sido identificado por diversos estudos (HASENBALG, 1979; HASENBALG e VALLE SILVA, 1988; PASTORE e VALLE SILVA, 2000; HENRIQUES, 2002) como uma possibilidade de integração da população negra à sociedade “e de sua capacidade de mobilidade ou ascensão social”. Contudo, os dados da UFF mostram uma participação desigual da(o)s negra(o)s na pós-graduação em comparação com a(o)s branca(o)s, possivelmente provocada pelas peculiaridades do processo de escolarização da(o)s negra(o)s. Este, em geral, é realizado em instituições escolares de baixa qualidade e em ambientes permeados de práticas discriminatórias que contribuem para o processo de inferiorização da(o)s negra(o)s. Estes fatores têm a função de reforçar e mesmo legitimar as desigualdades raciais encobertas nas diferenças de desempenho (TELLES, 2003) e se concretizam na busca por níveis educacionais mais elevados.

Um elemento importante que deve ser levado em consideração quanto ao ingresso da população negra na pós-graduação é o processo seletivo. Este pode ser entendido como um “rito de instituição” onde os candidatos devem demonstrar um conjunto de “aptidões socialmente adquiridas” no sistema escolar exigidas para ingressar neste ambiente, garantindo, assim, que os “eleitos” mantenham o privilégio deste espaço (BOURDIEU, 1998; 2003). Devido a estes fatores, observo uma “superseleção” dos grupos raciais para ingressar neste ambiente que assim como o vestibular atua com o princípio do mérito. Contudo, na pós-graduação o ingresso é marcado por critérios de preferências combinados com práticas meritocráticas parcializadas que, em geral, “premiam os melhores dentro do conjunto de preferências elegido”. Este processo não é universalista porque cada programa é regido por um conjunto de normas, ainda que dentro de uma mesma “unidade acadêmica” (CARVALHO, 2003, p. 167).

Quando aliamos o pertencimento racial ao gênero vê-se que homens e mulheres negras participam de forma desfavorável da pós-graduação da UFF, o que parece indicar a persistência das desigualdades raciais operando

na trajetória de homens e mulheres negras no acesso à educação no país, principalmente nos graus mais avançados do ensino superior.

As mulheres brancas cada vez mais conseguem romper com alguns estereótipos existentes na sociedade brasileira e vêm ampliando sua participação em espaços antes considerados masculinos. Contudo, observamos que as mulheres negras ainda apresentam uma série de dificuldades para transpor as barreiras sociais e conseguir um avanço educacional. Essas dificuldades parecem motivadas tanto pela aliança da discriminação racial à sua condição de gênero quanto pelas menores oportunidades educacionais recebidas pela população negra no país, principalmente para negros e negras oriundo(a)s das classes mais empobrecidas.

As histórias de vida das mulheres que tiveram parte de suas trajetórias apresentadas neste trabalho indicaram que ingressar em um curso de pós-graduação exige da(o) estudante um conjunto de elementos que lhes facilite o acesso. Dentre estes, temos a condição social, ou de classe, uma vez que pertencer a classes mais abastadas parece ser um fator favorável ao ingresso na pós-graduação, já que as entrevistadas declararam pertencer à classe média e apenas uma delas utilizou bolsa para permanência no curso de mestrado. Soma-se a isto o fato de a maioria das entrevistadas terem tido sua trajetória escolar até a universidade realizada em instituições privadas. Todas tiveram a participação de ambos os pais em sua criação que as incentivaram, em sua maioria, a investir no ensino superior.

As entrevistadas buscaram ainda desenvolver uma estratégia para promover seu ingresso no mestrado, sendo essa a orientação de um(a) professor(a) para a produção do projeto ou anteprojeto de mestrado. Além disso, algumas delas participaram de grupos de pesquisa numa tentativa de se preparar para o processo seletivo e para apreender informações que lhes capacitassem para ingressar na pós-graduação.

Com relação a incentivos para o ingresso no mestrado, vimos que todas foram motivadas por familiares, principalmente daqueles que possuíam nível superior, por professores, orientadores da monografia e por cônjuges, quando possuíam. Destaca-se, no entanto, o fato de que alguns cônjuges não as apoiaram na busca pela pós-graduação e o resultado disso foi, em alguns casos, a dissolução do casamento motivada pela vontade delas de buscar a pós-graduação. Esse fato pode estar

ligado ao que dizem Araújo e Scalon (2005) quanto à conjugalidade na sociedade atual. Segundo as autoras, esta apresenta uma dupla tendência, sendo a primeira a de dar centralidade ao afeto e ao mesmo tempo reduzir sua influência como elemento que confere identidade, principalmente para as mulheres. Elas afirmam ainda que os laços conjugais tendem a ser mais orientados pela autonomia, passíveis, portanto, de *finitude*, de recomeço. Tratam-se de transformações que envolvem não apenas as novas formas de conjugalidade e o enfraquecimento do casamento como “arranjo institucional eterno”, mas o “sentido subjetivo que ele foi adquirindo” (p. 35).

Todas as entrevistadas relataram que durante o mestrado somaram as atividades no mercado de trabalho com os estudos e as atribuições do lar e o cuidado com os filhos. Isto parece indicar que apesar das mudanças sociais ocorridas na sociedade brasileira, ainda ocorrem nas famílias uma clara divisão de papéis masculinos e femininos, ficando as mulheres com as responsabilidades domésticas quase que exclusivamente. Esse fato observado também em outras pesquisas (MELO et al., 2004; ARAÚJO e SCALON, 2005) parece, portanto, ser uma verdade para mulheres de todos os grupos raciais.

Participar da pós-graduação conferiu impactos na vida de todas as mulheres entrevistadas, mesmo na daquelas que ainda não haviam terminado o curso. Estes impactos foram de ordem material para as que já haviam terminado o curso, através de aumento salarial, além da satisfação pessoal pela finalização do curso e conquista da titulação, e da contribuição da participação neste espaço para o reconhecimento e a valorização de uma identidade racial negra para duas delas. Essa valorização da identidade negra foi incentivada a partir do ingresso delas na pós-graduação através do contato que estabeleceram com produções acadêmicas que versam sobre esse tema. Além do fato de elas terem escrito ou estarem escrevendo sua dissertação sobre relações raciais.

O momento de se autoidentificar representou para as mulheres um dos mais emotivos, pois nessa ocasião elas retomaram lembranças de infância, reviveram situações de racismo, discriminação e preconceito vivenciados no contexto familiar e extrafamiliar, na escola, enfim nos espaços de socialização dos indivíduos. Seis delas declararam-se pardas e as outras como pretas e algumas, na cor aberta, se consideraram negras. As outras se consideraram mestiças e atribuíram essa classificação à

origem racial da família. A maioria identificou seus familiares como negros e podemos perceber que sua identidade racial foi influenciada pelos familiares, principalmente pais e mães. Em algumas narrativas percebi que apesar de uma condição social de classe média e de terem estudado durante todo o período escolar em escolas privadas, esses fatores não as eximiram de enfrentar situações de discriminação racial no ambiente escolar. Esses momentos de desvalorização do ser negro enfrentados, principalmente, na infância parecem ter gerado em algumas das entrevistadas uma dificuldade de se perceberem como negras e reconhecerem nessa “pertinência racial” algo positivo.

A discriminação racial no interior do ambiente escolar não aparece apenas sob a forma de agressão e de uma hostilidade explícita (GOMES, 1995, p. 116), mas está presente também nas atitudes diferenciadas em relação às crianças negras e brancas, assim como nas práticas e discursos dos educadores e diretores das instituições escolares. Os depoimentos das mulheres negras entrevistadas nesta pesquisa confirmam em alguma medida essa afirmação. Algumas delas relataram ter enfrentado discriminação motivada pela sua condição racial por parte de colegas, professores e diretores. Esses momentos marcaram sua trajetória, principalmente no que se refere à sua autoestima. Primeiramente, porque elas “perceberam” que não eram bonitas e também sabiam que sua beleza não era valorizada na sociedade. Além disso, os momentos de discriminação começaram a ter reflexos em seu desempenho escolar, o que despertou nelas uma vontade de mudar de escola como alternativa para fugir dessa situação.

A maior parte das entrevistadas vem de formação escolar privada, todas são originadas da classe média e tiveram uma estrutura familiar que as auxiliou no percurso no ambiente escolar. Esses fatores parecem ter pesado mais na busca pela escolarização de ensino superior do que as experiências de discriminação racial, possíveis geradoras de sentimentos de inferioridade. Estas experiências foram provavelmente vencidas por grande parte delas, pois elas não identificaram dificuldades ou desestímulos para ingressar e/ou se manterem na universidade. Destaca-se, no entanto, que todas narraram um certo isolamento racial gerado pelo baixo índice de negros nos cursos em que ingressaram, principalmente da área Tecnológica.

A trajetória delas até o mestrado, nível que foi buscado na maioria dos casos logo em seguida a conclusão da graduação, demonstrou que elas vislumbram os graus mais avançados do ensino superior para ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho e como um meio para conseguir ascensão social e profissional.

Assim, a história de vida destas mulheres negras entrevistadas mostra algumas saídas possíveis utilizadas por elas e provavelmente por outros negros de ambos os sexos para enfrentar as desigualdades sociais e raciais, vencer as barreiras socioculturais e concretizar suas aspirações quanto ao ingresso na pós-graduação surgidas ainda na graduação ou após sua vivência no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- AGIER, M. Introdução. Cantos e toques: Etnografias do Espaço Negro na Bahia. In: *Cadernos CRH* (Suplemento). UFBA, 1991, p. 5.
- ARAÚJO, C.; SCALON, C. Percepções e atitudes de mulheres e homens sobre a conciliação entre família e trabalho pago no Brasil. In: ARAÚJO, C.; SCALON, C. (Orgs.). *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- BAIROS, L. Lembrando Lélia Gonzalez. In: WERNECK, J.; MENDONÇA M.; WHITE E. *O livro da saúde das mulheres negras*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. de P. Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias. In: SOARES, S. et al. (Org.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005.
- BERNARDO, T. *Memória em branco e negro*. São Paulo: Unesp, 1998.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. 4ª ed. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. 5ª ed. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1999.
- \_\_\_\_\_. O que falar quer dizer. In: *A economia das trocas linguísticas*. Lisboa: Difel, 1998.
- BRANDÃO, A. A. et al. Escolhas e taxa de sucesso no vestibular da UFF: a importância da variável raça. In: *Cadernos CES*. Universidade Federal Fluminense. Niterói: EdUFF, 2005.
- BOURDIEU, P.; TEIXEIRA, M. de Poli (Orgs.). *Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal do Mato Grosso*. Dados preliminares. Niterói: EdUFF, 2003.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 10.639 de Janeiro de 2003*. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos.
- CALDWELL, K. L. Fronteiras da diferença: mulher e raça no Brasil. *Revista Estudos Feministas*. V. 8, n. 2. Rio de Janeiro, 2000.
- CARVALHO, J. J. de. Ações Afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: PETRONILHA, B. G. e S.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *Educação e Ações Afirmativas. Entre a justiça simbólica e a justiça econômica*. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2003.
- CASTELLS, R. *O Poder da Identidade*. Coleção A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. 2, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CAVALLEIRO, E. dos S. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: *Os Negros e a escola brasileira*. LIMA, I. C. et al. (Orgs.). Série Pensamento Negro em Educação n. 6. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999.

GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GUIMARAES, A. S. A. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: FUSP/ Editora 34, 1999.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. Raça e mobilidade social. In: HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. (Orgs.). *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Iuperj, 1988.

\_\_\_\_\_; VALLE SILVA, N. (Orgs.). *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Iuperj, 1988.

\_\_\_\_\_. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. In: HASENBALG, C. et al. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

\_\_\_\_\_. Recursos familiares e transições educacionais. In: *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 2002, n. 18 (suplemento), p. 67-76.

HENRIQUES, R. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: Unesco, nov. de 2002.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LOPES, M. J. M.; LEAL, S. M. C. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. *Cadernos Pagu*, n. 24, Campinas, 2005.

MELO, H. P. de et al. Gênero no sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil. In: *Revista Gênero - NUTEG/UFF*. Niterói: EdUFF, v. 4, n. 2, 1º sem., 2004.

\_\_\_\_\_; LASTRES, H. M. M. Ciência e Tecnologia numa perspectiva de gênero: o caso do CNPq. In: SANTOS, L. W. dos; et al. (Orgs.). *Ciência, Tecnologia e Gênero: Desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Londrina: Iapar, 2006, 302 p.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

PASTORE, J.; VALLE SILVA, N. do. *Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo, Makron Books, 2000.



PEREIRA, J. B. B. Diversidade, racismo e educação. In: OLIVEIRA, I. de. (Org.). *Relações raciais e educação: produção de saberes e práticas pedagógicas*. Cadernos Penesb n. 3. Niterói, EdUFF, 2000.

SANT'ANNA, W. Desigualdades étnico/raciais e de gênero no Brasil – As revelações possíveis dos Índices de Desenvolvimento Humano e Índice de Desenvolvimento ajustado ao Gênero. *Revista Proposta*, n. 88/89, mar./agos. de 2001.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. (Coleção Tendências); v. 4. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

STOLCKE, V. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? In: *Estudos Afro-Asiáticos/Ucam*. Rio de Janeiro, junho de 1991, n. 20, p. 101-119.

TEIXEIRA, M. de P. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, E. *Racismo à Brasileira*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

URRUTIA, V. Gênero, identidade e espaço público. In: *Revista Gênero*. Núcleo Transdisciplinar de Gênero – Nuteg. Niterói: EdUFF, v. 1, n. 2, 2º sem. 2000.

WERNECK, J. A Vulnerabilidade das Mulheres Negras. *Jornal da RedeSaúde*. N. 2, março de 2001.

**MULHERES NEGRAS:  
TRAJETÓRIAS E PEDAGOGIAS  
DE RAÇA E GÊNERO  
RESSIGNIFICADAS**

---

---

*Michele da Silva Lopes*

## RESUMO

O trabalho configura-se como um dos resultados de uma pesquisa de mestrado realizada, na FaE/UFMG, que abordou as trajetórias de vida e política de seis mulheres negras, residentes na cidade de Belo Horizonte (MG), militantes nos seguintes Movimentos: negro, feminista e de mulheres negras. Para tal, buscou-se entender como essas mulheres se veem como negras no contexto de suas trajetórias; a construção afirmativa de suas identidades negras; os fatores cruciais para a tomada de consciência racial e de gênero e; os processos educativos e os saberes construídos. Tais saberes e processos são compreendidos como pedagogias de raça e gênero aprendidas e desenvolvidas pelas mulheres negras, nos contextos socio-políticos e suas trajetórias, marcados por tensões, ambiguidades e oportunidades. Portanto, visa-se apresentar: os principais significados e sentidos construídos pelas militantes que as impulsionaram a se ver positivamente e a realizar atividades compreendidas como pedagogias ressignificadas.

**Palavras-chave:** educação, mulheres negras e Movimentos Sociais, raça e gênero.

## RESUMÉ

Le travail se configure comme un des résultats d'une recherche de Diplôme d'études approfondies réalisée, dans FaE/UFMG, qu'a abordé le parcours de vie et le parcours politique de six femmes noires, habitant à Belo Horizonte (MG), militantes dans les mouvements suivants: Noire, Féministe et Mouvement de Femmes Noires. Pour tel, se cherche comprendre comme ces femmes ils se voient comme des noirs dans le contexte de leurs trajectoires, la construction affirmative de leurs identités noires ; les facteurs cruciaux pour la prise de conscience ethnique et de type et ; les processus éducatifs et les savoirs construits. Tels savoirs et processus sont interprétés ici comme pédagogies de race et de sexe apprises, formulées et développées par les femmes noires dans les contextes sociopolitiques et leurs trajectoires, marquées par des tensions, les limites, les ambiguïtés et les possibilités occasions. Donc, se vise à présenter les principales significations et senties construites par les militants qu'ils les ont impulsés à se voir positivement et à réaliser des activités omprendre comme pédagogies *resignifiées*.

**Mots-clés:** éducation, femmes noirs et Mouvements Sociaux, race et sexe.

Apresenta-se neste trabalho um dos resultados de uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup> realizada no período de 2005 a 2007, no programa de pós-graduação em “Educação Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa abordou as trajetórias de vida e política de seis mulheres negras, residentes na cidade de Belo Horizonte (MG), militantes nos seguintes Movimentos: negro, feminista e de mulheres negras. Essas mulheres foram selecionadas a partir de traços de suas trajetórias de vida, pessoal, social e profissional que pudessem caracterizar um perfil de militância na perspectiva da raça e do gênero. Elas foram apresentadas por nomes de países da África, como forma de homenagear a origem ancestral da população negra do Brasil: Eritreia, Namíbia, Suazilândia, Zâmbia e Ruanda. Somente uma das seis mulheres recebeu o nome da capital de Angola: Luanda. Os objetivos dessa pesquisa foram: compreender as trajetórias de vida e política de mulheres negras, militantes em organizações políticas em prol da superação das desigualdades racial e de gênero e; analisar os sentidos e significados de “ser mulher negra” construídos nesse processo. Para tal, buscou-se entender como essas mulheres se veem como negras no contexto de suas trajetórias e a relação desse processo com a construção afirmativa de suas identidades negras. Foram analisados os fatores que podem ser apontados como determinantes para a tomada de consciência do recorte racial e de gênero, nas trajetórias pessoal e política dessas mulheres, bem como os processos educativos – formadores – e os saberes sobre a raça e o gênero neles construídos. Tais saberes foram compreendidos como pedagogias de raça e gênero aprendidas, formuladas e desenvolvidas pelas mulheres negras nos contextos sociais e políticos pelos quais passaram. A História de Vida apresentou-se como a metodologia mais adequada aos propósitos de investigação sobre as trajetórias das seis mulheres negras militantes, pois implicou a produção de conhecimento a partir do discurso dos sujeitos sobre uma situação concreta de sua vida. Portanto, as mulheres negras foram vistas como sujeitos singulares

---

1 “Mulheres Negras em movimento(s): trajetórias de vida, atuação política e construção de novas pedagogias em Belo Horizonte (MG)”. Esta pesquisa foi desenvolvida sob a orientação da professora doutora Nilma Lino Gomes e co-orientação da professora doutora Antônia Vitória Aranha.

em movimentos. Constatou-se, ainda, a singularidade de suas vivências e trajetórias pessoais como elementos que influenciaram e influenciam suas atuações política e militante. Em um processo de tensão, ambiguidades, possibilidades, avanços e lutas, as mulheres negras entrevistadas assumiram um importante papel político ao levar a articulação entre a raça e o gênero para o interior dos Movimentos Sociais nos quais atuaram – e ainda atuam – e para as próprias práticas profissionais. É nesse processo complexo que elas constroem e reconstróem novas pedagogias, compreendidas pela pesquisa como pedagogias de raça e gênero ressignificadas.

Em decorrência disso, neste trabalho, destacam-se: os principais significados e sentidos construídos pelas mulheres negras entrevistadas ao longo de suas trajetórias de vida e política que as impulsionaram a se ver como mulheres e negras de forma positiva; algumas atividades que realizam em diversos espaços de atuação compreendidos como pedagogias de raça e gênero. Além disso, os processos de formação humana e militante, pelas quais passaram as mulheres negras militantes, por si só ensejam pedagogias. A família, as associações de bairros, o partido político, as organizações dos Movimentos Negros, de Mulheres Negras e para algumas o Feminista foram espaços dessa formação e de construção para autorreflexão, tomada de consciência, ampliação do olhar crítico e da percepção sobre a história e as condições da população negra e, sobretudo, das mulheres negras. Esses espaços foram e ainda são, fundamentalmente, lugares de formação militante, política e, acima de tudo, humana.

Organizadas em Movimentos, as mulheres negras reverterem os determinismos sociais de cunho racial e machista e, aos poucos, conseguem romper com as posições subalternas e inferiores a elas impostas. Quebram as imagens negativas acerca das mulheres negras comumente difundidas em uma sociedade desigual, marcada pelo racismo e pelo machismo. Assim, criam e se recriam, estabelecem novos rumos e elevam sua autoestima e a de outras mulheres negras por meio de suas ações e intervenções sociais e políticas.

Essa possibilidade de recriação, no entanto, não é um processo fácil para as mulheres negras e tampouco é um processo independente e individualista. Ao contrário, emerge da complexidade de vivências, dos conflitos, da interdependência entre indivíduo e coletivos primários

– como família, escola – e demais coletivos - como grupos, associações e organizações das quais participaram e ainda participam.

Todavia, mesmo que participem de coletivos comuns as mulheres negras não vivem um único processo de recriação. Como se trata de mulheres negras militantes com variadas e distintas trajetórias de vida, o processo pelo qual se recriam e se correlacionam com suas particularidades de experiências, vivências, relações e, principalmente, interações com o mundo e as demais pessoas é singular. Isto porque diz respeito à particularidade da história de vida de cada uma delas.

Ao longo das trajetórias de vida e política de seis mulheres negras, militantes em Belo Horizonte, percebemos que essas mulheres se destacaram nos Movimentos – Mulheres negras, negro e feminista – dos quais fizeram e fazem parte, nos órgãos governamentais por meio de suas lutas, conflitos, disputas, acordos e desacordos. Os partidos políticos, embora com menor visibilidade, são também outros espaços de atuação política. Tais atuações não se resumem em um processo de ascensão social e política: revelam, também, a superação de estigmas sociais e raciais. Deste modo, elas *ressignificaram e ressignificam* as representações sociais pejorativas acerca das mulheres negras que são disseminadas na sociedade e pulverizadas no imaginário social.

Com isso, as seis mulheres negras militantes se fortaleceram como sujeitos sociais e coletivos e contribuíram para o processo de construção de identidades positivas de outras mulheres negras à medida que suas ações conseguiam questionar as desigualdades e as discriminações. Inseridas em Movimentos Sociais, principalmente no Movimento Negro e de Mulheres Negras, essas mulheres buscam construir novas relações sociais e novos formatos para a luta coletiva. Elas se contrapõem, portanto, à absolutização do indivíduo, que é característica dominante da sociedade capitalista. Trata-se de um processo tenso e formador ao mesmo tempo. É isso que pudemos captar no depoimento de Luanda:

Então, eu acho que todas as pessoas são aprendizados e passam por aprendizados, porque são resultados de aprendizagens [...] Por causa disso, acho que não tem como negar *a alteração no rumo da minha vida em função da consciência negra e dessa consciência de vida*. Acho que se as pessoas do movimento não fizessem parte dessa minha formação de identidade, *estaria até hoje como atendente de padaria*, por exemplo. *Era um*

*lugar até bacana, porque eu ficava definindo que seria empregada doméstica. E eu não fui empregada doméstica em momento algum da minha vida. Fui atendente de padaria há 25 anos atrás. Como aquilo aparentava uma ascensão, as pessoas diziam para me dar por satisfeita, pois era o máximo que iria conseguir na vida. Agora que me percebo como uma empresária ou uma profissional liberal, vejo que foi uma alteração significativa na minha vida. Isso é resultado desse aprendizado adquirido dessa militância. Você faz parte das alterações que propõe para os outros, então é um pouco isso (Luanda, 42 anos). (grifos meus)*

Em todos esses processos percebe-se a afirmação de um novo modo de ser humano. Os Movimentos Sociais são alguns dos espaços sociais que mais contribuem para esse processo. Eles são capazes de transformar indivíduos em sujeitos sociais. Assim, verificando a atuação do Movimento de Mulheres Negras, com seus avanços e limites, é possível identificar *pressentimentos de futuro* que, por sua vez, encarnados em preciosos *tesouros do passado*, conferem novos sentidos e significados às mulheres negras das próximas gerações. Petronilha Silva (1998, p. 3) nos dá a dimensão deste processo de criação e recriação ao ressaltar que quando isso acontece “deixamos de ser objeto para sermos sujeito, para nos constituirmos em vozes libertadas”.

Essa recriação pode ser vista na fala de Eritréia quando narra o seu próprio processo de conscientização racial, em decorrência do aprendizado proporcionado pela militância:

*Depois de entrar para o Movimento Negro e de Mulheres Negras é que fui dar conta dessa coisa da questão racial mesmo. [...]. *Aí, percebi que não dava conta de muita coisa que vivi e sofri e, na maioria das vezes, ficava calada, não conseguia falar.* Isso estava lá dentro no fundinho, guardado desde a infância, mal resolvido em mim (Eritréia, 45 anos). (grifos meus)*

Ao destacarmos os sentidos que as mulheres negras atribuem a si mesmas a partir de sua inserção nos Movimentos Sociais recorremos a algumas reflexões de Bernard Charlot (2000, p. 56 e 57). Esse autor afirma que o sentido é sempre “produzido pelo estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e/ou com as demais pessoas”. O sentido traz no seu bojo a ideia de que os sujeitos se produzem em suas relações e exprimem as leituras e interpretações

de mundo, a partir do local e do tempo onde se encontram. Esta ideia assemelha-se à de Alberto Melucci (2004, p. 68), ao dizer que o sentido é construído num dado tempo e espaço. Por isso, o “sentido que o tempo traz é que cada um é o artífice de si mesmo e de seu mundo, ou seja, daquilo que é capaz de produzir e dividir-com-os outros”.

Sentidos e significados são construídos no contexto das relações sociais. Nesse processo, alguns espaços se destacam como vivências e tempos fortes na construção das trajetórias. Durante suas narrativas, as mulheres negras nos apresentaram alguns desses espaços, os quais as ajudaram a estabelecer novos sentidos para suas vidas. O primeiro foi a trajetória escolar, sobretudo na infância. Infâncias pobres, marcadas pelas vivências das experiências dolorosas do racismo. O segundo constituiu o convívio familiar. Algumas famílias foram espaços de aprendizado na luta contra o racismo e as desigualdades sociais no cotidiano. Outras as estimularam a atuar junto às suas comunidades por meio de grupos juvenis, religiosos e associações de bairro, na luta pela melhoria e condições de vida. O terceiro foi a atuação no partido político com caráter progressista que lhes ajudou a compreender e analisar o modo pelo qual o sistema capitalista se estrutura para que pudessem intervir. Por último, os Movimentos Negro, de Mulheres Negras e Feminista – embora apenas duas tenham atuado ativamente no último deles.

O espaço dos Movimentos Sociais forneceu às mulheres negras instrumentos para combater, enfrentar e superar o racismo e o machismo, de maneira organizada e coletiva.

Segundo Miguel Arroyo (s/d, p. 5), a emergência dos Movimentos Sociais introduziu novos olhares que se desvinculam da história oficial, comumente contada a partir da perspectiva das elites. Nesses movimentos emergiram vários sujeitos que, nas lutas por melhores condições de vida e direitos, se apresentaram como sujeitos de direitos. Além disso, desenvolveram processos educativos em suas organizações e formas concretas de socialização e aprendizado, centralizando e investindo na formação dos sujeitos de direitos. “Daí, eles nos lembram sujeitos em movimento, em ação coletiva”, que se encontram em uma própria ação educativa, porque atentam para a própria formação humana dos sujeitos singulares que os compõem.

Os Movimentos Sociais nos revelam caminhos pedagógicos fecundos, cuja reflexão sobre a condição humana, suas dimensões,



virtualidades formadoras e deformadoras estão presentes nos seus processos sociais e nos seus movimentos de humanização e emancipação social. Por isso centram-se na ação educativa, geradora de processos de humanização dos seus sujeitos. A pedagogia desenvolvida pelos Movimentos Sociais, portanto, nutre-se ora do ser humano como problema em si mesmo, ora da problematização de formarem seres humanos.

Miguel Arroyo (s/d) ressalta que os Movimentos Sociais nos ensinam muito à medida que nos mostram o quanto há de dimensão educativa e organizativa em suas mobilizações de sujeitos singulares. Por isso, esse autor defende a educação vivida no contexto desses Movimentos como processo de humanização e libertação que não se configura simplesmente pela transmissão de conhecimentos mas, sobretudo, pelas vivências pessoais e coletivas, lidas e interpretadas por aqueles que as vivenciam. Essas vivências, para Arroyo, proporcionam uma conscientização política e, principalmente configuram-se em possibilidades de mudanças. Isto porque os Movimentos Sociais contestam e denunciam as injustiças no plano do vivido e vislumbram a possibilidade de alcançar melhores condições de vida a partir de suas ações específicas de mobilização, concientização e formação. Nesse processo educativo, marcado por tensões e conflitos, as pessoas humanizam-se, desumanizam-se, educam-se e reeducam-se.

Os Movimentos Sociais, portanto, vêm se consolidando como construtores de sujeitos coletivos em torno de valores e símbolos, no interior de suas organizações e, principalmente, quando possibilitam a formação e a emergência dos sujeitos singulares. Ou seja, de sujeitos que passam a expressar as várias nuances de suas identidades, assimilando-as como eixos norteadores de suas lutas, comportamentos e relações.

De acordo com Ilse Scherer-Warren (1998, p. 17), os sujeitos emergem de um processo de construção coletiva de valores e práticas resultantes de uma rede de múltiplos atores e organizações. As ações coletivas são heterogêneas e muitas vezes constituídas por conflitos internos e externos que expressam lutas entre protagonistas.

Temos aqui a dimensão da Pedagogia dos Movimentos Sociais. No contexto dos Movimentos Sociais os sujeitos constroem saberes, conhecimentos, valores e culturas. São “sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação”. São sujeitos que nos permitem captar como se educam, como aprendem, como se formam

como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos e políticos (ARROYO, s/d, p. 6). A pedagogia dos Movimentos Sociais, logo, nutre-se do ser humano como problema em si próprio, dos questionamentos de sermos, fazermos e formarmos humanos e tem como seu objeto a humanização. Desta forma, os sujeitos em Movimentos, que compõem essa pedagogia, alimentam a teoria da formação humana e trazem para o cerne do educativo os sujeitos sociais e seus processos dramáticos de produção -formação humana. Eles

Reeducam as teorias pedagógicas, as humanizam ou as aproximam nas grandes interrogações que estão em sua origem. Pedagogia como acompanhamento das possibilidades de sermos humanos, de realização do humano possível que há na infância e em cada ser humano (*ibidem*, s/d).

Consideramos que as mulheres negras entrevistadas são *sujeitos em movimento(s)* e nos revelam um pouco da Pedagogia dos Movimentos Sociais. São, portanto, sujeitos pedagógicos. Educam-se e reeducam-se, criam e recriam, formam e deformam. Esse processo de construção de sujeitos coletivos, ou seja, mulheres negras militantes em movimentos que atuam nas causas raciais e de gênero, é realizado por sujeitos singulares: Luanda, Eritreia, Namíbia, Suazilândia, Zâmbia e Ruanda.

Diante disso, indagamo-nos: quais são as ações pedagógicas que produzem? Essas ações têm a ver com as pedagogias pelas quais passaram e vivenciaram em suas trajetórias de vida? Quais foram os sentidos e significados que extraíram da pedagogia dos Movimentos Sociais, sobretudo do Movimento Negro, do Movimento de Mulheres Negras e do Movimento Feminista para suas vidas? Houve mudança em se ver como mulher negra antes e depois da pedagogia dos Movimentos Sociais? As mulheres negras como sujeitos pedagógicos desenvolvem que tipo de pedagogias? E essas são ressignificadas?

Os Movimentos Sociais com caráter identitário são espaços nos quais as mulheres negras militantes interagem de forma significativa. Esses espaços aglutinam a articulação em torno da identificação de um *nós* coletivo e suscitam conflitos, rupturas e tensões devido ao leque variado de pessoas distintas que se unem por pontos convergentes acerca da existência do racismo e do machismo e da necessidade de superá-los coletivamente. No entanto, nem sempre a convergência de

objetivos significa concordância quanto às estratégias adotadas e ações realizadas. Embora a pesquisa não tenha se debruçado sobre essa questão não podemos deixar de apontar que aqui várias tensões e conflitos acontecem.

### **SENTIDOS E SIGNIFICADOS PROPORCIONADOS PELO APRENDIZADO MILITANTE**

Segundo Melucci (2001, p. 49), as ações que movem os Movimentos Sociais surgem não só de ausências mas fundamentalmente das interações, das relações sociais. As ações dos Movimentos que as mulheres negras entrevistadas participaram ou participam, bem como as de suas organizações não expressam somente uma vontade de um coletivo mas uma produção social gerada no ambiente da ação e na interação dos sujeitos que a desenvolvem. A produção é um ato social que simbolicamente representa o vínculo contínuo entre o *agir humano* e seu sistema de vivência. Os produtores dessa ação são sujeitos envolvidos no sistema e no processo de produção, como pudemos verificar nas trajetórias de militância das entrevistadas.

A consciência, para Paulo Freire (1992), é o meio de conhecer e agir sobre a realidade. Contudo, este autor alerta que conhecer e desvendar as tramas da opressão, as tramas da realidade e refletir sobre as mesmas com uma concepção crítica não são suficientes para operar mudanças. O que viabiliza a travessia de um estado social para o outro é a articulação do conhecimento da realidade à reflexão crítica que lhe é empregada e a promoção de ações concretas em determinada conjuntura política em favor das transformações. Deste modo, esse autor diz que somente a aquisição de conhecimento aliada à luta social pode promover a libertação e as transformações sociais desejadas pelos sujeitos de lutas sociais.

Esse mesmo autor nos adverte que a libertação possibilita o estabelecimento de uma relação pela qual não se operam mudanças via uma racionalidade estratégica. Isso seria oportuno à revolução porque ela se baseia em acontecimentos empíricos, observáveis outrora e possíveis de serem programados para o futuro. A libertação, ao contrário da revolução, não objetiva instaurar novos sentidos e valores às ações humanas. Sua valorização maior é a emancipação dos indivíduos.

Nesse processo de libertação e transformação social cada sujeito, inserido nos Movimentos Sociais e nas ações coletivas, constrói um sentido e atribui um significado a sua própria inserção política. Observemos o depoimento de Suazilândia:

*Eu acho que a gente tem uma missão. Todas as pessoas têm um estar no mundo e um ser no mundo e, quando eu estou inserida nestes Movimentos Sociais e, principalmente, fazendo um trabalho em favor das mulheres negras, das crianças negras e do povo negro, eu estou inserida inteira como ser humano, nessa vida. Eu me sinto produtiva. Eu me sinto uma pessoa capaz de contribuir de alguma forma para esse mundinho que estou vivendo onde tenho uma família, que eu quero ter netos, sobrinhos, etc. Eu posso contribuir de alguma forma, para que esse mundinho nosso fique melhor. E se eu me posicionar, enquanto ser humano, nesta luta global, me volta uma frase: se os mans não são bons, porque os bons não são melhores. Então, eu acho, em contraponto, que há tanta coisa feia existente no mundo, que é possível existirem pessoas que lutam por uma coisa que seja legal. Sinto-me na obrigação de estar nessa linha nem que seja uma co-participante com elas nessa construção do mundo que está aí para fazer. Ele (Deus) começou e nós temos que acabar. E tem algumas pessoas que estão querendo acabar mau. E tem outras pessoas que estão querendo que esta transformação seja uma boa transformação. E eu me coloco do lado das pessoas que querem, realmente, ACABAR com essa construção de mundo, que Deus começou, assim de uma maneira mais gostosa, mais prazerosa. Enfim, que seja bom para todo mundo (Suazilândia, 50 anos). (grifos meus)*

A fala de Suazilândia chama-nos a atenção que, para além do fato de participar dos Movimentos Sociais, a responsabilidade de cada pessoa está na sua contribuição de ser humano para melhorar o mundo. Essa responsabilidade decorre do fato de vivermos em um mundo criado e mantido por todos e todas nós. Essa entrevistada, portanto, corrobora a premissa de Paulo Freire de que não basta conhecer, criticar e conscientizar-se. É crucial que haja ações concretas de mudanças, rupturas e superações para de fato haver transformações sociais. É nessa direção que Freire (1977) defendia o conceito de educação como ato de conhecimento, ato político e ato criador e transformador. Trata-se de uma concepção humanista e política de educação. A educação é entendida como um processo que pode libertar e transformar, radicalmente, a nossa realidade para melhorá-la, para torná-la mais humana. A dimensão humana está em possibilitar que tanto as mulheres quanto os homens sejam reconhecidos como sujeitos de suas próprias histórias.

As mulheres negras, quando foram indagadas sobre os significados de sua participação nos Movimentos Sociais, principalmente nos de caráter identitário – o Movimento Negro e o Movimento de Mulheres Negras –, foram unânimes em afirmar que após a atuação nos mesmos passaram a fazer uma leitura mais crítica do mundo. O impacto tanto da leitura de mundo quanto da inserção nesses Movimentos produziu uma mudança gradativa em suas vidas: foram se descobrindo e percebendo a relevância delas enquanto sujeitos socioculturais e históricos, enquanto mulher, negra e, principalmente, enquanto militantes sociais.

A partir da formação política proporcionada por esses Movimentos elas puderam compreender que ser militante engajada em lutas específicas faz diferença em um contexto no qual grande parte das militantes e dos militantes identificava as desigualdades se reproduzindo somente no âmbito socioeconômico. Faz diferença porque passaram a identificar com mais clareza que o racismo e o machismo são dois importantes componentes dos mecanismos de opressão na sociedade brasileira. Por isso precisam ser enfrentados se quisermos, de fato, promovermos mudanças mais significativas na sociedade.

Zâmbia disse-nos que descobrir-se mulher negra, conscientizar-se das questões do racismo fez diferença na sua atuação dos Movimentos Sociais. A sua perspectiva e o seu fazer político ganharam novos propósitos, como por exemplo, o combate ao racismo:

*Então, quando entrei no movimento, fui descobrindo que era negra a partir do conhecimento de alguns militantes negros da cidade. Antes, eu era uma simples militante do movimento social, da associação de moradores, da construção de uma discussão de creche, da juventude e tal. A partir do momento que a gente se reconhece enquanto militante negra vai se descobrindo. Vai descobrindo que é mulher, negra, militante e tudo. Então, você começa a fazer diferença, porque passa a construir uma outra política, a construir a consciência do que é ser militante negro e percebe que é diferente dos militantes generalizados. Então pra mim, essa é a diferença. Pois, quando discuto a questão da relação social nas associações de moradores, a questão das vilas e favelas, eu tenho que entender que sou uma militante com a consciência de combate ao racismo. Daí, posso até fazer uma discussão generalizada, mas se eu tenho a consciência racial, tenho que fazer a discussão de quem é que mora naquele lugar. Eu vou ter que saber quais são as mulheres que moram por lá e quem é a maioria dessa população. Tenho a obrigação*

enquanto militante negra, do Movimento Negro ou do Movimento de Mulheres Negras, de fazer essa discussão através da história do povo negro no Brasil. Então, tenho que trabalhar, por exemplo, as políticas públicas nas vilas e favelas com histórico e resgate para reparação desse povo negro (Zâmbia, 50 anos). (grifos meus)

A narrativa de Zâmbia evidencia que a percepção da realidade de mundo é um aspecto da prática dos Movimentos Sociais. Estes centram investimento na autorreflexão a fim de que a militância possa desenvolver essa capacidade de percepção. Deste modo, na medida em que Zâmbia ia se redescobrimo no contato com as pessoas um processo de autorreflexão ia se configurando cada vez mais. Sua forma de se relacionar e agir alterava-se e ela passava a construir novas perspectivas de vida. Essa autorreflexão de Zâmbia pode ser estendida também às demais entrevistadas.

Além da percepção da realidade pudemos captar das falas das entrevistadas dois outros aspectos que sobressaem na enunciação acerca dos significados que a atuação nos Movimentos Sociais trouxe para a sua vida: uma nova dimensão pessoal e outra no fortalecimento da autoestima. A compreensão que fazemos desses dois aspectos é que ambos podem ser vistos como eixos da pedagogia dos Movimentos. Tanto a dimensão pessoal quanto a autoestima são fontes de investimento dessa pedagogia porque dizem respeito à experiência de cada militante enquanto sujeito social.

O Movimento Negro e o Movimento de Mulheres Negras têm como uma das suas estratégias formadoras a revitalização da identidade e a autoestima. Elementos que fazem parte da cultura, da religião e da história da população negra passam a ser resgatados, no contexto da militância, como significativos e relevantes para suas vidas. Esses elementos remetem às potencialidades da cultura africana que, na maioria das vezes, não são lembradas diante do processo de hegemonia da cultura europeia.

Os coletivos de mulheres negras trazem para suas integrantes e para a sociedade o resgate da dignidade da população negra a partir das relações estabelecidas com o lugar, o corpo, a cultura, a raça e o gênero. Deste modo espera-se que as integrantes e os integrantes de militância dessas organizações e, no nosso caso, as mulheres negras, se sintam mais

confiantes em si mesmas e na sua própria história e sejam motivadas e determinadas a progredir na vida e na militância. Sobre isso, Namíbia pode nos esclarecer com o seguinte depoimento a respeito do significado da militância para sua vida:

*Teve um significado muito grande na minha vida, porque me ajudou a formar opinião a respeito da vida. Ajudou-me a me formar enquanto ser, as pessoas me olham e, logo, percebem as características da Namíbia que eu sou. Então, ajudou-me a ser o que eu sou. Eu tenho características e determinações próprias. Eu tenho opinião formada a respeito de algumas questões, outras eu acho que é um processo. Então, ajudou-me a contextualizar, a conceituar a vida. Ajudou-me a relacionar com a vida, com os outros, comigo mesma. Eu acho que tudo isso foi um processo de investimento para me ajudar a discernir o bom do que é ruim, emitir opinião, ter auto-estima, ter coragem, ter determinação, me achar linda, maravilhosa, enfrentar esse mundo racista que está aí. Assumir minha religião, minha cultura, meu cabelo, minhas roupas, minha alimentação e minha família. Eu acho que isso tudo, são algumas atribuições que essa militância me deu (Namíbia, 45 anos). (grifos meus)*

Esta fala de Namíbia nos mostra o quanto os Movimentos ajudam-na a se apropriar do mundo e a estabelecer novos significados em suas relações. De acordo com Bernard Charlot (2000) o sujeito, ao se apropriar do mundo no qual vive, se torna mais sujeito de si. Apropriar-se do mundo significa aprender sobre a sua existência, lendo-o e interpretando-o num processo de estabelecimento de uma relação interativa. O aprender pode significar várias aquisições de comportamento, discursos etc. Mas sua relevância está em possibilitar ao sujeito o domínio de algo que até então não dominava e desconhecia. Aprender também significa “entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo” (*ibidem*, 2000, p. 72). Assim, aprender é passar do não domínio para o domínio de uma relação consigo próprio e com os outros. Enfim, é o domínio consigo próprio a partir da relação com as demais pessoas. Eritréia explicita em sua fala o que conseguiu aprender com a militância nos Movimentos:

*Aprendi muito! Aprendi a... ter que encarar o diálogo, a ter que participar de uma mesa e dando conta de desenvolver um tema. Antes tinha que estudar, eu*

*tremia as pernas, mas tinha que dar conta de falar com o público de 1000 pessoas, de 10 pessoas ou 20. Aprendi a gostar de mim, sabe? É... me achar bonita. Minha auto-estima, tudo isso é fundamental. Eu preciso estar com auto-estima pra fazer as coisas, senão nada flui. Não rola segurança se você está com a auto-estima lá embaixo. Então, eu aprendi muito e tenho passado tudo que eu aprendi para minha filha, para as minhas amigas, sabe? Uma das grandes conquistas na minha vida foi me assumir enquanto mulher negra e dar conta da minha beleza ou da minha feiúra. E sentir que sou capaz, que eu tenho condições, que sou capaz quanto qualquer outra pessoa, seja branca, seja preta (Eritréia, 45 anos). (grifos meus)*

O que percebemos nas falas de Namíbia e Eritréia é o quanto a valorização da autoestima é relevante para que as pessoas possam ter mais autoconfiança e se sintam capazes de fazer algo. Por isso, a auto-estima é outro aspecto de investimento da pedagogia dos Movimentos. Todos nós necessitamos ter auto-estima para nos lançarmos ao enfrentamento de qualquer desafio ou objetivos que desejamos alcançar. Por isso, a promoção da autoestima é um dos principais eixos condutores do processo de formação de cada mulher militante.

Esses sentidos e significados relatados pelas entrevistadas, porém, não ocorrem somente por causa das intervenções dos Movimentos Sociais. Caso não haja uma pré-disposição do sujeito para se envolver com as dinâmicas propostas pelos sujeitos coletivos não haverá impactos significativos e muito menos uma formação *ressignificada*.

Nesta perspectiva, o Movimento de Mulheres Negras, bem como o Movimento Negro, exercem o poder de atração por meio da identificação dos sujeitos singulares com os sujeitos coletivos e seus propósitos. Ao se configurarem como espaços coletivos nos quais os sujeitos singulares partilham histórias, sofrimentos, experiências e vivências em comum, instauram o processo de identificação. Mas esse poder de atração não acontece com todos. Os Movimentos conseguem atrair somente aquelas pessoas que estão abertas, desejam ser atraídas. Os motivos são diversos. Há processos conscientes e inconscientes. Há interesses em jogo – uns mais claros e outros mais obscuros. São pessoas com um desejo latente de serem reconhecidas e de se integrarem a um coletivo. Esse desejo, porém, só vem à tona quando em cada sujeito singular as emoções internas de pertencer a um grupo vão fazendo



sentido e o despertam para se tornar um militante. Como se verifica na seguinte fala de Luanda:

Exatamente, aí a gente só se integra em algum Movimento, quando você... tem esse click dentro de você. Não é algo externo... é você quem dá conta disso. E partir pra militância é bom, porque a gente se fortalece. *A gente não se vê sozinho, não se pega num lugar achando que não tem saída. Eu acho que a gente vê, no Movimento, experiências que deram certo, pessoas que estão alterando a sua rotina*, porque eu acho que a militância proporciona muita coisa (Luanda, 42 anos). (grifos meus)

Segundo Melucci (2004) a mudança não vem de fora para dentro, mas de dentro para fora, porque as pessoas possuem necessidades de serem reconhecidas por coletivos. O grupo se torna uma regra obrigatória, no qual precisamos nos inserir para sabermos quem somos. Contudo, o sujeito necessita se abrir para o outro pois

O processo de individuação necessita aceder ao tempo interno, àquelas dimensões corpóreas e afetivas que nos permitem ver, sentir, pensar e comunicar. Precisa construir conscientemente o campo da experiência, jogando sempre novos jogos. Porém sem a abertura de si mesmo para o outro, sem o envolvimento com os desafios de uma sociedade planetária grávida de pontecialidades e de riscos, o percurso interior corre o risco de tornar uma fuga ilusória ou prisão muda (MELUCCI, 2004, p. 15 e 16).

O processo de individuação tratado por Melucci pode ser melhor compreendido por meio da fala de Suazilândia, quando nos relata os aspectos significativos da militância no Movimento de Mulheres Negras:

Particularmente para mim, minha participação no movimento de mulheres negras foi extremamente importante, porque eu me afirmo cada vez. Afirmo mais a minha identidade racial, a minha identidade como mulher, e o meu *posicionamento de ser humano no mundo* (Suazilândia, 53 anos). (grifos meus)

No contexto desse artigo o impacto da construção de mulher negra – cujo reconhecimento e autoestima são primordiais – é responsável por uma série de ações, discussões e trabalhos realizados pelas entrevistadas que correspondem à proposta do Movimento de Mulheres Negras.

Elas se mostram fortalecidas e seguras ao participar desse coletivo, como podemos perceber nos depoimentos abaixo de Zâmbia, Eritréia e Namíbia ao falarem do significado do Movimento para as suas vidas:

*Zâmbia:* Então para minha vida a consciência de mulher negra é muito legal, porque me reafirma. E isso foi o Movimento de Mulheres Negras que me deu essa auto-estima, *porque isso é uma questão de auto-estima, entendeu?* [...] *Então*, a organização de mulheres negras, da qual participei, para mim é fundamental para garantir que eu, Zâmbia, esteja com potencial de fazer a discussão política geral. *Porque não é só a discussão política só da mulher negra, mas sobre qual é o nosso papel nessa sociedade, nessa organização política, entendeu?* (Zâmbia, 50 anos). (grifos meus)

*Eritréia:* Significa vida. Eu estou podendo viver mais feliz. Eu acho que todo mundo quer na vida é ser feliz, não é? E aí, eu estou assim, feliz! O fato de eu me reconhecer enquanto mulher negra *é algo importante e que veio da minha participação no movimento de mulheres negras.* Se não fosse essa minha participação, provavelmente, eu não teria garantido a minha é... capacidade, inclusive enquanto mulher negra, em estar garantindo a continuidade do trabalho (Eritréia, 45 anos). (grifos meus)

*Namíbia:* No Movimento de Mulheres é onde que eu me completei e, existe também um tratamento igualitário, a mesma linguagem, o mesmo toque, existe o afeto, de forma maior de que nas outras reuniões dos partidos. *Trouxe, com certeza significados, porque nós sabemos que não estamos sós, que você tem meios para se articular, para chamar a imprensa, dar um coletivo, fazer isso, fazer aquilo* (Namíbia, 45 anos). (grifos meus)

O Movimento de Mulheres Negras inicialmente atuou em duas direções contraditórias entre si: uma no plano de desconstrução e outra no de construção. No processo de desconstrução as mulheres negras militantes canalizam todos seus esforços para quebrar as imagens negativas, empobrecidas de caráter humano, construídas na sociedade que as afetam duplamente em suas condições de mulher e de negra. Essas imagens procuram colocá-las sempre em uma posição e papéis subalternos e estigmatizados na escala e no imaginário sociais.

No processo de formação e autoconsciência há todo um conjunto de estratégias, promovidas por esse Movimento, que visa o resgate da autoestima das mulheres negras pela desconstrução das imagens e

representações negativas e a construção de mulheres negras mais seguras, com auto-estima, capazes e ativas. São estratégias que correspondem a uma proposta pedagógica de decodificação das vozes negras silenciadas ao longo de nossa história, dos silenciamentos e práticas discriminatórias produzidas e reproduzidas nas relações sociais, políticas e culturais. É por meio dessa proposta que se busca a formação de pessoas críticas, reflexivas e que saibam se conhecer, se gostar e se respeitar e explorar as diferenças, recusando-se a transformá-las em desigualdades (SILVA, 2001). Através disso, elas vêm se criando e recriando, proporcionando novos significados e sentidos que, paulatinamente, viram a página negativa de várias delas com a construção de novas histórias mais humanas. Daí a importância da existência do Movimento de Mulheres Negras, no contexto sócio-político brasileiro, conforme nos relata Suazilândia:

É extremamente importante sua existência, porque nós precisamos construir uma sociedade mais justa para todos. A mulher foi, durante muitos anos, subjugada. *Então, ela precisa estar no mesmo nível de igualdade com o ser humano masculino homem, para que as... relações sejam autônomas, neste mundo em que vivemos.* É preciso resgatar este valor da mulher. É preciso resgatar essa mulher como ser humano integral, para que ela possa é..., não competir tão... eu não gosto do termo competir. Mas, que ela possa estar no mundo no mesmo nível que os outros seres humanos. Porque ela está numa situação que ela está abaixo da dignidade de todos os seres humanos. Então, este movimento é importante para este resgate ser feito. É urgente de ser feito (Suazilândia, 51 anos). (grifos meus)

A dinâmica do Movimento de Mulheres Negras encarna e projeta outras dimensões relacionadas ao modo de vida das pessoas que dele se aproximam trabalhando com valores, posturas, visões de mundo, tradições, costumes. Nisso reside o seu caráter educativo e pedagógico: ele é capaz de atuar na visão de mundo das pessoas e dar a elas um outro sentido de sua existência. Essa mudança na visão de mundo implica a mudança de postura frente a si mesmo, ao outro e à sociedade.

### **A RESSIGNIFICAÇÃO DE MULHERES NEGRAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

As trajetórias de vida das mulheres entrevistadas nos revelaram que desde a infância elas passaram por processos educativos conflitivos

relativos à questão racial. Enquanto as famílias procuravam educá-las sobre a dimensão racial por meio da socialização de suas vivências e de seus discursos, a escola e o trabalho proporcionavam um outro tipo de educação para a diversidade étnico-racial, lamentavelmente, marcada pela negação. Nesses espaços, todas as entrevistadas souberam o que era o racismo que suas famílias tanto lhes falavam.

A educação proposta pelas famílias de Luanda, Namíbia e Suazilândia lhes permitia reconhecerem-se enquanto negras, fortalecendo-as em suas dimensões raciais. Eritréia, Zâmbia e Ruanda, por sua vez, aprenderam com suas famílias como sobreviver em meio às precárias condições socioeconômicas, descobrindo mais as dimensões raciais pelas experiências da vida. Mas, todas as entrevistadas explicitaram que tanto nas escolas quanto em alguns espaços de trabalho pelas quais passaram impuseram-lhes uma educação racista. Nesta, o significado de “ser negro” era sinônimo de dor, sofrimento e tratamento diferenciado.

Os depoimentos abaixo de Namíbia e Ruanda são elucidativos quanto a essa questão e demonstram o lado negativo de se descobrir negra e descobrir-se também mulher. Elas nos revelam quais eram os significados de mulher negra antes de ingressarem na militância e alguns indícios de mudança, após ingressarem no Movimento de Mulheres Negras:

*Namíbia:* Eu acho que é desde a infância, foi plantada uma sementinha, que se desenvolveu para ser o que eu sou hoje. O que como sou hoje foi lá no berço que começou. [...] Bom, como eu falei, desde criança nós tivemos é... a felicidade de meu pai ter consciência negra, minha mãe também, embora em menor intensidade. Mas nós fomos criados sabendo que nós somos negros. [...] Então, na escola, isso se deu de forma gritante, desde a pré-escola até no momento da fase adulta. A gente percebe a diferença que se dá no estereótipo e também no mercado de trabalho. A gente percebe pela diferença entre o que a gente trabalha e o quanto nós ganhamos. A diferença salarial é muito grande. E o quanto que nós mulheres negras temos que afirmar nossa competência profissional, porque sofremos a questão do machismo e do racismo também. Então, *desde criança a gente aprende a enfrentar este mundo, a vencer desafios, a encarar o racismo, a discriminação no mercado de trabalho e o machismo. E às vezes, em casa também, porque que algumas tarefas são divididas.* Algumas são dadas para os homens e outras para as mulheres. Porém, na minha casa todo mundo sempre fez de tudo. *Através*

*da minha mãe que lutou para trabalhar fora, porque meu pai brigava muito e não queria. Nós aprendemos a enfrentar e a lutar pelos nossos desejos, pelos nossos ideais e as nossas opiniões; A gente sempre lutou por eles e, isso daí foi a vida inteira pela bravura da minha mãe. [...] Então, a gente percebe quando acontecia o racismo. Depois da militância, a gente percebe que temos que nos afirmar várias vezes, para haver a respeitabilidade, enquanto profissional, ser e mulher negra (Namíbia, 45 anos). (grifos meus)*

*Ruanda: Sempre me vi como uma pessoa negra e nos vários espaços que frequentei nem que eu quisesse esquecer seria possível. Sempre significou para mim muita luta o fato de ser negra. E as mulheres da minha família, em alguns momentos da minha adolescência, me alertavam de alguma forma pela fala pouco elaborada, porém, carregada de sabedoria pelo fato de sentirem na pele todos os dias o racismo. Consegui, com o Movimento de Mulheres Negras, ter subsídios e elaborar de uma melhor forma de viver o que se tem de positivo e de rico na história do povo negro (Ruanda, 31 anos). (grifos meus)*

A fala de Namíbia além de nos fornecer elementos acerca de suas experiências e vivências raciais, também nos fornece indícios de como a educação de gênero esteve presente na relação familiar, principalmente referindo-se à construção de papéis femininos e masculinos. Estes papéis, conforme vimos na conceituação de gênero e em algumas passagens dos capítulos anteriores, se estruturam, no imaginário social, pela demarcação de que o público – o mundo do trabalho – diz respeito ao universo masculino, enquanto o privado – espaço doméstico - refere-se ao universo feminino. Essa polarização das diferenças entre mulheres e homens inicia-se, justamente, nos espaços privados por meio da divisão das tarefas domésticas, como bem pontuou Namíbia. A própria fala dessa entrevistada revela tal situação ao narrar o tipo de relação que era estabelecida entre seu pai e sua mãe. Foi preciso que a mãe de Namíbia brigasse e enfrentasse o esposo para poder trabalhar fora. A postura de sua mãe não só representou um avanço para as mulheres de sua época – pois a submissão ao marido era algo comum para as esposas – como também contribuiu para socializar com todas e todos da família a responsabilidade e o cuidado com a casa. A família dessa entrevistada teve que se reeducar diante dos afazeres domésticos por causa do trabalho da mãe, havendo de fato uma divisão das tarefas.

Semelhante à família de Namíbia havia também a divisão das tarefas domésticas nas famílias de Luanda, Eritrêa e Zâmbia.

Na tentativa de fazer valer as demarcações de papéis entre as filhas e os filhos destacou-se apenas a família de Suazilândia. Como vimos no capítulo 1, sua mãe e sua avó, embora fossem as chefes da família, pontuavam a distinção entre uma educação feminina e uma educação masculina. Conforme narrativa de Suazilândia, apresentada no capítulo 1, sua mãe a educava para tomar conta da casa e ser uma boa esposa. Já para Ruanda o trabalho doméstico não significava apenas a responsabilidade com a casa, devido ao fato de ser uma mulher mas, também, a forma pela qual, desde cedo, ela garantiria sua sobrevivência e a de sua família, como também vimos no mesmo capítulo.

O processo educativo pelo qual as entrevistadas passavam, no sentido de lhes ensinar comportamentos, posturas, atitudes e responsabilidades referentes à dimensão racial e à dimensão de gênero esboçava uma identidade racial traumática e um determinismo de gênero em conformidade com os papéis construídos como femininos.

As entrevistadas, ao ingressarem nos Movimentos Sociais, sobretudo no Movimento de Mulheres Negras, depararam-se com uma proposta de novos horizontes. Embutidos nessa proposta estavam discursos, práticas e relações que giravam em torno da conscientização crítico-social e de novas possibilidades de recriação. Desta forma, o Movimento de Mulheres Negras e demais Movimentos fizeram com que as entrevistadas pudessem, de maneira crítica e reflexiva, ter acesso a diferentes leituras raciais, de gênero e do mundo onde se encontravam. Tal processo pode ser visto nos seguintes depoimentos das entrevistadas que mencionam o significado da dimensão de gênero nas suas militâncias:

*Ruanda: Fazer o recorte de gênero é fundamental porque as relações na sociedade são estabelecidas e definidas a partir do lugar que você ocupa e faz parte. São vários os agravantes que podemos carregar nessa sociedade, lotada de preconceitos, por isso, ser mulher é um agravante e ser mulher negra é mais um (Ruanda, 31 anos). (grifos meus)*

*Zâmbia: Então, eu acho que a minha ida em direção à questão de gênero ela foi muito importante. Eu avalio assim que aquilo ali me deu um potencial muito grande para discussão de gênero (Zâmbia, 50 anos). (grifos meus)*

*Suaçilândia: Nossa!!! [...] inclusive até num reposicionamento meu, porque me sentia na obrigação de ser uma super mulher. Porque eu sempre gostei de estudar, de fazer uma série de atividades. Mas, sempre gostei também de ser dona de casa, de cuidar do meu marido, das minhas filhas e das coisas. Num determinado momento, a gente entra muito em conflito, porque em algum momento, há outra escolha que a gente faz, do estudo, das atividades, acaba pesando e a questão da família, que eu sou muito ligada, acaba ficando de lado. E a minha cabeça não estava muito pronta para fazer essa divisão. E no movimento de mulheres, conversando com essas mulheres, trabalhando e vendo como todas fazem isso, eu me senti mais à vontade para não ser uma super mulher em querer fazer tudo, ao mesmo tempo. Então, eu sou muito mais light, agora. [...] Então, eu achei o equilíbrio. Eu não larguei a minha família, mas também não deixei de fazer as coisas que eu gostaria de fazer. Isto está,... bem equilibrado, agora. [...] Pra que eu pudesse estar vivendo essa tranquilidade de mulher e de mulher negra, nessa idade que eu estou vivendo, foi de fundamental importância estar nesses movimentos sociais de mulheres, porque isso interfere até no meu posicionamento biológico em vivenciar a vida num estado mais tranquilo (Suazilândia, 53 anos). (grifos meus)*

Retomando Charlot (2000), ter acesso ao mundo é apropriar-se dele, é conseguir encontrar formas de dominar algo que até então não estava dominado. O sujeito, ao se apropriar do mundo no qual vive, pode se tornar sujeito a partir do que consegue aprender nas suas inter-relações. Aprender, portanto, significa entrar em formas relacionais. Aprende-se quando se tem oportunidades de aprender, em momentos nos quais os sujeitos estão mais ou menos disponíveis para aproveitar tais oportunidades. Aprende-se quando há abertura do sujeito, desejo e procura. Mas aprende-se também quando não surgem mais oportunidades e o aprender acaba sendo uma obrigação, de não deixar passar a chance de aprender num dado momento. O aprender também carrega consigo uma relação identitária. Aprende-se a conhecer a si próprio e como se relacionar com a vida, as pessoas e o mundo. O aprender identitário, portanto, é o aprender a ter domínio de si e sua relação de forma autônoma. “Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si mesmo, e isso, em situação” (*ibidem*, 2000, p. 70). Assim, quando o sujeito aprende a ter domínio dos elementos simbólicos presentes nas relações e aprende a regular as relações estabelecidas entre ele e as demais pessoas, torna-se

possível a sua recriação. Isto é o sujeito, ao invés de corresponder às expectativas sociais de como reagir, se comportar, se manifestar, desejar e se expressar, pode atribuir a si próprio o como agir, o comportar..., ou seja, pode-se recriar.

O processo de recriação exige uma constante negociação de vivências do sujeito singular consigo mesmo. O negociar é justamente a capacidade de recriar-se no presente, superando traumas, sofrimentos e dores do passado em busca de um futuro e de um presente com perspectivas melhores. O que éramos e o que queremos ser. A “negociação comporta o contínuo reajustamento da perspectiva temporal e a capacidade de tecer novamente, por meio do presente, a ligação entre memória e projeto” (MELUCCI, 2001, p. 67). Recriar-se é uma tarefa árdua pois exige o saber lidar com as distinções e com diversas relações estabelecidas.

O recriar implica a construção de novas identidades que não resultam de um mero processo de identificação com as organizações mas de uma negociação pessoal que o sujeito social faz consigo mesmo. Esse poder de negociar está na capacidade de produzir e reconhecer os sentidos do que fazemos e estabelecemos em nossas relações. Recriar-se com novos sentidos e significados modifica as fronteiras entre o interior e o exterior e acentua nossa visão para conosco, conscientes de que existimos como entidade psicofísica individual, responsável por nossas escolhas. “Esse enfoque auto-reflexivo orienta a busca pessoal de um contato mais próximo com a experiência interior” (MELUCCI, 2001, p. 71). E para além dela nos possibilita estabelecer relações novas com as experiências exteriores.

Nesta perspectiva os Movimentos Sociais, principalmente o Movimento de Mulheres Negras, promoveu situações e momentos pelos quais cada entrevistada pôde aproximar-se de si mesma, reconhecendo-se enquanto sujeito, negociando consigo mesma as novas maneiras de se situarem no mundo.

As entrevistadas, ao se reconhecerem mulheres negras, conseguiram se distanciar das projeções e das representações sociais negativas e deterministas acerca das mulheres negras ao passo que, pela autorreflexão e o desejo de mudar de vida, escolhem e reformulam suas identidades. Elas passaram a se recriar, expressando novas posturas,



estabelecendo relações onde se afirmam de forma positiva, valorizando-se como pessoa, mulher e negra. O recriar-se em novas nuances de mulheres negras implica impor-se e resistir às atitudes e posturas discriminatórias, além de exigir combatividade, introspecção e autoimagem positiva, bem como críticas às relações sociais e propostas para transformá-las.

O depoimento de Suazilândia refere-se ao processo de recriar-se provocado pelo Movimento de Mulheres Negras e negociado pelas próprias mulheres negras consigo mesmas, tendo como resultado a ampliação da visão sobre seus direitos:

*Eu tinha uma visão mais dos deveres da mulher. Mas, não tinha uma visão tão ampliada dos direitos como mulher. A partir da entrada, nesse movimento de mulheres negras, tive a possibilidade de acoplar os meus deveres como mulher e os meus direitos, fazendo um embricamento disso. Daí, em diante, me construí como um ser humano mais completo com direitos e deveres. Isso foi primordial pra mim. [...] Eu tenho um outro posicionamento com meu marido. Tenho um outro posicionamento com as minhas filhas. Tenho, principalmente, um posicionamento comigo mesmo. Afinal, isto é o mais importante. Pois, a partir do momento, que eu me posiciono de uma maneira positiva comigo mesmo, tenho uma facilidade maior de me posicionar com meu marido e com os homens com quem eu lido, com as minhas filhas etc. (Suazilândia, 53 anos). (grifos meus)*

Através desta recriação as entrevistadas passaram a atribuir novos significados de mulher negra para mesmas, como não viver e aguentar mais discriminações, não serem mais discriminadas pela cor e sexo, não serem mais colocadas em lugar de submissão, não serem mais exploradas e nem serem olhadas com indiferença, menosprezo. É mostrar sua capacidade de enfrentamento, é gostar de sua própria figura, é acreditar em si própria, assumir posições e mostrar-se igual a qualquer outro ser humano, buscando mudanças (SILVA, 1998). Enfim, ao se recriarem, essas mulheres descobrem o sentido de viver e estar no mundo, pois vislumbram novas possibilidades de construir suas histórias de vida. É o que veremos na narrativa de Luanda:

*Olha significa muita coisa. E... quando eu me descubro como mulher negra, eu... passo por uma fase mais aliviada, [...] com mais certeza de que as coisas acontecem de uma forma construída. Você consegue respostas para sua situação. Descobrir-me*

*mulher negra me possibilitou ter mais posições de enfrentamento diante de situação de desprestígio e desrespeito e preconceito, porque passei e consegui dialogar com pessoas que passam por essa mesma situação. Consegui causar mudanças na trajetória de vida de outras mulheres. Consegui criar alternativas, que eu acho que eu não teria conseguido, se eu não tivesse me posicionado enquanto mulher negra. Se eu ficasse com aquela postura anterior, seria mais uma pessoa na sociedade que teria a fatalidade de ter o percurso tortuoso, sem saber o motivo. Simplesmente ia viver sem ter essa descoberta. Então, é fundamental que a gente se encontre, para alterar o rumo da vida da gente, porque senão a gente acaba passando pela vida e... não faz diferença. Eu só estou me posicionando dessa maneira pelo fato de ter tido essa trajetória de militante de mulher negra. Eu pude me conhecer e enfrentar as situações de reverter os processos de preconceitos e subordinações. [...] Depois da militância, você passa ver e interferir nas situações delicadas causadas por outra pessoa (Luanda, 42 anos). (grifos meus)*

O que podemos perceber das falas dessas entrevistadas é que o processo de recriar-se e a relevância dos significados advindos desse processo não se instauram somente no plano individual, pois procedem da relação do sujeito singular com o *outro*. O encontro com o *outro* que não é igual ao sujeito singular é que possibilita reconhecer as diferenças que existem entre um e o *outro*.

*A relação com o outro torna-se para nós possibilidades de reconhecer e de escolher diferenças. Existe relação se e quando aquilo que nos distingue dos outros é aceito e tornar-se a base para a comunicação. Comunicar é sempre contar com os pontos em comum para descobrir e afirmar a diversidade. A possibilidade de escolha introduz em nossas relações com os outros (afetivas, familiares e de amizade) a contingência e o risco, transformando-as num campo de investimento e auto-reflexão. A fragmentação e o isolamento são a face escura desse processo, o resultado da nossa incapacidade de escolher ou da dificuldade de reger o esforço da comunicação. Encontrar-se com o outro significa expor-se ao abismo da diferença (MELUCCI, 2001, p. 127).*

Esse autor nos permite compreender a intensidade do recriar-se que ocorre também pelo encontro com as demais pessoas. As nossas diferenças tornam-se expostas e visíveis e o meio pelo qual é nítido captá-las é o nosso corpo. O corpo também é a maneira pela qual nos relacionamos e estabelecemos comunicação. O corpo é a nossa expressão concreta por intermédio do qual não nos percebemos e percebemos

os outros. Como é o território pessoal de cada ser, onde os sentimentos são produzidos e absorvidos, os significados são construídos e vão adquirindo consistência. O corpo é, enfim, uma “forma profundamente humana de comunicação”, cujo significado dá-se pela consciência e a percepção de materialização num determinado espaço e nas diversas relações estabelecidas.

O recriar-se mulher negra está associado a assumir o corpo. Nesse processo, um elemento assume um papel importante, a saber, o cabelo. Este, segundo Nilma Gomes (2006, p. 140), no contexto do racismo, pode “simbolizar a possibilidade do embranquecimento ou o seu impedimento”. O corpo negro concentra em si a construção social e conflitiva das tentativas de se empregar nele a ideologia do branqueamento, sobretudo na sociedade brasileira que é marcada pelo racismo ambíguo.

Nas relações sociais estabelecidas o corpo negro depara-se o tempo todo com mecanismos que o rejeitam e fazem com que os sujeitos singulares, portadores destes corpos também o rejeitem na tentativa de serem aceitos socialmente. O corpo negro concentra em si a discussão das questões raciais. Pois, se de um lado existem os mecanismos que o rejeitam ou buscam embranquecê-lo, por outro o Movimento Negro e o Movimento de Mulheres Negras buscam afirmá-lo e valorizá-lo, fazendo com que o sujeito singular militante o aceite com orgulho.

Diante disso, o processo conflitivo em torno do corpo negro configura-se no aprendizado – estabelecido nas relações sociais e nas relações de poder – em aceitar ou não esse corpo. Gomes (2006, p. 140) explicita que, mesmo havendo espaços que afirmam e valorizam a cultura negra, o aprendizado de aceitação do corpo negro poderá ser “confrontado socialmente pela imagem negra veiculada na mídia ou pela maneira como lideranças e artistas negros, quando em evidência, comportam-se diante da questão racial ou expressam a negritude através de seu corpo”. Essa autora afirma que esse processo conflitivo pode levar à construção de sentimentos de rejeição ou de aceitação do corpo, do cabelo e de aspectos culturais, considerados próprios da comunidade negra. O processo tenso e conflituoso de rejeição e aceitação da negritude, construído histórica e socialmente, “permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano”, desde a infância até a vida adulta.

Entretanto, a inserção e circulação da mulher negra e do homem negro em certos espaços “podem contribuir para o repensar dessa situação, para a problematização e o enfrentamento desse conflito” (*ibidem*, 2006, p. 141). Dois desses espaços têm sido o Movimento Negro e o Movimento de Mulheres Negras. Nesses Movimentos, o corpo e o cabelo são problematizados e trabalhados – com tensões e limites – como símbolos da aceitação, afirmação e de pertencimento à negritude. É o que nos mostra os depoimentos abaixo.

*Namíbia: Eu acho que a história do cabelo é marcante na história da mulher negra, porque quando a mulher ela se reconhece enquanto mulher negra e se assume, ela passa a assumir seu cabelo afro. E o embate com a sociedade, entre outras questões, eu acho que passa pelo cabelo. [...] Algumas coisas acontecem para estar descaracterizando a cultura da mulher negra, como, por exemplo, a indústria de cosméticos que vem com seus produtos alisantes pra quê? Para colocar que o nosso cabelo é feio, e o bonito é alisar, relaxar. A gente que se preocupa sempre com os dorsos, com os arranjos, com as maria-chiquinhas..., tem que enfrentar a indústria do embranquecimento que vem para descaracterizar a nossa raça e fazer com que o povo se sinta feio ao ter o seu cabelo afro. Não se assuma enquanto negro e passe a alisar o cabelo. Na minha casa, minhas duas irmãs mais velhas alisam o cabelo e eu não aliso. Daí, eu acabei influenciando minha mãe também para não alisar, a minha irmã mais nova e algumas sobrinhas. Então isso, interferiu também no nosso modo de vida, quando refleti sobre isso no movimento negro e movimento de mulheres negras (Namíbia, 45 anos). (grifos meus)*

*Eritreia: Eu acho é a questão de assumir-se enquanto mulher negra, de sentir-se bela, capaz, sabe? Passar por cima de toda a ideologia branca e racista e preconceituosa, que coloca a mulher negra como feia e coloca a branca sempre como a mulher ideal, a bonita. Coloca essa mulher branca como sonho de consumo, a mulher do consumo. [...] Por exemplo, tem muita gente quer que eu alise meu cabelo, que eu faça escova, porque as namoradas de fulano de tal têm cabelo liso e é negra. [...] Então assumir-se mulher negra é assumir o cabelo, entendem? É colocar o meu nariz pra cima e falar que sou bonita e tal. [...] Não é qualquer pessoa que consegue fazer isso. Não é todo mundo que aprende a fazer isso. E que tem a oportunidade de aprender a fazer isso, de trabalhar a sua auto-estima, onde você não é efetivada (Eritreia, 45 anos). (grifos meus)*

As falas dessas entrevistadas sobre o assumir-se mulher negra assumindo seu cabelo nos evidenciam os processos de ensino-aprendizagem pela qual passam e são ofertados pelos Movimentos de caráter identitário. Esse processo, ao esclarecer que os mecanismos da relação de poder perpassam também pela disputa do corpo negro através do conflito de negação e aceitação, reflete que o aprender também ocorre com o corpo. É pelo corpo que os sujeitos singulares igualmente se apropriam do mundo e se relacionam. Daí o porquê de as entrevistadas ressaltarem tanto o assumir-se mulher negra, assumindo seu cabelo. Elas compreenderam que nas relações sociais, predominantemente configuradas por relações de poder, o cabelo crespo recebe significados simbólicos – como feio, ruim – que contribuem para a desvalorização do povo negro, para reforçar estereótipos. Assim, assumir o cabelo crespo, não fazendo uso de produtos químicos é uma forma de *ressignificar* o olhar sobre os atributos físicos da população negra, principalmente da mulher negra, valorizando-o como bonito e diferente.

No entanto, é importante lembrar que atualmente, o discurso sobre o uso do cabelo crespo possui conotações mais diversas. Gomes (2006) adverte que é preciso tomar cuidado com leituras precipitadas sobre tal comportamento. É importante não inserir as mulheres negras e o uso do seu cabelo em um certo tipo de patrulhamento ideológico que retira essa mulher do lugar da escolha, da moda, das possibilidades de diferentes intervenções estéticas. Corpo, cabelo, estética, identidade, questão racial e mercado são relações complexas. Por isso, é preciso aproximar-se dos sujeitos a fim de compreender os sentidos e os significados que os mesmos atribuem ao uso dos seus cabelos e à sua estética.

A relação de sofrimento com o mundo estabelecida por algumas mulheres entrevistadas também pode levá-las a problematizarem as desigualdades, o racismo e a discriminação, possibilitando-lhes a reconstrução e o fortalecimento de identidades. No contexto da militância, quando encontram outras pessoas que passaram por problemas semelhantes ou sofreram pelos mesmos motivos mas se organizaram coletivamente, muitas mulheres vivem um processo de superação de dificuldades. Assim, várias mulheres negras passam a se relacionar com o mundo, a sociedade, sua família e suas organizações com novas atitudes e posturas de combatividade. Desenvolvem novas pedagogias de raça e gênero mais afirmativas.

As entrevistadas, mais do que se conscientizarem e se afirmarem mulheres negras, sabem da importância de suas responsabilidades em combater o racismo, em lutar e conquistar políticas públicas de resgate da dignidade humana da população negra. É o que elas relataram ao registrar o que significa *ser* mulher negra, após atuarem nos Movimentos Sociais, sobretudo o de Mulheres Negras:

*Suazilândia: Eu hoje sou mais light. Eu sou mais feliz. Eu me cobro muito menos do que me cobrava anteriormente. Eu estou mais light mesmo. Eu estou uma pessoa mais ABERTA. Uma pessoa mais feliz, com o olhar mais ampliando em relação a ser mulher e a ser mulher negra. [...] Eu vivo enquanto mulher negra positivamente (Suazilândia, 53 anos). (grifos meus)*

*Eritreia: Significou responsabilidade. Se antes, eu tinha uma responsabilidade que era só social, política, faltava a questão racial. [...] Depois, que eu passei a ser do movimento de mulher negra e assumi-me enquanto mulher negra, era uma nova responsabilidade, era uma nova tarefa, uma nova postura e novos conceitos para lidar. Então, tudo isso significou muito para aprender e para lidar com o outro. [...] Você estabelece se é capaz ou não. Eu, enquanto mulher negra, dou conta disso ou eu não dou, entendeu? Então, pra mim foi um processo fundamental, assim, na minha vida. Mas, não é fácil ser mulher negra, neste país. Não é fácil ter que ir para uma reunião só de machos, e se colocar enquanto mulher negra. Brigar, ter que discutir e falar. [...] Mas, assumir-se mulher negra não... é flor, minha filha! (Eritreia, 45 anos). (grifos meus)*

*Namíbia: Bom, pra minha vida em particular, ajudou a me fortalecer enquanto mulher negra, em não aceitar ser discriminada e nem permitir que o outro a minha volta também seja discriminado. [...] Então, foi importante para eu sobreviver nessa sociedade. Eu adquiri conhecimento. [...] Isso, significa que nós temos que enfrentar a vida de frente, com realidade, com muita transparência e fortalecimento. Temos que ser fortes, não podemos nos abater, entendeu? (Namíbia, 45 anos). (grifos meus)*

*Zâmbia: Significa a valorização das pessoas e a minha valorização, assim, na medida em que me conheço, porque é uma questão de conhecimento, você se conhece dentro de uma sociedade racista. O ser negro e ser mulher negra estão dentro dessa escala, que está colocada. Ser mulher negra é muito difícil nessa vida. É difícil em todos os sentidos, na relação de trabalho, na relação afetiva, em tudo, assim. Então, na medida em que a gente se sente e se conhece enquanto negra, nós criamos as condições de sobrevivência na sociedade. Então pra mim significa a retomada histórica e a condição*

que eu vou criando de garantir os meus valores (Zâmbia, 50 anos).  
(grifos meus)

*Ruanda:* Hoje eu tenho convicção de que, na sociedade atual, *ser mulher negra não é fator de discriminação, por parte de interessados/as em se relacionar e ser militante*. É motivo de admiração, o que pode às vezes prejudicar são outras questões. Filhos só têm a ganhar com a militância. Família a princípio não entende, mas depois sendo do mesmo segmento acaba até ganhando com isso (Ruanda, 31 anos). (grifos meus)

Considerando que toda relação gera um tipo de saber as mulheres negras entrevistadas ao atribuírem novos significados a si próprias, em um processo de recriação e *resignificação* da sua imagem e representação no mundo e para o mundo, geram saberes que emergem de suas vivências e experiências. São saberes de apropriação do mundo, ou seja, apoderar-se materialmente dele para transformá-lo, modificá-lo por meio de ações e intervenções. A “relação com o saber implica uma atividade com o sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 67). Por isso, para uma análise pedagógica o saber em si não é tão precioso quanto o processo pela qual foram estabelecidas a(s) relação(ões) que o gerou. Mas um “saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros”. Neste sentido, os saberes produzidos pelas mulheres negras entrevistadas e, de um modo geral, estão longe de serem saberes individuais. São saberes coletivos que buscam benefícios e reconhecimentos não só para a população negra mas para a sociedade em geral uma vez que se busca, justamente, alterar e modificar o modo como estabelecemos as relações sociais.

*Aquilo que somos não depende somente de nossas intenções, mas das relações nas quais essas intenções se inserem. A responsabilidade não comporta somente a intencionalidade do sujeito, mas também os efeitos que nossa ação produz nos sistemas de relação aos quais pertencemos e os vínculos que destes recebemos. Também somos, portanto, as nossas relações, aquelas que aceitamos ou refutamos, aquelas que nos limitam e que nos enriquecem (ibidem, 2001, p. 68).*

Diante disso buscamos compreender quais são as ações que as mulheres negras têm produzido em seus momentos de atuação militante, nos momentos de mobilização e vivências de situações-limites que por si só são geradoras de novas pedagogias, de pedagogias de raça e gênero *resignificadas*.

## PEDAGOGIAS DE RAÇA E GÊNERO *RESSIGNIFICADAS*

A relação que o sujeito estabelece com o saber, num processo pedagógico, lhe possibilita adquirir conhecimentos para além dos meros conteúdos formais. É um conhecimento resultante de suas experiências pessoais, providas de qualidades afetivo-cognitivas. Por isso é um conhecimento *sob a primazia da subjetividade*. O saber é produzido conforme suas relações internas e na relação que o sujeito estabelece com as demais pessoas, seja de forma harmoniosa ou confrontante. Pois, não há saber sem interação com os outros, que os partilham, controlam, validam e co-constroem. Portanto, o saber – o conhecimento – é resultado de uma interação na qual se torna possível o sujeito conhecer o mundo e as pessoas. O saber quando apreendido nos é útil pelo uso que fazemos dele e assim o tornamos prático. Isto não significa entender que o saber é prático pois esse caráter vem da relação que estabelecemos com o mesmo para conseguirmos dominar situações.

Charlot (2000, p. 67) ressalta que aprender “é exercer uma atividade em situação: em local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam aprender”. O aprender também é determinado por momentos significativos. São momentos que possibilitam os sujeitos construir sentidos para suas relações. Aprender é sempre aprender em algum momento da história pessoal e coletiva, bem como aprender em momentos de outras histórias da humanidade e da sociedade. Para aprender os sujeitos contam com as pessoas que são encarregadas ou que se propõem lhes ensinar. Neste caso, as mulheres negras aprenderam com as pessoas e as organizações que lhes foram dispostas a ensinar. Aprenderam nas lutas, nos conflitos e nas tensões geradas nesses processos. Mas, também se propuseram ensinar a essas pessoas e organizações o que já haviam aprendido ao longo de suas trajetórias de vida.

O sujeito que aprende é, em situações e em atos, um sujeito afetivo, relacional, definido por sentimentos, emoções e não só pela razão. Isto é, o sujeito que aprende é como um sistema de condutas relacionais, um conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com pessoas diversas e consigo mesmo. Quando se aprende, aprende-se em situações que geram reflexões e impulsionam o sujeito a adotar condutas e posições reflexivas, designando suas relações por suas



compreensões. O aprender passa a ser então nomeado por substantivos significativos que variam entre positivos e negativos. O sujeito pode aprender a solidariedade como também o individualismo, o ódio como o amor. Conquanto o que é designado desse modo, com pertinência, é a “relação com o mundo enquanto conjunto de situações e revelações nas quais está engajado um sujeito encarnado, ativo, temporal, provido de uma afetividade; ou uma relação com o mundo posto à distância e em palavras” (CHARLOT, 2000, p. 71).

Assim, durante o ano de 2006 acompanhamos de perto pelo menos uma ação desenvolvida por cada entrevistada, buscando saber se os aprendizados construídos nas suas trajetórias de vida e política influenciaram as suas ações e intervenções sociais e militantes. Das seis entrevistadas, cinco atuam diretamente nos campos da educação, saúde, política e cultura promovendo atividades que vão desde discussões até formações das pessoas no processo de combate ao racismo e machismo.

Apenas Namíbia não desenvolvia diretamente algum tipo de intervenção nesses campos, com o propósito formativo. Essa entrevistada, por estar muito envolvida com o seu cargo de coordenação de um parque ecológico, dedicava-se mais às causas ecológicas. Entretanto, não deixava de acrescentar a questão de raça e de gênero nas atividades desenvolvidas no parque, como no caso do Encontro de Raízeras, realizado em junho de 2006. Além disso, Namíbia não deixou de fornecer subsídios às organizações do Movimento Negro e de Mulheres Negras, quando necessitaram de um espaço para promoverem encontros e momentos de formação.

Nesse mesmo mês de maio de 2006 compareci ao encontro “Diálogos entre o samba e a escola”<sup>2</sup>, coordenado por Suazilândia em parceria com o Estado e a Prefeitura de Belo Horizonte. O objetivo do mesmo foi contribuir para com a formação de docentes comprometidos em efetivar a Lei n. 10.639/03, em suas escolas e em promover uma educação antirracista e de diversidade étnico-racial. Para tanto, as pessoas que participaram do encontro, puderam acompanhar palestras, seminários, participar de oficinas pedagógicas que pudessem auxiliá-las em suas práticas e ter acesso aos materiais pedagógicos e às produções confeccionadas nos últimos anos. Além da promoção desse encontro é necessário ressaltar que essa entrevistada produziu dois livros como

2 Ver folder anexo sobre esse Encontro.

propostas de intervenções pedagógicas na superação do racismo no cotidiano escolar. Suazilândia também promoveu oficinas de formação docente sobre a cultura afro-brasileira, identidade racial e sobre as relações estabelecidas entre docentes e discentes que, às vezes, reproduzem de forma inconsciente práticas de discriminação.

Uma das oficinas desse encontro coordenado por Suazilândia, denominada de “Literatura Afro-brasileira” foi ofertada por Luanda. Esta entrevistada desenvolveu por meio de textos literários<sup>3</sup> que se reportavam às formas de lidar com as diferenças na sala de aula. Durante a oficina foram discutidas formas de lidar com a questão racial: a) as literaturas povoadas de contos africanos e afro-brasileiros; b) explorar as imagens e as falas sobre a cultura e o povo negro; c) desconstruir as manifestações de racismo sutis presentes no livro didático, na literatura e até nos momentos lúdicos.

Luanda afirmava para o público presente que para se trabalhar com a cultura afro-brasileira é necessário conhecer os espaços de constituição da identidade negra, abordar personagens negras e ilustres que marcaram e fizeram história no Brasil, como, por exemplo, a representação do Chico Rei. Os textos, trabalhados por Luanda, fazem parte do acervo de livros afro-brasileiros que têm o propósito de resgatar a autoestima das crianças negras e abordam manifestações culturais e linguagens de enunciação coletiva do universo afro-brasileiro. São obras de *ressignificação* da memória do povo negro.

O investimento numa literatura afro-brasileira pode ser lido como uma vertente própria do Movimento Negro, segundo Evaristo Conceição (2006, p. 111). Essa produção literária lançou um olhar sobre a cultura negra que constituiu um corpo literário negro e exprimiu uma “literatura em que o corpo negro deixa de ser corpo do *outro* como *objeto* a ser descrito, para se impor como *sujeito* que se descreve”. Sob essa perspectiva, Florentina Florentina Souza (2005) afirmou que existe uma construção de discursos identitários, formulados por uma linhagem de escritores e escritoras que buscam, por meio de representações e de produções de identidades afro-brasileiras, estabelecer a linhagem de uma memória da literatura afrodescendente. Essas escritoras e esses escritores, acadêmicos e também militantes do Movimento Negro, elegem os ícones de uma história identitária através de fragmentos e fios das

---

3 Alguns dos textos utilizados estão anexados no final deste trabalho.

escritas negras que já existiam desde o século XVII, a fim de tecer uma imagem negra descarregada de estímulos e estereótipos.

Em maio de 2006, Zâmbia promoveu, em parceria com as Secretarias Municipais Adjuntas de Direitos de Cidadania e a de Saúde, um debate sobre a saúde da população negra.<sup>4</sup> O objetivo do debate era discutir as doenças que acometem a população negra, como a anemia falciforme e a ausência de políticas públicas para saná-las. O debate apontava que o investimento na saúde da população negra, em Belo Horizonte, era uma questão de equidade de tratamento, além de ser um dos direitos humanos a ser garantido. Essa entrevistada, por meio da coordenadoria voltada para assuntos da comunidade negra, também promoveu ações culturais de valorização da Arte Negra, como o FAN – Festival de Arte Negra.

Zâmbia, junto com Eritréia e Luanda, atuava na comunidade de remanescentes quilombolas da grande região metropolitana da cidade, mapeando o número de famílias quilombolas e conversando com as mulheres negras quilombolas para verificar em quais condições vivem.

Eritréia, além de atuar da mesma forma que Zâmbia nas comunidades quilombolas, desenvolveu atividades de promoção da igualdade racial, pela Fundação Centro de Referência da Cultura Negra. Uma das atividades realizadas por essa entrevistada foi uma manifestação pública, em maio, em defesa das políticas de cotas raciais. Essa entrevistada também idealizou, efetivou e coordenou, junto com suas companheiras do Movimento Negro, o primeiro Encontro de Mulheres da Conen, realizado em julho de 2006, na cidade de Salvador. As discussões e embates surgidos desse Encontro também podem ser vistos como um momento significativo de demarcação da diferença entre diferentes e uma das formas de *empoderamento* das mulheres negras na direção das entidades do Movimento Negro. Vale ressaltar que Eritréia também foi convidada por Suazilândia a compor a mesa de abertura do Encontro “Diálogos entre o samba e a escola”, voltado para docentes.

No mês de junho de 2006 foi realizado um encontro dos grupos juvenis que fazem parte do Movimento Hip Hop Chama, no Teatro Francisco Nunes, com apoio da prefeitura de BH, e o Centro Cultural da UFMG, dentre outros, com o propósito de discutir as construções

---

4 O cartaz sobre o debate encontra-se anexado.

negativas de gênero. Este evento trazia como lema: “Machismo não é estilo de vida!”, afirmando que “todos nós, mulheres e homens, perdemos com o machismo” e que é “possível viver os diversos modos de ser masculino e feminino com liberdade e autonomia, contrariando padrões historicamente estabelecidos.” Essa perspectiva foi comentada e defendida por Ruanda, uma das convidadas do evento e representante do Coletivo Hip Hop Chama.

Ruanda demarcou, durante a palestra, que a presença das jovens mulheres em tal Movimento vem causando mudanças de comportamento entre os seus companheiros, nas letras de músicas e, principalmente, na formação de uma juventude com posturas antirracistas e anti-machistas. A entrevistada socializou com o público juvenil o processo formativo pelo qual o grupo a que pertence havia passado por três meses, devido às práticas machistas que os companheiros do Movimento manifestavam em relação à contribuição e participação das jovens mulheres.

Durante o período da pesquisa, Ruanda, por meio da organização de Mulheres Negras em que atua – Negras Ativas – também desenvolveu, junto com as demais integrantes, oficinas com propostas de raça e gênero nas comunidades periféricas de BH e em algumas Faculdades da PUC/Minas. O público alvo tem sido mulheres de todas as faixas etárias e diversos estratos sociais. Mas, em alguns momentos, homens também participaram de suas oficinas.

Uma dessas oficinas foi chamada de “Roda de Conversa”, na qual Ruanda e suas companheiras promoveram um diálogo interativo com o público sobre o desafio das mulheres, negras e jovens que vivem na periferia. Outra oficina desenvolvida por essa organização e essa entrevistada foi denominada de “A história do meu ser mulher”, realizada no Encontro da Abrapson – Associação Brasileira de Psicologia Social, no mês de outubro de 2006. Nesse evento Ruanda discutiu sobre a representação da mulher no passado, presente e futuro. O objetivo da oficina era discutir e refletir sobre as representações das mulheres na contemporaneidade, via retomada do processo histórico de construção da mulher e da mulher negra. Para tanto, foram exploradas as vivências de quem estava participando e das própriasicineiras juntamente com discussões sobre a produção dos Estudos de Mulher, Relações de Gênero e Estudos Afros.

Observando os objetivos das ações desenvolvidas pelas mulheres negras entrevistadas, captamos que todas, sem nenhuma exceção, visam promover transformações não só de seus pares – mulheres e homens negros – mas do ser humano enquanto coletivo e social. É com base nisso que essas mulheres singulares em seus próprios movimentos na vida e no cotidiano e junto aos Movimentos Sociais, passam e elaboram processos formadores na perspectiva da raça e do gênero. Esses processos, por sua vez, geram novas pedagogias. Pedagogias de raça e gênero *ressignificadas*. O *ressignificar* dá-se por meio de rupturas, conflitos, embates, reencontros de suas vivências e experiências que, no estabelecimento das relações sociais e políticas, esperam ser reconhecidas e respeitadas enquanto mulheres, negras, sujeito singular e coletivo.

No processo da militância as mulheres negras entrevistadas buscaram e buscam dar outros significados e sentidos a si mesmas como sujeitos étnico-raciais. Elas se reconstroem se auto-firmando mulheres negras que não correspondem aos estereótipos e imagens deterioradas, construídas como legado histórico da colonização e da exploração negra. Elas se reconstroem para que suas relações com o povo negro, com as mulheres e com os homens brancos possam também ser reconstruídas.

Assim, as mulheres entrevistadas são sujeitos singulares em movimento em diversos espaços de atuação política e em alguns Movimentos Sociais. Nesse contexto aprendem, ensinam e constroem saberes.

Entretanto e, na maioria das vezes, esses saberes produzidos, essas pedagogias de raça e gênero não são reconhecidos e valorizados pela sociedade e nem pelos espaços acadêmicos. Muitas vezes, os próprios Movimentos Sociais, enquanto espaços propulsores desses saberes, acabam hierarquizando uns em detrimento de outros e incorrem no desperdício da experiência, como nos alerta Boaventura Santos (2004). Nesse processo, inúmeros conflitos surgem. Quem sabe, inspirados no autor citado, uma forma de resgatar e não desperdiçar esses saberes individuais e coletivos seja a construção de um procedimento teórico e político que consiga compreender tais *ausências*, destacando as *emergências* oriundas das práticas sociais e políticas dos movimentos sociais. Uma “sociologia das ausências e das emergências”. O artigo em questão nos leva acrescentar as práticas sociais e políticas construídas pelos sujeitos singulares que compõem e constroem os movimentos sociais.

Esse é um desafio para as práticas políticas dos movimentos sociais e para a produção teórica. No caso do campo educacional, no qual é consensual a afirmação de que os movimentos sociais são espaços educativos e constroem pedagogias, podemos indagar: e como os sujeitos singulares se constroem no interior desses movimentos? A pedagogia dos movimentos sociais possibilita que tais sujeitos, singulares e coletivos ao mesmo tempo, desencadeiam novas pedagogias? Ou *ressignifiquem* e reconstruam ensinamentos aprendidos nos movimentos sociais e os ampliem, socializem e redimensionem – de maneira crítica – para outras pessoas, organizações e gerações? Esses aprendizados, construídos na tensão, no conflito e nos avanços presentes no contexto de todo e qualquer movimento social, afetam dimensões pessoais e são capazes de influenciar positivamente identidades historicamente fragmentadas ou negadas?

Este artigo, ao tentar responder tais questões, nos permite dizer que as trajetórias de vida e políticas das mulheres negras entrevistadas – cada uma a seu modo, com avanços e limites – nos permitem responder afirmativamente a essas questões.

### **SOBRE A AUTORA**

Pedagoga e mestre em Educação formada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. Integrante do Programa Ações Afirmativas dessa mesma instituição. Suas principais obras são: tese de mestrado – Mulheres Negras em movimento(s): trajetórias de vida, atuação política e construção de novas pedagogias em Belo Horizonte (MG), 2007; artigos – As trajetórias de vida política de mulheres negras, militantes do Movimento de Mulheres Negras de Belo Horizonte: possibilidades de pedagogias de gênero e raça ressignificada, 2006, e Sexualidade da Mulher Negra: revisão bibliográfica, 2002.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

---

ARROYO, M.I. G. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais? (mimeo.), s/d.

\_\_\_\_\_. Violência nas escolas: uma disputa entre imaginário de infância e de docência? In.: *Congresso Ibero-americano sobre Violências nas Escolas promovido pela UNESCO*. Brasília, 2004, p. 1- 9.

BRASIL, Ministério da Cultura e Fundação Palmares. *Declaração da Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata – Durban*. Brasília, 2001.

CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRENSHAW, K.. Documento para o encontro de especialista em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In.: *Revista de Estudos Feministas*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão. V. 10, n. 1- Florianópolis: UFSC: 2002, p. 199-207.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In.: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 39-62.

\_\_\_\_\_. Caminhando com Ruth Landes pela Cidade das Mulheres. In.: *Brasil Afro-brasileiro*, FONSECA, M. N. S. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 229-252.

LOPES, M. S. As trajetórias de vida política de mulheres negras, militantes do Movimento de Mulheres Negras de Belo Horizonte: possibilidades de pedagogias de gênero e raça ressignificadas. In.: *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Desafios da Educação Básica – a pesquisa em Educação*. Espírito Santo: Anped – CD-Room 2007.

\_\_\_\_\_. et al. Sexualidade da Mulher Negra: revisão bibliográfica. In.: *Anais do VII Encontro de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFMG - Belo Horizonte*: FaE/UFMG, CD - Room 2002.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva Pós-Estruturalista*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MELUCCI, A. *O Jogo do eu: a mudança de em sim em uma sociedade global*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

\_\_\_\_\_. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Trad. de Maria do Carmo A. do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, B. de S. *A Gramática do tempo para uma nova cultura política*. V. 4 (Coleção para um novo senso comum). São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial*. E para Além de Um e Outro. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Faculdade da Universidade de Coimbra, 2006

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In.: Boaventura de S. S. (Org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. Um Discurso sobre as Ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777-821.

\_\_\_\_\_. Subjectividade, cidadania e emancipação. In.: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 235-280.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48. Coimbra: Centro de Estudos Sociais/Faculdade de Economia de Coimbra, 1997, p. 11-48.

\_\_\_\_\_. Para uma Pedagogia do Conflito. In.: SILVA, L. H. da et al. *Reestruturação Curricular: Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Luiz H. da S. (Org.). Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação/Sulinas, 1996, p. 15-101.

SCHUMAHER, S.; VITAL BRAZIL, É. *Mulheres Negras do Brasil*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

\_\_\_\_\_. *Dicionário das Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*. Biográfico e Ilustrado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.





**COR, IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO:  
REVELAÇÕES DOS JOVENS  
DA BAIXADA FLUMINENSE**

---

---

*Leila Dupret*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia (UFRJ), pós-doutora em Psicologia pela PUC do Rio de Janeiro, professora do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, membro do Leafro (Laboratório de Estudos Afro-brasileiros).

## RESUMO

O artigo pretende trazer para a discussão acadêmica o entrelaçamento *Cor-Imaginário-Educação*, esclarecendo que compreensão temos sobre o imaginário, enfocando algumas desigualdades étnico-raciais presentes em nosso cotidiano e mostrando os caminhos que foram seguidos pela pesquisa propriamente dita. O Estudo refere-se à compreensão que os jovens têm sobre sua cor, ou mesmo, que cor imaginam possuir, já que vivemos em um país no qual esta questão tem relevância social. Ele tem como objetivo revelar significações subjetivas do grupo estudado, utilizando uma metodologia de cunho qualitativo para a investigação.

**Palavras-chave:** cor, imaginário, construção subjetiva.

## RESUME

L'article discute dans l'academie l'entrelacement *Couleur-Imaginaire-Éducation*, en éclairant notre compréhension sur l'imaginaire, en émettant quelques inégalités étnico-raciales présents en le quotidien et en montrant les chemins propres à la recherche réalisé. L'étude se réfère à l'entendement des jeunes filles et jeunes hommes sur leurs couleurs, où même, que couleur ils imaginent avoir, parce que nous vivons dans un pay où cette question a d'importance social et personnel. Il a d'objectif en révéler les significations subjectives du groupe étudié, en utilisant une méthodologie qualitative pour l'investigation.

**Paroles-clefs:** couleur, imaginaire, construction subjective.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma etapa da pesquisa *Desafios Contextuais e Construção Subjetiva: Alternativas dos Jovens da Baixada Fluminense*, realizada junto ao Leafro – Laboratório de Estudos Afro-brasileiros do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com alunos de 5ª a 8ª série do então Ensino Fundamental da Escola Estadual Monteiro Lobato, no município de Nova Iguaçu.

O estudo refere-se à compreensão que os jovens têm sobre sua cor, ou mesmo, que cor imaginam possuir, já que vivemos em um país no qual esta questão se faz importante; afinal, “o Brasil nasceu historicamente plural” (MUNANGA, 2006, p. 97).

Realidade, linguagem, valores, necessidades, trabalho de cada sociedade especificam cada vez, em seu modo de ser particular, a organização do mundo e do mundo social referida às significações imaginárias sociais instituídas pela sociedade considerada. São também essas significações que se presentificam - figuram na articulação interna da sociedade - na medida em que a coletividade pode ser instituída como repartida entre categoria de indivíduos, dividida de maneira simplesmente simétrica, ou cindida assimetricamente em e por um conflito interno; na organização das relações entre os sexos e a reprodução dos indivíduos sociais; na instituição de formas e de setores específicos do fazer e das atividades sociais (CASTORIADIS, 1982, p. 417).

As palavras de Castoriadis nos permitem atentar para o processo de organização do universo social brasileiro e possíveis significações imaginariamente instituídas em nós e por nós, na sociedade de que fazemos parte. Em nossa investigação questão queremos destacar a cor, indicativo de raça, como um componente participante da maneira assimétrica de perceber nosso grupo social e gerador de conflitos individuais e coletivos no seio de nossas relações interpessoais.

O racismo tem raízes nos séculos de escravismo, reiterando-se e desenvolvendo-se, ou recriando-se, no curso dos diversos períodos em que se decide o regime republicano, permeando o agrarismo e o industrialismo, a ruralidade e a urbanidade, os espaços públicos e privados, leigos e religiosos, governamentais e empresariais (IANNI, 2004, p. 145).

Neste contexto, mesmo que discursos políticos e teorias científicas tentem justificar, explicar, ou mesmo camuflar verdades factuais, a realidade se apresenta como prova concreta de uma situação tensa, instalada há séculos e, ainda que vestida com outra roupagem, sofisticada em suas propostas, permanece atravessada em nossas relações sociais e pessoais. Deste modo, é preciso abrir espaços para a discussão sobre este tema, principalmente com os jovens, sob pena de se não o fizermos, nos mantermos regidos por uma ideologia que não valoriza a riqueza das contribuições do negro para a constituição do povo brasileiro.

Acrescentamos também a necessidade de nos desprendermos, cada vez mais, deste modo inferiorizado de pensar sobre o negro, que acaba por limitá-lo apenas a comportamentos de resistência, e passarmos

ao modo de entender suas manifestações como sinônimo de sua existência, expandindo seu poder de influir e transformar nossa sociedade e os cidadãos que a constituem. Afinal, “para que o ser humano possa sobreviver em meio as tensões de sua situação, é-lhe preciso criar sentido. E o sentido, para ser realmente significativo, necessita ser compartilhado” (AUGRAS, 2000, p. 126). É este sentido que, de modo coletivo se configura no imaginário social impregnando comportamentos e expressões, e no imaginário pessoal traduz-se em pensamentos e ações.

Nesta perspectiva, deflagraremos a discussão acerca do entrelaçamento *Cor-Imaginário-Educação*, esclarecendo inicialmente nossa compreensão sobre o imaginário, em seguida enfocaremos algumas desigualdades étnico-raciais presentes em nosso cotidiano para, então, mostrarmos os caminhos que foram seguidos pela pesquisa propriamente dita.

## AS ARTIMANHAS DO IMAGINÁRIO

A literatura dispõe de várias definições sobre imaginário, mas no caso específico deste estudo o viés escolhido está sustentado por autores que têm como pressuposto fundamental o aspecto sócio-histórico em suas abordagens sobre o tema. Isto porque entendemos que o indivíduo, desde o seu nascimento, está em contato com sujeitos e objetos disponíveis na cultura; ambos participantes da dinâmica de seu desenvolvimento. Os objetos, transformados pelo indivíduo em suas funções iniciais, adquirem o *status* de instrumentos psicológicos, quando interferem nos processos psicológicos superiores. Os sujeitos, quando instigam o indivíduo a realizar algo que sozinho ele não teria como fazê-lo, interferem no processo, evidenciando a presença da zona de desenvolvimento proximal, conforme nos mostra Vygotsky (1988, 1996).

Este movimento constante de relações estabelecidas, de interferências mútuas e referências recíprocas, vão dando ao indivíduo subsídios para a compreensão das mensagens obtidas pelas informações e por ele decodificadas, assim como as significações daquelas que transmite aos outros, o que se traduz em: sua inserção no meio social; seu aprendizado de usos, costumes, tradições e filosofias de vida; sua produção e formalização de conhecimento, instâncias atravessadas psicologicamente por sua emoção correspondente.

O indivíduo, por conseguinte, é ele próprio uma criação deste mundo de significações e a socialização é o processo de aprendizagem, não apenas da linguagem e das instituições, mas de si mesmo como instituição criada pela sociedade a qual pertence (AUGRAS, 2000, p. 126).

Aprender sobre o que somos, olharmos para nós mesmos e vermos como estamos instituídos pela sociedade à qual pertencemos, constataremos nosso modo de ser como algo que está completamente embebido pela ideologia decantada nos ambientes dos quais participamos, seja a escola, o grupo de amigos, a praia, nossa casa e demais locais frequentados por nós; percebermos em nossos atos e atividades a presença de pré-concepções, ou mesmo discriminações, é entrarmos em contato com as significações que habitam o imaginário e norteiam nosso modo de ser no mundo.

O imaginário social ou a sociedade instituinte é na e pela posição-criação de significações imaginárias sociais e da instituição; da instituição como “presentificação” destas significações e destas significações como instituídas (CASTORIADIS, 1982, p. 414).

Na opinião de Augras (2000), a conceituação de imaginário instituinte e instituído evidencia mecanismos pelos quais sociedade e psique se constroem, respeitando a condição de fundante da alteridade, sem priorizá-la ou desprezá-la, mas ao contrário mantendo-a em seu lugar de participante ativo no processo desta construção.

Por outro lado, como nos sugere Vygotsky (1999), as imagens criadas por nós possuem total intimidade com nossa experiência de vida, em sua riqueza e diversidade. Assim, quanto mais vemos, escutamos, vivenciamos, conhecemos, assimilamos, temos contato com informações, mais estamos dotados de recursos para produzir imagens. Do mesmo modo que imaginar amplia a própria experiência, porque permite representar algo a partir do relato de outra pessoa, ou mesmo uma leitura, sem que o indivíduo tenha tido um contato direto ou experimentado o que imaginou. Ou seja, quando alguém nos conta um fato, temos possibilidade de ir construindo as imagens do que se passou, ainda que não tenhamos participado da situação. O mesmo acontece quando lemos um livro, somos capazes de ir criando toda a cena em que se passa o episódio, embora isto não tenha pertencido à nossa experiência direta.

Em outras palavras, a imaginação interfere na experiência e a experiência interfere na imaginação.

Entretanto, neste jogo interativo não podemos deixar de lembrar do papel da emoção, porque o sentimento seleciona elementos quer da realidade, quer não, e os combina de acordo com nosso estado de ânimo: quando estamos alegres vemos o mundo de um modo diferente de quando estamos tristes. Mas também, nossa imaginação pode auxiliar em termos sentimentos distintos dos que possuímos habitualmente; é o caso de vislumbrar o convite para uma viagem e ficar alegre em função disto, por exemplo. Desta maneira, os sentimentos influem sobre a imaginação e a imaginação influi sobre os sentimentos.

Esta rede interativa de âmbito psicológico, em que nem tudo é consciente, aponta para a flexibilidade do jogo das significações que compõem a imaginação criadora e revela o papel do imaginário como a ludicidade, permitida pela irracionalidade própria ao ser humano, na constituição do pensamento. É preciso não confundir esta configuração do imaginário com algum “entretenimento festivo do pensamento, nem como uma atividade que flutua no ar, mas sim como uma função vital e necessária” (VYGOTSKY, 1999, p. 10). Deste modo, fica descartada a ideia de que o imaginário restringe-se ao fantasioso ou representa um reflexo que não corresponde à realidade, devendo ser ultrapassado em algum momento da vida do sujeito; ao contrário, ele é constitutivo, integrante e participante ativo do contexto sócio-histórico em que ocorre o processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Há ainda uma outra modalidade de imaginação apontada por Vygotsky (1999), denominada de *crystalizada*, a qual pode ser entendida como sinônimo de *invenção*. Ou seja, fruto da criação imaginada por alguém, algo se faz como uma novidade que passa a pertencer ao contexto sócio-histórico de quem imaginou, seu grupo social mais próximo, ou até mesmo atinge uma espectro mais amplo podendo se estender para a humanidade.

Ao fazer-se coisa, começa a existir realmente no mundo e influir sobre outras coisas, a estrutura da imaginação pode apresentar-se como algo substancialmente novo que não existia na experiência e não corresponde a nenhum objeto existente na realidade (VYGOTSKY, 1999, p. 16).

A partir de reflexões sobre as ideias de Vygotsky acerca das relações de significação, presentes no aparato simbólico dos indivíduos e suas respectivas relações sociais, contextualizadas sócio-historicamente, Rey (2003) chega ao conceito de subjetividade social. Definida como o conjunto de subjetividades individuais que, ao interagirem em um determinado contexto, constituem uma subjetividade coletiva que transcende os limites das especificidades pessoais, pois que se configura como uma subjetividade do grupo. Deste modo, sua abordagem ultrapassa definições que se restringem apenas ao aspecto individual como recorte para tratar a subjetividade. Aliás, se entendemos por subjetividade, em seu sentido mais amplo, tudo o que vem ou está na ordem do sujeito, e ele se faz no grupo, faz o grupo e é feito pelo grupo, esta dinâmica também acompanha o movimento do processo de construção da subjetividade.

Assim, por exemplo, na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola (REY, 2003, p. 203).

Como podemos notar, a escola guarda em si mesma características específicas que a estruturam e determinam, tal como todas as outras instituições de mesma categoria. Mas, também possui outras que apenas pertencem a uma escola determinada que, entretanto, está constituída pelo conjunto de relações e suas significações, acrescidas da diversidade de referências trazidas pelos elementos que a compõem. Para ilustrar o que se diz vejamos uma escola municipal que possui estrutura hierárquica estabelecida tal como qualquer outra escola, mas se localiza na Baixada Fluminense, que a faz absorver certos modos de funcionamento próprios ao contexto em que está inserida. Ademais, recebe alunos de diferentes modalidades religiosas, com distintos valores éticos e morais no lidar uns com os outros, que pertencem aos grupos-classes por nível de escolaridade e participam em conjunto de atividades sugeridas pelos conteúdos pedagógicos programados por órgãos competentes para as distintas séries de que são integrantes. Estes alunos, advindos de núcleos



familiares diversos, traduzidos em micro-culturas, encontram-se na escola em uma turma que configura seu grupo social. Ao estarem juntos neste ambiente educativo, compartilhando o espaço a eles destinado, expressam suas vertentes de pensamento, manifestam desejos, revelam especificidades. Essa rede de significações em interação constitui a subjetividade social da escola que interfere em cada um dos sujeitos e é por eles interferida, caracterizando a composição social-individual a um só tempo.

Os pressupostos mencionados anteriormente permitem reconhecer a importância da trajetória dos sujeitos e suas respectivas inserções sociais como fundamentais para compreendermos expressões de pensamento, manifestações de conduta, revelações de sentimentos; em resumo, o estreitamento da relação singular-plural e suas interferências mútuas.

### **AS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO**

A Educação, entendida em seu sentido mais amplo, se faz presente não só no âmbito escolar, mas em todos os ambientes educativos traduzindo-se em um veículo transmissor e transformador de usos, costumes, tradições e todo o arcabouço cultural que se presentifica na vida em sociedade. Ela tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento dos indivíduos, porque além de proporcionar a oportunidade de serem experienciadas vivências em coletividade, também permite o contato com discursos e modos de ser em sua gama de diversidade.

No caso do nosso país, curiosamente, o jogo das diferenças culturais integrantes da origem do povo brasileiro, não foi levado em conta nos ambientes escolares, “sendo construído um processo de hegemonia cultural que influenciou diretamente na construção de um imaginário social, claramente negativo em relação a negros e indígenas” (OLIVEIRA, 2003, p. 73), o qual culminou em práticas de discriminação racial, que permanecem permeando as relações interpessoais.

O artigo de Müller (2006) sobre Relações Raciais nas Escolas de Mato Grosso fruto de pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação – Nepre, aponta para a instituição escolar como um veículo importante na construção e permanência de imagens negativas sobre o negro.

Isso parece estar ligado ao fato de escola constituir um palco de conflitos para os alunos negros, estes, não encontram um ambiente que os auxiliem na construção positiva de sua identidade. As manifestações de discriminação através de estereótipos e estigmas levam a maioria dos alunos negros se negarem e a fazer uma leitura da sua cor através de um padrão branco (SANTOS, 2006, p. 99).

Aqui vemos claramente a trajetória do imaginário social construído historicamente ao longo do tempo em que foi se instituindo o padrão negro como inferior, incapaz, destituído de valores éticos e estéticos. As referências principais sobre os negros contidas principalmente nos livros didáticos, propagandeavam cenas de escravidão, sofrimento, subserviência, que proporcionavam elementos para a construção de imagens com pouco ou nenhum apelo, consciente ou inconscientemente, para identificações.

Além disso, o difícil acesso a pesquisas ou estudos sobre os negros, sua cultura, sua arte e configurações afro-brasileiras, incluindo as matrizes religiosas, impediam que professores pudessem ampliar discussões sobre um outro prisma, o que, em última análise, permanecia alimentando a ideologia de embranquecimento e impedindo um olhar antirracista nas práticas educativas. Neste sentido, “a eventualidade da questão e a falta de preparo dos docentes são fatores, entre outros, que impedem a inclusão do tema nos currículos escolares” (OLIVEIRA, 2003, p. 118).

No ambiente familiar também ocorrem situações que refletem a presença da ideologia de menosprezo ao negro. As relações raciais na família, implícita ou explicitamente, estabelecidas pertencem ao cotidiano, interferindo sobremaneira nas construções subjetivas de formas não previsíveis.

A situação se agrava, quando, sendo a família mestiça, ou mesmo negra seus membros acentuam a gradação da cor, apontando vantagens para os que têm a pele mais clara ou os cabelos menos crespos (OLIVEIRA, 2003, p. 116).

Assim, o *modus operandi* da família favorece a manutenção do pensamento depreciativo e discriminatório que ao interferir no indivíduo pode se manifestar em comportamentos retraídos, introspectivos

ou explosivos e revoltados, para utilizarmos dois extremos como ilustração.

Um outro canal importante de ser trazido ao campo educativo é a mídia, pois ela, além de revelar as relações raciais, tem o poder de manipulá-las direcionando-as quer para a depreciação, quer para a exaltação do negro. O exemplo mais simples desta postura, que em nosso ponto de vista permanece racista, é o carnaval. Nesta ocasião, a mídia televisiva está voltada às raízes negras; mas durante o resto do ano, não se vê mais esta dedicação às contribuições afro-brasileiras.

Ainda no campo televisivo, na maioria das vezes, estão destinados aos negros papéis de serviçais, marginais ou mesmo secundários nas novelas, por exemplo, que é um recurso de comunicação com alto poder de penetração nas habitações. Uma vez ou outra, o negro aparece em lugar de destaque, mas também porque teve uma chance dada pelos brancos e não por suas próprias conquistas.

O papel decisivo dos meios de comunicação na construção de conhecimentos relativos à raça e etnicidade não tem sido suficientemente enfatizado. Investigações, entretanto, demonstram o impacto sobre os leitores, telespectadores, ouvintes da etnia dos apresentadores e personagens, levando-os a reforçar ou negar valores, a construir relações inter-étnicas positivas, ou não. Isso tem sérias repercussões na escola e nos propósitos de educação... (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 13).

Na imprensa, as notícias sobre negros mais divulgadas dizem respeito aos delitos em suas mais diferentes modalidades. Quando, eventualmente, é trazida uma atitude importante, como a do juiz Joaquim Benedito Barbosa Gomes, que atuou brilhantemente junto ao escândalo do *mensalão* em 2007, a linguagem utilizada remete a uma situação de enfrentamento entre negros e brancos. Joaquim Barbosa, que pertence ao Supremo Tribunal Federal e foi o primeiro negro a integrar a Suprema Corte, declarou publicamente sofrer preconceitos no próprio Supremo.

É importante atentar, entretanto, para um fato, que também divulgado pela mídia de modo ostensivo, acaba por desvirtuar o pensamento do público. Estamos nos referindo à focalização do sucesso de pessoas que são enaltecidas em seus propósitos particulares, sendo

abafada a necessidade de investimentos sociais que minimizem o distanciamento hierárquico entre negros e brancos.

Os discursos de pessoas negras bem-sucedidas dão ênfase ao “esforço pessoal” ou mesmo ao “talento incomum” para explicar como “chegaram lá” sendo aceitos diante da maioria na população negra, como se todos os demais fossem “comodistas” sem “vontade” ou “coragem”, para enfrentar e superar os problemas e dificuldades que encontram... (JESUS, 2006, p. 81).

E ainda, as interferências das relações raciais no âmbito sócio-político são bastante explícitas, mesmo que o discurso comum queira transparecer a inexistência do racismo. Como nos chamam atenção Araújo e Silva (2007, p. 71), “passados quase 120 do fim legal da escravidão, a questão racial continua presente e sustentando um preconceito racial que se objetiva como uma técnica de dominação subordinando setores da sociedade que, de uma forma ou de outra, atinge a todos...”.

O fim da escravidão, a concessão legal da liberdade aos negros permitiu que eles saíssem de um aprisionamento, ao mesmo tempo em que se viram presos a outras condições impedoras de seu verdadeiro engajamento social. Sem ter dinheiro, onde morar, o que comer, no que trabalhar, este grupo social começa a aglutinar características que o coloca à margem da sociedade.

O ex-escravo, portanto, enfrenta no pós-abolição: a marginalização econômica; o preconceito, na forma de sua substituição pelo branco até como trabalhador; perseguição decorrente do medo, que gera um duplo controle de sua integração: controle policial até de seu direito de ir e vir e do seu direito ao não-trabalho, via permanência do crime de vadiagem, hoje contravenção penal; e o filtro da “ação” civilizatória da educação – sem ela, não se torna ser político completo (MENEZES, 2006, p. 22).

## **AS REVELAÇÕES DOS JOVENS SOBRE COR**

Reflexões sobre os temas levantados anteriormente nos motivaram a pesquisar sobre a questão cor entre os jovens da Baixada Fluminense, local em que existe grande quantidade de pessoas negras circulando nos bairros, ruas, escolas, destacadamente as públicas. Mas,

nossa preocupação maior era utilizar um método de investigação que pudesse garantir a expressão de significações subjetivas sobre o tema.

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica (VYGOTSKY, 1988, p. 74).

Exatamente por isso, para o estudo sobre a construção imaginária a respeito da cor optamos pela metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, fundamentada na perspectiva de Vygotsky (1988, 1996) no que se refere à base teórica. Sua abordagem sustenta-se em três princípios fundamentais: analisar processo e não objeto, isto é, ter como tarefa o reconhecimento da dinâmica dos constituintes da história do que está sendo investigado; diferenciar explicação de descrição, ou seja, desvelar a dinâmica-causal não se detendo apenas nas aparências mais comuns; desprender-se do *comportamento fossilizado*, isto é, da manifestação de comportamento automatizado que por sua origem remota e suas inúmeras repetições tornou-se mecanizado.

Para a operacionalização da pesquisa a técnica utilizada refere-se à construção de *unidades de sentido*, sugerida por Rey (1997), a qual permite realizar uma análise de conteúdo dos discursos dos sujeitos entrevistados, levando-se em conta a contextualização dos mesmos, compondo assim um conjunto diverso de indicadores revelados no decorrer da própria investigação. Cabe destacar que, no estudo em tela as entrevistas foram abertas com apenas uma pergunta deflagradora das falas dos participantes da pesquisa.

A análise de conteúdo é um processo ininterrupto de desenvolvimento de indicadores que se organizam a partir de uma determinada estrutura de sentido para a interpretação, cujo momento parcial conclusivo, em quaisquer etapas de desenvolvimento do processo, o identificamos como unidades de sentido, que são aquelas categorias ou momentos de explicação que integram um conjunto diverso e até contraditório de indicadores. Os indicadores se definem como aquelas expressões do sujeito estudado que podem dar lugar a uma hipótese ou construção no processo de interpretação e aumentar a sensibilidade do processo

para integrar outras informações no curso do conhecimento<sup>2</sup> (REY, 1997, p. 199).

Em nossa pesquisa, realizada com jovens de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do antigo Ensino Fundamental, após a entrega das autorizações devidamente assinadas pelos responsáveis dos menores participantes da pesquisa, as entrevistas tinham como propósito deixar que falassem sobre suas percepções acerca do tema cor. Assim, a pergunta deflagradora das respostas foi a mais simples e objetiva que pudemos escolher: Qual a sua cor?

Cabe destacar que a definição de cor utilizada no estudo diz respeito apenas à pigmentação da pele fenotipicamente visível, desprezando outras características biológicas como formato de nariz e lábios, espessura e forma do fio de cabelo, por exemplo. Além disso, apesar de os aspectos étnicos, serem extremamente mais complexos e mais ricos do que os aspectos biológicos, e terem influenciado várias expressões culturais e religiosas brasileiras, conforme afirma Ferreira (2000), o motivo principal deste viés simplista na abordagem de nossa escolha refere-se à possibilidade de estarmos usando uma definição cuja linguagem sobre o tema seria compreensível pelos jovens. Em outras palavras, tentamos chegar o mais próximo possível dos participantes da pesquisa, lançando mão de significados comuns à linguagem usual do grupo investigado.

Entretanto, para que pudéssemos estar familiarizados com a questão-chave, fizemo-la a nós mesmos, membros da equipe (pesquisador e bolsistas) e, por mais surpreendente que seja, alguns de nós tiveram dúvidas sobre as afirmações. Esta situação do pesquisador interferido por sua própria pesquisa, foi um fato que nos fez compreender, mais uma vez, a proposta das *unidades de sentido* sugeridas por Rey (1997), pois elas se constituem pelas significações que têm um assunto, tema ou questão, para um determinado grupo. Dito de outro modo, o que faz sentido para os participantes da investigação.

---

2 El análisis de contenido es un proceso ininterrumpido de desarrollo de indicadores que se van organizando a partir de una determinada estructura de sentido para la interpretación, cuyo momento parcial conclusivo, en cualesquiera etapas de desarrollo del proceso, lo hemos identificado como *unidades de sentido*, que son aquellas categorías o momentos de explicación que integran un conjunto diverso y hasta contradictorio de indicadores em una nueva definición explicativa. Los indicadores se definen como aquellas expresiones del sujeto estudiado que pueden dar lugar a una hipótesis o construcción dentro del proceso de interpretación y aumentar la sensibilidad del proceso para integrar otras informaciones ao curso del conocimiento.

Assim, antes mesmo de irmos ao campo tivemos possibilidade de identificar situações com as quais nos deparamos no desenrolar da pesquisa, tais como: ter a cor da pele escura e se perceber como moreno; ter a pele clara e se ver também como moreno. Ou seja, manifestações que apontam para a presença da ideologia das políticas de embranquecimento, massificada em nossa trajetória de vida; mas também a possibilidade de serem identificados com positividade caracteres negros.

Ao entrar em contato com a pergunta as expressões dos jovens são interessantes de serem observadas, pois lhes está sendo solicitado que atentem para uma questão, a princípio, não trazida pela escola. Deste modo, despertá-los para uma situação que, embora pertença ao seu dia a dia, não faz parte de suas preocupações cotidianas, é fomentar a consciência para implicações sócio-políticas que participam das práticas educativas das quais eles são parte integrante. E mais, estão constituindo suas construções subjetivas, sem que eles se deem conta deste fenômeno psicológico.

Ademais, diferente do adulto, quando porventura participa de um censo, cujas perguntas exigem respostas diretas, o jovem teve a oportunidade de expressar opiniões próprias, o que favoreceu a manifestação de sua subjetividade. Deste modo, foi possível entrar em contato com um universo distinto do da equipe e conhecer significações que compõem o quadro de conteúdos dos discursos analisados.

A observação do pesquisador constatou que dos 56 entrevistados 18 são negros, 23 pardos e 15 brancos, se utilizarmos as três categorias da classificação sugerida pelos censos do IBGE. Porém, é preciso esclarecer que apenas 9 negros e 9 brancos se viram como tais, 15 jovens se declararam morenos e 4 mulatos, o que perfaz um total de 19 indivíduos pardos. Os demais tiveram visões diferentes sobre suas características fenotípicas.

Cabe destacar então que, tomando como referência a cor negra, existem aqueles que são negros, se reconhecem e se identificam e aqueles que não se identificam, mesmo que se reconheçam. Há também os que não se reconhecem, embora não possam negar que o são. O quadro a seguir ilustra possíveis combinações entre os elementos SER, RECONHECER e SE IDENTIFICAR, mas não é nosso intuito

analisar quer quantitativa, quer qualitativamente tais relações com nossos entrevistados, pois o objetivo principal diz respeito mais precisamente aos conteúdos das falas dos jovens sobre concepções de si mesmos.

---

**Cor negra**

É	Reconhece	Se identifica
É	Não reconhece	Não se identifica
É	Reconhece	Não se identifica
É	Não reconhece	Se identifica
Não é	Não reconhece	Não se identifica
Não é	Reconhece	Se identifica
Não é	Reconhece	Não se identifica
Não é	Não reconhece	Se identifica

Neste contexto, algumas falas dos jovens são importantes de serem destacadas quando perguntados sobre sua cor e estão transcritas a seguir:

– *Gosto de ser negra porque não fico roxa.*

A pessoa refere-se a sofrer uma queda na aula de educação física, por exemplo, e seu corpo não ficar marcado; justificativa que ressalta qualidades do negro comparativamente à pele branca, demonstrando uma depreciação estética desta última.

– *Eu sou amarela.*

A pessoa é morena e qualifica sua pele como desbotada da cor marrom, no sentido de estar clareando sua coloração.

– *Eu sou bege.*

A pessoa é morena, mas não tendo a possibilidade de afirmar que é branca, lança mão de uma alternativa bem próxima disto.



– *Eu sou colorida.*

A pessoa é morena e reconhece que é constituída por várias cores, não priorizando o branco como cor de referência.

– *Eu sou morena.*

A pessoa é branca, mas não aprecia sê-lo. Assim, mesmo não possuindo a pigmentação da cor que gostaria de ter, insiste em afirmar que sua pele é morena, na tentativa de aproximação com a cor negra.

– *Eu não sei minha cor.*

A pessoa é branca, mas não consegue afirmar que o é, pois não se reconhece como tal.

– *Eu sou morena.*

A pessoa é negra, mas não aprecia sê-lo. Assim, insiste em afirmar que é mais clara.

– *Gente não tem cor.*

A pessoa é negra, mas ressalta como importante o modo de ser dos indivíduos e não sua tonalidade de pele, pontuando que brancos e negros possuem qualidades e defeitos.

– *Eu sou mista.*

A pessoa é negra, mas sua afirmação pretende ressaltar a participação da cor branca em sua constituição.

– *Eu sou branco, essa cor que você está vendo é por causa do sol que peguei.*

A pessoa é negra, mas utiliza artifícios, ainda que naturais ou mesmo em tom de brincadeira, para justificar sua cor negra.

– *Eu sou preta.*

A pessoa é morena, sendo a única entre os entrevistados a utilizar esta terminologia para designar sua cor como negra.

A partir da identificação de indicadores *negros e brancos* na análise dos dados coletados, entendemos que até o momento a pesquisa revelou de modo pregnante duas unidades de sentido: a de embranquecimento e a de empretecimento.

O sentido de empretecimento está denominado por nós para o desvelar de qualidades negras participantes da história da construção do

brasileiro. Melhor dizendo, significa mais que o reconhecimento constitutivo trazido pela negritude, pois coloca em relevo a condição volitiva advinda da afro-brasilidade.

O sentido de embranquecimento está voltado ao padrão eleito como referência para a população, baseado em critérios estabelecidos por concepções que inferiorizam tudo o que não é branco. Dito de outro modo, significa tomar o branco como único referencial.

### **CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS E DISCUSSÕES PERTINENTES**

Visões e pensamentos pré-formados que discriminam os negros ainda constituem nossa sociedade, como tem sido amplamente mostrado por estudiosos sobre o tema e tivemos a possibilidade de estar em contato com alguns deles no decorrer do artigo. Este modo de proceder está sustentado por uma ideologia que, inculcada nos indivíduos ao longo dos anos, pretende mostrar-se como natural, quando não o é. Segundo DaMatta (1987).

[...] ela veio na forma da fábula das três raças e no ‘racismo à brasileira’, uma ideologia que permite conciliar uma série de impulsos contraditórios de nossa sociedade, sem que se crie um plano para a sua transformação profunda (p. 68).

Assim, desmistificar o mito da democracia racial permanece em pauta como sendo um dos objetivos primordiais daqueles que almejam viver em uma sociedade com referenciais mais justos para os cidadãos, pois como nos lembra Munanga (2006, p. 98), “ou a sociedade brasileira é democrática para todas as raças e lhes confere igualdade econômica, social e cultural, ou não existe uma sociedade plurirracial democrática”.

Nesta perspectiva, torna-se necessário serem efetivadas políticas sociais, ou seja, intervenções mais contundentes do Estado que garantam os direitos advindos desta plurirracialidade. Conforme Barreto (2005),

Nesse atual momento, outro debate ganha espaço e tende a se impor na agenda nacional: a necessidade das ações voltadas para a correção das desigualdades raciais serem desencadeadas a partir da adoção de

políticas públicas e não mais como projetos especiais, “guetificados” nos espaços educacionais (p. 9).

Obviamente, as instituições educativas têm um papel importante no desenvolvimento dos sujeitos, mas elas não podem ser responsabilizadas com exclusividade pelas transformações sociais. É necessário maior visibilidade deste processo para que possa ser trabalhado em toda a sua amplitude. Deste modo, é mister que, para além destes espaços, existam outros que viabilizem o exercício da plurirracionalidade. Para tanto, Siss (2003) esclarece que,

As políticas sociais compensatórias racialmente definidas, ainda que não se constituam como intervenções governamentais suficientemente potentes para eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, desempenham o significativo papel de corrigi-las na atualidade, ao promoverem as igualdades de oportunidade e tratamento... (p. 111).

É importante destacar que este posicionamento corretivo deve ser compreendido com clareza e divulgado amplamente à sociedade, sob pena de incorrerem no erro de acreditar que estas políticas, consideradas como de ação afirmativa, tal como outras já utilizadas no país (percentual de portadores de necessidades especiais em empresas e demais localidades de trabalho, por exemplo), estariam solucionando questões arraigadas à própria história, ou mesmo compensando perdas seculares. Ao contrário, reafirmamos que as políticas de ação afirmativa emergem como instrumentos corretivos das lacunas deixadas ao longo dos anos pelos princípios constitucionais e as relações interpessoais dos diferentes grupos sociais.

O valor destas políticas se faz porque sua propagação oficial, legitimada pela estrutura governamental, favorece que surjam outros modos de perceber a existência da questão racial em nossa ideologia, difunde a necessidade de se pensar alternativas para ela, além de abrir espaços para o amplo debate sobre o tema, o qual tem estado calado há muito em nossas instituições educativas e meios sociais de um modo geral.

Este processo, por sua vez, interfere e é interferido social e individualmente, permitindo vislumbrar a efetivação da dinâmica da construção do imaginário social, tal como nos apontou Castoriadis

(1982). O imaginário social fluindo e fluído pelo imaginário individual viabiliza construções singulares sobre o si mesmo e os demais elementos do grupo social, e vice-versa já que o movimento deste processo é sustentado por uma referenciação recíproca e interferência mútua.

Assim, a imagem do negro reconhecida socialmente como pobre e menos inteligente, por exemplo, como escravo e sofredor, subserviente e serviçal revela o viés de discriminação racial encontrado em muitos livros de história, principalmente os didáticos, podendo afetar os indivíduos no sentido de delinear baixa autoestima, menos-valia, gerando implicações no processo de identificação quer pelos de mesma cor, quer pelos que possam ter tido esta participação em sua construção.

Estas práticas racistas manifestam-se, também nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas, quanto na ausência da história do povo negro no Brasil (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 180).

A Educação tem um papel fundamental em proporcionar condições para que outras imagens sejam criadas, nas quais os valores étnicos-raciais do negro possam ser apresentados de modo simples e objetivo na veracidade de seus elementos, sem “guetizações” e “engessamentos”, ou outros recursos que transformam a informação em um dado adjacente e periférico. Ao contrário, o que se propõe é uma história sem pré-concepções, mas com a riqueza de suas contribuições. Este objetivo, nos parece poder ser alcançado a partir da efetivação da Lei n. 10.639/03 na prática educativa em todos os níveis de escolaridade. Em outras palavras, incorporar a história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos, deixando este tema de possuir apenas o caráter de transversalidade nas estratégias pedagógicas.

Ademais, em termos epistemológicos, enquanto o modelo *teórico-prático* de referência for apenas o dicotômico, sustentado pela oposição *sim-não*, pela relação linear de causalidade *se isto... então aquilo*, negro e branco estarão sendo considerados somente em seus aspectos específicos. Neste sentido, há que acontecer uma mudança no que diz respeito ao modo de abordar os fenômenos, principalmente os que pertencem ao campo de estudos humanos-sociais. Para tanto, é interessante observar as propostas do paradigma da complexidade tal como nos sugere Morin

(1996), pois ele admite a coexistência da diferença sem supremacia ou prioridade. Esta perspectiva reconhece as características, especificidades e singularidades, mas também sua interação, proporcionando uma composição singular constituída de plural. Neste contexto, o fato inegável da mistura do negro com o branco emerge não mais como tentativa de embranquecer, mas sim como uma contingência das relações interpessoais que regem os grupos sociais.

[...] complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 1996, p. 188).

Quanto às metodologias de investigação, é importante lançar mão de instrumentos e procedimentos que não tenham o predomínio do referencial branco para a análise do material coletado, pois como já vimos anteriormente, esta perspectiva está carregada de conclusões que não levam em conta dados e discursos mais fidedignos aos negros e suas características singulares. Aliás, esta foi nossa intenção quando optamos pela vertente qualitativa, utilizando os princípios vygotskyanos e a técnica das *unidades de sentido*: entrar em contato com o universo estudado a partir do ponto de vista do sujeito entrevistado, sem uma hipótese a priori a ser testada.

Deste modo, conseguimos constatar que o diferencial desta pesquisa está em apontar a presença do viés negro na construção subjetiva dos jovens, apesar das políticas de branqueamento. Eles reconhecem qualidades positivas na participação da história do país, apreciam a beleza negra e adotam procedimentos que revelam a existência da negritude em seu cotidiano.

Resgatando o conceito de imaginário social, entendemos que as políticas públicas precisam ser levadas a cabo em suas propostas, principalmente as legisladas, pois traduzidas em ações interferem sobremaneira nas relações sociais interpessoais que proporcionam recursos para o processo de construção da subjetividade: social e individual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ARAÚJO, E. S.; SILVA, A. M. Jovem negro e universidade pública: contextos e desafios. In: GRACINDO, R. V. (Org. et al). *Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- AUGRAS, M. *Mil janelas: teóricos do imaginário*. Psicologia Clínica Pós-Graduação e Pesquisa. Rio de Janeiro: PUC-RJ, v. 12, n. 1, 2000, p. 107-131.
- BARRETO, V. S. Escola plural e políticas públicas. In: LIMA, M. N. M. de. (Org.). *Escola plural: a diversidade está na sala*. São Paulo/Brasília/Salvador: Cortez/Unicef/Ceafro, 2005. p. 9-13.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FERREIRA, R. F. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo/Rio de Janeiro: Educ/Pallas, 2000.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- IANNI, O. *Pensamento social no Brasil*. Bauru: Edusc, 2004.
- JESUS, L. H. Trajetórias de jovens negros do ensino médio de Tapurah – MT. *Cadernos NEPRE*. Cuiabá: EDUFMT, n. 4, jul./dez. 2006, p. 67-85.
- MENEZES, J. M. F. de. Educação e cor-de-pele na Bahia. *Cadernos NEPRE*. Cuiabá: EDUFMT, n. 4, jul./dez. 2006, p. 7-33.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MÜLLER, M. L. Relações raciais nas escolas de Mato Grosso. In: MÜLLER, M. L.; PAIXÃO, L. P. *Educação, diferença e desigualdades*. Cuiabá: EDUFMT, 2006.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MUNANGA, K.; GOMES, Nilma L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.
- OLIVEIRA, I. (Org.). *Cor e magistério*. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/Ed|F, 2003.
- REY, F. L. G. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomsom, 2003.
- SANTOS, Â. M. Reflexões sobre as experiências de discriminação racial e a construção da identidade de alunos negros. *Cadernos NEPRE*. Cuiabá: EDUFMT, n. 4, jul./dez. 2006, p. 7-33.

SISS, A. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/Penesb/EdUFF, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Imaginación y creación en la edad infantil*. 2ª ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

**COTAS UNIVERSITÁRIAS  
E IDENTIDADE RACIAL:  
O CASO DOS PRIMEIROS  
COTISTAS DA UERJ**

---

---

*Vânia Penha-Lopes*



**RESUMO:**

Este artigo se baseia em um estudo de caso de alunos da Faculdade de Odontologia e do curso de Ciências Sociais que ingressaram na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) em 2003 e 2004 por intermédio da política de cotas; a pesquisa ocorreu em 2006-2007, quando os alunos estavam prestes a se formar, o que os coloca entre os primeiros universitários cotistas a se formarem no Brasil. O artigo examina as opções de cotas dos alunos e descreve as quatro identidades raciais que eles assumem: “negra”, “parda”, “incerta” e “branca”.

**ABSTRACT:**

This article is based on a case study of students from the dental school and from social sciences who entered the Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) in 2003 and 2004 via the quota system; research took place in 2006-2007, when the students were about to graduate, which places them among the first university quota students to graduate in Brazil. The article examines their quota options and describes their four racial identities: “black,” “brown,” “unknown,” and “white.”

Quando a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro aprovou em 2001 o projeto de lei que abria vagas para afrodescendentes nas universidades daquele estado, ela expandiu oportunidades que haviam surgido no ano anterior, com a passagem da lei que reservava uma porcentagem de vagas para alunos egressos de escolas públicas. Combinadas, as duas leis reservavam 50% das vagas e permitiam a candidatos ao vestibular de 2002 concorrerem sob dois tipos de cotas (SANTOS, 2006). Cercada de reações, a negociação da reserva de vagas continuou no ano seguinte e resultou, em setembro de 2003, no estabelecimento dos seguintes critérios: “20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas portadoras de deficiência e integrantes de minorias étnicas” (SANTOS, 2006, p. 119). Em 2004, os critérios de reservas foram novamente revisitados com a introdução do corte de renda, o qual estipulava que os candidatos concorrentes às cotas fossem provenientes de famílias com renda per capita mensal de até R\$ 300

por mês (SANTOS, 2006). Assim, em 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), juntamente com a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), foram as pioneiras na admissão de alunos cotistas no Brasil.<sup>1</sup>

De um modo geral, tais oportunidades se inseriam num programa de ações afirmativas. O programa era resultado de um processo de redemocratização, fomentado por vários segmentos do movimento negro e apoiado por intelectuais e até mesmo o governo (TELLES, 2003), que visava a aumentar a representatividade das camadas historicamente excluídas da sociedade. A ênfase em critérios raciais fortemente questionava – quiçá punha por terra – o tão decantado mito da democracia racial, segundo o qual o Brasil estava longe de ser um país racista (PENHA-LOPES, 1996). De fato, a adoção de cotas universitárias foi uma proposta que o próprio governo federal havia apresentado em 2001 na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban (HERINGER, 2006). Embora o Congresso ainda não tenha aprovado a lei que torna obrigatória a reserva de vagas em universidades federais, no momento “[m]ais da metade das universidades estaduais e 42% das federais adotam algum tipo de ação afirmativa no Brasil” (GOIS, 2008).

A proposta de abrir as portas das universidades aos não brancos com o auxílio das cotas reflete a convicção de que, como a desigualdade racial brasileira não se reduz a desigualdades econômicas (GUIMARÃES, 1999. TELLES, 2003), existe a necessidade de se reparar aquela desigualdade (HERINGER, 2004) com uma medida temporária, mas expediente (MUNANGA, 2003). Se a aquisição de um diploma universitário comprovadamente aumenta a probabilidade de ascensão socioeconômica (BOWEN; BOK, 1998. WEISSKOPF, 2004), espera-se que, com o tempo, a proporção de negros brasileiros nas classes mais favorecidas aumente (PINTO, 2006). Por outro lado, os oponentes das cotas alegam que elas são uma política importada (FRY et al., 2007) que nada têm a ver com a natureza racialmente igualitária que caracteriza o Brasil (KAMEL, 2006). Assim, longe de ser um mito, a democracia racial é “um ideal a ser alcançado, um mito no sentido antropológico do termo: uma maneira específica de pensar um arranjo social em que

---

1 Em âmbito nacional, a outra instituição que também admitiu os primeiros alunos cotistas em 2003 foi a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) (Mattos, 2004).

a ancestralidade ou a aparência do indivíduo deveriam ser irrelevantes para a distribuição dos direitos civis ou dos bens públicos” (FRY, 2005, p. 17). Além disso, as cotas são vistas como anti-meritocráticas por facilitarem a entrada de pessoas supostamente mal-preparadas no espaço privilegiado que é a universidade. Como apontou Sales dos Santos (2003, p. 114), essa interpretação privilegia o “mérito de chegada”, i.e., passar no vestibular, sobre o “mérito de trajetória”, i.e., superar os vários obstáculos e chegar à universidade.

Debate à parte, é inegável que a adoção das cotas raciais implica uma reavaliação do significado da raça para a identidade pessoal dos brasileiros. Obviamente, refiro-me aqui à raça como construção social e não como “realidade biológica”. Embora saibamos que há muito os biólogos abandonaram o conceito de raça (MONTAGUE, 1964) e que estudos recentes demonstram a prevalência da mistura genotípica entre nós (PENA et al., 2000), socialmente os seres humanos continuam a se utilizar de interpretações de atributos fenotípicos, especialmente a cor da pele, a textura dos cabelos e a fisionomia para se classificarem uns aos outros (PENHA-LOPES, 1996). Também sabemos que a raça é critério significativo em sociedades com um passado escravocrata, tais como as sociedades das Américas dos séculos XVI ao XIX. Como esse passado sobrevive através da ancestralidade ou da marca (NOGUEIRA, 1955), até hoje, em pleno século XXI, as pessoas continuam a se beneficiar ou a ser prejudicadas por seus atributos fenotípicos, os quais afetam sua qualidade de vida. Porém, no caso do Brasil, essa situação é complicada pelo fato de que, por um lado, a classificação racial, resultado de um encorajamento e reconhecimento da miscigenação (DANIEL, 2006; TELLES, 2003), é fluida e ambígua, a ponto de levar alguns à conclusão de que ela é irrelevante (e.g., MAGGIE, 2007); por outro, ela é rígida o suficiente quando se comparam as diferenças em renda, ocupação, nível educacional e se observam como essas estão relacionadas com a raça (SILVA, 1999. SILVA; HASENBALG, 1999). Em outras palavras, “... no Brasil não somos cegos à cor/raça dos indivíduos, mas ao racismo e às suas consequências” (SANTOS; SALES, 2003, p. 86).

A possibilidade de concorrer a uma vaga na universidade através de cotas raciais leva os candidatos a se enquadrarem em uma determinada raça. Como, oficialmente, isso é uma atividade nova no Brasil, a auto-declaração racial se torna uma questão empírica. Em princípio, isso

não constitui nenhum problema se eles já se pensavam como membros da categoria que escolheram. O que ocorre, porém, com aqueles que até então minimizaram sua identidade racial? Por exemplo, quais as consequências da auto-declaração para alguém que, até então, se identificava como “branco” devido às suas características fenotípicas mesmo sabendo que em sua ancestralidade há parentes “não brancos”? Seria sua classificação menos “legítima” (PINTO, 2006)? Ela se estenderia a ponto de transformar sua identidade racial como um todo?

Este artigo se baseia em um estudo de caso de alunos cotistas que ingressaram na Uerj em 2003 e 2004; portanto, entre eles encontram-se alguns dos primeiros universitários cotistas a se formarem no Brasil. Nesta pesquisa, comparo uma amostra de alunos da Faculdade de Odontologia (FO) e do curso de ciências sociais (CS) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). As duas faculdades se prestam a comparações devido a seus vários pontos de contraste: a FO tem a reputação de ser uma faculdade de elite, primariamente voltada para a formação de profissionais liberais, com uma alta concentração de alunos brancos e altamente competitiva; por sua vez, o IFCH tem o histórico de formar professores, concentrar um maior número de alunos negros e ser menos competitivo devido à sua menor proporção entre candidatos e vagas, embora essa fosse a maior do país em 2007, com nove candidatos para cada vaga (CONTINS, 2007).<sup>2</sup>

Este estudo é resultado de entrevistas com 22 formandos, realizadas em 2006-2007. No IFCH, obtive uma amostra através do método de bola de neve, i.e., recorri aos próprios alunos que entrevistava para que me indicassem outros alunos em condições semelhantes; ao todo, entrevistei 14 formandos. Na FO, obtive uma lista informal de formandos cotistas e, a partir dela, também angariei entrevistas por bola de neve; devido à intensa grade de cursos e às responsabilidades dos formandos com estágios, completei apenas oito entrevistas. O roteiro de entrevistas abordou vários assuntos, tais como características demográficas; trajetórias escolares pré-universitárias e o processo de entrada para a Uerj, incluindo escolhas quanto à classificação por cotas; identidade racial; recordações de suas experiências na universidade ao longo dos anos; atitudes sobre as políticas de cotas e seus planos para o futuro. O presente artigo analisa as escolhas que os formandos fizeram quanto à classificação por cotas e suas identidades raciais.

2 TEIXEIRA (2003) nota uma concentração semelhante na universidade que pesquisou.

## CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS E DEMOGRÁFICAS

Uma das objeções à implantação das cotas universitárias no Brasil é a convicção de que elas beneficiariam apenas os estudantes das melhores escolas públicas e os negros de classe média, supostamente mais preparados para prestarem vestibular (SANTOS, 2006). Embora desprovida de quaisquer dados empíricos, essa ideia aparece mais recentemente no manifesto que “Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais” entregaram ao ministro Gilmar Mendes, presidente do Supremo Tribunal Federal, em 30 de março de 2008. Assinado por vários dos mesmos que em junho de 2006 se posicionaram contra o projeto de Lei de Cotas e o Estatuto da Igualdade Racial, o mais recente abaixo-assinado alega que “as cotas raciais proporcionam privilégios a uma ínfima minoria de estudantes de classe média” (Manifesto, 2008).

Tal não foi o caso dos calouros cotistas da Uerj em 2003 e 2004. Segundo o Proiniciar (2005), eles eram “estudantes oriundos de classes populares, muitas vezes os primeiros a terem a chance de cursar o ensino superior na família. Estudantes que não tiveram, ao longo de suas vidas, a chance de usufruir de bens educacionais e culturais, e que agora, na universidade, tentam viabilizar o sonho da ascensão social pela via da Educação”.

Em quase sua totalidade, meus entrevistados se enquadram nessa descrição. Para começar, como demonstra a tabela abaixo, vários deles são os primeiros de suas famílias a cursarem uma faculdade: somente três entrevistados, todos da FO, têm mães com formação superior; três dos entrevistados de FO e apenas um das CS têm pais que completaram o nível superior. Entre os formandos de CS encontra-se também uma concentração maior de filhos de homens e mulheres que sequer chegaram a completar o nível fundamental. O caso mais extremo é de um entrevistado, morador de Bangu, cujo tio, que o criou, era analfabeto. Não é de surpreender, portanto, que cinco das mães dos alunos de CS (mas apenas duas, no caso da FO) eram donas de casa e outras cinco eram ou já haviam sido empregadas domésticas, serventes, ou cozinheiras, o que acontece com duas mães dos futuros dentistas. As ocupações mais comuns entre os pais dos entrevistados das CS são as de mecânico, motorista e prestador de consertos em geral. Já entre os alunos da FO, dois são filhos de militares, um é filho de um biscateiro e outro de motorista; encontra-se também um analista de sistemas.

Tabela 1:  
Características Sócio-Econômicas e Demográficas dos Entrevistados (N=22)

	Faculdades	
	IFCS (n=14)	FO (n=8)
Média de idade	22,3	22,8
Sexo		
Mulheres	71	75
Homens	29	25
Residência		
Zona Norte	29	63
Zona Sul	7	0
Zona Oeste	29	25
Baixada Fluminense	29	0
Niterói e São Gonçalo	7	13
Renda		
>12 salários mínimos	0	13
8<12 salários mínimos	0	13
4<8 salários mínimos	50	38
2<4 salários mínimos	43	25
<2 salários mínimos	7	13
Classe subjetiva		
Média	14	38
Média baixa	29	25
Trabalhadora	36	25
Baixa/pobre	21	13
Escolaridade da mãe		
Universitário completo	0	50
Universitário incompleto	0	0
Médio completo	14	13
Médio incompleto	7	13
Fundamental completo	21	0
Fundamental incompleto	57 <sup>a</sup>	25
Escolaridade do pai		
Universitário completo	7	38
Universitário incompleto	0	0
Médio completo	29	13
Médio incompleto	7	13
Fundamental completo	14	0
Fundamental incompleto	38	38
Analfabeto	7 <sup>b</sup>	0

<sup>a</sup>Um dos entrevistados foi criado pelos tios; refere-se à escolaridade de sua tia.

<sup>b</sup>Um dos entrevistados foi criado pelos tios; refere-se à escolaridade de seu tio.

Continuando o quadro socioeconômico, a renda familiar da maioria dos entrevistados é relativamente baixa. Como é historicamente típico de grande parte dos alunos da Uerj, isso é mais comum entre os entrevistados das CS: metade deles, mas um terço dos da FO, estimam que a renda mensal de suas famílias fique entre menos de dois e menos de quatro salários mínimos. A outra metade dos entrevistados de CS e três dos da FO vêm de famílias que recebem entre quatro e menos de oito salários mínimos por mês. Somente dois entrevistados, ambos da FO, vêm de famílias cuja renda mensal é de pelo menos oito salários mínimos por mês.

Antes de completar o quadro socioeconômico dos entrevistados, vale dizer que eles são jovens (a sua média de idade é de 22,5 anos) e que mais de 70% são mulheres; quase todos são solteiros e apenas duas entrevistadas, ambas de CS, já têm filhos.

Por fim, semelhante à maioria dos estudantes da Uerj até 2002 (Proiniciar, 2005), os entrevistados residem, frequentemente, nos bairros menos favorecidos das Zonas Norte e Oeste, na Baixada Fluminense e nas regiões metropolitanas de Niterói e São Gonçalo. Somente uma entrevistada, de CS, é moradora da Zonal Sul, a área com maior concentração da população de classes média, média alta e alta do Rio. Porém, ela reside num dos morros daquela localização.

Em suma, para a maior parte dos entrevistados, as cotas universitárias se apresentaram como um viável passo rumo à ascensão social. O próximo segmento examina as opções que os entrevistados fizeram em relação às cotas.

### **A OPÇÃO PELAS COTAS: NEGROS E ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA**

A Uerj admitiu 2.971 alunos por cotas em 2003, o primeiro ano de adoção daquela política; mais de dois terços deles se auto-declararam negros. No ano seguinte, mais de 50% dos calouros cotistas optaram por cotas para escola pública. Proporções semelhantes foram observadas entre os calouros de ciências sociais e odontologia nos dois primeiros anos da adoção de cotas (Proiniciar, 2005).

Entre todos os meus entrevistados, 10 optaram pelas cotas raciais, sendo que oito eram das ciências sociais. As explicações que os

entrevistados deram para sua escolha variam. Curiosamente, apenas uma apontou para a própria identificação racial: “tava muito explícito...porque eu sou descendente, meus avós são negros; embora eu tenha uma avó que é índia, os outros meus três avós são negros”, revelou Mônica, 21 anos, que entrou para o IFCH em 2004.<sup>3</sup> Duas outras entrevistadas, também do IFCH, confessam que suas escolhas foram feitas “sem muita reflexão”. Por exemplo, Leila, formanda de 2003, revela um certo desconhecimento do processo: “Eu fui sincera. Na época eu não tinha muita noção do que é que era, do que tava acontecendo. Eu não sabia que ia ser reservado com certeza, entendeu? Pra mim era, assim, num nível de questionário, de que talvez pudesse se abrir essa chance. Eu não sabia que com certeza ia acontecer isso.” Já os seis outros cotistas raciais tenderam a optar por aquela cota por eliminação. Ou seja, como haviam estudado em algum momento em colégios particulares, era-lhes proibido optar pela cota de rede pública. Janice, 24 anos, que relatou episódios de discriminação racial ao longo da vida e entrou para o IFCH em 2004, auto-declarou-se negra “porque a pública eu não podia, né, porque eu tinha estudado numa particular. Tem que ser a trajetória toda em escola pública, primeiro e segundo grau”. Ana, uma estudante de ciências sociais de 26 anos, confirma: “Optei pela categoria de negros e pardos porque me considero parda. Poderia fazer por escola pública ou afrodescendente, mas fiquei com medo porque tinha estudado fora, em Pernambuco.” Otávio, 23 anos, formando da FO que sempre estudou em escolas particulares e cursou um curso pré-vestibular de prestígio, optou pelas cotas raciais “porque não acho que sou branco... Não menti nem nada”. É interessante que Otávio sente a necessidade de afirmar que não mentiu sobre sua classificação racial, em vez de admitir que teria sido impossível para ele declarar qualquer outra categoria de cotas.

Oito entrevistados (cinco dos quais eram alunos de ciências sociais) entraram pelas cotas para a rede pública. Nesses se enquadram, como era de se esperar, os dois entrevistados que se consideraram brancos e também um que, como não se considera negro, não achou justo “colocar como negro só pra conseguir a vaga”. Portanto, todos os três viram as cotas para a rede pública como sua única saída.

Em contraste, dois outros entrevistados optaram pelas cotas para a rede pública porque, embora não brancos, consideraram-nas

3 Para manter a anonimidade dos entrevistados, todos os nomes são fictícios.



mais viáveis do que as cotas raciais. Hereovaldo, 29 anos, formando do IFCH, disse não ser “favorável a cotas pra negros”. Olívia, 20 anos, uma aluna do IFCH que entrou em 2004, também descartou aquela opção, mas porque temia competir com os negros:

...conversei com uma professora que é amiga da minha mãe e também mais uma amiga minha, que a filha dela também entrou pela rede pública. Minha amiga é loura, assim, e tal, e ela falou assim, ‘Acho melhor você optar pela rede pública porque você não sabe em que escola os negros estudaram. Tem muitos negros que vieram do PH [um conceituado curso pré-vestibular], que vieram de escolas muito boas; você vai concorrer com eles?’

Os outros quatro entrevistados viram essa categoria como um direito seu. Sandra, uma formanda de odontologia de 21 anos, resumiu a opinião de vários ao afirmar que “eu estudei em escola pública a vida toda, né? Então, eu tinha direito a esse privilégio”. Note-se que as noções de “direito” e “privilégio” não aparecem em nenhuma narrativa sobre a opção por cotas raciais.

Por fim, quatro entrevistados optaram pelas cotas duplas, ou seja, declararam-se simultaneamente negros e egressos da rede pública. Obviamente, todos ingressaram em 2003, antes da reforma que aboliu essa opção no ano seguinte (SANTOS, 2006). Explica Dandara, 22 anos, aluna do IFCH: “Na minha época você podia entrar pela cota de escola pública e racial. Entrei pelas duas porque era um vestibular chamado “Sade”.<sup>4</sup> Pergunto-lhe se ela podia ter optado por apenas uma categoria de cotas, e ela responde:

Por exemplo, [uma amiga minha] só pôde optar pela reserva racial, porque ela estudou uma parte do tempo em escola particular. Eu estudo desde a 1ª série em escola pública. Então, eu podia optar pelas duas, mas se tivesse lá ‘pra negros’ e não ‘para escola pública’, eu entraria pela de negros... Nessa época era assim, no vestibular tradicional tinha reserva e tinha um vestibular, Sade, que, como levou um tempo pra implementar a lei, veio atrasado. Aí o pessoal fez o mesmo vestibular, uma prova objetiva, a mesma coisa... Aí a prova objetiva do Sade foi separada. Você podia entrar como escola pública e como

4 Sade significa Sistema de Acompanhamento de Desenvolvimento Escolar, uma espécie de avaliação de candidatos ao vestibular que haviam estudado em escolas públicas, utilizado em 2003 (SANTOS, R. 2006).

negro; dentro dessa reserva pra escola pública, ainda tinha reserva para negro. Então eu entrei nessa, porque eu era de escola pública e negra.

Helena, 23, da FO, interpretou a dupla opção como obrigatória segundo a lei: “Rede pública porque sempre, minha vida toda, na rede pública e parda por causa da minha cor. E tinha que ser, escolher, não podia ser uma opção se você se encaixava nas duas, ou nas três; você tinha que colocar o que você se encaixava. Não podia ser só rede pública não. Se você fosse pardo e tivesse deficiência, você também tinha que escolher.”

Esses depoimentos sugerem que, para os alunos, as opções de cotas universitárias foram resultados de ponderações que envolveram a realidade de suas trajetórias escolares, suas chances de serem admitidos, suas percepções das noções de direito e privilégio e até o receio de darem a impressão de que cometeram fraude.

Tabela 2:  
Correlação entre Identidade Racial e Opção de Cotas, por Faculdade (N=22)

	Identidade Racial							
	Negra		Parda		Incerta		Branca	
Opção de Cotas	CS	FO	CS	FO	CS	FO	CS	FO
Escola Pública	22%	0	0	50%	67%	0	100%	100%
Negros	56%	100%	100%	25%	0	100%	0	0
Escola Pública/Negros	22%	0	0	25%	1%	0	0	0
Total	9	2	1	4	3	1	1	1

Como a Tabela 2 acima mostra, embora vários candidatos lançaram mão de sua identidade racial ao fazerem suas escolhas, isso não

foi automático: assim como nem todos os que se veem como pretos e pardos optaram pelas cotas raciais, nem todos os que optaram pelas cotas raciais se identificam completamente como pretos e pardos. As páginas seguintes analisam as quatro categorias de identidade racial dos entrevistados, a saber: negra, parda, incerta e branca.

### **“EU SOU NEGRA; VOU DIZER QUE NÃO SOU?”: A IDENTIDADE RACIAL NEGRA**

Quando indagados sobre como eles se classificam racialmente, exatamente metade dos entrevistados (nove dos quais alunos do IFCH) responderam “negra(o)”. Para a maioria, essa auto-classificação é óbvia e indiscutível, seja por uma questão de fenótipo, por uma questão de ancestralidade, ou ambos. Quanto ao primeiro caso, Dandara foi peremptória: “Não [nunca pensei diferente sobre mim], porque a minha pigmentação nunca permitiu isso. É mulatismo, pardismo, nunca.” Já Mônica recorre à ancestralidade para se auto-definir: “Eu sou negra, embora as pessoas cismem em apontar essa coisa da matiz da minha pele, dizer que eu sou um pouco mais clara.... É, muita gente teima em falar ‘ah, mas você tem a pele mais clara’, mas eu prefiro ver pela minha descendência mesmo, dos meus avós.” Alice, 21 anos, da FO, combinou os dois critérios, citando “o espelho, meus pais, todo mundo, minha família, que é parecida comigo”.

Os caracteres ditos negróides, principalmente a cor da pele e a textura dos cabelos, foram presenças marcantes na construção da identidade racial dos entrevistados, não só por serem referenciais, mas também por estigmatizarem os sujeitos pela sociedade. Teresa, 24 anos, do IFCH, que foi criada na Assembleia de Deus, onde todos os referenciais africanos eram considerados “demoníacos”, ilustra o impacto positivo do seu cabelo na sua maneira de se ver:

Gente, não tem como muito se pensar diferente! Falar que existe a raça humana? Tá, no DNA e tudo mais tem, mas socialmente tem uma raça, tem raças e acabou.

Poderia relatar algumas de suas experiências como negra?

Assim, uma coisa que eu aprendi a gostar muito, do meu cabelo. Assim, quando eu olho pro meu cabelo, eu gosto do modo, da textura,

gosto do modo, do que eu posso fazer com ele, eu gosto do modo que ele é.

Por sua vez, Dandara ilustra as situações negativas a que foi submetida devido ao seu fenótipo:

Não, tentaram falar, quando eu era chamada de “macaca”, quando eu era inferiorizada, porque o meu cabelo é o mais crespo possível, então é aquele que você faz e vira logo *dread*, é porque tá esticado aqui.

Tá esticado?

É, porque eu fiz coque e soltei, entendeu? Mas ele molhou, ele vai encolher, enfim.

*Quando você foi chamada de “macaca”?*

A vida toda na escola. Nem gostava de ir pra escola assim... Uma vez eu me lembro que um menino falou assim, já no segundo grau, na aula de química: “Pra você falar comigo, você tem que no mínimo passar farinha no corpo”... Era chamada de “Cafu”, é “azul”, “Benedita”. Eu lembro que, lembra aquela moda da tiarinha, que a Benedita usava duas tiarinhas assim?... Aí nessa época meu pai, antes – meu pai morreu eu tinha 7 anos –, meu pai não deixava eu alisar o cabelo, então eu tinha o cabelo trançado, com trancinha solta até aqui. Saía na rua, me chamavam de “Medusa”.

Por outro lado, ter traços negróides e ser insultada pode levar à reação contrária: a total rejeição de uma identidade negra. Tal foi o caso de Janice. Nascida e criada no sul do país, ela também foi xingada de “macaca” nas ruas, chamada de “feia” e também quis deixar de frequentar a escola para evitar o clima discriminatório. Porém, ao contrário de Dandara, Janice acabou suprimindo sua negritude, que não despertou até 2001 quando ela, já moradora do Rio de Janeiro, assistiu a uma palestra sobre consciência negra no pré-vestibular para negros e carentes que ela cursava: “Ah, teve uma vez muito engraçada lá no pré-vestibular, que eles levavam um pessoal pra fazer umas palestras, né, e uma vez eles levaram uma professora pra falar sobre essa coisa do negro, e aí ela falando lá, palestrando e eu fiquei pensando assim ‘Gente, eu não me reconheço como negra’”. A sua autoestima e identidade racial só começou a mudar nos últimos dois anos, quando ela conheceu um homem negro com que manteve um namoro:

É, depois que eu comecei a namorar um rapaz que ele é negro né, a família dele também, então lá eles tinham uma coisa muito legal de sabe, ser vaidoso, de cuidar do cabelo, mas tudo dentro da nossa possibilidade né, fazer a trança, ou botar um (gorro) ou botar essa faixinha aqui que você tá vendo né, então eu achei aquilo legal, e ele falava pra mim “nossa você é muito bonita, você tem um sorriso bonito”, e aquilo pra mim sabe foi fazendo um trabalho de autoestima, e eu fui melhorando muito... Hoje, sabe, eu sou alegre, eu gosto de mim, eu me vejo enquanto negra, sabe... eu me olho no espelho, eu gosto de me pintar, eu gosto do meu sorriso, eu gosto dos meus dentes, sabe, e no sul não tinha nada disso porque lá a colonização é totalmente alemã, você tem ainda aquelas fazendas...que um pai deixou pro filho, que deixou pro outro e no local eles falam alemão mesmo, tanto que você encontra com alguém na rua e eles falam assim, “é negra, mas até que tá arrumadinha”.

Os depoimentos de Dandara e Janice sugerem que, ao contrário do que argumentam aqueles que refutam a existência de racismo no Brasil, os traços inegavelmente africanos põem por terra a nossa suposta “integração racial”. A pele negra e o cabelo crespo transformam a pessoa em não pessoa (por exemplo, em “macaca” ou em “Medusa”). Se a humanidade da pessoa é mantida, ela é considerada “feia” e “desarrumada”. Como a preservação do senso próprio de pessoa é fundamental para a autoestima (cit), não é à toa que algumas negras deixam de se pensar como negras.

Vale a pena discutir os casos das alunas que tendem a ignorar o fenótipo em prol da ancestralidade e, portanto, encontram-se combatendo as pessoas que não as veem como negras. Tanto Mônica, cujo caso já apresentei, como Serena, 23 anos, optam por construir sua identidade pela ascendência, embora fenotipicamente sejam mais claras. Serena descreve uma árvore genealógica com uma óbvia variedade de fenótipos, mas em que predomina a ideia de embranquecimento: a avó paterna, que “não é loura, mas tipo parda, tem um cabelo meio enroladinho, mas aquele enrolado que não é crespíssimo”, chamou-a uma vez de “neguinha” e fez objeção do filho se casar com uma mulher não tão clara; a mãe e as tias encorajam Serena a alisar o cabelo e a “arranjar um gringo... e casar”. No entanto, Serena rejeita a estética branca e diz que sempre se viu como negra: “acho a minha concepção mais americana

do que propriamente brasileira... pra mim eu coloco tudo assim, ou é branco ou é preto e nem faz muita diferença”.

Tanto Mônica como Serena trazem à baila a questão do cabelo. Serena admite que o cabelo “é super crespo” e aceita alisá-lo contanto que o resultado “fique próximo do que ache natural”. Mônica admite que “faz o cabelo” e pensa que o resultado “é muito artificial”. Para ela, fazer o cabelo é uma questão de “conforto”, de conseguir penteá-lo (ele bate nas suas costas) e usá-lo solto. Mas essa preferência chamou a atenção de membros de um grupo de estudantes da Uerj que ela considera “muito radicais”, porque eles tentam impor uma forma única de se identificar como negro e tentam criar um espaço que privilegia a negritude em vez da diversidade. Relata Mônica:

Eu não sei, eu acho que eles são muito radicais, sabe, muito radicais mesmo. Eu não sei, porque eles são, a maioria são cotistas, a grande maioria, acho que 99% deles são cotistas. Eu não sei, se a proposta das cotas é você transformar a universidade num espaço plural né, onde todo mundo, você veja todas as raças, credos, enfim, daí um grupo tenta levantar uma proposta de que, sei lá, um grupo negro, com propostas pros negros, uma chapa agora pro DCE negra..., então não sei, é estranho, se você ‘tá com uma proposta de diversidade, transformar isso num espaço plural, daí você pega um grupo, faz um grupo tão fechado, tanto que eu já fui sacaneada pelos meninos do [grupo], eu e uma amiga minha, porque a gente faz o cabelo, né? Meu cabelo ele é bem cacheadão, assim, bem *black*, e eu faço o cabelo e eles meio que falam que a gente nega as origens, eles falam muito isso com a gente... Um menino que tem uns *dreads*,... ele [diz]... ‘Irmã, você tá negando as raízes, ‘tá negando a sua identidade, não sei o quê’ sabe? É meio louco, eu não consigo, eu nunca participei de reunião [deles]. Claro, falo com muitas pessoas que participam do grupo, mas eu não tenho muito interesse em conhecer a proposta não, essas coisas, porque acho que pra mim já basta conhecer superficialmente, não me interessa.

Luana também se referiu ao grupo, mas de forma bem mais positiva. Para ela, o grupo foi fundamental em despertar sua reafirmação como negra. Inevitavelmente, instigada pelo grupo, a reafirmação envolveu uma relação radicalmente diferente com seu próprio cabelo: a ideia de que o cabelo representa a sua ligação com sua ancestralidade africana e o combate ao racismo no Brasil:

Pra mim, positivo foi ter esse contato com o movimento negro, descobrir negritude, não nessa coisa de “Ah, eu tenho que me valorizar porque eu sou preta” não, mas saber que eu tenho uma história, saber o que é que meu cabelo representava nas sociedades africanas – espiritualidade, poder, etnia, posição social –, saber que existiu Lélia Gonzalez, Luísa Mahin, começar a descobrir, começar a conversar sobre coisas, porque eu sempre achei que tinha racismo, mas eu ia falar isso no segundo grau, “Você é complexada”. Argumentos, eu não tinha argumentos, eu não tinha leitura... Você chega pra mim hoje, vai falar qualquer coisa, eu tenho argumentos, não porque a universidade me deu, mas porque existe um movimento aqui dentro da universidade que a gente estuda, que a gente lê, existe um movimento que pessoas que vão falando, que chegava e falava, “Pô, até quando tu vai alisar teu cabelo? Pô, até quando você vai fingir que não tem racismo?”

Portanto, com seu estilo contundente, os membros daquele grupo agem como “empresários étnico/raciais” (PINTO, 2006, p. 161), ou seja, “...procuram criar universos simbólicos que unifiquem as diversas experiências individuais em relação a uma definição normatizada de ‘ser negro’”. Porém, se por um lado o grupo estudantil angaria indivíduos para a sua causa, por outro ele também aliena possíveis membros, ao insistir em símbolos não partilhados por todos. Afinal de contas, nem todos os cotistas se veem como negros, como veremos a seguir.

### **“COMO A MAIORIA DOS BRASILEIROS”: A IDENTIDADE RACIAL PARDA**

Segundo Petrucelli (2007, p. 135-136), “[a] partir de 1950, quando o quesito passa a responder estritamente ao critério de auto-declaração, a categoria de cor parda foi escolhida para ser incluída de maneira permanente entre as opções de resposta... No ano de 1980 a pergunta começa a fazer parte exclusivamente do formulário longo do censo...” O fato de um órgão oficial do governo utilizar o termo “pardo” não significa que o sentido do termo seja claro entre a população brasileira. Ainda segundo o autor, o termo tem significados diferentes em diferentes partes do país, o que resulta em sua ambiguidade (p. 141).

Porém, essa ambiguidade não é obstáculo para seu uso entre os universitários cotistas. Quatro entrevistados da FO e um do IFCH se consideram pardos. Para alguns, como Ana, a definição de “parda” é

simples: “Mestiça, como a maioria dos brasileiros.” “Parda” também se iguala a “morena”. Helena, por exemplo, responde que sua identidade racial é uma “boa pergunta”. Entre risos, ela revela que sua certidão de nascimento a lista como “branca, mas todo mundo diz que eu sou morena, que eu sou parda!” Insisto em sua auto-classificação e ela me diz que se vê parda, se vê morena e não branca. Ela acrescenta, quando insisto ainda mais, que “parda” e “morena” querem dizer a mesma coisa: uma cor “meio termo” entre negro e branco.

“Parda” também significa “pálida”. Por exemplo, a princípio, Sandra se classifica como “meio parda”, devido à falta de exposição ao sol quando da nossa entrevista, mas acrescenta, “mas eu sou parda, me considero parda”. Quando lhe pergunto se em alguma época pensou diferente, ela confessa que, quando criança, “eu perguntava pra minha mãe se eu ia ser branca”. Como as crianças do bairro lhe diziam que a sua mãe era branca, ela se indagava se iria clarear quando crescesse. Embora ela não saiba ao certo se queria realmente ser branca, ela comenta várias vezes que está “ficando branca, precisando de um sol”. Portanto, Sandra exemplifica o ponto de que muitos brasileiros valorizam uma cor bronzeada de sol mais do que uma cor mais próxima do branco. A cor bronzeada simboliza a “morenidade”, que, por sua vez, simboliza o aspecto positivo de ser brasileiro, ou seja, a mestiçagem (MOMBELLI; GOSS, 2008). Se ser negro é estigmatizado, ser muito branco também o é (cf. FARIAS, 2003).

Além disso, “parda” também conota ancestralidade no discurso de Sandra. Segundo ela, sua mãe é “branca” e o pai, “meio pardo”. Porém, logo depois ela diz que a avó materna é “negra” e o avô, “branco”. Naturalmente, indago como a sua mãe pode ser branca se a própria mãe dela é negra. Ela então me explica: “É porque ela puxou o meu avô, então, assim, na aparência ela é branca, mas no sangue...”. Ela acrescenta que o pai “saiu mais pardo, mas as minhas tias, tem umas que são negras mesmo, tem umas que são mais pardas, assim, ‘sará’, como o pessoal fala”. Por fim, ela confessa que o próprio irmão “nasceu assim, bem claro e de cabelo preto, mas agora ele ‘tá um negão mesmo. E se bota nasceu a criança branca [na certidão de nascimento], hoje em dia é uma criança negra, vão falar, ‘O que é isso?! Trocaram?’” Em suma, se na superfície o termo “pardo” se restringe à cor, mais profundamente ele revela uma ancestralidade negra, que permanece oculta até ser acionada com insistência por um(a) interlocutor(a).



Por fim, Beyoncé, aluna de 21 alunos da FO, indica que as opções de auto-classificação racial que a Uerj introduziu em 2000 influenciaram sua identificação racial. Embora hoje em dia ela se veja como “parda”, antes do vestibular ela se via como “morena”: “Tinha ‘branca’, ‘parda’, ‘negra’. Aí, ‘parda’ deve ser ‘morena’ [risos]”. Para explicar o porquê de se achar morena ou parda, Beyoncé recorre a termos incomuns: “Assim, meu pai é negro, minha mãe é leucoderma. É branca”. Está claro que “leucoderma”, que ela diferencia de “meloderma” (para descrever negros), é um termo que ela aprendeu na faculdade; acho improvável que ela use esses termos no dia-a-dia. Esse exemplo demonstra que a universidade também pode agir como “empresária étnica/racial”. Ao introduzir o termo “pardo”, a Uerj forneceu um contexto em que seus alunos pudessem se ver como tal. Uma vez que isso acontece, a identidade pode permanecer mesmo depois de o termo ser eliminado, como foi o caso da Uerj em 2004 (PINTO, 2006). Três anos depois, quando entrevistei vários dos sujeitos deste estudo, alguns continuaram a se identificar como pardos.

O que notamos nesses discursos é o quão complicada é a categoria “parda”, no sentido de exigir mais termos, mais justificativas, mais definições, como uma análise genealógica, capilar e epidérmica, que inclusive depende da quantidade de “cor” que se “pega” na praia. Obviamente, isso se torna necessário devido ao caráter intersticial do pardo num país como o Brasil, onde o fenótipo tem primazia sobre o genótipo. Justamente por estarem no meio, as pessoas ditas pardas têm a opção de se enquadrarem como “brancos virtuais” (NASCI-MENTO, 2003), como “morenas” ou até mesmo como “negras”. Se levarmos em conta que mais da metade da população brasileira dita branca tem demonstradamente algum ancestral negro ou indígena (PENA et al., 2000), está claro que muitas se consideram brancas, cômicas de que essa categoria tem muito maior prestígio no Brasil. Porém, como as “raças” são construções sociais, nada impede que isso mude, principalmente se a auto-classificação e a identidade não brancas se tornarem vantajosas. No processo de maior aceitação da não branquitude, é possível que alguns indivíduos se sintam confusos quanto à sua própria identidade. É esse caso que o próximo segmento aborda.

## **“ESTOU MEIO CONFUSO”: A IDENTIDADE RACIAL INCERTA**

Quatro entrevistados, quase todos do IFCH, não souberam ao certo se auto-classificar. Otávio confirma essa ideia, ao afirmar que “Estou meio confuso... Essa classificação de ‘pardo’ é nova. Acho que estou no meio. Antes [das cotas] me achava moreno. É diferente só no nome, ser moreno ou ser pardo. Na minha família é uma misturada... [Na escola], meu apelido era ‘negão’, talvez pelo tom da minha pele. Nunca me incomodou”. É interessante como Otávio, que tem a pele morena-escura e os cabelos ondulados, não vê diferença entre “moreno” ou “pardo”. Nesse sentido, sua maneira de ver se assemelha à dos entrevistados que se consideram pardos, abordados anteriormente. Na verdade, aqui no Brasil, dependendo do contexto social, Otávio poderia ser classificado tanto como branco, quanto como moreno ou negro.

Luís, 23 anos, do IFCH, também acha difícil se classificar racialmente. “Normalmente”, ele se vê como “indígena” porque essa é a sua patrilinhagem; sua mãe é “branca”, com muitos irmãos “negros”. Porém, dependendo do contexto, ele pode se ver como “negro”:

Eu, por exemplo, se estou num ambiente de maioria branca, eu verifico que tem poucas pessoas negras, é mais fácil eu me identificar obviamente, pelo tom da minha pele, com as outras pessoas negras do ambiente que eu vou “ta”. Costumo brincar com um amigo que eu tenho, quando a gente sai pra algum lugar assim, na noite e tal, que tem muitas pessoas brancas, eu costumo falar, “Ó, tá vendo? Eu sou o único negro aqui”.

Novamente notamos a importância do contexto social, mas também a tendência a se identificar com a parte menos complexa da ancestralidade – neste caso, o lado paterno. Se não, por que Luís se pensaria “normalmente” como indígena? Por que não se ver como “pardo” ou mestiço, que é o que caracteriza o seu lado materno? Por outro lado, Luís, que, em família, nunca foi tratado nem como negro nem como branco, mas sim como “moreno”, é capaz de se identificar com negros devido à cor da sua pele. De onde viria essa identificação? Luís nota que o estudo das ciências sociais, incluindo a rejeição de raça como categoria biológica e as interpretações de mestiçagem segundo Gilberto Freyre, complicou para ele sua auto-classificação: “Eu já brinquei uma vez

que eu seria o tipo ideal da mestiçagem do Gilberto Freyre, sabe, não é branco, mas também não é o índio, mas também não é o negro. O brasileiro, mas assim, é claro que as coisas não funcionam dessa forma.” O discurso de Luís sugere que ele tem consciência de que o termo “o brasileiro” só funciona para pessoas de colorações intersticiais, não para pessoas obviamente com pele e feições negras.

João, 22 anos, que optou pelas cotas para alunos egressos de escolas públicas, concorda que a faculdade de ciências sociais contribuiu para a mudança em sua maneira de se auto-classificar racialmente:

Antes de entrar pra faculdade eu me considerava branco, mas hoje em dia eu não sei mais como me classificar... Depois que eu tive contato com antropologia, aprendi essas coisas de multiétnicidade, aí eu fui falando, ‘também sou multiétnico’. Não consigo me encaixar, em relação à raça.

Antes, o que é que fazia você se pensar branco?

Antes, sei lá, todo mundo me falava que eu era branco, então eu pensava que era branco. Minha família toda se considera branca.

Mas seus pais não são brancos?

São menos brancos, assim, do que eu. Quer dizer, meu pai é mais ou menos da minha cor e minha mãe é um pouco mais escura, mas todo mundo fala que é branco.

Mais uma vez, vemos a ideia de branquitude virtual em operação. Em contraste com EUA, onde as leis segregacionistas do fim do século XIX instituíram uma concepção binária de raça, o Brasil quase ao mesmo tempo promoveu a ideia de miscigenação. Por conseguinte, enquanto poderíamos resumir o conceito americano ao adágio “passou de branco, preto é”, o ditado correspondente no Brasil seria “passou de preto, branco é”.

Além do contato formal com a Antropologia, João também dá crédito aos Espaços Afirmados (Esaf), um projeto associado à política de cotas da Uerj. Patrocinado pela Fundação Ford (SANTOS, 2006),

[o] Esaf divide o campo com outras organizações, como o Coletivo de Estudantes Negros, que promove cursos e debates sobre as questões

do negro... O caráter normalizador dos cursos e das atividades dessas organizações em relação às identidades raciais dos agentes fica evidente na grande recorrência no discurso dos alunos ligados a elas de frases como: “Me descobri negro(a) há X anos/meses” ou “só me dei conta que era negra(o) há X anos/meses” (PINTO, 2006, p. 160).

Segundo João, o Esaf servia a cotistas e não cotistas, posto que sua ênfase eram os alunos de baixa renda. Contudo, João diz que a tendência do projeto foi de se radicalizar com o tempo, a ponto de começar a discriminar contra os alunos brancos.

Ele não é o único entrevistado a apontar para essa “radicalização”. Vitória, 23 anos, mencionou que os Espaços Afirmados tinham uma visão americanizada de raça, i.e., binária:

Tinha até um questionário, um questionário de avaliação do curso e tal, mas tinha lá uma pergunta, né, em que categoria você se definia, só tinham dois campos, “preto” e “branco” e “outros”. Três campos, aliás, eram só três campos. Isso, assim, foi chocante.

*E você botou o quê?*

Eu não botei nada. Falei, “Eu não vou marcar”. Botei, escrevi embaixo, “Não tem opção pra mim”. As únicas pessoas que discutiam a questão da raça eram eles, mas com um viés completamente complicado, é muito complicado, muito direcionado. Essa visão que eles têm parece que é a visão correta das coisas. Como se só existissem duas explicações para o que acontece, a visão dos brancos e a visão dos negros. Dos negros com ideologia importada, aliás, né? ...Importada dos Estados Unidos. E aí tudo que eles falavam não se aplicava, assim, quase nunca se aplicava ao nosso caso.

Como exemplo, Vitória citou uma festa de fim de ano promovida pelo Esaf em que as alunas foram incentivadas a “fazerem aqueles penteados típicos, né, trancinhas e não sei o quê... Vai ter samba, claro, e vai ter nossa comida, que é feijão, como se a gente só comesse feijão. Como se comida de negro fosse feijão, de índio, mandioca e resto é dos brancos. Não faz sentido”. Embora esse seja apenas um exemplo, de fato ele alude à tendência americana, ainda bastante marcada, de segregação cultural, o que leva negros a se espantarem com um branco que

aprecia a *soul food* (isto é, comida típica dos negros) ou com um negro que assiste a filmes cujo elenco é de maioria branca.

O depoimento de Vitória é digno de nota porque o Esaf entrou em sua vida justamente quando ela questionava seriamente a sua identidade racial. Após se considerar branca durante a maior parte de sua vida, ela foi forçada a descartar aquela identidade ao concluir que os comentários racistas dos pais do namorado de ascendência portuguesa e espanhola se dirigiam a ela. Mais tarde, ela confrontou o racismo através do comportamento de dois seguranças no Calçadão de Copacabana, onde ela passeava com um primo indiscutivelmente negro. Já aluna da Uerj, entre conversas com os colegas, as aulas e a presença de ativistas negros, ela se assumiu como negra. Porém, aquela identidade só durou até ela ouvir que era “branquela demais” para ser negra. Novamente confusa, mas tendo abandonado a identidade branca, ela optou por se dizer “mestiça”, o que não convenceu a um “aluno e militante do movimento negro”: ele a chamou de “vendida”, porque você tem que se assumir de um lado, como se só existissem duas categorias, ou é preto ou é branco, não existe mais nada além disso”. Pode-se concluir, portanto, que a indecisão de Vitória quanto à sua identidade racial não é apenas uma questão de confusão, mas uma resistência à radicalização que, na sua opinião, certos empresários étnicos/raciais procuram impor.

### **“NÃO SOU NEM NEGRO NEM PARDO”: A IDENTIDADE RACIAL BRANCA**

Apenas dois entrevistados se auto-classificaram como brancos; obviamente, ambos optaram por cotas para alunos egressos de escolas públicas. Por exemplo, Sérgio Augusto, 20 anos, formando do IFCH, reiterou que optou por tal categoria “porque não sou negro nem pardo e estudei em escola pública”. Segundo ele, seu pai é branco e sua mãe “é meio, diria, parda”. Aos meus olhos, ele parece ter herdado o fenótipo de sua mãe, com sua pele clara e cabelos bem encaracolados, quase crespos; em outros tempos, ele poderia ser chamado de “mulato claro”, um termo que nenhum dos meus entrevistados usou. Porém, ele insiste que ele e a irmã sempre foram “muito brancos”, a ponto de serem chamados de “branquelos”. Já Rita, formanda da FO, que diz ser “descendente de português dos dois lados da família”, justificou sua escolha de cota

por ter estudado “a vida inteira” num prestigioso e tradicional colégio público no Rio de Janeiro, sem fazer nenhuma alusão à sua identidade racial. É quase como se Sérgio Augusto tenha optado pelas cotas para a rede pública para reforçar (ou mesmo ajudar a construir) sua identidade racial, enquanto que Rita fez aquela escolha sem levar em consideração sua identidade racial, certa de que era a única opção de cotas disponível para ela.

Vale acentuar que “branco” é a categoria que os entrevistados menos elaboraram. Como o número de entrevistados nesta categoria é muito pequeno, fica difícil ir além de uma simples descrição. Porém, talvez por trás da pouca elaboração está a ideia de que “branco” é o “normal”, o padrão contra o qual as outras categorias de cor são definidas e medidas. Assim como a categoria “homem”, que não se tornou objeto de estudo até pelo menos uma década após os estudos do gênero (feminino) se propagarem (KIMMEL; MESSNER, 1992), pensar-se o branco ainda é muito mais raro do que pensar os não brancos.

## CONCLUSÃO

Esta amostra indica que, tal como na população brasileira em geral, a maioria dos entrevistados concebe a raça como um sistema fluido e maleável. Para muitos, sua auto-classificação racial começou cedo, nas próprias casas, devido à maneira como suas famílias tratavam a questão da cor; como vimos, com exceção de uma entrevistada, todos têm uma típica ancestralidade brasileira, isto é, muito variada racialmente. Para outros, a auto-classificação racial se modificou ao longo dos anos, principalmente após ingressarem na universidade, e se distanciou das categorias “branca” e “morena” – a primeira, a mais privilegiada neste país e a segunda, talvez a mais utilizada por brasileiros com coloração intersticial. Portanto, a opção por cotas e a identidade racial não são necessariamente produtos de uma herança genética, mas sim resultados das interpretações que os entrevistados fizeram das representações de suas ancestralidades e histórias de vida.

Argumentar que a identidade racial se constrói a partir de interpretações se escora no conceito de socialização. De um modo geral, socialização é o processo pelo qual os indivíduos passam a fim de assumir um papel social. Esse processo é administrado por agentes de

socialização, ou seja, pessoas e grupos que interagem com os indivíduos e os treinam para o designado papel em vários contextos sociais: por exemplo, a família, a escola, a rua, a universidade. No caso da socialização racial, os agentes seriam equivalentes a empresários étnicos/raciais. Assim, crianças que crescem ouvindo que a família é “toda misturada”, mas que elas são “brancas”, como ocorreu com Sérgio Augusto, tenderão a assumir a identidade branca. Porém, para essa identidade se sustentar, é preciso que ela seja reafirmada além da vida em família; um confronto com racismo na rua, como ocorreu com Vitória, o estudo das ciências sociais, como ocorreu com vários, e a vida universitária em geral podem levar os indivíduos a modificarem suas identidades raciais. Três fatos permitem essa modificação: o processo de socialização é interativo; os indivíduos são ativos em sua própria socialização, de modo que eles podem aceitar ou rejeitar todo e qualquer aspecto do processo; e as relações raciais no Brasil assumem formas diferentes dependendo do contexto social, influenciando a auto-classificação daqueles em posições intersticiais, como os ditos “pardos”, “mestiços” e “morenos”.

No processo de socialização, é também significativo o papel do gênero. Fossem negras ou pardas, quase todas as entrevistadas trouxeram à baila o assunto do cabelo, mas nenhum dos homens tocou no assunto. Como sabemos, a sociedade exige mais beleza física das mulheres do que dos homens; a beleza física é associada aos traços “brancos”, principalmente o tom de pele claro e os cabelos lisos, o que cria um “complexo de cor” (RUSSEL; WILSON; HALL, 1992). Portanto, parece ser mais difícil para as entrevistadas sustentar uma identidade negra saudável (cf. MÜLLER, 2006). Contatos com ativistas, que valorizam a negritude, facilitam a sustentação dessa identidade acima das intersticiais.

Devemos também considerar a interação entre a opção por cotas e a identidade racial. Tanto a identidade racial leva um pré-vestibulando a se decidir sobre qual tipo de cota escolher como a sua escolha também afeta sua identidade racial. Assim, um vestibulando como Otávio, cuja pele não é muito clara e que sempre estudou em escolas particulares, pôde optar por cotas raciais para garantir uma vaga. Por conseguinte, talvez o ato de se auto-classificar como não branco o leve a se pensar diferente de como se pensava outrora, ou seja, a assumir um lado da sua história que até então ele ignorou. Se isso realmente ocorrer, o processo poderia ser visto como uma vantagem da política e não como uma “fraude” do sistema.

Nesse sentido, há que se ter o cuidado de não se alienarem alunos ao tentar forçá-los a se enquadrar em uma identidade considerada importada. Como refletiu Telles (2004, p. 80-81), atualmente três sistemas classificatórios competem no Brasil: o sistema oficial, usado pelo Censo, que utiliza as categorias “branco”, “pardo” e “preto”; o sistema popular, famoso por seus numerosos termos, inclusive “moreno”; e o “sistema do Movimento Negro”, o qual se resume a “negro” e “branco”. Esse último é, historicamente, o sistema menos comum no Brasil e o que mais é associado com o sistema binário dos EUA; os depoimentos de vários entrevistados apontaram para sua falta de identificação com aquele sistema. Portanto, o desafio é reconhecer a opressão socioeconômica dos não brancos, incluindo aí os negros, mas também os pardos, sem com isso tentar forçar os oprimidos a se enquadrarem em um sistema classificatório com o qual eles não se identificam. Seria algo como simultaneamente admitir a nossa multiracialidade e o nosso racismo contra os não brancos (SANTOS; SALES, 2006) ambos enraizados em nossa sociedade.

Nos anos 1960 e 1970, “pardo(a)” era um eufemismo para “negro” amplamente usado nas certidões de nascimento, mas não tanto no discurso cotidiano; de fato, até recentemente, ouvia-se muito mais o termo “mulato(a)”. No entanto, hoje em dia, parece que a categoria “parda”, utilizada pelo IBGE e pelas universidades com políticas de cotas – embora a Uerj tenha eliminado o termo em 2004 (PINTO, 2006) –, cresceu no uso popular. De fato, espantou-me ouvir os entrevistados usarem “pardo” seriamente como classificação racial.

“Pardo” é uma categoria de difícil definição, que “causa uma anarquia cognitiva”: enquanto que no Sudeste ele é mais associado a “mulato”, no Norte e no Nordeste, pardo também se aplica a descendentes de indígenas (CÉSAR, 2008). Na linguagem dos entrevistados, ela apareceu como um meio-termo entre negro e branco, parecido com moreno, e até como sinônimo de “brasileiro”. Apesar de toda essa maleabilidade, o termo pardo não se iguala a negro para muitos dos entrevistados. Portanto, eles mantêm viva a fluidez que caracteriza o sistema racial brasileiro, ao mesmo tempo que se utilizam de políticas que visam a combater as desigualdades típicas desse sistema.

Se “parda” aparece como categoria viável, “negra” é definida de várias maneiras e a “raça” é central para o entendimento das relações



sociais no Brasil, é bem possível que a implantação das políticas de cotas na universidade esteja contribuindo para uma reformulação do conceito de nação brasileira. Se esse for o caso, a política de cotas é “plurifuncional” (GONÇALVES, 2007), ou seja, não só possibilita o aumento de oportunidades de ascensão social para indivíduos de camadas até então amplamente excluídas, como também promove o surgimento de novas identidades individuais e grupais.

### **SOBRE A AUTORA**

Vânia Penha-Lopes é pós-doutora em ciências sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e doutora em sociologia pela New York University, EUA. É *associate professor* de sociologia do Bloomfield College, EUA, atuando nas áreas de raça/etnicidade, relações raciais comparadas no Brasil e nos EUA, sociologia da família e masculinidades. Entre suas publicações encontram-se “Ação Afirmativa no Brasil e nos Eua: Semelhanças e Diferenças” (*Revista Eparrei*, ano VII, n. 13, 2008), “Raça, Inclusão e Globalização” (*Coleção Sempre Negro: contribuições para a discussão da questão racial na escola*, v. 2, 2007), “To Cook, Sew, to Be a Man?: The Socialization for Competence and Black Men’s Current Involvement in Housework” (*Sex Roles* 54, 3/4, p. 261-274, 2006) e “What Next?: On Race and Assimilation in the United States and Brazil” (*Journal of Black Studies*, v. 26, 6, p. 809-826, 2006). Este artigo é baseado em pesquisa de pós-doutorado, completado em 2007 no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Uerj. A autora agradece o apoio do Bloomfield College sob a forma de uma licença sabática para o ano de 2006-2007 e uma bolsa de pesquisa, ao Núcleo de Estudos da Religião, do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Uerj pelo apoio institucional e administrativo durante aquele período, à Faculdade de Odontologia por permitir acesso aos seus alunos e à Sub-Reitoria de Graduação da Uerj pelos dados do Proiniciar. Endereço para correspondência: Bloomfield College, Department of Sociology, 59 Fremont Street, Bloomfield, NJ 07003, USA.

## REFERÊNCIAS

---

- BOWEN, W. G.; BOK, D. *The shape of the river: long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton: Princeton University Press, 1998.
- CÉSAR, R. The relationship of racial identity and affirmative action. *IX Congresso da BRASA*, Nova Orleans, EUA, 29 de março de 2008.
- CONTINS, M. Comunicação pessoal. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1 de agosto de 2007.
- DANIEL, G. R. *Race and multiraciality in Brazil and the United States: converging paths?* University Park: Pennsylvania State University Press, 2006.
- FARIAS, P. S. de. *Pegando uma cor na praia: relações raciais e classificação de cor na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal das Culturas, 2003.
- FRY, P. *A Persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- \_\_\_\_\_. et al. (Orgs.). *Divisões Perigosas: Políticas Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GOIS, A. 51% das universidades estaduais adotam ações afirmativas. *Folha de São Paulo*, 8 de janeiro de 2008. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0501200830.htm>.
- GUIMARÃES, A. S. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- HERINGER, R. Ação afirmativa e promoção de igualdade racial no Brasil: o desafio da prática. In: PAIVA, A. R. (Org.). *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004, p. 55-86.
- \_\_\_\_\_. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. UnB, 2006, p. 79-109.
- KAMEL, A. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- KIMMEL, M. S.; MESSNER, M. A. (Orgs.). *Men's lives*. 2ª ed. Nova Iorque: McMillan, 1992.
- MAGGIE, Y. Duas histórias representativas. In: FRY, P. et al. (Orgs.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 229-233.

MANIFESTO: cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais. *Época*, edição n. 519, 1 de maio de 2008. <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,,EDG83466-6014,00.html>.

MATTOS, W. R. de. Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano: uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia (Uneb). In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (Orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004, p. 189-216.

MOMBELLI, R.; GOSS, K. P. Morenidade e mestiçagem: uma interpretação sobre as relações raciais nas praias cariocas. *Comunidade virtual de antropologia Resenha*, edição n. 40, 20 de fevereiro de 2008. <http://www.antropologia.com.br/res/res40.htm>.

MONTAGUE, A. The concept of race. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *The concept of race*. Nova Iorque: Collier Books, 1964, p. 12-28.

MÜLLER, M. L. R. Produção de sentidos e institucionalização de ideias sobre as mulheres negras. *Cadernos Penesb*, n. 8, dezembro de 2006, p. 137-160.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, P.; SILVÉRIO (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003, p. 115-128.

NASCIMENTO, E. L. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: BALDUS, H. (Org.). *Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas*, São Paulo: Editora Anhembi, 1955.

PENA, S. et al. Retrato molecular do Brasil. *Ciência Hoje*, n. 159, p. 16-25, 2000.

PENHA-LOPES, V. What next?: on race and assimilation in the United States and Brazil. *Journal of Black Studies*, v. XXVI, 6 de julho de 1996, p. 809-826.

PETRUCELLI, J. L. *A cor denominada: estudos sobre a classificação étnico-racial*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2007.

PINTO, P. G. H. da R. Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na Uerj. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora UnB, 2006, p. 9-45.

PROINICIAR. Proposta de apoio acadêmico a estudantes beneficiados pelo sistema de cotas. Sub-reitoria de Graduação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Apresentação em PowerPoint, 2005.

RUSSELL, K.; WILSON, M.; HALL, R. *The color complex: the politics of skin color among African Americans*. Nova Iorque: Anchor Books, 1992.

SANTOS, R. E. dos. Políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da Uerj. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora UnB, 2006, p. 110-135.

SANTOS, S. A. dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, R. E. dos; LOBATO, F. (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 83-125.

\_\_\_\_\_. Who is black in Brazil? A timely or a false question in Brazilian race relations in the era of affirmative action? *Latin American Perspectives*, 149, 33, 4, p. 30-48, 2006.

SILVA, N. do V. Racial differences in income: Brazil, 1988. In: REICHMANN, R. (Org.). *Race in contemporary Brazil: from indifference to inequality*. University Park: Pennsylvania State University Press, 1999, p. 67-82.

\_\_\_\_\_; HASENBALG, C. Racial inequalities in the labor market and the workplace. In: REICHMANN, R. (Org.). *Race in contemporary Brazil: from indifference to inequality*. University Park: Pennsylvania State University Press, 1999, p. 53-66.

TEIXEIRA, M. de P. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

\_\_\_\_\_. *Race in another America: the significance of skin color in Brazil*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2004.

WEISSKOPF, T. E. *Affirmative Action in the United States and India: a Comparative Perspective*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2004.

ZONINSEIN, J.; FERES JÚNIOR, J. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora UnB, 2006, p. 9-45.



**O DISCURSO JESUÍTICO E  
A QUESTÃO DO NEGRO NA  
SOCIEDADE BRASILEIRA:  
PADRE ANTONIO VIEIRA**

---

---

*José Barbosa da Silva Filho*

## RESUMO

Qual a dimensão das palavras pronunciadas por um sacerdote em um templo durante uma cerimônia religiosa contra um determinado grupo social? O artigo analisa os Sermões pregados pelo padre Antonio Vieira para os africanos escravizados no século XVII e demonstra que as palavras e imagens mentais geradas por elas são perenes, instigadoras de conotações preconceituosas contra os negros e encontram-se presentes no imaginário e nas práticas cotidianas da população brasileira nos dias atuais, sendo o sistema escolar um dos principais meios de preservação da sua perenidade.

**Palavras-chaves:** negro, religião, conhecimento, preconceito racial

## ABSTRACT

Which the dimension of the sharp words for a priest in a temple during a religious ceremony against one determined social group? The article analyzes the Sermões nailed by the Priest Antonio Vieira for the Africans enslaved in century XVII and demonstrates that the words and mental images generated by them are perennial, instigadoras of prejudiced connotations against the blacks and meets practical gifts in the imaginary one and the daily ones of the Brazilian population in the current days, being pertaining to school system one of the main ways of preservation of its perenidade.

**Words-keys:** black, religion, knowledge; racial preconception

## INTRODUÇÃO

Dia 13 de maio. É corriqueiro um trabalhador braçal negro, que estiver exercendo seu ofício em alguma rua da cidade ou no campo, escutar de algum passante, geralmente não-negro:

– Aí, negão, não adiantou a Princesa Isabel mesmo, tu “nasceu” para ser escravo!!!

E muitos daqueles que se encontrarem nas proximidades, ao escutarem o epíteto, sorrirem com gestos de aprovação.

Para os estudiosos das Mentalidades<sup>1</sup> esta é uma expressão de longa duração que faz parte do inconsciente coletivo brasileiro, visto aquele que a pronunciou não possuir a devida dimensão ou o significado real das suas palavras por esta, devido ao tempo, encontrar-se naturalizada no senso comum. Para ele a expressão não configura um *insulto*<sup>2</sup> e sim uma realidade no cotidiano daquele a quem foi dirigida à expressão.

Se viajarmos no tempo em busca das origens dessa expressão poderemos encontrá-la entre as ideias desenvolvidas pelos árabes muçulmanos quando da Expansão Islâmica pelo Norte da África, pode também ser vislumbrada na forma de ver o mundo e o 'outro' na Europa Medieval (HOFBAUER, 2006, cap. 1) e nas teorias elaboradas pelos religiosos católicos para justificar a escravização dos negros africanos. É a denominada "A Maldição de Cam" e será apresentada e discutida em um dos capítulos do presente artigo.

É sabida a força exercida e a credibilidade que possuem as palavras pronunciadas por uma pessoa ocupando um púlpito ou um quadro de giz. Assim sendo, quando alguns religiosos utilizam-se do púlpito para pregar defendendo a escravidão africana, numa época em que a religiosidade era latente e onde o temor do pecado, o pavor do inferno e a busca da salvação no céu eram epidêmicos, todos os estereótipos contra o negro veiculados pelos outros segmentos da sociedade, naquele momento e a *posteriori*, além de reforçados, são concebidos como verdade absoluta. Consequentemente, além da amplitude, os estereótipos e frases insultuosas contra a população negra adquirem uma aceitação no inconsciente coletivo e no senso comum que perpassa o momento em que ele ocorreu, determinando assim um fenômeno histórico-cultural de longa duração.

Neste contexto é reforçada a naturalização da versão do escravismo brasileiro como um fenômeno teológico-biológico e não histórico-econômico; é firmada a visão do negro inculto, descrente, selvagem e sem história; é aceita a figura do negro subserviente, passivo e

---

1 Jacques LeGoff, Pierre Nora, Phillippe Áries, Michel Vovelle, Roger Chartier, Le Roy Ladurie, Alain Besançon, Pierre Chauu, entre outros. Mentalidades é um ramo da História Nova que, segundo seus defensores, pretende contrapor-se à História Tradicional incluindo novos temas ao território do historiador. Ver: LeGOFF, J.; NORA, P. (Org.). *História: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976; LeGOFF, J. *História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

2 Ver GUIMARÃES, 2002, p. 169-195.



ignorante; é destacada a imagem do negro feio, sujo e mau pelo simples fato de “ser negro”, apresentada tempos depois com esteio científico.

Numa população miscigenada como a brasileira, onde o número de cristãos é absoluto e a crença de que todos são criaturas do mesmo Deus é dogmática, como explicar a resistência à aceitação de Santos ou de Anjos negros pelos fiéis de hoje? Que justificativa encontrar para os olhares de esquelha quando da visão de um padre negro ou de uma freira negra caminhando pela rua ou ao apresentar-se no altar de uma Igreja? Por que a resistência na aceitação das religiões de terreiro reverenciada pela população negra? Por que a polêmica em torno da encenação de peças teatrais com figuras bíblicas representadas por atores negros/negras? Por que as Freiras da Congregação do Jesus Crucificado eram divididas em “oblatas” (negras) para realizar serviços internos, e “coristas” (brancas) para o contato com as comunidades? (VIEIRA, 2005)<sup>3</sup>. Como explicar a ausência de professores negros nas nossas salas de aula nos níveis fundamental, médio e, principalmente, no ensino superior? (DÁVILA, 2006).

Neste trabalho investigativo busco fundamentar a hipótese de que a visão negativa do brasileiro em relação ao cidadão negro como ser humano, ser social, criador de culturas e com capacidade de evoluir como qualquer ser vivente residente no planeta Terra, inicia-se no século XVII e tem como importante centro divulgador as ideias disseminadas nos sermões dos padres Jesuítas, com destaque para aqueles pronunciados pelo padre Antonio Vieira.

Outrossim, seguindo a lógica da História Nova, o campo de estudos sobre a questão do negro na sociedade brasileira necessita criar novos campos de reflexões, de fontes e de enfoques para entender, debater e combater a exclusão socioeconômica de que este grupo é vítima. Este artigo busca essa renovação.

Sabemos que parte dos estudos acerca da questão racial na sociedade brasileira, (SANTOS, 2002; SEYFERTH, 2002; GUIMARÃES, 1999; MUNANGA, 1999; SCHWARCZ, 1993), apontam o

3 Segundo VIEIRA (2006, p. 7): ...a Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado... quase quatro décadas de divisão interna em duas classes: as irmãs coristas, mulheres brancas, estudadas, com capacidade financeira (dote), dedicadas ao trabalho missionário; as irmãs Oblatas, representada pelas mulheres negras, independente de sua posição social ou intelectual, as brancas sem estudo ou dote, diretamente para o trabalho doméstico, suporte para as missionárias Coristas.

último terço do século XIX como o momento mor do recrudescimento do preconceito e da discriminação contra o negro no nosso país. Isto ocorre, destacadamente, a partir da composição da História do/para o Brasil, seguindo os preceitos postulados na dissertação de Carl Friedrich von Martius: “*Como se Deve Escrever a História do Brasil*”,<sup>4</sup> e do processo de gestação da Nação Brasileira, capitaneada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838 com essa missão (GUIMARÃES, 1998).

Neste período, embaladas pela pseudo-cientificidade das teorias raciais desenvolvidas na Europa, as elites dominante e a intelectualizada desenvolvem a “teoria do branqueamento” (SEYFERTH, 1985, 1996), originando o processo de exclusão dos elementos não-brancos da participação política-econômica-cultural e social do cotidiano nacional, embora, contraditoriamente, sejam colocados como fundadores da Nação. Em relação ao negro, este posicionamento se torna mais acirrado com a campanha abolicionista e vem à tona com a Abolição da Escravatura em 1888, quando ele oficialmente se livra da denominação “escravo”, e com a Proclamação da República, em 1889, lhe é assegurado o direito ao título de “cidadão negro”. (PARENTE, 2005)<sup>5</sup>. Porém o seu lugar na sociedade não estava delimitado e envidaram-se esforços para que isto não ocorresse.

Creio que o discurso jesuíta influenciou na criação e efetivação de mentalidades onde toda cultura, costumes, falas, comportamentos e doutrinas religiosas originárias dos negros africanos, são rotuladas de inferiores, selvagens, animalescas, libidinosas e diabólicas, formando uma rede de estereótipos tão intrincada que no comportamento de inúmeros brasileiros do século XXI aquele momento do século XVII ainda encontra-se presente. Afinal as palavras e seus significados permanecem no tempo da mesma forma que são passíveis de modificações dependendo do lugar, do momento e de quem as pronuncia. Como veremos na leitura, as palavras pronunciadas no Sermão simboliza a ideia de perenidade.

4 Ver. SILVA FILHO, 2006.

5 Regina Parente na pesquisa “A Invenção do Cidadão Negro” (Ação Educativa/Anped), debate quais representações culturais e identidade do negro são desejadas, incentivadas e excluídas do projeto de inserção do negro como ‘cidadão’ na República? Para ela existe “um jogo de forças e de poder que põem em ação uma identidade racializada, uma branquidade e uma diferença na constituição de um sujeito, transformando o negro em cidadão negro”. OLIVEIRA; SILVA; PINTO. 2005, p. 155.

Foucault (2002, p. 49) relata que “quando foi dada aos homens, a linguagem era um signo das coisas absolutamente certas e transparentes, porque se lhes assemelhava”, depois de Babel ela perdeu essa similitude, porém “continua, sob outra forma, a ser o lugar das revelações e a fazer parte do espaço onde a verdade, ao mesmo tempo, se manifesta e se enuncia” (FOUCAULT, 2002, p. 50). Vemos aí a íntima aproximação entre a religião e a linguagem, entre as Escrituras e a palavra, e assim, entre o Sermão e a verdade, visto esse, como discurso religioso, ser considerado a voz de Deus para seu povo (ORLANDI, 1987).

Discorre também acerca da estreita indissociabilidade entre a linguagem, a escrita e a realidade vivenciada no cotidiano

Trata-se, em primeiro lugar, da não-distinção entre o que se vê e o que se lê, entre o observado e o relatado, da constituição, pois, de uma superfície única e lisa, onde o olhar e a linguagem se entrecruzam ao infinito... (FOUCAULT, 2002, p. 54).

Nesse contexto, as palavras ditas nos Sermões do padre Vieira atuavam diretamente naqueles que as escutavam, no caso brancos, negros e índios. Esses ao olharem para frente, para o lado ou para trás visualizavam aqueles referidos nos discursos, iniciando a associação entre o visto e o falado. Ora, quando as palavras pronunciadas por um religioso para seus fiéis, num ambiente considerado sagrado, despertam visões negativas sobre algum deles, a “verdade” que elas representam é transferida para o ser humano visualizado gerando estereótipos e, ao serem transcritas para o papel, terão o mesmo efeito pernicioso naqueles que as escutar ou ler no futuro.

Sendo a linguagem “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social... torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive” (ORLANDI, 1999, p. 17) e, quando escrita ter a especificidade de transcender no tempo, muitas das palavras, ideias e impressões sobre os africanos/negros escravos pronunciadas pelo Jesuíta em seus Sermões foram incorporadas em outros discursos e na vida cotidiana, com o agravante de, repetindo, sendo um discurso pronunciado num local sagrado, ser considerado mais verdadeiro. Sem

esquecer que é no discurso que construímos o “outro” (ORLANDI, 1990) e nessa construção fundamenta-se a identificação e a representação que o acompanhará na vida cotidiana (TODOROV, 2003). No caso do negro: no Período Colonial, sua condição de escravo implicava a sua exclusão social; na República sua condição de cidadão é teoricamente diferente daquela, mas na prática cotidiana teve essa representação social solapada ou dificultada e se manifesta até hoje.

Defendemos que essa representação do negro, baseada na socialização secundária<sup>6</sup>, pode ser influenciada: a) *pelo conhecimento histórico*, norteado pelas imagens produzidas durante o período escravocrata; b) *pela ideologia*, através das teorias pseudocientíficas sobre raças humanas inventadas no século XIX; c) *pela linguagem*, através de conhecimentos falaciosos e das *imagens* estereotipadas da África, dos africanos e dos afro-brasileiros disseminadas pela literatura e pelos meios de comunicação e d) *pelo discurso religioso*, presente nos Sermões dos Jesuítas nos séculos XVI e XVII. Este último é objeto do nosso estudo.

Como veremos no decorrer do texto, a construção do outro, do africano/negro escravo, veiculada nos sermões do padre Antonio Vieira no século XVII é profundamente prejudicial à imagem da população negra enfocada pela sociedade brasileira da atualidade. Digo isto porque na Literatura, em outros Sermões religiosos, em discursos políticos, nos meios de informação e lazer<sup>7</sup> do dia-a-dia, muitas das palavras, ideias e pontos de vista de Vieira podem ser encontradas, como apontam algumas pistas colocadas nas Considerações Finais.

Para abordar esse tema, decompomos o texto em cinco itens:

I – O SISTEMA COLONIAL é mostrado o cenário onde ocorreu a produção dos sermões do padre Antonio Vieira;

II – A COMPANHIA DE JESUS, abordará a formação dos

6 Segundo BERGER e LUCKMANN (2002, p. 175), “a Socialização Primária ou realidade objetiva é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro da sociedade... A Socialização Secundária ou realidade subjetiva é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo...”.

7 Remeto aos filmes, gibis e tirinhas dos jornais onde personagens como: Tarzan, Fantasma, Mandrake, Jim das Selvas, Sheena eram os heróis e os africanos eram tratados como retardados, sem atitudes e capacidades necessitando de um “salvador” que os ajudasse a resolver seus problemas. Este sempre era branco, um nobre ou uma pessoa muito rica que se “sacrificava” em prol daqueles seres humanos “desumanizados”. Qualquer semelhança com a proteção da Senhora do Rosário, que como todas as Santas daquela época possuía fenótipo europeu, realçada nos Sermões acredito que não seja mera coincidência.

Jesuítas e a importância deles na consolidação da colônia portuguesa na América;

III – PADRE ANTONIO VIEIRA será o cerne do texto. Nele além de uma sucinta biografia, analisaremos os Sermões XIV; XVIII e XX, pronunciados pelo padre para os escravos.

IV – OS SERMÕES ATRAVÉS DO TEMPO será utilizado para apresentar alguns exemplos da presença das ideias do padre Vieira na Literatura e em obras da historiografia brasileira.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS além da síntese da pesquisa, realçaremos a atualidade desse tipo de exercício investigativo para o processo de inclusão real da população negra na História e na Sociedade Brasileira.

## **I - SISTEMA COLONIAL**

Conquistar um território, dominar as populações e utilizá-las no trabalho forçado ou em parceria na exploração da terra para geração de riquezas ou de alimentos ou ainda de apoio para seus exércitos é algo que ocorre desde as grandes migrações da humanidade. Dos povos nômades até o Império Romano, passando por Alexandre e os Faraós Egípcios, da expansão muçulmana às Cruzadas e a expansão marítima europeia, na ideia e na prática da colonização pode ser visualizada e constatada uma premissa: a submissão total do colonizado ao colonizador.

Em relação à África é possível perceber esta forma de domínio a partir da expansão muçulmana, ocorrida entre os séculos VII e XV, que abrangeu todo litoral africano mediterrâneo até a Península Ibérica europeia. Embora o vínculo com a Religião neste caso seja importante, a exploração comercial, a opressão e a escravização dos povos africanos também estiveram presentes. Entre os séculos XV e XIX essa situação se avoluma com a diáspora africana realizada pelo tráfico negreiro europeu.

Porém é no mundo contemporâneo que este modelo de exploração atinge o seu ápice com a implantação dos domínios coloniais europeus (Português, Espanhol, Inglês, Francês, Holandês, Belga entre outros) no século XIX e o envolvimento de novas questões, com desta-

que para a integração do continente africano ao sistema de exploração capitalista monopolista em voga na Europa neste período.

Todo sistema colonial envolve atos de violência, pois vai implicar um exercício de conquista e no bloqueio do desenvolvimento autônomo de um povo, representado pela submissão *in totum* ou de partes importantes da cultura, dos valores, da memória e das instituições representativas da auto-manifestação identitária de uma determinada população. Todo colonizado é forçado a assumir as formas políticas, hábitos culturais, religião, formas de ver o outro, de comunicar-se, de divertir-se, de trabalhar e consumir impostas pelos colonizadores. Além disso, o colonizador cria um discurso justificador que implica a desvirtuação da história nativa e na construção de uma nova história onde a voz que relata e atesta é a do conquistador, podendo por isso conceber um discurso para atuar no imaginário sócio-cultural da população interna e externa, produzindo sentidos que transformam povos históricos em a-históricos. Segundo Orlandi (1990, p. 15),

O princípio talvez mais forte da constituição do discurso colonial, que é o produto mais eficaz do discurso das descobertas, é reconhecer apenas o cultural e desconhecer (apagar) o histórico, o político. Os efeitos de sentido que até hoje nos submetem ao ‘espírito’ de colônia são os que nos negam historicidade e nos apontam como seres culturais (singulares), a-históricos.

Isto aconteceu com os povos negros da África subsaariana durante o domínio europeu, com especial destaque para a empreitada lusitana do século XV ao XIX .

## **O IMPÉRIO COLONIAL PORTUGUÊS**

No século XV (1415, Ceuta), motivado por razões econômicas e geopolíticas, os portugueses dão início ao fantástico projeto, para a época, de atingir as Índias, como era então denominado Extremo Oriente Asiático, circundando o atual Continente Africano (a Etiópia dos gregos-romanos) através do Mar Tenebroso, hoje Oceano Atlântico. Nesse périplo de 83 anos (1415-1498), os lusitanos deflagraram a primeira globalização da humanidade pois propiciaram trocas culturais, sociais e econômicas entre populações que, não só se desconheciam fisicamente mas que sequer

cogitavam sobre a existência de outros seres humanos diferentes daqueles do seu raio de visão. Também iniciaram a montagem do primeiro grande Império do mundo moderno e à europeização do mundo

O Império Transcontinental Português durou cerca de cinco séculos e abarcava milhares de milhas náuticas. Da europeia Lisboa às possessões africanas (São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique), cruzando com o gigante sul-americano Brasil, passando por Ormuz, Goa, Calicute, Málaga, Java (Índia) até Timor (Indonésia) e Macau no litoral chinês, uma babel de povos, etnias, línguas, culturas e crenças foram incorporadas ao *modus vivendi* lusitano, geralmente sem a devida aquiescência dos colonizados.

A expansão marítima portuguesa resultou principalmente das ações combinadas do Estado (com sua burocracia e Exército), da Igreja e das entidades comerciais, com o objetivo principal de obter lucro. (AMADO; FIGUEIREDO. Jorge Zahar Editor, 2001, p. 12).

Em seu auge, os navegantes ibéricos desbancaram a secular rota pelo mar Mediterrâneo e desertos afro-asiáticos e monopolizaram o comércio de especiarias (seda, ouro, marfim, pimenta, açafrão, noz moscada, entre outras mercadorias) do Oriente para a Europa Ocidental e de frutas tropicais (manga, jaca, coco), legumes, açúcar e escravos africanos para o Velho Mundo e, posteriormente, para suas colônias americana, o Brasil. Em troca, para as populações conquistadas, além das ideias pré-capitalistas em ascensão, os europeus levaram doenças, a violência física da opressão e da escravidão e a violência simbólica traduzida na imputação de uma nova doutrina religiosa, o cristianismo.

Além do encontro de um caminho marítimo para as riquezas do Oriente, os Ibéricos também se apropriaram de novos territórios. Por estarem umbilicalmente ligados à Igreja Católica, como exemplifica os tratados (como o de Tordesilhas) apadrinhados pelo Vaticano beneficiando a Espanha e Portugal e afastando as outras Nações europeias, a conquista de almas também fazia parte do projeto marítimo português. Estas almas seriam incorporadas ao rebanho da Igreja Católica, expandindo a Doutrina e fazendo frente ao crescimento vertiginoso do Protestantismo nas hostes do Vaticano. Por isso o destaque da Cruz nas velas das caravelas, a denominação dos acidentes geográficos

encontrados com o nome dos Santos Católicos e/ou dias santificados e a presença física de eclesiásticos a bordo, simbolizando essa missão evangelizadora e encobrindo a real busca de riquezas e de conquistas territoriais.

Da mesma forma, o estranhamento natural que ocorre todas as vezes que nos deparamos com o outro diferente ou com algo que desconhecemos, logo se transformou em preconceito ou sentimento de superioridade no relacionamento social entre o europeu e os povos asiáticos, africanos e nativos do novo mundo (TODOROV, 2003).

Contradizendo Gilberto Freire e outros autores, brasileiros e portugueses que defendem a capacidade de aceitação do “outro” existente entre os lusitanos, Charles Boxer afirma que,

Não faltam eminentes autoridades contemporâneas que afirmem que os portugueses nunca tiveram quaisquer preconceitos raciais dignos de menção. O que essas autoridades não explicam é a razão pela qual, nesse caso, os portugueses, durante séculos, puseram tal tônica no conceito de ‘limpeza ou pureza de sangue’ não apenas de um ponto de vista classista mas também de um ponto de vista racial, nem a razão por que as expressões como ‘raças infectas’ se encontram com tanta frequência em documentos oficiais e na correspondência privada até o último quartel do século XVIII (BOXER, 1977, p. 245).

Em seus escritos<sup>8</sup>, Boxer destaca os problemas encontrados na burocracia e, principalmente, entre a Igreja Católica e as populações africanas e indianas. Para ele, “uma raça não pode escravizar outra durante mais de três séculos sistematicamente sem adquirir um sentimento, consciente ou não, de superioridade racial” (BOXER, 1967, p. 91).

Assim, o “amai-vos uns aos outros como a si mesmo” e o “faça-se o homem a minha imagem e semelhança” embora presente no discurso cristão, não esteve presente nas relações catequizadoras católicas quer no Oriente quer no Novo Mundo. O “outro” não era semelhante e sim desigual. A diferença, presente na semelhança, era hierárquica como na Igreja e na sociedade europeia da época, pressupondo o domínio de uns e a obediência e a submissão dos outros. Existia ní-

---

8 BOXER, C. *Relações Raciais no Império Colonial Português (1415-1825)*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967; BOXER, C. *O Império Colonial Português*. Lisboa: Edições 70, 1977. e BOXER, C. *A Igreja e a Expansão Ibérica*. Lisboa: Edições 70, 1978.



tida diferença no tratamento ofertado a um lusitano branco lisboeta e a outro, mesmo branco, nascido no Oriente. Para Boxer (1977, p. 104), “sempre que possível, portugueses brancos eram destacados para os mais altos postos do governo e comandos militares, assim como altos cargos eclesiásticos, os mestiços e os de sangue misturado ficavam com as posições intermediárias”. Isto acontecia tanto em Angola, Guiné, São Tomé e Príncipe e Moçambique como na Índia e China e também no Brasil de ontem e de hoje<sup>9</sup>. O mesmo ocorria no mundo hispânico.

Charles Boxer comenta também que, embora o Vaticano tenha incentivado a ordenação de sacerdotes nativos, existia grande resistência por parte das ordens religiosas (Jesuítas, Carmelitas, Franciscanos, Capuchinhos) e também por parte das populações sejam europeias ou locais, negando-se estes muitas vezes a receberem os sacramentos de religiosos não europeus. Muitos religiosos criticavam abertamente ou através de cartas os sacerdotes nativos, inclusive os nascidos de pais europeus, pois estes “havam sido amamentados por amas indianas na sua infância e que, portanto, o seu sangue ficava contaminado para toda a vida” (BOXER, 1977, p. 249).

Apesar da Bula Papal *Romanus Pontifex* de 1455, instruir os portugueses para proverem a cristianização dos africanos através do Batismo, só em 1514 as Ordenações Manuelinas impõem aos mercadores o batismo nas embarcações e nos locais de venda de escravos. Para viabilizar essa “conversão” padres deveriam ser embarcados nos navios.

Esse *modus viventi* se modifica definitivamente a partir da segunda metade do século XVI, principalmente com a entrada dos Jesuítas e do Santo Ofício da Inquisição sedentos para cumprir as determinações originadas no Concílio de Trento e,

...como reflexo do aumento do fanatismo religioso na Europa, o ódio voltou-se contra os hindus e budistas na Ásia portuguesa como o fora anteriormente contra os muçulmanos. [...] Destruíram os templos hindus e budistas, suprimiram o exercício público de todas as religiões que não a Católica, expulsaram ou desterraram sacerdotes, monges, iogues, faquires e homens santos asiáticos; destruíram seus livros sagrados... (BOXER, 1977, p. 114).

<sup>9</sup> Vide os ministros, os juizes das Cortes Superiores, oficiais generais das Forças Armadas, cardeais e bispos, executivos das grandes empresas brasileiras, professores universitários etc...

A partir de 1789, durante o Governo do Marquês de Pombal, as relações se tornaram mais tolerantes devido a saída da Companhia de Jesus do cenário colonial luso, mas a pretensa superioridade dos europeus sobre os outros habitantes, essa permaneceu intacta. E ela se faz representar no cruel processo de escravização e dizimação de inúmeras populações negras africanas do litoral atlântico, iniciadas em 1415 junto com a expansão portuguesa e que teve um vigoroso crescimento durante o período Pombalino (FLORENTINO, 1997).

### **A COLONIZAÇÃO BRASILEIRA (SÉCULOS XVI-XIX).**

...Neste dia (22/04/1500), a hora da véspera (entre 15 e 18 horas) houvementos visto terra! Primeiramente um grande monte, muito alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã (plana) com grandes arvoredos. Ao monte alto o capitão pôs o nome de Monte Pascoal e à terra – Terra da Vera Cruz (carta de Pero Vaz de Caminha, In: PEREIRA, 1999).

Esta é a primeira descrição escrita por alguém de fora da terra hoje denominada Brasil. Logo adiante o escrivão da frota contabiliza os habitantes avistados: 7, 8... 18, 20... 60, 70... 200. Depois descreve seu aspecto físico: “mancebos e de bons corpos... a feição deles é serem pardos... de bons rostos e bons narizes... traziam os beiços de baixo furados... andam nus” (PEREIRA, 1999). Em seguida, comenta o estranhamento dos nativos com as comidas e bebidas oferecidas pelos portugueses e destaca o fato de seus órgãos sexuais não serem “fanados” (circuncidados), o que significava que eles não eram judeus ou cristãos-novos, os quais, na época, eram perseguidos pela Igreja Católica.

A bandeira religiosa dos portugueses é reafirmada tanto pela realização das duas Missas rezadas na nova terra como pelas palavras preconceituosas escritas por Pero Vaz a respeito dos indígenas brasileiros: “parece-me gente de tal inocência que, se homens os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não tem, nem entendem em nenhuma crença” (PEREIRA, 1999, p. 54). E ainda, quando no encerramento da carta aconselha o rei de Portugal a “salvar essa gente e esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. ...a saber, o acrescentamento da nossa santa fé” (PEREIRA, 1999, p. 58). E os Jesuítas foram os escolhidos para esta missão salvacionista e catequizadora.

Antes de abordarmos os Jesuítas é importante abordar o outro elo formador da trindade populacional brasileira: o negro africano<sup>10</sup>.

Embora não conste da viagem do descobrimento, o negro possivelmente já fazia parte da tripulação da frota de Cabral e já se fazia presente durante o período pré-colonial – 1500/1530, visto que,

Três gerações de traficantes espalhavam a escravidão africana na península ibérica. Por volta de 1550, Portugal contava com cerca de 32 mil mouros e negros cativos ...Concentrações importantes de escravos negros e mulatos existiam em Lisboa, Évora e no Algarves, áreas em que atingiam 10% da população, representando as maiores porcentagens do gênero observadas na Europa (ALENCASTRO, 2000, p. 159).

Andreas Hofbauer assevera que,

Portugal foi o primeiro país europeu a contar com uma concentração maior de escravos de cor de pele escura. Aos poucos, os escravos não muçulmanos oriundos da África foram substituindo os muçulmanos. [...] Estima-se que, em meados do século XVI, a população escrava de Portugal não ultrapassava 2,5% a 3% do total da população (HOFBAUER, 2006, p. 78-79).

Certamente o negro também já era utilizado no trabalho forçado nas capitânicas hereditárias, embora também este fato não seja encontrado nos livros de História. Esta observação guarda coerência com o fato da existência do tráfico e da utilização de escravos africanos em Portugal e nas ilhas atlânticas no cultivo da cana-de-açúcar desde o primeiro terço do século XV.

Como é sabido, o sistema escravista tinha raízes profundas na sociedade metropolitana. Antes mesmo do descobrimento e da colonização do Brasil, os portugueses exploraram regularmente a força de trabalho africana... Durante o século XVIII, nos arredores de Lisboa, os cativos respondiam por cerca de 10% a 20% da força de trabalho dos domicílios localizados em áreas rurais (PRIORE; VENÂNCIO, 2000, p. 211).

---

10 Sobre os nativos ou índios, que de cerca de 4 milhões hoje não ultrapassam 800 mil, remeto para CUNHA, M. C. da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

A institucionalização do tráfico negreiro para o Brasil ocorre a partir da metade do século XVI (1559). Assim sendo, é na condição de escravo que o negro é inserido na sociedade brasileira. E o que significa “ser escravo”? Como já relatei em outro texto<sup>11</sup>, a grande maioria dos grupos humanos já vivenciaram a condição de escravo e de amo, diferenciando-se no contexto histórico-cultural. Ocorreu entre os egípcios, gregos, romanos, japoneses, Incas, Astecas e diversos outros povos da Antiguidade ao mundo contemporâneo.

No Brasil Colonial, ser escravo significava *ser negro* (MATTOSO, 1988) e esta associação foi tão forte que, mesmo para quem não possuía a pele negra, o fato de trabalhar no cativeiro o fazia ser considerado *negro*, caso dos índios que eram denominados *negros da terra* (MONTEIRO, 1994), inclusive pelos padres jesuítas, embora um decreto real proibisse a designação desse termo para os indígenas (HOFBAUER, 2006, p. 156-158). Talvez aí esteja a explicação para o comportamento da população brasileira atual em não estranhar ver um negro na limpeza urbana ou com uma vassoura nos corredores dos *shopings* ou com o macacão sujo de graxa, mas estranhar ao vê-lo, vestido de branco num hospital ou consultório dentário, na gerência de um banco ou ao volante de um carro de luxo.

Durante mais de três séculos nada foi erguido no Brasil sem a participação da mão-de-obra negra. Do carregar pastas e dejetos ou conduzir o guarda-sol para o amo branco até as tarefas mais complexas nos engenhos; do roçar, arar, plantar e colher até a manutenção das instalações das usinas e minas; das grandes construções (fortalezas, palácios, aquedutos e casas-grandes) aos casebres e senzalas; das obras do Aleijadinho às pinturas do mestre Valentim e a batuta do padre José Maurício, o braço, o corpo, o sangue e a criatividade do negro foram utilizados e, em alguns casos, foram fundamentais para a sobrevivência do projeto português.

No contexto religioso ser escravo no Brasil é *não ter alma*. É ser associado ao anjo do mal, ao demônio e ser condenado a esta condição pelo próprio Criador (a Maldição de Cam/Canaã<sup>12</sup> e a Marca de Caim<sup>13</sup>). Esta premissa norteou a catequização católica que “batizava” o africano

11 SILVA FILHO, J. B. da. *O Serviço Social e a Questão do Negro na Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 2006.

12 SILVA FILHO, op. cit. p. 43.

13 A cor negra, sinal de punição pelo crime cometido contra seu próprio irmão.

escravizado com um nome “cristão”, sem transmitir para ele o significado quer do nome quer da cerimônia, sem uma preocupação real de evangelizá-lo e por isso nunca montou missões quer em África quer nas colônias, para proteger os cativos como fez com os nativos brasileiros.

Neste sentido, a oposição simbólica entre as cores branca e negra foi ideologizada e personalizada representando a oposição entre o bem (luz, esperança, santidade, angelical, Deus) e o mal (trevas, caos, maldade, Demônio). E o discurso jesuítico vai aprofundar este sentido ao utilizar a linguagem metafórica e figurada dos Sermões para transportar essa oposição ideológica para a realidade vivenciada e a comunicar para aqueles que entendiam o sentido das palavras e da história, (os brancos portugueses) e não transmitir ou dificultar o entendimento para os outros (índios e africanos), a quem o sentido da história não interessa saber ou que não deve saber, por não entenderem a linguagem e não serem considerados construtores da sua história. Como diz Orlandi, (1990, p. 15) “a linguagem é sentido e a história faz sentido”.

Transportada para a sociedade atual, o secular analfabetismo que assola a população brasileira e a milenar deficiência do nosso sistema público de ensino, podem ser inseridos nesse pressuposto na medida em que, o maior contingente de analfabetos, de alunos das escolas públicas brasileiras e, por consequência, dos excluídos sociais pertencem a população negra.

## II - A COMPANHIA DE JESUS: OS JESUÍTAS

Desde o fim do Império Romano a Igreja Católica exercia a hegemonia de ser a única autoridade na divulgação das palavras de Jesus na civilização ocidental. Em geral, o absolutismo gera abuso de poder e o afastamento da cúpula católica dos ideais críticos, representados pela exuberante riqueza ostentada pelos seus templos e autoridades eclesiásticas, gerava inúmeros protestos por parte daqueles que defendiam uma Igreja voltada para as demandas espirituais e devotada aos mais humildes, conforme pregava e exemplificava o seu mestre e messias.

Em 1517, um monge agostiniano Martinho Lutero, em protesto contra a venda de salvação (indulgências) realizada pela Igreja Católica e de outros desvios doutrinários e morais da Ecléssia romana, rompe com o Vaticano e publica suas 95 teses dando início à Reforma Protestante.

O avassalador crescimento do Protestantismo na Europa Oci-

dental obrigou a Igreja Católica a reagir originando a Contra-Reforma Católica, tendo como principal representante desse embate o Concílio de Trento (1545-1563). O fortalecimento da Companhia de Jesus foi uma das soluções criadas no Concílio, junto com o retorno do Tribunal do Santo Ofício (a famigerada Inquisição) e da elaboração do Index (lista de livros proibidos aos cristãos), entre outras medidas repressivas e doutrinárias.

A Companhia de Jesus (Societas Iesu- SJ) foi fundada em 1534 por Inácio Lopes de Recalde, nascido em 1491 na cidade de Loyola, sendo aprovada pelo Papa Paulo III em 1540. Sua missão primordial era impedir a proliferação do Protestantismo, utilizando-se de todos os meios possíveis para a conversão daqueles que aderiram à nova Doutrina Religiosa e evitar novas adesões. As pressões iam do convencimento, através das Missões e dos colégios, à persuasão pela força ou pelo temor do inferno.

Até aquela data, o monatismo ou enclausuramento era considerada a forma mais perfeita de vida religiosa. O afastamento do mundo nas clausuras dos mosteiros e conventos, porém, favorecia algo que não interessava à Igreja Católica naquele momento: o distanciamento dos fiéis, o que não ocorria em relação às novas doutrinas religiosas emersas da Reforma Protestante.

Tem início a formação de novas congregações religiosas, em que seus integrantes optavam pela convivência “em pequenas comunidades de forma modesta, dedicando-se à caridade, cuidando dos enfermos, pregando o Evangelho e ocupando-se da educação das crianças.” (LUIZETO, 1989, p. 55). Acima de tudo, dando bons exemplos para as comunidades no que diz respeito a moral e aos costumes religiosos e sociais. Os Jesuítas enquadravam-se integralmente nestes parâmetros.

Não era fácil ser um Jesuíta. O curso durava 12 anos: *Noviciado* - 2 anos (iniciação na vida religiosa e comunitária); *Juniorado* - 1 ou 2 anos (estudos e formação humanístico-cultural-religiosa); *Curso de Filosofia* - 3 anos (formação filosófica seminarística e oficial); *Estágio (Magistério)* - 1 ou mais anos (experiência ou estudos especiais); *Teologia* - 4 anos, com ordenação entre o 3º e o 4º ano (formação sacerdotal); *Terceira Provação* - um semestre - curso conclusivo de formação (depois da ordenação no caso dos padres, ou no caso dos irmãos, após 15 anos de Companhia).

A disciplina rígida e a obediência incontestes aos dogmas e às autoridades eclesiais católicas era a base da formação dos Jesuítas. A partir do *noviciado*, o trabalho com os enfermos e peregrinação eram obrigatórios, tomava-se os *votos de castidade, pobreza, obediência* e a formação em educação superior, tornando-se membro da Ordem. Como manutenção e reforço dos votos, era recomendada a prática dos *Exercícios Espirituais*:

para realizar os exercícios, exigia-se do praticante um mês inteiro de isolamento em rigoroso silêncio. O Quinto Exercício, que trata da meditação sobre o Inferno, dá uma boa ideia do que eram essas orações: o praticante deveria, inicialmente, “ver com os olhos da imaginação” o comprimento, largura e profundidade do Inferno; em seguida, “ver com os olhos da imaginação” grandes labaredas e as almas incandescentes; depois, imaginar essas almas chorando, gemendo, contorcendo-se em dores e a gritar blasfêmias contra Cristo e todos os Santos; na sequência do Exercício, deveria o praticante imaginar odores desagradáveis e o sabor de coisas amargas, sempre vendo com os olhos da imaginação o sofrimento intenso das almas envoltas em chamas (LUIZETTO, 1989, p. 58).

Por estas e outras, a Companhia de Jesus representou o modelo do novo Clero ansiado pela Igreja Católica para a recomposição, renovação e crescimento do seu rebanho e o Brasil Colônia foi um dos melhores laboratórios para a execução das teses e práticas eclesiais dos jesuítas.

## OS JESUÍTAS E O PROJETO COLONIAL PORTUGUÊS

As duas instituições básicas que, por suas naturezas, estavam destinadas a organizar a colonização do Brasil foram o Estado, tipificado no Império Português e a religião representada pela Igreja Católica. Enquanto aquele cuidava da administração e de garantir a soberania portuguesa na Colônia, esta, “como tinha nas mãos a educação das pessoas, ‘o controle das almas’ na vida diária, era um instrumento muito eficaz para veicular a ideia geral de obediência ao poder do Estado” (FAUSTO, 1999, p. 60).

Nestes termos, a Religião era o cerne da convivência política, cultural, social e familiar da comunidade. Atrás das reuniões sociais

sempre pairava uma celebração religiosa: procissões, rezas, novenas. O sagrado e o profano transitavam juntos, como acontece até hoje, e, por ser uma das poucas oportunidades em que a população mais pobre e os escravos tinham para se distrair, esses momentos, apesar do fosso epitelial que determinava o lugar de cada um e dos diversos grupos na sociedade, deixam transparecer um quê de unidade sócio-cultural-econômica igualitária, algo que até hoje fingimos existir na nossa sociedade com o “mito da democracia racial” e explicita uma medida essencial para a manutenção do *status quo* constituído.

Se a religião do Estado era a Católica, os membros da sociedade deviam ser católicos. Como diz Gilberto Freire, “na falta de sentimento ou da consciência da superioridade da raça, tão salientes nos colonizadores ingleses, o colonizador do Brasil apoia-se no critério da pureza da Fé” (FREIRE, 1981, p. 196). Também, se a língua falada pelos seres humanos aqui encontrados, não possuía os símbolos F.L.R., dar-se a sua integração na fala, “fazendo obedecer a um Rei (de Portugal), difundindo uma Fé (a Católica) e fixando-se uma Lei” (normas jurídicas e modelo de civilização) transplantada da Europa.

Os Inacianos foram eficazes na idealização, no apoio e na realização prática desse projeto colonizador, fundamental para o Império Português e para a Igreja Católica Apostólica Romana e que teve seu início com a vinda do padre Manoel da Nóbrega em 1549 e do padre José de Anchieta em 1553.

Em 200 anos foram fundados colégios, escolas, igrejas que transformaram a Companhia de Jesus numa potência educadora e evangelizadora no Brasil. O Colégio de São Paulo, fundado por Nóbrega e Anchieta, originou a maior metrópole brasileira. Também tiveram participação na fundação da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro e de muitas outras cidades do litoral e do interior do País. Nas diversas missões que ergueram de Norte a Sul, chegaram a viver mais de 100.000 nativos cristianizados, perdendo sua identidade e assistindo aos seus costumes seculares serem desvirtuados e destruídos.

Inicialmente a preocupação era com a conversão e proteção dos silvícolas e com a adequação dos costumes, quer desses quer dos europeus já aqui residentes, às regras civilizatórias da cristandade. Posteriormente, com a implantação oficial do tráfico negreiro e do sistema escravista africano acompanhado do desenvolvimento do projeto



agrícola açucareiro exportador, o negro africano é incluído no discurso consolidador da Companhia de Jesus no Novo Mundo.

Em 1758, durante a administração do Marquês de Pombal, os jesuítas são expulsos das Colônias portuguesas. Os 670 membros da Companhia de Jesus residentes no Brasil foram encarcerados e enviados a Portugal. Em 1777, com a queda de Pombal, eles retornaram dando prosseguimento a sua missão evangelizadora, educacional e política permanecendo presentes até hoje e transmitindo seus ideais (relevada a passagem do tempo) nos diversos colégios (Santo Inácio, Nóbrega, São Francisco Xavier entre outros) e nas universidades (PUC-RJ, PUC-SP, Unisinos, Unicamp entre outras instituições educacionais do nosso País), fundadas por eles.

## **O CRISTIANISMO E A RELIGIOSIDADE AFRICANA**

E disse Deus: façamos o homem a nossa imagem, conforme à nossa semelhança; e domine sobre os peixes do mar; e sobre as aves do Céu e sobre o gado e sobre toda a terra e sobre todo réptil que se move sobre a terra (GÊNESIS, 1, p. 26).

Isto consta da Bíblia, no Antigo Testamento, fundamento mor da Doutrina Cristã. Se atentarmos para o texto, não perceberemos a ideia de separação ou superioridade entre os seres humanos pela cor da pele. São seres criados à semelhança e à imagem do Criador. Não são iguais, são semelhantes na essência. Diferenciam-se na aparência.

Na África Antiga, a religião ocupava um lugar de irradiação de valores que sedimentam a coesão e a harmonia social, abrangendo as relações do homem consigo mesmo, com o outro e com o mundo natural. Essa mediação estabelece uma constante relação dialética entre o mundo real, o metafísico (do além) e o místico. As ideias de criação, de restituição, de vida pós-morte e de perenidade presencial estão sempre presentes no cotidiano dos povos da África negra que foram trazidos para o Brasil e em muitos povos contemporâneos.

Nesta concepção de mundo, os conceitos de vida e de morte, implicam na ideia de destino. Nada pior... que um destino interrompido pela morte. Todavia se uma pessoa cumprir inteiramente o seu destino, sua morte é motivo de júbilo (LUZ, 1995, p. 35).

Vai-se para dar lugar a outros, pois “uma vez restituídas de AXÉ (força vital), as forças que regem o universo são capazes de engendrar novos movimentos e expandir a criação” (LUZ, 1995, p. 35). Esta mediação entre a vida e a morte é perpetrada através dos ORIXÁS, que representam a ancestralidade de cada indivíduo e a ligação dos seres humanos com a natureza.

Assim, originários de um princípio religioso onde a relação única com a natureza e os ancestrais são primordiais na concretização do sentimento religioso, o negro africano ao ser capturado, vendido e trasladado para o Brasil é obrigado a aceitar um novo credo religioso oposto em tudo às crenças que ele acreditava e vivenciava até então. Recebe um novo nome, de origem e significado desconhecido, imposto por uma Doutrina Religiosa também desconhecida, que compactuava com o sistema escravista, que oprimia e “coisificava” a ele e a seus descendentes. Desembarcam no Brasil nus e sem bagagem, trazendo consigo para sobreviver em meio ao cativo apenas a FÉ nas entidades que faziam parte do seu dia-a-dia e do seu ser e que o acolhia com alegria e sem contestação. Aqui lhe é imposto um Deus que ameaça e castiga mais do que o apóia, cercado por Santos que para ascender a essa condição tiveram que sofrer e de um filho que aceita a morte pela crucificação como sacrifício para a salvação de seus irmãos desobedientes. É uma mudança complicada.

É neste contexto que nasce o sistema religioso de Terreiro, centrado no culto dos Orixás e que, com o decorrer do tempo, vai adaptar-se às peculiaridades locais e pessoais de cada grupo étnico africano que foi habitar determinada região brasileira<sup>14</sup>. Para perpetuar sua crença, os africanos e negros brasileiros escravizados tiveram que inventar o *sincretismo religioso*, nomeando os Orixás com os nomes dos Santos católicos e simbolizando-os através de imagens, algo não existente nos cultos africanos.

## OS JESUÍTAS E A ESCRAVIDÃO.

Como já destacamos, na Bíblia o Criador ao ordenar: “faça-se o homem segundo a minha imagem e segundo a minha semelhança”

14 Temos o Candomblé na Bahia; Umbanda no Sudeste; o Xangô, Catimbó no Nordeste; A Tambor de Mina, as Inquices e o Vodum no Maranhão; o Batuque no Sul, os Caboclos no Norte entre outras denominações regionais.

(GÊNESE, 1, p. 26), não diferencia a criatura humana em branco ou negro, em melhor ou pior, superior ou inferior. Esta diferenciação é tipicamente histórica. Mas, a partir do momento em que a Igreja Católica, que se autoproclamava representante de Deus na terra, ratifica esta diferenciação ocorre a naturalização da supremacia de alguns seres humanos sobre os demais. Portugal utilizou-se brilhantemente dessa falsa premissa durante todo o Período Colonial, para garantir o tráfico negro e o regime escravocrata brasileiro.

Além de conquistar novos territórios, a conquista das almas pagãs também fazia parte do projeto marítimo português. Estas almas seriam incorporadas ao patrimônio da Igreja Católica Apostólica Romana, expandindo sua Doutrina. Para isto, o Vaticano delega à Corte Portuguesa poderes através de diversas Bulas Papais, garantindo grande autonomia religiosa ao governo português na Colônia e, ao mesmo tempo, coloca as ordens religiosas, com destaque para os Jesuítas, no mesmo nível do poder civil. A instituição do Padroado da Ordem de Cristo é o maior exemplo dessa íntima relação.

Mesmo contrariando os preceitos ditos pelo Mestre, escritos pelos Evangelistas e repetidos em orações e em pregações pelos próprios Jesuítas,

a Companhia de Jesus integrou-se no sistema econômico de base escravista vigente na América. Tornou-se, assim, imperativo adquirir mão-de-obra escrava, sobretudo africana, para cultivar as terras, assegurar o funcionamento dos engenhos e oficinas, cuidar dos rebanhos, bem como para efetuar os trabalhos domésticos nos colégios e residências. A Companhia de Jesus transformou-se em dos grandes proprietários de escravos... no contexto da sociedade colonial da América Latina (COUTO, 2000, p. 195).

Por aí, pode-se intuir o interesse dos Jesuítas em referendar a escravidão africana. “A forma máxima de consciência, expressa pelos jesuítas e seus discípulos, atingiu a formulação de um amplo projeto, preocupado em legitimar e normatizar a ordem escravista” (VAINFAS, 1986, p. 151). “Segundo relatório de 1701, enviado a Roma” (COUTO, 2000, p. 196), os Jesuítas possuíam, no Brasil, mais de 2338 escravos nos diversos colégios, seminários e residências, sendo essa posse defendida veementemente pelos padres nas correspondências entre si e para os seus superiores (ALENCASTRO, 2000).

Para Ronaldo Vainfas os Jesuítas passaram a se preocupar com a escravidão africana a partir do século XVII. Até então, enquanto a escravidão negra era aceita o cativo aborígine era combatido com denodo e a posse de escravos africanos era comum nos engenhos de açúcar e em outras instituições eclesiásticas da Colônia.

O mesmo autor aventa a hipótese de que o interesse dos inicianos está ligado a evitar a ocorrência de um novo Palmares, com consequências bem mais graves para a Coroa Portuguesa, “É verdade que poucos Jesuítas falaram explicitamente de Palmares. Mas falaram muito da escravidão africana e, quero crer, fizeram-no sobretudo por causa de Palmares”(VAINFAS, 1986, p. 69). É neste contexto que o discurso de apoio dos Jesuítas ao tráfico negreiro e ao sistema escravista lusitano e de passividade/resignação aos escravizados vai atuar e as ideias emitidas por eles há quinhentos anos, continuam repercutindo até os dias atuais.

Lembrando que durante a Idade Média, herança da Antiguidade,

a cor negra, associada à escuridão e ao mal, remetia, no inconsciente europeu ao inferno e às criaturas das sombras. O Diabo, nos tratados de demonologia, nos contos moralistas e nas visões das feiticeiras perseguidas pela Inquisição, era quase sempre negro (PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 58).

Para os citados autores, a associação entre a imagem da África, cor da pele e o mal tem origem nas parábolas medievais,

Espécie de sermão com orientação moral, o chamado exemplum, era passado às pessoas durante a missa dominical. Nele, a figura tentadora de Satã é sempre “negra como um etíope”. Em contraposição aos anjos, resplandcentes de brancura, o Diabo é um gigante, uma sombra, um animal, enfim, tem mil formas, mas é sempre negro [...] Neste tipo de literatura, mesmo o pecador branco passa a ter a pele negra pela gravidade dos males cometidos. Ele só volta a ser branco depois dos males confessados... a África aparecia, assim, como o continente dos que viviam no mal (PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 58).

Hofbauer remonta esta conotação negativa ao Judaísmo e ao Islamismo, citando fontes árabes, ele comenta que, “tal como no mundo judaico [...] o próprio livro sagrado do Islã [...] liga a cor escura a uma

conotação de tristeza, ao mal e à falta de fé enquanto o branco representa o bom, o divino, a fé verdadeira (HOFBAUER, 2006, p. 56). A inexistência de anjos negros exemplifica esta representação.

Uma das ideias mais discutidas e de maior índice de crueldade foi a condenação bíblica dos negros à escravidão. É a *Maldição de Cam*, episódio citado no Antigo Testamento, Gênesis 9, p. 18-27, que relata um incidente ocorrido entre Noé e seu filho Cam<sup>15</sup>. “Camitas seriam os povos escuros da Etiópia, da Árabia do Sul, da Núbia, da Tripolitânia, da Somália” (BOSI, 1992, p. 257) e que, por serem descendentes de Cam/Canaã, podiam ser escravizados.

Ronaldo Vainfás concede a divulgação da ideia, naquele momento, ao padre Jesuíta Jorge Benci ,

A escravidão é, novamente, o castigo do pecado, e os pretos são naturalmente escravos por descenderem de Cam pecador. A ideia não é original: Benci a retira do geógrafo João Leo (Leão, o Africano)... No mais a maldição de Cam já havia sido lembrada em outros textos coloniais dos séculos XVI e XVII: no *Diálogo da Conversão do Gentio*, Nóbrega atribuíra a nudez dos índios ao pecado de Cam... E convém não esquecer que foi Santo Agostinho o primeiro a notar a relação entre escravidão e a maldição de Cam, frisando, em apoio a esta observação, que até a narrativa do pecado de Cam, o termo *escravo* era inédito na Bíblia... (VAINFAS, 1986: 96).

Outros estudiosos vão mais além e encontram essa “condenação” nas tradições judaicas e muçulmanas e que “essa interpretação da lenda de Noé divulgar-se-ia em todas as colônias na América e assumiria uma função-chave na justificativa da escravização dos africanos” (HOFBAUER, 2006, p. 87).

Como podemos deduzir a relação *africano = negro = escravo* tem aí o seu momento de afirmação e de reprodução. É o mesmo Benci que, exortando os senhores quanto ao tratamento que devia ser dado aos escravos, receita “pão, punição e trabalho... o pão para que não desfaleça; a punição para que não erre; o trabalho para que não se faça de insolente. (VAINFAS, 1986, p. 130; MIRA, 1983, p. 91).

O outro pregador com bastante destaque e divulgador de teorias e interpretações que vão balizar vários comportamentos preconceituosos

15 Ver, SILVA FILHO, 2004; BOSI, 1992.

contra a raça negra foi o padre Antonio Vieira. Considerado um dos maiores pregadores católicos do Brasil Colonial, ele utilizou toda a sua verve oratória com o intuito de apascentar os negros escravos e, apesar de condenar a instituição e o tratamento dispensado a esses, referendar os direitos dos portugueses de possuí-los.

### III - PADRE ANTONIO VIEIRA

Antonio Vieira Ravasco nasceu em 1608, na cidade de Lisboa, Portugal. Filho de “Cristóvão Vieira Ravasco, mulato, e de D. Maria de Azevedo”, branca (COBRA, 1999). Veio para o Brasil em 1614, aos seis anos de idade em virtude da nomeação de seu pai para o Tribunal da Relação da Bahia. Foi educado no Colégio Jesuíta da Bahia, como todo filho das pessoas de posse da Colônia, seguindo a proposta pedagógica *Ratio Studiorum* estudou filosofia, teologia e retórica e em 1623, contrariando a vontade paterna, iniciou seu *noviciado*.

Durante os 13 anos de formação exigidos para tornar-se membro da Companhia da Jesus, Vieira destacou-se pela sua capacidade de apreensão e dedicação, além de uma vivaz capacidade linguística e oratória. Aos 16 anos, ainda noviço, foi designado para escrever a Carta Anual para o Geral da Companhia relatando a invasão dos holandeses (BA, 1624) e a resistência oferecida pela cidade. Antes mesmo de ser ordenado padre já lecionava latim e retórica no Colégio Jesuíta de Olinda e na Quaresma de 1633 pregou o seu primeiro Sermão. Em 1634 foi ordenado padre. Em 1638, durante mais uma tentativa de conquista por parte dos holandeses, Vieira aumentou a sua popularidade ao insuflar a reação da população, durante um Sermão na Igreja de Santo Antônio, ao utilizar na pregação o versículo do Livro dos Reis que diz: “porque eu defenderei esta cidade, para salva-la, por mim próprio por meu servo David” (COBRA, 1999).

Em 1641 foi enviado a Portugal para saudar o novo Rei, D. João IV. Lá foi alçado à posição de Conselheiro do Rei. Seus Sermões atraíam os lisboetas e agradavam a Corte portuguesa que o envia em missões diplomáticas a outras Nações europeias. Cria polêmica e desgasta a cúpula da Companhia de Jesus e a Inquisição ao defender o retorno dos judeus e o fim da perseguição aos cristãos novos. Segundo seu entendimento, o que Portugal, que passava por dificuldades financeiras, fazia com a perseguição era perder capital e empobrecer-se cada

vez mais. Em suas visitas a Holanda e França notou que parte do capital que alimentava essas duas nações provinha de judeus e cristãos novos expulsos e/ou fugitivos da Inquisição portuguesa. Defendeu então perante ao Rei o perdão e o retorno deles para o reino. Como o Rei de Portugal aprovou suas ideias, buscou colocá-las em prática desobedecendo inclusive determinações do Vaticano, o que oportunizou a Inquisição iniciar uma vigorosa perseguição ao padre Vieira acusando-o de heresia. Sob a ameaça de ser expulso da Ordem, Vieira retorna para o Brasil e se estabelece no Maranhão. Nomeado provincial, luta contra a escravização dos indígenas chegando a ir a Roma conseguir proteção do Papa para eles. Essa atitude irrita os colonos, que iniciam uma frenética campanha para sua expulsão do Brasil. Em 1661 Vieira retorna para Portugal.

Lá, após muitos percalços, o grande pregador cai nas garras da Inquisição. Preso, sofrendo o supremo castigo de ser proibido de pregar, Vieira passa por várias prisões até ser solto em 1667. Vai para Roma onde, além do retorno às pregações sempre concorridas, luta para conseguir a revisão do seu processo na Inquisição. Após a elaboração de sua defesa, considerada uma obra-prima em retórica de argumentação, em 1675 é inocentado pelo Santo Ofício e recebe a absolvição papal.

Sem deixar de discutir a atuação do Santo Ofício da Inquisição como aparelho religioso, retorna para o Brasil instalando-se na Bahia onde dá início a revisão e a publicação dos seus sermões e de outras obras. Morre em 1697 aos 89 anos.

### **OS SERMÕES DO PADRE ANTONIO VIEIRA.<sup>16</sup>**

Durante sua agitada vida o padre Antonio Vieira produziu uma alentada e diversificada obra literária. Numa época onde o número de leitores era bastante reduzido dado o analfabetismo e ao incipiente desenvolvimento da arte gráfica, sua produção discursiva e a repercussão de suas palavras é impressionante. Creio que isso se deve ao ainda hegemônico domínio da oralidade por parte da população europeia e brasileira, principalmente entre os estratos plebeus. Daí se explica a universalidade dos seus sermões e a secular absorção e divulgação de suas palavras e ideias entre estes estratos, chegando até nossos dias.

16 Os textos dos Sermões utilizados nesta pesquisa encontram-se na publicação da Edelbra/MEC, 1998, também podem ser encontrados em <http://www.geocities.com/Athens/Atrium/2466/sermoes.html>; <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/sermoes.html>.

...conhecemos cerca de duzentos e vinte sermões, mais ou menos seiscentas e cinquenta cartas, muitos discursos apologéticos, gratulatórios e panegíricos; além de exortações, exórdios, prédicas, homilias e orações fúnebres, não esquecendo a sua defesa no processo que lhe foi movido pela Inquisição (VERDASCA, Martim Claret, 2004: p. 16).

Seus 220 sermões abrangem vários estilos oratórios e variados temas. Seja político, econômico, moral, social ou religioso suas palavras e alegorias metafóricas revelam o domínio que o padre tinha da tribuna, da população para quem falava, das palavras a serem ditas e do tema a ser tratado.

O sermão ou homilia é uma das partes da missa ou do ritual sacro-cristão (católico/protestante/ortodoxo) em que o celebrante se dirige aos fiéis para explanar sobre o Evangelho do dia, idealizando uma intercessão com fatos do cotidiano religioso, histórico, cultural ou mundano com intenção educativa, de convencimento e de conversão. É um momento em que a assistência deve manter a máxima atenção e devoção

Os sermões do padre Antonio Vieira primam por uma elaboração retórica barroca, permeada por figuras de linguagem e de estilo e pela construção de imagens literatas polissêmicas que prendiam a atenção dos ouvintes e que perenizaram as palavras vocalizadas pelo sacerdote no imaginário através dos tempos.

Há nestes sermões um vigor, uma energia, que decorre da sua forte personalidade e do seu magistral domínio dos processos oratórios vigentes na época; mas que decorre sobretudo da sua capacidade de moldar a linguagem como um material plástico, fazendo-a construir os mais diversos efeitos pragmáticos, numa concretização perfeita do ideal retórico de arte do bem dizer para persuadir (PIRES, 2006).

Ele pregou para a cúpula eclesiástica católica e para nobreza europeia nos mais famosos templos religiosos e faustos palácios e também nas capelas dos engenhos para senhores e escravos e no meio da mata para índios. Em qualquer lugar sua forma discursiva e a força das palavras importunava positiva ou negativamente quem as escutava. A neutralidade era algo difícil de ocorrer com aqueles que o escutavam. Acontece o mesmo com quem o lê na atualidade.



No contexto do regime escravocrata brasileiro, Vieira ratifica a postura contraditória da Igreja Católica. Defende os índios da escravização por parte dos colonos e ao mesmo tempo tenta convencer os negros africanos da importância da escravidão para o aprimoramento da sua vida terrena e salvação após a morte.

Os Sermões XIV, XX e XXVII – Maria Rosa Mística, foram direcionados aos escravos e, por acreditar que algumas das figuras de retórica e metáforas religiosas utilizadas por Antonio Vieira se reproduziram através do tempo gerando estereótipos contra a população negra de ontem e de hoje, estes Sermões serão os alvos de análise desse trabalho de pesquisa.

### SERMÃO XIV

Padre Antonio Vieira prega o Sermão XIV em 1633, no dia de S. João Evangelista, para uma comunidade de pretos de um engenho da Bahia. Nesse sermão, após analisar metaforicamente o fato de Maria haver parido Jesus e manter-se virgem, ele passa a comentar sobre os outros partos atribuídos a Ela: o parto propriamente dito, de Jesus na manjedoura; um outro aos pés da cruz quando adota João representando toda a humanidade e um terceiro, que acontece quando ela “dá à luz” os pretos.

Nasceram da Mãe do altíssimo, não só os da sua Nação e naturais de Jerusalém, senão também os estranhos e gentios. E que gentios eram esses? Rahab: os cananeus, que eram brancos; Tyrus: os tírios que eram mais brancos ainda e sobretudo e em maior número que todos, Populus Aetyopum, o povo dos etíopes, que são os pretos. De maneira que vós, *os pretos, que tão humilde figura fazeis no mundo e na estimação dos homens, por vosso próprio nome e por vossa própria Nação*, estais escritos e matriculados nos livros de Deus e nas Escrituras Sagradas e não com menos título nem com menos foro que de filhos da Mãe do mesmo Deus (VIEIRA, 2006a, p. 5). (grifo meu)

Logo a seguir, após içar os negros ao patamar de irmãos de Jesus por Maria, junto com João Evangelista, os coloca em um degrau inferior ao dizer que os pretos alcançaram esta dignidade de filhos da Mãe de Deus no Monte Calvário, no sofrimento da crucificação. Eles são os filhos de Coré “que na língua hebraica quer dizer calvário e chamam-se filhos

do Calvário, filhos da paixão de Cristo e filhos da sua cruz” (VIEIRA, 2006a, p. 5). Segundo livre interpretação do padre Vieira, Maria pariu Jesus duas vezes: a primeira sem dor e com devoção, na manjedoura, em Belém, enquanto o segundo parto teria acontecido na crucificação, com muita dor e sofrimento, justamente quando adota os pretos, embora “o Profeta tenha posto no último lugar os etíopes e os pretos, porque este é o lugar que lhes dá o mundo...” (VIEIRA, 2006a, p. 5). Podemos inferir aí uma brecha para a justificativa da escravização dos negros africanos?

Acredito que a resposta encontra-se na ressalva feita por Vieira em relação àqueles negros que podem se considerar filhos de Maria.

os etíopes de que fala o texto de Davi, não são todos os pretos universalmente, porque muitos deles são gentios nas suas terras; mas fala somente daqueles de que também falo, que são os que por mercê de Deus e de sua Santíssima Mãe, por meio da fé, do conhecimento de Cristo e por virtude do batismo, são cristãos (VIEIRA, 2006a, p. 6).

Buscando minorar essa condição discriminatória, o Jesuíta tenta convencer aqueles que o escutam das vantagens de tornarem-se cristãos e que a sua saída do Continente Africano e a aceitação do cativo são a solução para sua salvação e reforça a benemerência do cativo africano: “Oh! Se a gente preta tiradas das brenhas de sua Etiópia e passada ao Brasil conhecera bem o quanto deve a Deus e a sua Santíssima Mãe por este que pode parecer desterro, cativo e desgraça, e que não é senão milagre e grande milagre” (VIEIRA, 2006a, p. 8).

Como forma de intensificação desse “presente do céu”, numa linguagem metafórica e alegórica digna das parábolas evangélicas por sua criatividade, o padre Vieira busca justificar o cativo dos negros africanos comparando o trabalho nos engenhos de açúcar ao Sacrifício do Calvário:

Não há trabalho nem gênero de vida que o vosso em um desses engenhos no mundo mais parecido com a Cruz e Paixão de Cristo que o vosso em um desses engenhos. Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado, porque padeceis em um modo muito semelhante o que o mesmo Senhor padeceu na cruz e em toda sua paixão. A sua cruz foi composta de dois madeiros, a vossa em um engenho é de três. Também ali não faltaram as canas, porque duas vezes entraram na paixão: uma vez

servindo de cetro de escárnio e outra vez para a esponja que lhe deram fel. A Paixão de Cristo parte foi sem dormir, parte foi de dia sem descansar e tais são as vossas noites e vossos dias. Cristo despido e vós despidos. Cristo sem comer e vós famintos. Cristo em tudo maltratado e vós maltratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isto se compõe a vossa imitação, que se for acompanhada de paciência também terá merecimento de martírio... (VIEIRA, 2006a, p.10).

Ou seja, apesar das Escrituras Sagradas, base dos Sermões proferidos por Antonio Vieira, afirmarem que pela Criação todos são semelhantes e iguais perante o Criador, o pregador desqualifica os negros africanos retirando deles essa condição ao vinculá-la ao seu local de origem, a cor da sua pele e com sua profissão de Fé, ou seja, nascer na África, ser negro e não aceitar o catolicismo implica ser considerado inferior por terem sido gentios, serem cativos e não serem filhos “legítimos” de Adão e Eva como os demais seres humanos.

Quando tenta colocá-los em igualdade com a cristandade, novamente os inferioriza ao considerá-los “filhos da Mãe de Jesus” através da dor e do sofrimento e condiciona a sua “salvação” à conversão ao catolicismo, à devoção ao Rosário de Maria (com destaque para os Mistérios Dolorosos)<sup>17</sup> e ao conformismo com sua penosa, porém sacralizada condição de escravo:

Os dolorosos são os que vos pertencem, como os gozosos aos que, devendo-vos tratar como irmãos, se chamam vossos senhores. Eles mandam e vós servis; eles dormem e vós velais; eles descansam e vós trabalhais; eles gozam o fruto de vosso trabalho e o que vós colheis deles é um trabalho sobre o outro... (VIEIRA, 2006a, p. 11).

O fim do cativo e a libertação terrena não eram cogitados mas sim perpetuadas por terem o poder de absolvição pelo pecado de Cam e abrir as portas do paraíso. Neste contexto, alguns estereótipos e clichês (insultos) existentes contra o negro na atualidade podem ser vislumbrados nas palavras pronunciadas no púlpito pelo padre Antonio Vieira<sup>18</sup>.

17 O Terço ou Rosário é composto por três Mistérios (partes) cada um formado por um Pai Nosso e 10 Aves Maria: Gozosos (anunciação de Maria e o nascimento de Jesus); os Dolorosos (a paixão) e os Gloriosos (a ressurreição).

18 Negro só é bom quando morre; negro nasceu para trabalhar e servir; negro é filho do cão, entre outros.

## SERMÃO XX

O Sermão XX foi pronunciado na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, em Salvador. Nele o padre Antonio Vieira inicia com uma crítica a separação entre brancos e negros em relação as cerimônias rituais católicas (missas, procissões, novenas, etc.) e as Irmandades: “domingo passado... celebraram os brancos a sua festa do Rosário, e hoje, em dia e ato apartado, festejam a sua os pretos, e só os pretos. Até nas coisas sagradas... primeiro buscam os homens a distinção que a piedade” (VIEIRA, 2006b, p. 1) e também critica as nuances epiteliais dos brasileiros principalmente a aproximação maior dos pardos com os pretos do que com os brancos, pois “ainda que a cor parda se componha igualmente da branca e da preta, se devia agregar à branca e não à preta”<sup>19</sup> (VIEIRA, 2006, p. 3). Em seguida divaga buscando demonstrar a superioridade do branco sobre o preto através do mistério da criação do dia e da noite, enaltecendo as características positivas diurnas (claro; branco) em comparação com os perigos noturnos (escuro; negro). Prosseguindo com sua digressão em torno do branco e do preto, o Jesuíta, após definir preconceituosamente a diferença entre senhores e escravos, projeta para os ouvintes a defesa dessas distinções.

três causas têm nesta república os que se chamam senhores para a grande distinção que fazem entre si e seus escravos: *o nome, a cor e a fortuna*. O nome de escravos, a cor preta e a fortuna de cativos, *mais negra que a própria cor* (VIEIRA, 2006, p. 4). (grifos meus)

Para aliviar a rejeição da palavra “escravo”, busca contemporizar a misericórdia divina em relação a condição de seus ouvintes, chamando a atenção para o fato de a própria Mãe de Jesus, ao ter anunciada pelo Anjo da sua escolha bendita, aceitou se declarando “escrava”: “eis aqui a *escrava* do Senhor” (na verdade a escritura grafa “*serva*”).

Em seguida, após uma comparação extremamente alegórica entre o comportamento de Sara (mulher de Abraão), Agar (serva/escrava com quem Abraão teve um filho, Ismael, e que, segundo Vieira, era africana) e Maria, mãe do Cristo, em relação ao tratamento afetivo dado aos seus filhos “escravos”, o criativo Pregador Jesuíta torna sublime a condição

19 Essa é uma das críticas que os opositores das Ações Afirmativas fazem em relação ao fato de na contagem da população negra brasileira agregar os pardos aos pretos, conforme KAMEL (2006, p. 49-57).

do “ser/estar escravo” ao afirmar que Jesus também passou por essa condição:

No Cenáculo, servindo como escravo a homens de baixa condição; na prisão do Horto, sendo reputado por escravo e ladrão; na traição de Judas, vendido como escravo por vilíssimo preço; na remissão a Caifás, manietado como escravo; no Pretório, açoitado como escravo; nas ruas de Belém, como escravo com a carga mais pesada e afrontosa às costas; como escravo despido e finalmente, como escravo pregado e morto em uma cruz, que era suplício próprio de escravos (VIEIRA, 2006b, p. 7).

Para ratificar essa sua dedução evangélica, um tanto quanto estapafúrdia, padre Antonio Vieira convoca em seu auxílio uma das Epístolas do Apóstolo Paulo. Em Filipenses (2:6s) o Missionário, comentando o martírio de Jesus, diz que: “Não julgou fosse nele uma usurpação o ser igual a Deus, mas Ele se aniquilou a si mesmo, tomando a natureza de servo.” Para Vieira essa dupla natureza de Jesus, a divina para os outros e a humana/escrava para Ele mesmo, além de demonstrar a grandeza do Mestre ao não querer usurpar o divino título de seu Pai, deixa patente a Sua concordância com a humildade de Maria ao declarar-se ao anjo: “escrava do Senhor”, visto que filho de escrava, escravo é. Assim o ser/estar escravo para os africanos deveria ser motivo de júbilo e de merecimento pois Jesus e Maria os antecederam nessa condição.

Novamente o Jesuíta Vieira recorre ao Antigo Testamento para comprovar suas teorias sobre a beatitude da escravização dos negros no Brasil. Após a idealização de uma possível transfiguração entre Sara, Agar e Maria (citada anteriormente), ele agora investe no triângulo formado por Raquel, Bala e Jacó. Sendo estéril Raquel consente que Jacó, seu esposo, copule com sua escrava Bala e assim dê prosseguimento a sua geração (Gen. 30:8), que vem a ser a de Maria e de Jesus. Tiveram dois filhos e, segundo Vieira, Raquel se rejubilou pelo fato das crianças serem paridas de uma escrava, ou seja, no ponto de vista do padre Antonio Vieira, ser denominado e tratado como escravo deveria ser motivo de júbilo para negros em virtude da realeza daquelas e daqueles que se autodenominaram escravas e escravos séculos antes dos africanos serem trazidos para as Américas.

Após essa defesa das virtudes do “ser/estar escravo”, o pregador dá início ao discurso sobre as virtudes do “ser preto”. Depois de sugerir

o domínio do homem branco sobre os pretos, ele arremata em relação a cor preta:

...ninguém haverá que não reconheça duas prerrogativas muito notáveis. A primeira, que ela encobre melhor os defeitos, os quais a branca manifesta e os faz mais feios; a segunda, que só ela não se deixa tingir de outra cor, admitindo a branca a variedade de todas (VIEIRA, 2006b, p. 10).

Em seguida chama atenção para a congregação existente entre os negros: “... a todos que os que têm a mesma cor chamam parentes; a todos que embarcam no mesmo navio, chamam malungos e a todos os que servem na mesma casa chamam parceiros”, (VIEIRA, 2006b, p. 11) em contraste com a disgregação que ocorria entre a população branca. Estará aí a raiz para pretensa “irmandade” atribuída pelos não negros à população negra?<sup>20</sup>

Então o padre Antonio Vieira relaciona a cor negra à maldição de Cam ao comentar que, “ pelo espaço de dois mil anos foram da mesma cor todos os homens, até que habitando as duas Etiópias os descendentes do segundo filho de Noé, começaram muito deles a serem pretos” (VIEIRA, 2006b, p. 11).

Depois, na tentativa de enaltecer a cor negra, destaca o fato de Moisés ter desposado uma negra, Etiopisa, o mesmo tendo ocorrido com outro Rei dos Hebreus, Salomão, que desposou a Rainha de Sabá (atual Sudão) e que teve um filho denominado Davi, sendo por isso também esse etíope ascendente de Maria e de Jesus.

Para encerrar sua ode à cor negra, Antonio Vieira destaca o fato de um dos Reis Magos ser negro e que a própria Mãe de Deus, representada por uma das várias Marias criadas pela inventividade fecunda do pregador sacerdote, ter se considerado negra: “Nigra sun, sed formosa, filiae Jerusalem, sicut tabernacula Cedar, sicut, pelles Salomonis” (*Eu sou negra mas formosa, ó filhas de Jerusalém, assim como as tendas de Cedar, como os pavilhões de Salomão*) (VIEIRA, 2006b, p. 15). (grifo meu)

Assim sendo, semelhante a condição de “ser escravo”, o fato de “ser negro” não deveria ser encarado como algo vergonhoso ou desprezível

20 Sempre que um negro agride física ou verbalmente um outro negro é acusado de “racista” por não reconhecer seu “irmão”. O mesmo não acontece em relação ao mesmo fato envolvendo dois brancos ou indivíduos de outras epidermes.

quer pelos brancos muito menos pelos negros, visto que, entre os ancestrais de Maria e seu filho os negros tinham lugar de destaque e sendo também muito amados pela Virgem.

Finalmente falando acerca da vida (fortuna) dos escravos, o digno representante da Companhia de Jesus se apropria da parábola do rico e do pobre para incentivar os seus ouvintes a aceitarem esse sacrifício terrestre, pois a recompensa os esperaria no céu, ao lado de Jesus e de Maria. E isso aconteceria porque, além dos olhos de Deus Pai, a Mãe que os negros ganharam na cruz os estima, favorece e ama. E adverte, falando como se fosse a Senhora do Rosário, exortando a união entre os senhores e os escravos, seguindo alguns parâmetros:

Os brancos e senhores não se deixem vencer dos pretos, que seria grande ofensa a sua devoção; os pretos e escravos procurem de tal maneira imitar os brancos e senhores que de nenhum modo consentam ser vencedor deles (VIEIRA, 2006b, p. 22).

Creio que os observadores da sociedade brasileira da atualidade notam esse tipo de comportamento nas relações entre patrão e empregado (seja doméstico ou comercial), entre empresários e funcionários e entre chefes e subordinados e em outras relações hierárquicas típicas das sociedades capitalistas, principalmente quando o que manda tem a pele clara e o subordinado a pele escura.

## O SERMÃO XXVII

Nesse sermão, com o Santíssimo Sacramento Exposto, após criticar veementemente a escravização dos povos africanos e a dimensão do tráfico negreiro,

Uma das grandes coisas que se vêem hoje no mundo, e nós, pelo costume de cada dia, não nos admiramos, é a transmigração imensa de gentes e nações etíopes que da África continuamente estão passando para esta América. [...] os outros nascem para viver, estes para servir. Nas outras terras, do que aram os homens e do que fiam e tecem as mulheres se fazem os comércios; naquela o que geram os pais e o que criam em seus peitos as mães é o que se vende e se compra. Oh! Trato desumano, em que a mercancia são homens! Oh! Mercancia diabólica, em que os interesses se tiram das almas alheias (VIEIRA, 2006c, p. 1).

o padre Antonio Vieira mais uma vez busca justificar o cativoiro,

Irmãos do Rosário dos pretos – *que só em vós se verificam estas significações*, eis aqui o vosso presente estado e a esperança que ele vos dá do futuro. [...] vós sois os filhos do fogo de Deus... porque o fogo de Deus neste estado imprimiu a marca de cativos e, posto que esta seja também de opressão, também como fogo vos alumiu porque vos trouxe à luz da fé e do conhecimento dos mistérios de Cristo ...que é o da liberdade eterna (VIEIRA, 2006, p. 2). (grifo meu)

e apassivar os escravos com a promessa de melhores dias na eternidade como devotos católicos: “a Irmandade da Senhora do Rosário promete a todos os escravos uma carta de alforria, com que gozarão a liberdade eterna na segunda transmigração da outra vida e com que se livrarão nesta do maior cativoiro da primeira” (VIEIRA, 2006, p. 1).

Para alcançar esse objetivo Vieira usa e abusa das metáforas, alegorias, metonímias e frases em latim, tanto que, acreditando na impossibilidade de entendimento de suas palavras por parte dos escravos – “porque a matéria pede maior capacidade da que podeis ter todos” (VIEIRA, 2006c, p. 3), ele se dirige aos senhores para que estes depois ensinem a seus escravos.

“Como se devem portar os negros no cativoiro” (VIEIRA, 2006c, p. 3). Com essa frase, meio interrogativa meio afirmativa dependendo do contexto de quem lê, o pregador postula a divisão do corpo humano em duas partes: o corpo, possuído pelos senhores de escravos, e a alma, que o escravo pode escolher entre aprisioná-la, vendendo-a ao demônio, ou libertá-la, aceitando o Cristianismo. Esta escolha acontece no decorrer da 2ª transmigração pela qual passa o africano na sua vida. A 1ª transmigração acontece quando o negro africano é trazido para o Brasil e entrega seu corpo escravizado ao Senhor – “escravos obedeçam seus senhores carnis” (VIEIRA, 2006c, p. 4); a 2ª quando morre e, dependendo do que tenha feito com sua alma, pode ser condenado ou salvo.

Para ser salvo dessa última transmigração, a devoção a Virgem do Rosário é *razon sine qua non* para a conseguir, porque,

que poderosa é a mãe do Redentor para vos livrar também deste segundo e menor cativoiro. Mas é particular providência de Deus e sua



que vivais de presente escravos e cativos, para que por meio do mesmo cativo temporal consigais muito facilmente a liberdade eterna (VIEIRA, 2006c, p. 14).

Para isso os escravos, além da conversão ao catolicismo e a louvação à Senhora do Rosário, teriam que, seguindo palavras do Apóstolo Paulo:

obedecer em tudo a vossos senhores, não os servindo somente aos olhos e quando eles vos vêem, como quem serve aos homens, mas muito de coração e quando não sois vistos, como quem serve a Deus. Tudo que fizerdes não seja por força senão por vontade, advertindo outra vez que servis a Deus o qual vos há de pagar o vosso trabalho, fazendo-vos seus herdeiros (VIEIRA, 2006c, p. 14).

Para complementar seu panegírico discurso em prol dos benefícios que o regime escravocrata trazia para os africanos, após se utilizar, como acima, de palavras pronunciadas pelos apóstolos Paulo e Pedro em relação ao comportamento dos negros escravizados, o Jesuíta equipara o cativo a uma religião. Para Vieira, ser escravo,

é um estado, não só de religião, mais uma das religiões mais austeras de toda a Igreja. É religião segundo o instituto apostólico e divino porque, se fazeis o que sois obrigados, não servis a homens senão a Deus, e com o título de servos de Cristo... se servis por força e de má vontade, sois apóstata de vossa religião; mas se servis com boa vontade, conformando a vossa com a divina, sois verdadeiros servos de Cristo. [...] Umhas religiões são descalços, outras calçados; a vossa é de descalços e despídos. O vosso hábito é da vossa mesma cor, porque não vos vestem as peles das ovelhas, mas aquelas com que vos cobriu ou descobriu a natureza, expostos aos calores do sol e frios das chuvas; nos nomes do vosso tratamento não falo, porque não são de reverência nem de caridade mas de desprezo e afronta. Enfim, toda religião tem fim, vocação e graça particular. A graça da vossa são açoites e castigos; a vocação é a imitação da paciência de Cristo e o fim é a herança eterna por prêmio (VIEIRA, 2006c, p. 16).

Com construções metafórico-alegóricas como esta e as outras citadas nos diversos sermões do Jesuíta, a forma de ver o mundo quer dos escravos quer dos senhores que as escuta, é seriamente afetada. Quando

transmitida, apreendida e retransmitida pelos diversos meios de comunicação, as consequências para aqueles de pele negra são extremamente danosas para sua integração à sociedade.

#### **IV – OS SERMÕES ATRAVÉS DO TEMPO**

As palavras pronunciadas no púlpito pelo padre Antonio Vieira atuam em dois momentos distintos: no presente vivido pelos escravos e no porvir da população negra. Como vimos, no dia-a-dia dos negros escravos elas atuaram como um lenitivo para o sofrimento e para a aceitação passiva do cativo, utilizado para expiação de uma culpa que os próprios negros desconheciam, visto não conhecerem o texto bíblico hebraico e tampouco possuírem vivência cristã. No futuro, ao serem retransmitidas nos púlpitos por outros pregadores religiosos, comentadas no colóquio cotidiano das pessoas e redigidas nos romances literários e na imprensa, reforçam os estereótipos baseados nas teorias raciais inventadas nos séculos XVIII-XIX para viabilizar a invasão, divisão, exploração, expropriação e o genocídio perpetrado contra o Continente Africano e contra seus habitantes.

Para que as ideias, imagens, locuções e palavras veiculadas nos Sermões se sedimentassem no processo de convivência social da população brasileira durante tanto tempo, a participação da Literatura e da Escola foram fundamentais. Escritores imbuídos pelas ideias discriminadores do período colonial, e preconceituosa dos períodos monárquico e republicano, muitos deles referendando as teorias raciais criadas na Europa no Século XIX, transpuseram essas idiossincrasias para suas obras, colocando-as ao alcance do público em geral.

Vários escritores brasileiros colocaram essas ideias nas falas dos seus personagens e, involuntariamente, no comportamento dos brasileiros em relação a população negra. Destaco três obras que provocaram polêmica em seu lançamento e ainda hoje têm sua leitura recomendada pelos professores de Literatura e muitos trechos encontram-se reproduzidos nos livros didáticos de Português para o ensino básico, sem que o professor atente para o seu conteúdo racista.

Graça Aranha, em sua obra *Canaã*, escrita em 1904, nos diálogos entre os personagens Milkau e Lentz coloca as ideias concebidas pelos teóricos raciais europeus do século XIX, então em voga no País, mas que podem ser encontradas nos Sermões de Antonio Vieira do século XVII.

– Milkau:... as raças civilizam-se pela fusão: é no encontro das raças adiantadas com as raças virgens...esse é o papel das raças superiores (Sermão XX);

– Lentz: Não acredito que da fusão com espécies radicalmente incapazes resulte uma raça sobre que se possa desenvolver a civilização. Será sempre uma civilização de mulatos, *eternos escravos* em revoltas e quedas... *todos dominados pelo sensualismo, pela bestialidade e servilismo inato do negro*. (Sermão XX, p. 38). (grifos meus)

No livro *O Mulato* de Aluizio de Azevedo também é possível entrever algumas das elucubrações criadas pela mente do padre Vieira nas apreciações da sociedade maranhense acerca do personagem Raimundo pelo fato de ele ser mulato, filho de uma escrava. Ou seja, apesar da sua formação em Direito, a sua cor e sua hereditariedade o faziam ser considerado inferior e condenado à escravidão eterna na vida terrena, como afirmava Vieira em todos os seus sermões (Sermão XIV).

No *Tronco do ipê* de José de Alencar um dos personagens, o Pai Benedito, “é construída como alguém possuidor de uma anomalia linguística, dotado de uma linguagem gutural...” (PESSANHA; BRITO, 2007). No Sermão XXVII o padre Vieira realça o atraso mental dos negros e convoca os seus senhores a depois explicar suas palavras aos escravos (p. 9).

Alguns precursores do livro didático de História utilizados nas Escolas a partir do Colégio Pedro II<sup>21</sup>, como Francisco Varnhagen – *História Geral do Brasil* (1854); Joaquim Manoel de Macedo – *Lições de História para uso das Escolas de Instrução Primária* (1861); Rocha Pomo – *História do Brasil* (1874); João Ribeiro – *História do Brasil* (1900), também se utilizaram das palavras e imagens construídas nos sermões do padre Antonio Vieira para representar a figura do negro em suas criações didáticas.

21 O Colégio Pedro II foi criado em 1938 para ser um modelo de ensino para a Nação que estava sendo projetada naquele momento (MATTOS, 2000; GASPARELLO, 2004).

Varnhagen, considerado o Heródoto brasileiro, acompanha a dedução de Antonio Vieira sobre a “sorte” dos negros africanos em terem sido trazidos para o Brasil. Para ele este traslado e o posterior contato com a “civilização” e com o cristianismo tornaram os negros brasileiros melhores que os africanos (REIS, 1999; RIBEIRO, 2004).

Joaquim Manoel de Macedo, celebrado autor da *Moreninha* (1844), embora pregue contra a escravidão africana (um cancro social), assim como outros autores do Romantismo e Realismo brasileiro, esboça uma imagem do negro selvagem, boçal e sem autodeterminação, também encontrada em Vieira.

João Ribeiro cita a maldição de Cam como uma justificativa para a escravização dos africanos e a sua saída da África e a travessia forçada do Atlântico como uma bênção para suas vidas, visto que:

a escravidão no Brasil foi para os negros a reabilitação deles próprios e trouxe para a descendência deles uma pátria, a paz e a liberdade e outros bens que pais e filhos jamais lograriam gozar, ou sequer entrever no seio bárbaro da África (RIBEIRO, 2004, p. 10).

José Francisco da Rocha Pombo, assim como padre Vieira condena as formas violentas como eram tratados os escravos, porém também o acompanha no julgamento acerca da incapacidade intelectual e cognitiva dos negros e da dificuldade destes em conter seus instintos “animalescos”.

No contexto educacional brasileiro, elitista desde sua configuração como sistema de ensino (DÁVILA, 2006), além da utilização das obras literárias e didáticas citadas, o currículo e os conteúdos programáticos ao silenciar sobre a História da África e sobre a participação dos negros na construção da Nação, na formação da população e na dinamização da cultura nacional referendam o discurso de Antonio Vieira no inconsciente coletivo. Ao incluir nos livros didáticos das diversas disciplinas que integram o cotidiano da sala de aula, imagens onde os negros só são apresentados em posições que denotam inferioridade, sofrimento ou anomia social, reproduzem no presente o dito no século XVII no púlpito pelo Jesuíta e, assim como o devoto daquela época, o aluno de hoje ao ler o dito e/ou vê as imagens e olhar em seu entorno transfere o escrito para a realidade e reacende o preconceito

contra o “outro”, o negro, que não tendo quem o defenda, visto que os Professores não dominam os conhecimentos necessários para fazê-lo, segue vitimado pelas palavras sacralizadas pelo local e por aquele que as proferiu há 400 anos.

## V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora no tempo do redizer de novo se diz (FREIRE, 1992, p. 17).

Não pretendemos acusar o padre Antonio Vieira de racista visto esse termo não fazer parte do vocabulário linguístico tampouco do imaginário sociocultural da época. Como especificamos no texto, a preocupação mor do religioso era ampliar a doutrina católica, legitimar e normatizar a ordem escravista e proteger o investimento e a ação civilizatória portuguesa. Porém o discurso do sacerdote gerou visões estereotipadas que, por ter uma vinculação religiosa, perpetuaram-se no tempo e como visto acima, foram apropriadas e redimensionada por outros adquirindo um viés racista<sup>22</sup> gerador de práticas racistas, preconceituosas e discriminadoras.

Como é possível deduzir pela leitura dos três sermões do padre Antonio Vieira destacadas pelo texto, a representação do negro para aqueles que o escutaram na época e para os que o lê agora, é altamente negativa. Como comentada na Introdução, essa representação tornou-se “lugar-comum” no trato dos outros grupos sociais da época com a população negra brasileira e sofre um processo de referendo a partir da aceitação, pela elite brasileira, das teorias raciais europeias do século XIX.

Embora negada, a atualidade das palavras e imagens geradas a partir dos sermões do padre Antonio Vieira são vislumbradas em várias atitudes daqueles, geralmente não negros, contrárias a todas as ações públicas e sociais específicas que beneficiem a população negra brasileira. No caso desse grupo social, a repercussão adquire uma dimensão não

22 Para TODOROV (1985, p. 105), o termo *racionalismo* refere-se a uma ideologia, um movimento de ideias nascido na Europa Ocidental entre os séculos XVIII e XIX, quando a espécie humana é dividida por “raças” distintas biologicamente.

percebida em relação a outros grupos protegidos por ações públicas de cunho afirmativo<sup>23</sup>.

Desde a nossa colonização, a “negação” foi incluída na inserção do negro na sociedade constituída. No Período Colonial por ser considerado *inanimado*; no Imperial por ser *incivilizado* e na construção Republicana *incapacitado*. Numa análise mais aprofundada encontraremos todos esses *in* nos sermões jesuíticos (de Vieira e de outros religiosos) o que realça a implicância deste texto para os estudos da questão do negro na sociedade brasileira.

Por constituirmos uma sociedade com um envolvimento religioso muito grande e com um número de analfabetos funcionais alarmante, acredito que o poder dos discursos eclesiásticos mantém a sua perenidade nas mentes e, mesmo inconscientemente, eles são formalizados nas interações sociais e na nossa dificuldade em lidar com o diferente. Uma forma de combatê-los é, seguindo o dito pelo Paulo Freire, identificando e discutindo suas origens e repassando esta nova versão da história para as novas gerações. É esta a proposta deste artigo.

## **SOBRE O AUTOR**

Mestre em Política Social pela ESS-UFF (2005); Especialização em Raça, Etnias e Educação no Brasil pelo Penesb-UFF (1997) e em História do Brasil pela FFP-Uerj (2000); Docente I da Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro.

End. Rua: Alfredo Backer, n. 536/bl. 9/apto 804. Alcântara, São Gonçalo, RJ – CEP 24452-005.

---

23 É o caso das publicações (MAGGIE, 2002; FRY, 2005; KAMEI, 2007; MAIO et al., 2007); editoriais jornalísticos, debates radiofônicos e televisivos e até abaixo-assinados contra as ações afirmativas, escoradas nos discursos contrários às cotas raciais nas universidades Públicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALENCASTRO, L. F. de. *O Trato dos Videntes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- AMADO, J.; FIGUEIREDO, L. C. *O Brasil no Império Colonial Português*. (Descobrimo o Brasil). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BERGHER, P.; LUCKMAN, T. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOSI, A. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOXER, C. *O Império Colonial Português*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Relações Raciais no Império Colonial Português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- \_\_\_\_\_. *A Igreja e a Expansão Ibérica*. Lisboa: Edições 70, 1978.
- COBRA, R. Q. Vida, Época, Filosofia e Obras do Padre Vieira. 1999. [www.cobra.pages.nom.br](http://www.cobra.pages.nom.br)
- COUTO, J. A Venda dos Escravos do Colégio dos Jesuítas do Recife (1760-1770). In: SILVA, M. B. N. da (Org.). *Brasil: Colonização e Escravidão*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, p. 195-210.
- DÁVILA, J. *Diploma de Brancura*. São Paulo: Unesp, 2006.
- FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1999.
- FLORENTINO, M. *Em Costas Negras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, G. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FRY, P. *A Persistência da Raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GASPARELLO, A. M. *Os Construtores de Identidades: a pedagogia da Nação nos livros didáticos...* São Paulo: Iglu, 2004.
- GUIMARÃES, M. S. *Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Estudos Históricos. CPDOC/FGV, n. 1, 1988, p. 5-27.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- HOFBAUER, A. *Uma História de Branqueamento ou O Negro em Questão*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.
- KAMEL, A. *Não Somos Racistas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

- LeGOFF, J. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- \_\_\_\_\_; NORA, P. *História: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- LUIZETO, F. *Reformas Religiosas*. São Paulo: Contexto, 1989.
- LUZ, M. A. *Agadá: Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira*. Salvador: SECNEB/UFBa, 1995.
- MAIO, M. C.; MONTEIRO, S.; VENTURA, R. (Org.). *Divisões Perigosas: Políticas Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MAGGIE, Y.; REZENDE, C. B. *Raça como Retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MATTOS, S. R. de. *O Brasil em Lições*. Rio de Janeiro: Access, 2000.
- MATTOSO, K. de Q. *Ser Escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MIRA, J. M. L. *A Evangelização do Negro no Período Colonial Brasileiro*. São Paulo: Loyola, 1983.
- MONTEIRO, J. M. *Negros da Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (Org.). *Negro e Educação: Escola, Identidades, Cultura e Políticas Públicas*. São Paulo: Ação Educativa/Anped, 2005.
- OLIVEIRA, I. (Org.). *Cadernos Penesb* n. 7. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/EdUFF, 2006.
- ORLANDI, E. P. *Terra à Vista, discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- ORLANDI, Eni P. – A Linguagem e seu Funcionamento: as formas de discurso. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Análise de Discurso*. Campinas: Pontes, 1999.
- PARENTE, R. M. A Invenção do Cidadão Negro. In: OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (Orgs.). *Negro e Educação* n. 3. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- PEÇANHA, M. M. J.; BRITO, M. C. E. de. A literatura brasileira e o papel do autor/personagem negro. In: OLIVEIRA, I. *Cadernos Penesb* n. 7. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/EdUFF, 2007, p. 141-170.
- PEREIRA, P. R. (Org.). *Os Três Únicos Testemunhos do Descobrimento do Brasil*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999.
- PIRES, M. L. G. Vieira Pregador. [http://www.ipv.pt/millennium/ect8\\_mluci.htm](http://www.ipv.pt/millennium/ect8_mluci.htm). 2006.
- PRIORE, M. D.; VENÂNCIO, R. P. *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.



- REIS, J. C. *As Identidades do Brasil de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- RIBEIRO, R. R. *Colônia(s) de Identidades: discurso sobre raça nos manuais escolares de História do Brasil*. Dissertação de Mestrado. ICHF-Unicamp, 2004.
- SANTOS, G. A. dos. *A Invenção do Ser Negro*. São Paulo: Educ, 2002.
- SCHWARCZ, L. M. *O Espetáculo das Raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SEYFERTH, G. A Antropologia e a Teoria do Branqueamento das Raças no Brasil. In: *Revista do Museu Paulista*. São Paulo: s/n, v. XXX, 1985, p. 81-98.
- SEYFERTH, G. Construindo a Nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Migração e Colonização. In: MAIO, M. C. (Org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: FioCruz/CCBB, 1996, p. 41-57.
- \_\_\_\_\_. Racismo e Ideário da Formação do Povo no Pensamento Brasileiro. In: OLIVEIRA, I. (Org.). *Cadernos Penesb* n. 4. Niterói: EdUFF, 2002, p. 15-32.
- \_\_\_\_\_. et al. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis/Abong, 2002.
- SILVA FILHO, J. B. da. *O Serviço Social e a Questão do Negro na Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 2006.
- \_\_\_\_\_. A História do Negro no Brasil. In: OLIVEIRA, I. de. *Cadernos Penesb* n. 7, Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/ EdUFF, 2006, p. 107-139.
- TODOROV, T. *Nós e os Outros: Reflexão Francesa sobre a Diversidade Humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- \_\_\_\_\_. *A conquista da América: a questão do outro*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VAINFÁS, R. *Ideologia e Escravidão*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. Deus contra Palmares. In: REIS, J. J. *Liberdade Por Um Fio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 60-80.
- VAZZOLER L. S. As categorias geográficas como fundamentos para os estudos sobre a população negra. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). *Cadernos Penesb* n. 7. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/EdUFF, 2007, p. 171-222.
- VIEIRA, Pe. A. *Sermões*. Adaptação e Supervisão de Luis Felipe Baeta Neves. Brasília: Edelbra/MEC, 1998.
- VIEIRA, O. Irmãs Negras Missionárias de Jesus Crucificado: pedagogia religiosa e política institucional. In: OLIVEIRA, I; SILVA, P. B. G.; PAHIM, R. (Org.). *Negro e Educação* n. 3: Escola, Identidades, Cultura e Políticas Públicas. São Paulo: Ação Educativa/Anped, 2005, p. 143-153.
- WRIGHT, J. *Os Jesuítas*. São Paulo: Ediouro, 2006.

**LIMA BARRETO NA FRONTEIRA  
DOS DIFERENTES SABERES:  
RACISMO E EXCLUSÃO SOCIAL EM  
CARTAS, ENTREVISTAS E NO DIÁRIO  
DO ESCRITOR-INTELLECTUAL**

---

---

*Fátima Maria de Oliveira*  
*Roberto Carlos da Silva Borges*

## RESUMO

A leitura da correspondência pessoal e de diários íntimos de escritores tem se revelado de grande utilidade para os estudos literários e culturais. Este artigo intenta efetuar uma abordagem da obra do escritor Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922) a partir da verificação de como se processou o debate sobre a exclusão étnico-racial em cartas e diários do autor. Tomando como ponto de partida, nossa experiência pessoal como professores de Literatura Brasileira do Ensino Médio, envolvidos com a aplicação da Lei n. 10.639/03, procuramos eleger formas diferenciadas de apresentar para nossos alunos a obra de escritores negros, cuja relevância deve ser confirmada na contramão do cânone etnocêntrico, via de regra, preconceituoso, até então privilegiado no circuito curricular e didático.

**Palavras-chave:** Lima Barreto, exclusão, autobiografia.

## RESUMEN

La lectura de la correspondencia personal y de los diarios íntimos de los escritores tiene sido aprovechada grandemente en las pesquisas literarias y culturales. Este artículo intenta hacer una presentación de la obra del escritor Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922) empezando por la investigación del desarrollo del debate a cerca de la exclusión étnica y racial en las cartas y diarios del autor. Haciendo uso de nuestras experiencias personales como profesores de Literatura Brasileña de la enseñanza media (en Brasil llamado ‘ensino medio’), en la aplicación de la Ley 10.639/03, intentamos elegir formas variadas de presentar a nuestros alumnos la obra de escritores negros, cuyo relieve deberá ser comprobado a contramano del canon etnocéntrico vigente, que es, por regla general, discriminatorio y privilegiado en los currículos escolares y didáticos.

**Palabras-clave:** Lima Barreto, exclusión, autobiografía.

O ano de 2003 teve como um dos marcos a assinatura e promulgação da Lei n. 10.639/03, que alterou a LDB, tornando obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino do Brasil.

A Lei n. 10.639/03 constitui-se, assim, em marco histórico na Educação do Brasil por incluir, sob sua égide, temática que não tem recebido a devida atenção epistemológica nem o devido respeito de grande parte dos profissionais que atuam em sala de aula nem tampouco dos livros didáticos utilizados na formação educacional de nossos jovens.

Ao estabelecer a inclusão obrigatória, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, referindo-se ao conteúdo programático que contemple o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, a Lei n. 10.639/03 tem como um de seus objetivos resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Todos os seres humanos e, particularmente, os profissionais da educação, devem contribuir para neutralizar os preconceitos e discriminações de quaisquer espécies. Para isto, é necessária uma atitude de estranhamento e não aceitação de preconceito e discriminação em relação à condição não somente do negro, mas também à condição de qualquer grupo humano visto como minoria em todos os setores sociais e particularmente na Educação. A desconstrução do mito da democracia racial em nossa nação, que desconsidera as desigualdades seculares que a estrutura social cria com prejuízo para os negros, deve, segundo as próprias Diretrizes Curriculares, ser uma das metas de qualquer projeto que vise a abordagem das relações étnico-raciais no Brasil.

Em consonância com o que determina a Lei e pela indiscutível relevância da obra de Lima Barreto, no papel de professores de Literatura Brasileira, elegemos, como assunto a ser apresentado neste texto, a interpretação de algumas cartas e de anotações dos diários deste autor. Acreditamos que as reflexões voltadas para a produção (auto) biográfica de Lima Barreto e de outros escritores negros brasileiros sejam elementos capazes de contribuir de forma eficaz para o desvelamento do que nossa história reservou a nossos intelectuais não europeus.

## **1 O ESCRITOR MULATO NA FRONTEIRA DE DIFERENTES SABERES**

[...] Uma outra coisa também te peço: se vires alguma coisa interessante

sobre literatura, artes, história, manda-me dizer. Aí há publicações baratas e preciosas, a esse respeito.

Quando voltares para Paris, escreve-me. Viste já o Louvre? As antiguidades assírias e egípcias? O escriba sentado? E que te parece a pintura, a escultura? Um delírio – não é? Tens visto tapetes artísticos? E o Père Lachaise? E a Butte? E o Quartier? Os cafés-concertos? [...] Foste à Comédie, à Ópera, aos concertos? [...]

Lima Barreto. *Correspondência*, v. I, p. 135.

[...] passei cerca de dez dias mergulhado e interessado pelo que se passava em um modesto ‘mambembe’, onde, como maestro, figurava um parente meu [...]

Lá vi ensaiar, marcar representar uma série de peças, peças que não vêm mais ao cartaz aqui, mas cujo preparo para serem levadas à cena mostrou-me o que a tal sabedoria teatral é e vale [...]

Lima Barreto. *Impressões de Leitura*, p. 264.

Internado pela família, após uma crise de alucinações, no Hospício Nacional de Alienados, em dezembro de 1919, Lima Barreto ocupa-se, durante o tempo em que lá permanece, em coligir “observações interessantíssimas para escrever um livro sobre a vida interna dos hospitais de loucos”.<sup>1</sup> O escritor aproveita a estada no Hospício para escrever a “crônica da exclusão”<sup>2</sup> nas páginas de um diário de características especiais, em que registra sua permanência no Hospício da Praia da Saudade. Os registros são feitos *a lápis nas costas de papel usado que a direção da casa lhe fornece e que ele divide em tiras para render mais*.<sup>3</sup>

A privação da liberdade do louco, o *sequestro* de que é vítima como dirá o nosso autor em uma de suas notas, é uma forma de segregação social como qualquer outra. Socialmente não há diferença entre o louco, mantido prisioneiro, e qualquer indivíduo privado da condição de

1 BARRETO, L. Uma Entrevista. In: BARBOSA, F. de A. (Org.). *Cemitério dos vivos*, v. XIV, p. 258. Todas as obras de BARRETO citadas neste artigo pertencem à edição *Obras de Lima Barreto*, organizada sob a direção de Francisco de Assis Barbosa, com a colaboração de Antonio Houaiss e M. Cavalcanti Proença e publicada pela Editora Brasiliense, São Paulo, em 1961.

2 RESENDE, B. *Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos*. Rio de Janeiro/Campinas: Editora UFRJ/Editora Unicamp, 1993, p. 172.

3 *Ibidem*, p. 168.

cidadania. Dentro da instituição psiquiátrica, Lima Barreto reconhecera a extensão das relações de poder do próprio sistema sócio-político. No interior do hospício, adotará a mesma atitude de resistência *lateral*, por meio da escrita, de que se valerá fora dos muros dos domínios do Senhor Juliano Moreira:

Queria [...] passar despercebido, para observar melhor e mesmo para verificar, por experiência própria a maneira como eram tratados os loucos desprotegidos e sem dinheiro – que no Hospício também predomina o ‘pistolão’, é preciso que se note.<sup>4</sup>

As palavras transcritas acima fazem parte do texto da entrevista que o interno Lima Barreto concedeu ao repórter de *A Folha*, do Rio de Janeiro, publicada em sua edição de 31 de janeiro de 1920. O repórter teve a oportunidade de ouvir o escritor sobre *os planos de trabalho que está construindo mentalmente, para realizar depois que se libertar das grades do manicômio*.<sup>5</sup> Os planos de trabalho dizem respeito ao *Diário do Hospício* com cujas anotações pretendia escrever, posteriormente, *Os Cemitérios dos Vivos*, romance que deixou inacabado e no qual o autor pretendia recriar ficcionalmente a situação experimentada.<sup>6</sup> O trecho citado da entrevista evidencia o que poderíamos chamar de método de trabalho barretiano: observar e anotar sem ser percebido, verificar, por *experiência própria*, situações coletivas e torná-las *notáveis*.

Contando a *experiência própria* de interno de um Hospital Psiquiátrico, Lima Barreto escreve não “em lugar de” outros loucos, mas “em intenção de”, ou seja, escreve pelos que foram silenciados entre os muros inexpugnáveis do Hospital. Seu projeto de escrita, em 1920, enquanto vive no meio dos loucos, confirma o seu empenho continuado em escrever com sua própria experiência, com seus sonhos e fantasmas, transformando-os na *origem ou [...] destinação coletivas de um povo por vir ainda enterrado em suas traições e renegações*.<sup>7</sup>

4 BARRETO, L. *Op. cit.*, p. 259.

5 *Ibidem*, p. 257.

6 Segundo Beatriz Resende, a ordenação do material de observação, recolhido no hospício por Lima Barreto, em um texto de ficção em que representasse aquela realidade específica tornava-se desnecessário, uma vez que no *Diário* “já estava pronta a obra da modernidade que, por sua fragmentação, pela convivência de expressões do imaginário com descrições do cru cotidiano [...] construía a crônica da loucura. Tivesse sido escrito alguns anos depois, sua própria condição de texto inacabado teria sido compreendida pelo autor e pela crítica” RESENDE, B. *Op. cit.*, p. 192.

7 DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 14.

Já em 1918, por ocasião de uma internação no Hospital Central do Exército para tratar de um braço quebrado, durante uma crise de alucinações alcoólicas, Lima Barreto, do quarto que lhe coube ocupar em um dos pavilhões, protestará, mesmo doente, contra as ações arbitrárias do chefe-de-polícia Aurelino Leal, que atingiram os operários do movimento grevista do Rio de Janeiro, em novembro de 1918. Escreve da sua *cela* para o *A.B.C.* uma crônica de solidariedade aos grevistas, atacando Aurelino Leal e os jornalistas que defendem a polícia. A crônica “Da minha cela” desenvolve notas de leitura de notícias sobre a greve, publicadas nos jornais *Gazeta de Notícias* e o *País*. Notas essas incluídas por Assis Barbosa no *Diário Íntimo*<sup>8</sup>. Recluso<sup>9</sup>, Lima Barreto acompanha a vida da cidade pelos jornais e abre uma porta para a sua esperança de interferir socialmente. É a experiência do relato cotidiano e a confiança na palavra que lhe permitem a sobrevivência pela escritura, transformando-a em um “empreendimento de saúde” como quer Deleuze.<sup>10</sup> O desejo do escritor de tornar-se porta-voz de um *devir*<sup>11</sup> cidadão não é bloqueado pela dupla clausura da doença e do isolamento no hospital. O escritor não quer estacionar na posição de doente, mas, ao contrário, tornar-se “médico de si próprio e do mundo”.<sup>12</sup> É assim, que na crônica de 1918, acredita ser um *bom caso* para o doutor Murilo de Campos que o interroga clinicamente. Sobre o valor do interrogatório dirá:

[...] posso garantir que dei ao doutor Murilo, sobre os meus antecedentes as informações que sabia; sobre as minhas perturbações mentais, informei-lhe do que me lembrava, sem falseamento, nem relutância, esperando que o meu depoimento possa concorrer algum dia, para que, com mais outros sinceros e leais, venha ele

8 BARRETO, L. *Diário Íntimo*, p. 202.

9 A enfermaria a que Lima Barreto é recolhido tem, conforme a descrição do escritor, o aspecto de uma casa-forte: “Valentemente, as suas janelas eram gradeadas de varões de ferro e a porta pesada, inteiramente de vergalhões de ferro, com uma fechadura complicada, resistia muito para girar nos gonzos e parecia não querer ser aberta nunca. *Lasciate ogni speranza...*” BARRETO, L. Da minha cela. In: *Bagatelas*, p. 99.

10 DELEUZE, Gilles. *Op. cit.*, p. 14. “A doença não é processo, mas parada do processo [...]. Por isso o escritor, enquanto tal, não é doente, mas antes médico, médico de si próprio e do mundo. O mundo é o conjunto dos sintomas cuja doença se confunde com o homem. A literatura aparece, então, como um empreendimento de saúde [...]”.

11 Utilizamos o conceito deleuziano de *devir*, conforme explicitado em *Crítica e clínica*: “Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança de indiscernibilidade ou de indiferenciação [...] o devir está sempre ‘entre’ ou ‘no meio’[...]”.

DELEUZE, G. *Op. cit.*, p. 11.

12 *Ibidem*, p. 13.

servir à ciência e ela tire conclusões seguras, de modo a avaliar de alguns males a nossa triste e pobre humanidade.<sup>13</sup>

Ao depoimento clínico juntam-se as crônicas, romances, entrevistas, cartas e diários em que através de sua própria experiência coloca questões relativas a todo um “povo bastardo, inferior, dominado, sempre em devir, sempre inacabado [...], que só encontra expressão no escritor e através dele”.<sup>14</sup>

É o contato direto com os loucos desprotegidos e sem dinheiro, como ele próprio, que o faz pôr em evidência pela escrita toda uma raça oprimida, excluída pelas elites de um projeto identitário nacional. Os loucos, os negros e os mestiços brasileiros encontram um canal de expressão no escritor e através dele. A escrita individual ramifica-se no político, dando lugar ao “agenciamento coletivo da enunciação”.<sup>15</sup> O escritor mulato cuja “maior, senão única ventura consiste na liberdade”,<sup>16</sup> encontra na prisão que é o hospício, “com guardas severos que mal [...] permitem [aos internos] chegar à janela”,<sup>17</sup> a reprodução da clausura do ideal de liberdade, vivida para além das grades do manicômio, nas ruas do país. *Trancafiado num quarto-forte* presencia e participa de uma cena, que transforma em interessante relato, incluído na entrevista concedida ao jornal *A Folha*. As imagens que se desenrolam no quarto-forte, onde o obrigaram a permanecer, convertem – se num quadro alegórico<sup>18</sup>, que reverbera novas leituras para os sentidos históricos e sociais já conhecidos. Considerando o significado mais literal da alegoria, como a figura pela qual, falando de uma coisa, queremos significar outra, é possível fazer andar a roda dos sentidos e captar o tesouro de possíveis deciframentos que se expandem a partir do relato de Lima Barreto repórter:

13 BARRETO, L. *Bagatelas*, p. 100-101.

14 DELEUZE, G. *Op. cit.*, p. 14.

15 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977, p. 28.

16 BARRETO, L. *Uma entrevista. Cemitério dos vivos*, p. 258.

17 *Idem Ibidem*.

18 O alegorista obriga as coisas a significar como uma forma de preservá-las para sempre, através de uma escrita visual, imagística. Assimila os materiais oferecidos pelas condições da época como conteúdos e os transforma em linguagem alegórica fazendo valer a perspectiva subjetiva. A alegoria permite falar de forma cifrada, uma vez que o signo não indica diretamente seu significado. A alegoria é “um esquema, e como esquema um objeto do saber, mas o alegorista só pode ter certeza de não o perder quando o transforma em algo fixo: ao mesmo tempo imagem fixa e signo com o poder de fixar”, Cf. BENJAMIM, W. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984, p. 206.



[...] trancafiado num quarto-forte [...] presenciei as cenas mais engraçadas entre todas as que já me têm sido dado a ver. Éramos quatro dentro do espaço que mal chegava para um homem se mover com certa liberdade. Um preto epilético, que tinha ataques horríveis, um mulato de fisionomia má, que tinha mania de ser mudo, um português, coitado, que resolveu ser cavalo de tálburi e eu. Logo que entrei, compreendi o perigo da minha situação e procurei me colocar num canto, bem cosido à parede, para evitar os pontapés, que, à guisa de coices, dava o suposto cavalo de tálburi. O preto, epilético, porém, veio em meu auxílio. [...] Depois é que compreenderam que eu não era maluco e me libertaram.<sup>19</sup>

Impedido de enunciar certas verdades intoleráveis, fora dos muros do hospício, Lima Barreto encontra, no reduzido espaço em que o prenderam, posicionado em um *canto*, a cena social representada em miniatura e o lugar que lhe cabe ocupar para o cumprimento do seu projeto de afirmação do discurso próprio. O quarto-forte e a aproximação dos personagens que o habitam reproduzem alegoricamente os procedimentos de exclusão social e discursiva observados no sistema social exterior. A interdição da palavra do escritor, louco e mulato, inscreve-se na tradição que nos acompanha deste a alta Idade Média de rejeitarmos a fala do louco, por considerá-la sem verdade ou importância.<sup>20</sup> Entretanto, como assinala Michel Foucault, pode ocorrer, também, em contrapartida que se atribua a essa palavra *poderes estranhos* como o de “dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber”.<sup>21</sup> O pequeno conto barretiano reivindicando *voz* para quem fora desqualificado como louco, pode ser lido como revelação ou denúncia. O sistema de exclusão social dramatiza-se na fisionomia alegórica do *preto epilético*, do *mulato mudo*, do *português violento* e de um *eu* em situação de *perigo*, posicionado lateralmente. Mostram-se aí os atores do complexo movimento da história social brasileira, eivada de impasses e contradições. O *eu*, que observa e narra, mantém-se numa zona de fronteira, buscando proteger-se num espaço de diferença. Lima Barreto no hospício desliza com sua fala por uma passagem intersticial entre identificações fixas: preto, mulato, branco, português, louco, mudo,

19 BARRETO, L. Uma entrevista. In: BARBOSA, F. de A. (Org.). *Cemitério dos vivos*, p. 258-259.

20 FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p. 10.

21 *Ibidem*, p. 11.

epilético, dominador, dominado. Ao desejar para si um *outro* lugar, pede para ser considerado. Deslocado em relação aos que são mulatos como ele, mas não têm voz (“mudos”), aos negros dominados, aos brancos dominadores e aos próprios loucos (“eu não era um maluco”), Lima Barreto movimenta-se entre eles num exercício permanente de reinventar-se. Ele está, por demais, consciente dos perigos da imobilidade e do fetichismo de identidade no interior das cristalizações e dos antagonismos das culturas colonizadas. Por isso, desliza permanentemente, buscando escapar do “delírio maniqueísta”<sup>22</sup> configurado pela condição histórica do homem colonial. Lima Barreto, ainda que espremido contra a parede, escouçado pela sua condição subalterna, arma, com lucidez, a partir da situação vivida no quarto-forte, uma dupla defesa: a do negro “escravizado por sua inferioridade” e a do branco, “escravizado por sua superioridade”.<sup>23</sup>

A identificação ambivalente do mundo racista *gira em torno da ideia do homem como sua imagem alienada; não o Eu e o Outro, mas a alteridade do Eu inscrita no palimpsesto perverso da identidade colonial*<sup>24</sup>. A herança do colonialismo atinge a todos, no Brasil. Inconformado com os critérios tradicionais que opõem irremediavelmente brancos a negros, o escritor empenha toda sua energia para minar as bases cristalizadas da identidade racial. A imagem do encontro forçado dos quatro homens no quarto-forte do hospício é usada como expediente arguto para minar essas bases.

22 FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Apud: BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 75.

23 *Ibidem*, p. 74.

24 BHABHA, H. K. *Op. cit.*, p. 75.

O crítico indo-britânico Homi K. Bhabha dedica o seu *O local da cultura* às principais polêmicas culturais contemporâneas: liberação das minorias, multiculturalismo, luta contra a forma atual de globalização neocolonialista e neo-racista. Bhabha desenvolve o conceito de local da cultura como contraponto e contestação ao conceito de identidade cultural. A partir de uma apropriação criativa das teorias pós-estruturalistas, o local da cultura é por ele definido como posição enunciativa estruturalmente ambivalente. Utiliza-se também da leitura do psiquiatra argelino Frantz Fanon, em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1986), para discutir a dispersão das bases tradicionais da identidade racial fixadas no binarismo Negro/Branco, Eu/Outro da relação colonial. Fanon ocupa-se em analisar a despersonalização colonial, questionando a ambivalência da identificação psíquica que surge com a alienação cultural. Diz Fanon em seu *Pele Negra, Máscaras Brancas*: “Eu tinha de olhar o homem branco nos olhos. Um peso desconhecido me oprimia. No mundo branco o homem de cor encontra dificuldades no desenvolvimento de seu esquema corporal... Eu era atacado por tantãs, canibalismo, deficiência intelectual, fetichismo, deficiências raciais... Transportei-me para bem longe de minha própria presença... O que mais me restava senão uma amputação, uma excisão, uma hemorragia que me manchava todo o corpo de sangue negro”. FANON, F. *Apud*. BHABHA, H. K. *Op. cit.*, p. 73.

A recorrência em sua obra de personagens e enredos que tematizam a exclusão de negros e mestiços dos benefícios de que são credores os brancos levou os críticos da década 1950 a construírem o mito autobiográfico através de uma leitura pouco atenta à percepção desse estratégico *deslocamento* barretiano. O primado da explicação biográfica, que prevaleceu na história das leituras da obra do autor de *Isaías*, pode encontrar uma via interpretativa renovada em trechos de sua correspondência e em notas de seu diário onde afirma não ter intenção de falar muito de si.

Em carta de 1911, ao jornalista e bacharel em direito, piauiense, Esmarardo de Freitas, que havia dedicado um artigo na imprensa do Recife ao *Isaías Caminha*, Lima Barreto dirá:

Compreenda-se, meu caro senhor Esmarardo, que, dada minha obscuridade nativa e também (para que não dizer) a minha cor, se o meu livro não fosse capaz de romper caminho, não seriam os nossos amigos dos jornais que haviam de ajudá-lo a fazer. Arriscava-me a passar sem ser notado, desanimar, portanto, e ir fazer companhia ao rol dos incapazes de raças que a nossa antropologia oficiosa já decretou. [...] O meu fim foi fazer ver que um rapaz em condições de Isaías, com todas as disposições, pode falhar, não em virtude de suas qualidades intrínsecas, mas, batido esmagado, prensado pelo preconceito [...]. Eu ainda teria muito a lhe dizer, mas temo falar muito de mim; entretanto, por último, lhe adianto que sou bem mulato, sem disfarce, claramente e à vista de todos (CAMINHA, p. 238-239).

Se a cor da pele coloca-o, de acordo com a antropologia oficial, no rol das raças inferiores, publicar um livro seria a forma de distinguir-se intelectualmente e ser “notado”, sem precisar falar muito de si. A escrita barretiana não quer instaurar uma relação especular entre autor e obra. Não se trata da “manifestação ou exaltação do gesto de escrever, nem da fixação de um sujeito numa linguagem; é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito de escrita está sempre a desaparecer”,<sup>25</sup> para pôr em circulação e fazer funcionar outros discursos no interior da

25 FOUCAULT, M. *O que é um autor*. Lisboa: Vega, 1992, p. 35.

O desaparecimento do sujeito da escrita dá lugar ao que Foucault denomina de “função autor”, a qual está “ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos [...]; não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários ‘eus’ em simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar”. FOUCAULT, M. *Op. cit.*, p. 56-57.

sociedade. Portanto, para Lima Barreto, falar do eu é falar de “outros”. O ponto de subjetividade é móvel em Lima Barreto, daí a sua preferência pela escrita fragmentária das anotações de diário e cartas, em que o redator não opera com significados preestabelecidos. O significado se constrói ao mesmo tempo em que se faz o registro das impressões do sujeito, a cada momento voltado para uma nova forma de alteridade.

Lima Barreto não quer falar muito de si, porque teme que o personalismo excessivo prejudique o seu desejo de divulgar questões que atingem todo um grupo de excluídos. Em carta à escritora Albertina Berta de Lafayette Stockler, que lhe havia enviado seu romance de estreia, *Exaltação* (1916), Lima Barreto dirá:

[...] a literatura é um perpétuo sacerdócio, diz Carlyle, e desde que li isso, eu não me sento na minha modesta mesa para escrever sem que pense não só em mim, mas também nos outros. O que há de pessoal nos meus pobres livros [...] interessa a muita gente e isso, penso eu, me desculpa. (CAMINHA, p. 284)

O debate sobre a inferioridade racial dos negros interessava a uma grande parcela da população brasileira, o que leva o escritor a aprofundá-lo em sua obra. Em anotação no seu diário íntimo do ano de 1905, lemos:

Vai se estendendo, pelo mundo, a noção de que há umas certas raças superiores e umas outras inferiores, e que essa inferioridade, longe de ser transitória, é eterna e intrínseca à própria estrutura da raça.

Diz-se ainda mais: que as misturas entre essas raças são um vício social, uma praga e não sei que cousa mais feia (DI, p. 110).

Em carta do ano de 1906 a Gregório Fonseca, membro da Academia Brasileira de Letras, Lima Barreto deixa claro como a questão do racismo ocupa suas reflexões; “[...] Estou monomaniaco. Medito uma refutação a um trecho da história do João Ribeiro, não ao que dizem as palavras, mas ao espírito que as ditou e que se esconde debaixo delas” (CAMINHA, p. 130).

Na anotação do diário, incluída por Assis Barbosa, no ano de 1905, há uma referência a um trecho da *História do Brasil* do Senhor João Ribeiro em que Lima Barreto entrevê uma ambiguidade do

historiador na avaliação dos homens de cor, ao referir-se a Haeckel como “eminente cientista” que considera os mestiços como “espécies diversas”. (DI, p. 112). A nota termina com um comentário, em que relativiza o julgamento do eminente biólogo alemão. Ernst Haeckel passa a ser visto por ele como apenas mais um inventor de *fições* engenhosas sobre as diferenças raciais.

Até hoje não li Haeckel e tenho pena de não conhecer o inventor de animais curiosos. Um dos traços do meu espírito é a curiosidade pelas criações humanas. Não se me dá que sejam verdadeiras; o principal, para o meu espírito, é o esforço de inteligência que elas representam e que eu amo. Leio-as, compreendo-as até o ponto que quero, depois fecho livros – certo de que o mundo continua ainda [...] (DI, p. 112-113).

Lima Barreto acreditava ter sofrido várias derrotas existenciais por causa da discriminação racial que dominava as relações entre os brasileiros. O sentimento de exclusão era tão forte que o levou a anotar em seu diário: “É triste não ser branco” (DI, p. 130). Os não-brancos estão condenados a ocupar posições subalternas, na organização social. Realidade essa a ser comprovada por Lima Barreto, através da situação que se repete em sua vida, de ser tomado por contínuo no Ministério onde trabalhava. Justifica o fato em página íntima expondo a condenação que pesa sobre ele e seus iguais: “o que é verdade na raça branca, não é extensivo ao resto; eu, mulato ou negro, como queiram, estou condenado a ser sempre tomado por contínuo” (DI, p. 52). O preconceito de cor também o atingia nas redações dos jornais em que trabalhava, interferindo, segundo ele, na recepção do que escrevia. Em carta a Mário Pederneiras, jornalista e poeta, desabafa:

Não me gabo de ser lá grande escritor, muito menos que o seja para os proprietários da lindíssima Cosmos; entretanto, tenho feito esforços, neste e naquele gênero, para agradar. Fantasio, imagino, faço química, escrevo pilhérias... não há meio! Demais, vejo que as coisas minhas não agradam, ficam à espera enquanto as de vocês nem sequer são lidas, vão logo para a composição (CAMINHA, p. 162).

O recurso à correspondência irá possibilitar-lhe encontros audaciosos, que a sua timidez e “obscuridade nativa” não permitiriam em

uma situação face-a-face. É por meio da carta que se comunicará em 1906 com o sociólogo francês, discípulo de Durkheim, Célestin Bouglé (1870-1940), professor de Sociologia na Sorbonne.

A carta enviada a Célestin Bouglé surge após a leitura do livro do sociólogo, *La Démocratie devant la Science* (1904), em que Lima Barreto observa o desconhecimento do autor francês sobre os mulatos do Brasil. Após identificar-se como “mulato, moço, com vinte e cinco anos” dedicado à literatura e ao estudo das questões sociais, funcionário da Secretaria da Guerra e redator de duas pequenas revistas no Rio, Lima Barreto dirá:

Ao ler o seu belo livro, observei que o senhor está a par das coisas da Índia e pouco sabe sobre os mulatos do Brasil. Nas letras brasileiras, já florescentes, os mulatos ocuparam lugar de destaque. O maior poeta nacional Gonçalves Dias, era mulato; o mais erudito dos nossos músicos, espécie de Palestrina, José Maurício, era mulato; os grandes nomes atuais da literatura – Olavo Bilac, Machado de Assis e Coelho Neto – são mulatos. A corrente mulata já existe há século e meio, desde Caldas Barbosa (1740-1800) e Silva Alvarenga (1749-1814) até Olavo Bilac, Neto e Machado de Assis. Temos tido grandes jornalistas mulatos: José do Patrocínio (também romancista), Ferreira de Meneses e Ferreira Araújo, sábios, engenheiros, médicos, advogados, eruditos, juristas, etc. (CAMINHA, p. 158).

Enviar ao mundo europeu, branco e civilizado, uma imagem positiva de nossos mulatos contribuí, segundo ele, para desfazer uma série de interpretações equivocadas sobre conceitos de superioridade e de inferioridade racial. Lima Barreto escreve a carta em francês como abono da inteligência dos mestiços: “Peço-lhe desculpas de me exprimir mal na sua bela língua, coisa que impus a mim mesmo para apontar certos juízos falsos com que o mundo civilizado envolve os homens de cor” (CAMINHA, p. 158).

Ao exprimir-se na “bela língua” francesa, ainda que cometendo erros, o missivista reveste-se de uma alteridade fictícia para ter certeza de que a carta será lida e a sua imagem, cuidadosamente descrita, de mulato instruído e bem colocado socialmente – ex-estudante de engenharia civil, literato, estudioso de questões sociais, leitor de autores franceses, redator de pequenas revistas, funcionário da Secretaria de Guerra

– dará credibilidade às informações fornecidas por ele e justificar-lhe-á a audácia de dirigir-se, sem intermediários autorizados, ao professor de Sociologia da Sorbonne. O escritor mulato brasileiro vai delineando, na imagem que remete ao mundo civilizado, um perfil de civilização nacional composto também de mulatos sábios e eruditos. O elenco citado de componentes de uma inteligência brasileira formada pela corrente mulata visa à desmontagem de um conceito etnocêntrico de inteligência, que nos remete à operação narcísica da colonização, em que “o outro é assimilado à imagem refletida do conquistador, confundido com ela, perdendo portanto [...] a sua verdadeira alteridade (a de ser outro diferente) [...]”.<sup>26</sup> O jovem mulato interessado por questões sociais assume a difícil tarefa de construção de um espaço novo para si mesmo, e, por extensão, amplia as imagens da inteligência nacional, posicionando-a na bifurcação rarefeita e dialética entre o “não ser e o ser outro”.<sup>27</sup>

Lima Barreto, pela sua formação universitária conhece os mecanismos históricos que criaram a “inteligência” no Brasil. A organização sócio-política e econômica colonial institui a classe dominante como detentora do discurso cultural, de matriz europeizante. A hierarquização de valores culturais promovida pelo europeu recalca a contribuição dos valores de índios e negros, apagando-lhes os traços da diferença e impondo-lhes uma *ficção* europeia que devem memorizar:

É importante notar como a colonização, no mundo moderno, só podia ser uma atividade docente, onde a memória era o dom mais requisitado. A tal ponto que historiadores contemporâneos nossos julgam acreditar que a origem de uma “inteligência brasileira” se dê quando colégios são criados no século XVI. Ou seja: quando a história alheia é imposta como matéria de memorização, de ensino, imposta como única verdade.<sup>28</sup>

A categoria de “inteligência” surge entre nós marcada pelo etnocentrismo e se constituirá como dado formador de nossa reflexão

26 SANTIAGO, S. *Vale quanto pesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 15.

27 GOMES, P. E. S. Apud. SANTIAGO, S. *Op. cit.*, p. 17.

28 SANTIAGO, S. *Op. cit.*, p. 15.

crítica, tornando-se para os brasileiros um problema durável e de fundo, responsável pelo nosso “horror à iniciativa”.<sup>29</sup>

Na carta enviada ao sociólogo francês, Lima Barreto adota uma postura cultural ousada e isenta de sentimento de inferioridade racial. As palavras do moço mulato, de 25 anos, contrariam as ideias anteriormente divulgadas por Sílvio Romero em seu livro, escrito em 1897, contra Machado de Assis, com o qual pretendia provar a servilidade imitativa do autor de *Memórias Póstumas* em relação aos ingleses. Para o crítico sergipano, a literatura e a política no Brasil vivem alheias às questões internas:

É este o mal de nossa habilidade ilusória e falha de mestiços e meridionais, apaixonados, fantasistas, capazes de imitar, porém organicamente impróprios para criar, para inventar, para produzir coisa nossa e que saia do fundo imediato e longínquo de nossa vida e de nossa história.<sup>30</sup>

O mal de nossa inteligência se concentraria em uma falha de mestiços que não nos predisporia à invenção ou à criação. A inteligência brasileira possuiria, assim, uma debilidade de origem racial que a tornaria capaz apenas de copiar. Esse é um dos juízos falsos com que o mundo civilizado envolve os homens de cor e que Lima Barreto se propunha a desfazer com sua carta, colocando-se, inclusive, à disposição de Célestin Bouglé, para fornecer-lhe em outra carta “informações mais desenvolvidas” (CAMINHA, p. 158) sobre a corrente mulata.

29 BARRETO em artigo publicado no A.B.C. de 24 de janeiro de 1920, comenta o problema das secas no Nordeste, para o qual, segundo ele, o governo da República não apresenta solução própria, ocupando-se em importar modelos de irrigação que não são adequados às condições da nossa zona de secas. E conclui: “O brasileiro é um tipo que não pode se afastar do modelo. Em todas as suas manifestações tem de copiar [...]. Nós temos horror à iniciativa [...]”. BARRETO, L. A nossa situação. In: *Bagatelas*, p. 298.

30 A dependência cultural é explicada, pela concepção etnográfica de Sílvio Romero, como impulso psicológico ou tendência de caráter resultante da mistura de raças inferiores. A formação do povo a partir de três raças sem originalidade teria, como consequência, a tendência à imitação do estrangeiro. Em termos de produção intelectual, o mimetismo traria prejuízos como a “falta de seriação nas ideias” e a “ausência de uma genética”, o que faria com que os autores e escolas não procedessem uns dos outros: “O maior defeito não direi de nossa literatura, defeito que sempre notei e hoje resolutamente denuncio, consiste em se fazer das coisas do pensamento, das ideias, das letras entre nós, uma espécie de teia de Penélope sempre a recomendar... a recomendar...” ROMERO, S. A filosofia no Brasil (1878). *Apud*. VENTURA, R. *Estilo Tropical: história, cultura e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 49.



O conceito etnocêntrico de inteligência fixa para nós um assujeitamento às formas de saber oriundas do exterior – europeu ou americano. Traça-se através dele uma imagem idealizada e/ou subalter-nizada, de nossa capacidade criativa. Diante da exigência de ajustar-se a um modelo de inteligência ditado pela parte da humanidade branca e europeia, Lima Barreto grava em seu diário no ano de 1908 um protesto revestido de ironia:

Mas de tudo isso, o que mais me amola é sentir que não sou inteligente. Mulato, desorganizado, incompreensível e incompreendido, era a única cousa que me encheria de satisfação, ser inteligente, muito e muito! A humanidade vive da inteligência, pela inteligência e para a inteligência, e eu, inteligente, entraria por força na humanidade, isto é, na grande Humanidade de que quero fazer parte (DI, p. 135).

O mulato autorepresenta-se estrategicamente como ser incompreensível e incompreendido na sua dupla face enigmática a ser decifrada pela grande Humanidade que o rejeita. A distorção dos padrões de organização e compreensão, consagrados pela superioridade racial branca europeia, deu origem no Brasil a uma produção cultural marcada por uma diferença, sempre vista pelo dominador como incapacidade de copiar corretamente o modelo.

É Mário de Andrade, em seu ensaio sobre Aleijadinho, datado de 1928, que irá, opondo-se ao crítico literário Silvio Romero, e confirmando a perspicácia da avaliação antecipatória de novos padrões estéticos de Lima Barreto, fazer sobressair os aspectos incompreendidos das realizações artísticas da corrente mulata. O movimento é descrito pelo autor de *Macunaíma* como um “surto coletivo da racialidade brasileira”.<sup>31</sup> A Colônia no século XVIII verá surgir “artistas novos que deformam sem sistematização possível a lição ultramarina”.<sup>32</sup> O mulato sobressai nessa tarefa de deformação e entre outros, destaca-se Antonio Francisco Lisboa como iniciador de orientações estéticas novas, mas incompreendido pelo “conceito de genialidade que nos veio da Europa. É a biblioteca de mil volumes sobre Wagner, é a exegese europeia, milionária e acomodatória, explicando tudo, os erros, os cochilos, ignorâncias e bobagens de Dante, Camões, Goethe”.<sup>33</sup>

31 ANDRADE, M. de. *Aspectos das Artes Plásticas no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984, p. 13.

32 *Ibidem*, p. 13.

33 *Ibidem*, p. 13.

Mário de Andrade queixa-se da falta de atenção dos críticos brasileiros para com a obra de Aleijadinho, que teve no francês Saint-Hilaire o primeiro estrangeiro a dedicar um estudo ao escultor. E conclui: “no fundo, a generalidade dos brasileiros não temos confiança no que é nosso, a não ser depois que estranhos nos autorizam ao samba, a Carlos Gomes e à baía de Guanabara”.<sup>34</sup> Conforme notava Machado de Assis em 1879, o “o influxo externo é que determina a direção do movimento”.<sup>35</sup>

Lima Barreto, antecipando Mário, não quer preterir o influxo interno e, por isso, informa a cultura francesa das atividades dos mulatos em seu país, incluindo-se, entre eles. A corrente mulata é o entre-lugar<sup>36</sup> em que se abriga a outra face da nossa inteligência. Lima Barreto procura, já em 1905, escapar de uma apreciação de nossa criação artística que tomasse como base os princípios etnocêntricos confirmadores do caráter postiço de nossas produções. Atitude que procurará manter ao longo de seu exercício crítico, seguindo o conselho dado por Flaubert a Maupassant ao qual se refere em uma crônica de 1920, ao abordar a falta de iniciativa política de nossas elites quando se trata de encaminhar projetos que beneficiem a gente miúda. Observa que o impedimento da ação fica por conta do “pedantismo livresco” que leva os doutores e técnicos a se aproximarem do modelo estrangeiro, sem se preocuparem em descobrir “adequado e próprio remédio” para nossas mazelas públicas: “[...] vê-se nas suas conversas sobre qualquer assunto de inteligência como é feita a sua crítica, tendo sempre presente a autoridade [...]”.<sup>37</sup> E completa com a referência ao conselho do autor de *Madame Bovary* a Maupassant a quem recomendava que “se pusesse uma, duas, três, cinco, cem vezes diante de uma fogueira, até que esta lhe aparecesse de modo particular a ele próprio, para então descrevê-la”.<sup>38</sup> Através do exemplo escolhido, Lima Barreto não nega a cópia, entretanto, reivindica

34 *Ibidem*, p. 24.

35 ASSIS, M. de. *A nova geração*. Apud. SCHWARZ, R. *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 30.

36 Em ensaio de 1969, publicado em *Uma literatura nos trópicos*, Silviano Santiago propõe o conceito de entre-lugar como forma de o intelectual brasileiro abandonar o método tradicional de explicar nossa produção cultural e artística pelas perspectiva das fontes e das influências. Em vez de destacar o modelo, o crítico deveria apontar os elementos dessas produções em que se abriga a diferença e a originalidade, ou seja, mostrar a transgressão ao modelo, o ponto articulador da reviravolta, onde se afirmaria a liberdade do artista.

37 BARRETO, L. *Bagatelas*, p. 298.

38 *Ibidem*, p. 298.

a necessidade de deformação, por parte do olhar do observador, para a criação de coisa original. É guiado por essa ideia de inventividade que admite adiar para mais tarde a realização da obra-prima com que pretende coroar sua carreira de escritor. Não quer apenas copiar os modelos da literatura francesa, o romance que imagina para descrever a vida e o trabalho dos negros numa fazenda deve conter uma “psicologia especial”, desveladora do drama do cativo vivido pela parte da raça a que pertence. É o que registra na página íntima de 1905:

Pretendo fazer um romance em que se descrevam a vida e o trabalho dos negros numa fazenda. Será uma espécie de *Germinal* negro, com mais psicologia especial e maior sopro de epopeia. Animará um drama sombrio, trágico e misterioso, como os do tempo da escravidão. Como exija pesquisa variada de impressões e eu queira que esse livro seja, se eu puder ter uma, a minha obra-prima adia-lo-ei para mais tarde.

Temo muito pôr em papel impresso a minha literatura. Essas ideias que me perseguem de pintar e fazer a vida escrava com os processos modernos do romance, e o grande amor que me inspira – pudera! – a gente negra, virá, eu prevejo, trazer-me amargos dissabores, descomposturas, que não sei se poderei me pôr acima delas [...]

Ah! Se eu alcanço realizar essa ideia, que glória também!!! Enorme, extraordinária e – quem sabe? – uma fama europeia. Dirão que é o negrismo, que é um novo indianismo, e a proximidade simplesmente aparente das cousas turbará todos os espíritos em meu desfavor, e eu, pobre, sem fortes auxílios, com fracas amizades como poderei viver perseguido, amargurado, debicado?

Mas... e a glória, e o imenso serviço que prestarei a minha gente e a parte da raça a que pertencço (DI, p. 84).

O temor de Lima Barreto de pôr em papel impresso sua literatura sobre a vida escrava explica-se pela força que tinha entre nós o racismo científico para a definição da identidade nacional. A posição superior do branco se tornou parte da herança das elites em nossa sociedade hierarquizada e estamental. A identificação das camadas letradas com os valores europeus levou-as a uma relação preconceituosa com as culturas indígenas, africanas e mestiças. Os escritores e pensadores não assumiam qualquer compromisso com a contestação dos fundamentos do racismo. A polêmica entre José de Alencar e Joaquim Nabuco travada

na imprensa, em 1875, dá a medida das contradições em vigor entre os grupos letrados quando o assunto é a inclusão da cultura indígena e da africana na sociedade brasileira. Apesar de ser um abolicionista ferrenho, Nabuco concebe a arte como reflexo ideal das camadas brancas e cosmopolitas e, por isso, rejeita o teatro de José de Alencar, criticando a “contradição entre a sua posição de deputado do Império, favorável à manutenção da escravidão, e a sua visão literária do cativo, marcada pelo tratamento sentimental das personagens escravas em suas peças”.<sup>39</sup> O que chocava Nabuco era o realismo de Alencar na tematização da escravidão. A peça de Alencar, *O demônio familiar*, levará Nabuco a escandalizar-se com a representação da linguagem de um escravo e a tecer o seguinte comentário:

Já é bastante ouvir nas ruas a linguagem confusa, incorreta dos escravos; há certas máculas sociais que não se devem trazer ao teatro [...]. O homem do século XIX não pode deixar de sentir um profundo pesar, vendo que o teatro de um grande país [...] acha-se limitado por uma linha negra e nacionalizado pela escravidão. Se isso ofende o estrangeiro, como não humilha o brasileiro!<sup>40</sup>

Os negros escravos comprometem a imagem de um grande país, que só precisa livrar-se da mácula social da escravidão para apresentar-se convenientemente diante do mundo civilizado estrangeiro. A arte cosmopolita da civilização moderna, cultuada por Nabuco, não prevê nenhum lugar para a linha negra entre suas representações:

Apesar de Martius ter recomendado ao historiador do Brasil que salientasse a mistura de raças como uma das principais originalidades do País, e apesar do alerta anterior de José Bonifácio quanto à necessidade de integrar negros e índios à nação, enquanto sobreviveu a escravidão predominou a hesitação. Embora as teorias racistas ainda não se tivessem difundido no País, também não se assumia inequivocamente a contribuição positiva da população negra, a não ser para a economia do País. Os românticos passaram ao largo do tema. Quando o negro era tema literário, era-o antes como símbolo de uma causa humanitária, o abolicionismo.<sup>41</sup>

39 VENTURA, R. *Op. cit.*, p. 44.

40 NABUCO, J. *A polémica Alencar-Nabuco*. COUTINHO, A. (Org.). Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1965, p. 106.

41 CARVALHO, J. M. de. *Pontos e bordados*. Escritos de história e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p. 245.

Os abolicionistas abordam a escravidão como instituição desumana, que é preciso derrubar, mas não se comprometem a buscar alternativas para a inclusão do negro na sociedade civil brasileira. Pelo contrário “muitos abolicionistas, como Tavares Bastos e Joaquim Nabuco, tinham dúvidas quanto à adequação da população negra como base de uma sociedade civilizada”.<sup>42</sup>

A posição de Nabuco torna visível o desejo das elites de eliminar os negros da vida social e cultural do país, negando-lhes até mesmo a possibilidade de figurarem como tema literário. A polêmica Alencar-Nabuco expõe o projeto de uma literatura nacional de feição europeia, cuja realização por parte dos grupos letrados sustentaria a construção da nação livre da linha negra. O que nos artigos antialencarianos de Nabuco, era apenas um mal-estar diante da presença de escravos nos palcos, torna-se em outros textos, como os de Sílvio Romero, a proclamada inferioridade das raças não brancas, que ganha *status* de verdade nas três últimas décadas do século XIX e coroa os ideais dos grupos dirigentes de exorcizar o fantasma da influência de africanos, mestiços e indígenas que assombrava a autoestima da jovem nação brasileira.

Os amargos dissabores previstos e temidos pelo jovem Lima Barreto, como consequência das descomposturas que sofreria caso realizasse em sua obra uma espécie de *Germinal* negro, têm sua origem na constatação da permanência das teorias raciais, ainda em voga nas primeiras décadas do século XX. A corrente literária do negrismo, caso fosse suficientemente ousado para realizá-la, traria, como deixa registrado na página íntima, glória para a parte da raça a que pertencia. E essa seria a sua contribuição intelectual para a reabilitação dos valores dos negros, recalçados pelos brancos. Entretanto, a idade madura traz para o escritor mais amplas pretensões para seu projeto literário, conforme deixa anotado na Conferência de 1921:

[...] o homem, por intermédio da Arte, não fica adstrito aos preconceitos e preconceitos de seu tempo, de seu nascimento, de sua pátria, de sua raça; ele vai além disso, mais longe que pode, para alcançar a vida total do Universo e incorporar a sua vida no mundo.<sup>43</sup>

---

42 *Ibidem*, p. 246.

43 BARRETO, L. *Impressões de leitura*, p. 56.

Assim, como não acredita na supremacia racial branca, Lima Barreto percebe o quanto seria improfícuo o lançamento e a circulação do mito narcisista do negrismo. Por isso nunca chegou a dar corpo ao que seria uma espécie de “novo indianismo”. Reconhece no trabalho artístico uma forma de libertar-se dos preceitos e preconceitos de seu tempo, de sua pátria, de sua raça e, assim, opta por um discurso em que privilegia o hibridismo da cultura. Evita a polaridade de uma política cultural de acirramento da diferença que fecha o círculo das interpretações. Lima Barreto quer que os dois lados diferentes da formação racial brasileira (brancos/negros, brancos/mestiços, brancos/índios) tornem-se visíveis e valorizados em sua escrita. Daí, também, a sua insistência em apresentar-se como um ser de fronteira que circula em diferentes locais da cultura: a Biblioteca Nacional e o Largo da Carioca, as livrarias e as feiras e mafuás, a rua do Ouvidor e Todos os Santos, o trem do subúrbio e a zona sul, a Escola Politécnica e o Hospício de Alienados; a Secretaria de Guerra e o Café Papagaio. Descendente dos portugueses Pereiras de Carvalho – família ilustre, outrora abastada, – e de negros africanos trazidos nos navios negreiros da nação moçambicana, Lima Barreto carrega em sua pele a mestiçagem racial, que o fez compartilhar vivências comuns a grande parcela da população brasileira. Entretanto, distancia-se da camada popular por causa das oportunidades de acesso a uma educação requintada, de cujas despesas se encarregara o seu padrinho Visconde de Ouro Preto. Acrescente-se a isso, o fato de que os pais de Lima Barreto possuíam um nível de instrução pouco comum a pessoas de sua origem. O pai fez curso de tipógrafo, conhecia a língua francesa e chegou a frequentar os preparatórios para concorrer a uma vaga na Faculdade de Medicina; enquanto a mãe era professora pública de primeiras letras e dirigiu um colégio para meninas, nas Laranjeiras.

A origem familiar de Lima Barreto e a instrução que chegou a receber tornaram-no incapaz de aceitar as teorias raciais europeias de matriz evolucionista que consideravam o negro incapaz de civilizar-se. No entanto, revela, em página íntima, a impossibilidade de transformar a simpatia literária, artística pela gente pobre do Brasil, especialmente pelos de cor, em vida comum com eles (DI, p. 76). Lima Barreto tem consciência da diferença cultural que o afasta de negros e mulatos sem

instrução.<sup>44</sup> A relação que pretende manter com sua gente é a de escritor-intelectual, instrumentalizado para falar em nome dela. Defendê-la dos ataques dos sábios e eruditos que utilizam a retórica cientificista e acadêmica para subjugar-lá. Acredita-se na posição de quem estaria habilitado a salvá-la da inferioridade intelectual, que lhe foi imposta:

Há em minha gente toda uma tendência baixa, vulgar e sórdida. Minha irmã, esquecida que, como mulata que se quer salvar, deve ter um certo recato, uma certa timidez [...] e a meu pai nunca perdorei essa sua ligação com essa boa negra Presciliana, que grandes transtornos trouxe a nossa vida.

A família que se junta uma outra, de educação, instrução, inteligência inferior, dá-se o que se dá com um corpo quente que se põe em contato com um meio mais frio [...].

Foi o que se deu conosco.

Eu, entretanto, penso me ter salvo.

Eu tenho muita simpatia pela gente pobre do Brasil, especialmente pelos de cor, mas não me é possível transformar essa simpatia literária, artística, por assim dizer em vida comum com eles, pelo menos com os que vivo, que sem reconhecerem a minha superioridade, absolutamente não têm por mim nenhum respeito e nenhum amor que lhes fizesse obedecer cegamente. [...] (DI, p. 76).

Lima Barreto acredita ter encontrado para si um lugar que o põe a salvo da inferioridade social resultante da carência de educação e instrução de sua gente. A superioridade de instrução em moldes europeus e a “incômoda” convivência com seu grupo de origem, fazem-no confessar autocriticamente sua duplicidade de sentimentos diante de “sua gente”. A confissão de Lima deixa transparecer certo autoritarismo – quer ser obedecido cegamente – e certos convencionalismo de costumes – a irmã mulata precisa se salvar da vulgaridade que é atribuída às moças de sua condição. A ambiguidade do posicionamento revelada nesta nota íntima,

44 Lima Barreto vive a dupla experiência de familiarizar-se com o universo da classe dirigente através da educação singular que recebeu por intermédio de seu padrinho Visconde de Ouro Preto, responsável pelo pagamento de seus estudos, e, de outro lado, permanece vinculado por laços de sangue a sua classe de origem. Segundo Sérgio Micelli, “esta dupla experiência lhe permite apropriar-se das maneiras de pensar e sentir estranhas ao seu meio de origem e, ao mesmo tempo, lhe permite assumir um ponto de vista objetivo sobre o mundo social a partir de sua primeira experiência desse mundo.” Cf. *Poder, Sexo e Letras na República Velha*, p. 41.

que pode, a princípio, causar algum estranhamento, precisa ser avaliada considerando a dificuldade enfrentada por Lima diante do seu projeto arrojado de lançar as bases para a construção de uma identidade mestiça coerente. Nas próprias inconsistências e dúvidas de Lima Barreto, anotadas em páginas do diário, encontrar-se-ia a medida da importância da tarefa a que o escritor se lançava: a revisão dos modelos identitários que nos definiam.

É na sobreposição e deslocamento de espaços complexos de diferença e identidade, inclusão e exclusão que Lima Barreto vai dando forma a um entre-lugar a partir do qual se irradie um outro imaginário cultural para a nação brasileira. Busca dinamitar o cânone cientificista do seu tempo e forjar as bases para uma incorporação do hibridismo cultural brasileiro. Em seu diário anota: “Eu veria a Vitória da Samotrácia com o mesmo olhar e a mesma emoção com que vejo um manipanso africano. São documentos sociais ambos” (DI, p. 206). A desestabilização das hierarquias culturais é esse o imenso serviço que presta a sua gente e a ambas as raças a que pertence. O passeio que faz a São Gonçalo, município de Niterói, em 1908, rende-lhe reflexões que anota para uso pessoal, onde lemos a sua apreensão diante da herança deixada pela escravidão para brancos, negros e mulatos. O que vê durante o trajeto de trem, de Neves a São Gonçalo, são:

[...] fisionomias indolentes de homens pelas portas das vendas; mulheres negras, brancas e mulatas – tristes, de longos olhares [...] monotonia daquela vida pobre e triste que levam, tão parecida ainda com a senzala, em que o chicote disciplinador de outrora ficou transformado na dureza, na pressão, na dificuldade do pão nosso de cada dia (DI, p. 131).

O diário e a correspondência barretiana tornam visível o desejo do escritor de ultrapassar os limites epistemológicos das ideias etnocêntricas e instaurar novas fronteiras enunciativas em que se abriguem outras vozes e histórias, brancas, negras e mestiças, silenciadas pelo “chicote disciplinador” das teorias racistas. É assim que constrói um pensamento crítico sobre as condições em que viviam os ex-escravos e seus descendentes no Brasil pós-abolicionismo. No difícil equilíbrio entre as alternativas de calar-se ou ser calado pelo rolo compressor da República, o escritor mulato adota um gesto essencial da modernidade



ocidental, uma “ética da auto-construção”, como a entende Mladan Dolar: “a constante reconstrução e reinvenção do eu... O sujeito e o presente ao qual ele pertence não têm estatuto objetivo; eles têm de ser perpetuamente (re)construídos”.<sup>45</sup> Empenhado em construir um outro lugar em que pudesse se reconhecer e se tornar referência para a focalização de outros sujeitos também escravizados pela inferioridade social determinada pela cor da pele, Lima Barreto explora novas interpretações para a questão étnica e põe em relevo novas perspectivas para a definição da identidade cultural. Assume um lugar de enunciação híbrido que torne possível discutir a herança cultural da escravidão e do colonialismo, dando a essa discussão um estatuto até então pouco convencional. Estatuto esse, bastante apropriado ao projeto moderno de construção histórica de uma posição diferenciada de enunciação:

Ela [a modernidade] privilegia os que ‘dão testemunho’, os que são ‘sujeitados’, ou no sentido fanoniano [...], historicamente deslocados. Ela lhes dá uma posição representativa através da distância espacial, ou do entre-tempo entre o Grande Acontecimento e sua circulação como signo histórico do ‘povo’ ou de uma ‘época’ que constitui a memória e a moral do acontecimento enquanto narrativa, uma pretensão a um sentido comunitário cultural, uma forma de identificação social e psíquica. A manifestação discursiva da modernidade – sua estrutura de autoridade – descentra o Grande Acontecimento e fala a partir daquele momento de ‘imperceptibilidade’, o espaço suplementar ‘exterior’ ou estranhamente lateral [...].<sup>46</sup>

Ao registro histórico dos “grandes acontecimentos” da história do país, Lima Barreto opõe deciframentos em papéis aparentemente sem significado nem valor – “marginálias” e “bagatelas” – na forma de cartas e anotações pessoais em cadernos ou folhas soltas. Estes correspondem a um testemunho crítico dos acontecimentos, que os potencializa com um sentido cultural comunitário. Às narrativas maiores do cientificismo do século XIX, opõe as narrativas menores de sua intervenção questionadora para estabelecer novos sentidos de identidade racial e cultural. Alimenta essa intervenção tanto com as possibilidades suprimidas pelas grandes narrativas, quanto com as contradições ainda não resolvidas pelo discurso científico na busca de uma identidade nacional. O

45 DOLAR, M. *Apud*. BHABHA, H. K. *Op. cit.*, p. 331.

46 BHABHA, H. K. *Op. cit.*, p. 335-336.

imaginário social e cultural das elites brasileiras *fin de siècle* é fendido pela enunciação barretiana configuradora de imagens complexas de diferença e identidade, que surgem no espaço suplementar de sua escrita, sempre atenta aos acontecimentos imperceptíveis, porque localizados exteriormente em relação aos “grandes acontecimentos” da história.

É visando desestabilizar essas interpretações para o ser brasileiro, fixadas e naturalizadas pela “inteligência” oficial do país que Lima Barreto escreve. Em sua escrita se opera a desmontagem da fixidez e do fetichismo de identidades calcificadas pela voz e pelo olhar das elites do país. Através de conceitos deleuzianos, poderíamos dizer que a preferência de Lima Barreto pelo fragmentário observável na escrita de crônicas, cartas e diários equivale a uma construção em processo:

Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a um matéria vivida. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento [...]. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se e que extravasa qualquer matéria vivível ou o vivido.<sup>47</sup>

A via barretiana de *fazer-se* pela escrita e iluminar outras concepções de nação, em que a *alteridade* seja considerada, é o que nos permite ler em suas cartas e anotações do diário a busca permanente de outras margens onde circulem *verdades* capazes de conjugar a história pessoal às disjunções mais amplas da existência política.

## SOBRE OS AUTORES

Fátima Maria de Oliveira é doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e é professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Cefet-RJ.

Roberto Carlos da Silva Borges é doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e é professor efetivo de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Cefet-RJ.

---

47 DELEUZE, G. *Op. cit.*, p. 11.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ANDRADE, M. de. *Aspectos das Artes Plásticas no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- CARVALHO, J. M. de. *Pontos e bordados*. Escritos de história e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- COUTINHO, A. (Org.). Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1965.
- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Apud: BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O que é um autor*. Lisboa: Vega, 1992.
- RESENDE, B. *Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos*. Rio de Janeiro/Campinas: Editora UFRJ/Editora Unicamp, 1993.
- SANTIAGO, S. *Vale quanto pesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- SCHWARZ, R. *Que horas são?* São paulo: Companhia das Letras, 1997.
- VENTURA, R. *Estilo Tropical: história, cultura e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

**EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS  
DO MOVIMENTO SOCIAL NEGRO  
APÓS O ESTADO NOVO**

---

---

*Joselina da Silva*

## RESUMO

O período imediatamente posterior à II Guerra Mundial foi marcado por um momento de articulação nacional dos movimentos sociais negros, em diversas partes do mundo. A década 1940 foi pontuada por ações concernentes ao antirracismo e pela luta contra a discriminação e a segregação raciais nos Estados Unidos, na África do Sul e no Brasil (FREDRICKSON, 1995). O ponto onde nos fundamentamos para ambientar nosso sobrevoo, neste texto, é uma abordagem sobre algumas organizações negras engajadas em discursos e estratégias múltiplas e suas formas diversas de proporcionar formação e educação para os membros da comunidade negros.

Estaremos nos aproximando da história social de alguns grupos das cidades do Rio de Janeiro (RJ), Belo Horizonte (MG) e São Paulo (SP). A razão da escolha de cada uma delas está alicerçada no nível de mobilização em sua região e no período histórico abordado aqui. Assim sendo, esperamos – mesmo que de maneira não exaustiva – poder apresentar algumas das dinâmicas permeantes daquele movimento social. Este texto é um recorte da tese de doutoramento intitulada *União dos Homens de Cor (UHC): Uma rede do movimento social negro, após o Estado Novo* defendida em 2005, no âmbito do PPCIS/Uerj.

**Palavras-chave:** Movimento Negro, Educação, Democracia.

## ABSTRACT

The World War II shortly after period was stressed by the black social movement articulation that took place all over the world. The forties were punctuated by actions concerning to anti-racism and fightings against racial discrimination and segregation in the United States, South Africa and Brazil (FREDRICKSON, 1995). Here, in this text, the point where we ground the atmosphere to best fit our overflying is an approach about some black organizations engaged on speeches and multiple strategies, as well as the ways they drove the up-bringing and education to members of black communities.

In this context, we will bring closer the social history of some groups in Rio de Janeiro (RJ), Belo Horizonte (MG) and São Paulo (SP). The reason from what we have chosen each of these cities is well founded on

their region mobilization level, and on the historical period here reported. So that, even though the explanation isn't so deep, we hope to make clear some meanders of that social movement. This text is an excerpt of the doctorate thesis *União dos Homens de Cor (UHC): Uma rede do movimento social negro, após o Estado Novo*, in 2005, in PPCIS/Uerj.

**Key-words:** Black Power Movement, Education, Democracy.

## A REORGANIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

OS NEGROS E A DEMOCRACIA. Com a instalação da assembleia nacional constituinte, inicia-se a enorme tarefa para recompor o país nos quadros do seu clima político [...]. A democracia política de um país, só se faz e se torna forte, quando o povo organizado encarna de maneira consciente os seus deveres de cooperação [...]. E nós negros do Brasil, se temos uma causa para advogar não devemos apenas reclamar e ficar na expectativa. Não, a nossa ação de fortalecimento, está na organização e na evolução do nosso espírito de associação. Seguindo esse princípio de orientação podemos alcançar em suas normas condicionais, os fins objetivos que tanto almejamos.<sup>1</sup>

A longa citação acima nos auxilia a entender que o ambiente cultural propiciado pela nova democracia – após o Estado Novo - aliado à insatisfação dos afro-brasileiros (HUNTLEY; GUIMARÃES, 2000; FERNANDES, 1965), oportunizaram a ocorrência de eventos que davam visibilidade a uma luta gestada desde séculos anteriores. Aquele período de afluxo organizativo, tornado possível devido à redemocratização, impulsionava a participação das organizações negras. Além de denunciarem o racismo e reivindicarem direitos, estes grupos o faziam em consonância com o momento político da nação brasileira.

Temos consciência de nossa valia no tempo e no espaço... Para tanto é mister, antes de mais nada, nos compenetrarmos, cada vez mais, de que devemos estar unidos a todo preço, de que devemos ter o desassombro de ser, antes de tudo, negros, e como tais únicos responsáveis por nossos destinos, sem consentir que os mesmos sejam tutelados ou patrocinados por quem quer que seja (NASCIMENTO, 1982, p. 112).

Esta mobilização se fez constante até pelo menos o final dos

<sup>1</sup> Jornal *Alvorada*. Janeiro de 1946, p. 1.

anos 1950 acompanhando a agitação nacional dos artistas, trabalhadores, sindicatos e estudantes, só para citar alguns. Referindo-se aos anos entre 1945 e 1964, Gohn (1995) lembra que ficaram conhecidos como fase populista ou fase nacional desenvolvimentista. Os partidos políticos, por seu grande número, acirravam as disputas partidárias. A proliferação dos sindicatos, além das diferentes formas de movimentos sociais, trazia para a agenda reivindicativa uma série de temas. As afirmações de Moura (1989) e Fernandes (1965) quando mencionam uma viva participação dos movimentos negros no momento de redemocratização do país, podem ser corroboradas quando nos detemos a recortar os diversos grupos surgidos naquela conjuntura, como procuraremos discutir a seguir.

### ORGANIZAÇÕES NEGRAS NO SUDESTE

A poesia e o teatro têm sido usados por diferentes povos nos seus momentos de organização e revolução. Uma forma da qual a cultura se vale não apenas para dar visibilidade a um determinado grupo, como também para estabelecer princípios e construir novas ideias e ideais (LORDE, 1984). Ou seja, o dizer poético e o teatral podem ser apropriados como instrumentos de conscientização ideológica e construção de identidades. Lembrávamos, no início deste texto, sobre a grande mobilização das forças populares, nos anos que se seguiram ao final do Estado Novo. É também naquele momento – com maior ênfase entre os anos de 1945 a 1955 – que ocorre, de forma acentuada, o marcado crescimento do teatro. Prado (1993) situa o período a partir de 1940 como de renovação do teatro brasileiro e da ruptura com uma marcante influência europeia, lusitana e francesa (CAMPEDELLI, 1995; OLIVEIRA, 1999; PRADO, 1993).<sup>2</sup> Surgem as personagens populares brasileiras como o trabalhador da fábrica e o brasileiro vítima das intempéries econômicas. Eram os brasileiros representando-se a si e às suas “mais genuínas” personagens.

A popularização da arte de representar – em número de peças e em multiplicidade de temas abordados – traduziu-se, de certa forma, numa ampliação do mercado de trabalho para atores negros. A sua presença neste contexto, no entanto, referia-se à inclusão em maior

---

2 Consolidavam-se as críticas sociais presentes nos textos de Guarnieri, Nelson Rodrigues, Dias Gomes, Jorge Amado, Augusto Boal, Ariano Suassuna, Oduvaldo Vianna Filho e vários outros (PRADO, 1993).

visibilidade apenas dos chamados tipos provenientes das camadas populares, ou ligados à religiosidade africana. Esta, por sua vez, exotizada (MENDES, 1993). Os afro-brasileiros recebiam os papéis de menor prestígio social e menos relevância, dentro do texto. Conviviam com estes estereótipos outros tantos em que os negros, quando retratados, eram os fâcinosas ou tipos à margem da sociedade e da lei. Persistia, portanto, a imagem de subserviência dos negros brasileiros, perpetuada pela literatura.

Mais adiante – período 55/63 – o momento nacionalista influenciou ainda mais o teatro, colocando personagens negras em diversos textos como os de Dias Gomes e Antonio Calado. Ainda assim, seus sentimentos e aspirações as igualavam às demais, sem que a cor da pele ou o preconceito de cor fosse trazido à dramaturgia cênica. Não garantia aos atores negros papéis de destaque nas diferentes montagens (MENDES, 1993), como afirmava Nelson Rodrigues:

Raras companhias gostam de ter negro em cena; e quando uma peça exige o elemento de cor, adota-se a seguinte solução: brocha-se um branco. “Branco pintado” – eis o negro no teatro nacional [...]. A não ser no Teatro Experimental do Negro, os artistas de cor, ou fazem moleques gaiatos, ou carregam bandeja ou, por ultimo ficam de fora [...]. Em primeiro lugar, subestima-se a capacidade emocional do negro, o seu ímpeto dramático, a sua força lírica e tudo o que ele possa ter de sentimento trágico... Mas tais preconceitos nada representam diante do preconceito maior e mais irredutível, que é de cor.

Esta ausência do protagonismo negro nos textos e por conseguinte nos palcos poderia ser enumerada como uma das razões motoras do fato de que em menos de uma década fossem constituídos pelo menos quatro grupos negros cujos nomes continham a palavra teatro, na sua composição: O Teatro Experimental do Negro (TEN, do RJ e de SP), o Teatro Folclórico Brasileiro (ou Grupo dos Novos) e por último, o Teatro Popular Brasileiro (TPB). Interessante observar que nem todos necessariamente empregavam a arte da representação textual como sua atividade principal. Por outro lado, o nome teatro os colocava no centro de uma das vertentes de manifestação da democracia e das representações de nacionalidade comuns à época, como brevemente aludimos até aqui.



### O TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO (TEN/ RJ) <sup>3</sup>

Diversos autores têm se dedicado a estudar a atuação do TEN (Teatro Experimental do Negro). Razões múltiplas poderiam ser aventadas para esta curiosidade acadêmica – como também ativista – sobre aquele grupo. Acreditamos que uma das mais abrangentes deva ser a grande extensão e variedade de atividades que tiveram o concurso, quer do grupo como um todo, quer do seu fundador, Abdias do Nascimento. Assim sendo, não é nosso objetivo seguir um caminho já trilhado por outros autores que o fizeram mais detidamente do que nos seria possível neste texto. Outrossim, a proeminência daquela organização no período que estamos abordando nos conduz a iniciar por ela, nossas reflexões.

A trajetória do Teatro Experimento do Negro confunde-se com a de Abdias do Nascimento. Quando de sua viagem pela América Latina em 1941, como jornalista, integrando um grupo chamado *La Santa Hermandad*, Abdias assistiu à encenação da peça *Emperor Jones* de Eugene O’Neil, num teatro, em Lima. Ali, a personagem principal era representada por um ator branco pintado de negro. Tal prática era comum também em solo brasileiro. Esta teria sido a razão desencadeadora da formação do Teatro Experimental do Negro, criado três anos depois (MENDES,1993). Abdias, ao criar o grupo, defrontou-se, logo de imediato, com três dificuldades iniciais que foram sendo resolvidas (embora não em definitivo), ao longo da existência do TEN. Uma destas situava-se no número de atores negros – que era ainda sub-representativo – disponíveis para desempenhar as personagens, quer principais ou secundárias. Desta forma, o recrutamento de pessoas de classes populares foi uma das estratégias empregadas (MENDES,1993). A atração deste grupo deu-se através das aulas de alfabetização. O TEN em 1944 chegou a ter cerca de 800 alunos.<sup>4</sup>

O entrave seguinte referia-se à quase inexistência de textos onde a personagem negra fosse positivamente valorizada (MENDES, 1993). A peça *O Imperador Jones* – mesma assistida pelo fundador do grupo em Lima, no início da década – foi levada ao palco como primeiro trabalho

3 Pela extensão e alcance de sua atuação, o TEN mereceria um tópico mais ampliado neste trabalho. Evitamos fazê-lo por exiguidade de espaço. A esse respeito, sugerimos a leitura de: NASCIMENTO, 1999; revista *Thoth* n. 1, 1997; HANCHARD, 1998; MENDES,1993; ANDREWS, 1991; O Quilombo, 2003.

4 *Cadernos brasileiros*, 1968.

daquele grupo de amadores. Ensaíram por seis meses, sob a direção de um também iniciante naquela arte, o professor Ironildes Siqueira.<sup>5</sup> O sucesso da primeira temporada representada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro contribuiu para a superação inicial do terceiro entrave, que era a formação de plateias. Dito em outras palavras, a presença tão prolongada de atores negros representando papéis para um público onde a “*comichidade tosca e a palhaçada*” eram a tônica (MENDES, 1993) dificultavam a penetração da proposta elaborada pelo TEN. O grupo além de apresentar uma temática mais reflexiva era composto por atores negros ainda pouco conhecidos. Abdias e seu grupo tiveram como tarefa desafiadora constituir atores, criar textos e formar público.

Um nome deve ser lembrado quando nos referimos à criação do TEN. Trata-se de Maria de Lurdes Vale Nascimento. Partícipe da fundação do grupo em companhia de Abdias do Nascimento, foi responsável por diferentes atividades, no interior daquela organização. Coordenou o departamento feminino e criou o Conselho Nacional de Mulheres Negras – a oito de Maio de 1950 – como um dos braços do grupo. O conselho contava com um departamento jurídico para atendimento à população negra em várias necessidades, entre elas a obtenção da certidão de nascimento. Instituiu um balé infantil, cuja aula inaugural foi ministrada pela grande Bailarina afro-americana, Katherine Duncan. Ela era também redatora da coluna *Fala Mulher*, no Jornal *Quilombo*, publicado pelo Teatro Experimental do Negro. Seu discurso estimulando a participação política das mulheres, demonstra o vanguardismo de seu pensamento:

Se nós mulheres negras do Brasil, estamos mesmo preparadas para usufruir os benefícios da civilização e da cultura, se quisermos de fato alcançar um padrão de vida compatível com a dignidade da nossa condição de seres humanos, precisamos sem mais tardança fazer política... Precisamos constituir um exército de eleitoras pesando na balança das urnas, usar o máximo as franquias democráticas que nos asseguram o direito que é também o sagrado dever cívico de votar e sermos votadas para qualquer pleito eletivo nas próximas eleições de 3 de outubro”.<sup>6</sup>

5 Além de diretor, Ironildes acumulava no grupo a função de professor nas turmas de alfabetização.

6 Jornal *Quilombo*. Ano II, n. 6, Rio de Janeiro, 1950.

Sua voz se fez audível em diferentes edições do referido jornal, procurando cobrir temas da atualidade, sempre se dirigindo às mulheres negras. Sua crítica social assumia um tom de reivindicação e denúncia acompanhadas de uma aura de aconselhamento, como se fora uma missiva.

Queridas leitoras e amigas, volto mais uma vez a falar das nossas crianças... Essa infância precocemente adulta pela promiscuidade e pela necessidade de trabalhar... é em sua quase totalidade de cor... O coeficiente de mortalidade infantil no Distrito Federal entre 1939-194... segundo estatísticas do Departamento Nacional da Criança... Morrem quase duas crianças de cor por uma branca. Na cidade de São Paulo a situação é ainda mais grave... Nada de desanimo quando uma maternidade nos negar ingresso. Devemos ...usar todos os meios e remover todas as dificuldades, ainda mesmo que sejam motivadas por discriminação de cor...

Sua conversa que se renovava a cada edição do jornal, sempre com vistas a conclamar as afro-brasileiras para a participação coletiva em prol da luta antirracista. Como assistente social, Maria Nascimento acompanhava de perto as mazelas sociais da cidade. Assim, transformava a coluna num púlpito de onde fazia públicas suas inquietações com o que testemunhava no dia-a-dia.

É inacreditável que numa época em que tanto se fala em justiça social possa existir milhares de trabalhadoras como as empregadas domésticas, sem horário de entrar e sair do serviço, sem amparo na doença e na velhice, sem proteção no período de gestação e pós parto, sem maternidade sem creche para abrigar seus filhos durante as horas de trabalho. Para as empregadas domésticas o regime é aquele mesmo regime servil... pior do que nos tempos da escravidão... A regulamentação do trabalho doméstico... É de uma urgência que não admite mais protelações.

O jornal *Quilombo* circulou entre dezembro de 1948 e julho de 1950, sempre com as colunas assinadas por Maria Nascimento voltadas para as mulheres negras. Uma atuação também preponderante das mulheres no interior do TEN foi no papel das atrizes das muitas peças encenadas. Neste aspecto o TEN colaborou para trazer a público várias artistas que ainda hoje contribuem para a presença negra nos palcos e

na televisão brasileira. Destacariamos aqui, Ruth de Souza e Léa Garcia. Uma outra atividade em que as mulheres estavam inseridas no Teatro Experimental do Negro, era como candidatas aos seus dois concursos de beleza, o *Boneca de Pixe* e o *Rainha das Mulatas*. Preocupado em ressaltar-lhes a auto estima, o TEN organizou, pela primeira vez no país, um concurso *Boneca de Pixe*. Do certame, sagrou-se vencedora Maria Tereza, em março de 1947. Outro concurso de beleza era o *Rainha das Mulatas*. Em 1948, foi eleita Mercedes Batista, que era a primeira negra a integrar o corpo de baile do Teatro Municipal.<sup>7</sup> Se nos diversos certames de beleza oficiais apenas as características fenotípicas arianas e medidas corporais eram levadas em conta, para o grupo de Abdias e Maria Nascimento, a personalidade e a formação das candidatas eram basilares para sua titulação. Estavam, por conseguinte, contrapondo-se a uma histórica trajetória de realce da figura feminina através de um conceito estético inspirados num ideário de embranquecimento.

### **TEATRO FOLCLÓRICO BRASILEIRO (OU GRUPO DOS NOVOS)**

Falávamos, no início deste tópico, a respeito de quatro grupos organizados por lideranças negras, no Rio de Janeiro e São Paulo, cujos nomes são integrados pela palavra teatro. Após o TEN e oriundo deste, surge o Grupo dos Novos (ou o Teatro Folclórico Brasileiro), fundado por Haroldo Costa, após uma dissidência com o grupo de Abdias do Nascimento.

Vários rapazes e moças, em sua maioria lançados pelo Teatro Experimental do Negro acabam de fundar uma entidade denominada “Grupo dos Novos”, com o objetivo de fazer teatro revista. A iniciativa é das mais simpáticas e merece o apoio moral e material de quantos se interessam pelo desenvolvimento entre nós desse difícil ramo da arte... O Grupo dos Novos, naturalmente há de se colocar à altura das responsabilidades que assumiu.<sup>8</sup>

O criador, o jovem afro-descendente, Haroldo Costa ativista da AMES (Associação Metropolitana de Estudantes Secundaristas) foi ini-

7 Anos mais tarde, Mercedes viria a se tornar uma das grandes professoras de dança afro no Brasil. Por suas aulas passaram renomados bailarinos (Entrevista dada à autora em setembro de 2003, no Rio de Janeiro).

8 *O Quilombo*, 2003, p. 53.

cialmente vice-presidente do grêmio dos estudantes do Colégio Pedro II e depois presidente. Chegou ao TEN com o objetivo de colaborar voluntariamente nas aulas de alfabetização. Pouco tempo depois, foi convidado a substituir na leitura a parte de um dos atores da peça que estava sendo ensaiada pelo grupo<sup>9</sup> e que faltara. Assim, o voluntário de professor transformou-se em ator em diferentes peças, tais como: *O Filho Pródigo*, *Aruanda* e *Calígula*. Segundo Costa, a vocação acadêmica do grupo de Abdias do Nascimento teria contribuído para o seu afastamento. Imediatamente, criou outra organização, com enfoque mais culturalista, dedicando-se à música e à dança. Surge, então, o Grupo dos Novos, em 1949. Não se tratava de uma dissidência ideológica, nas palavras de seu fundador:

Todos nós tínhamos uma preocupação que não era uma coisa pré-estabelecida, programada, teórica, dialética, política. A gente tinha por intuição essa preocupação de dar visibilidade ao negro no teatro musicado (COSTA, H.).<sup>10</sup>

Entre seus idealizadores estavam Natalino Dionísio, Wanderley Batista, José Medeiros, Ahilton Conceição e Antonio Rodrigues. Era também formado por estudantes, operários, empregadas domésticas, soldados da aeronáutica e diversos outros profissionais. O primeiro trabalho foi assim descrito por Haroldo Costa (à época com 18 anos):

Eu escrevi uma revista chamada *Rapsódia de Ébano* que era a história de um antropólogo Francês que vinha ao Brasil e era guiado por um jovem negro, num país através da história musical do Brasil.

Um marco fundamental para o “Grupo dos Novos” foi o encontro de seu fundador com um reconhecido livreiro do Rio de Janeiro, que cedeu para aquele grupo de jovens amadores, o espaço para os ensaios. O primeiro espetáculo pôde ser preparado, após o horário comercial. A partir de então, tornaram-se mais conhecidos transformando-se no Teatro Folclórico Brasileiro, requerendo para si o título de ter sido o primeiro grupo a colocar no palco, o folclore nacional. O anúncio seguinte, reportado no jornal *O Quilombo*, não deixava transparecer toda uma animosidade entre o criador dos Grupo dos Novos (ou o Teatro

9 A peça *O Filho Pródigo*, de Lúcio Cardoso.

10 Depoimento de Haroldo Costa ao assistente de pesquisa André Guimaraes em março de 2004.

Folclórico Brasileiro) e o fundador do TEN, que eram Haroldo Costa e Abdias do Nascimento, respectivamente.

Estreou no ginásio o Teatro Folclórico Brasileiro grupo idealizado por vários elementos lançados pelo Teatro Experimental do Negro, entre eles Haroldo Costa e Wanderley Batista, aos quais se juntaram posteriormente os Srs Askanasy, inteligente e conhecido livreiro, e Dirceu Oliveira Silva. O primeiro espetáculo desse conjunto atingiu merecido sucesso [...] Todos os números apresentados agradam. Mas, por sua unidade de concepção e realização destaca-se o maracatu, ensaiado pelo poeta Solano Trindade, que é sozinho um espetáculo de conteúdo poético raro. A coreografia intuitiva, graciosa e ingênua do povo transplantada com toda fidelidade para o palco.<sup>11</sup>

Inicialmente apresentando-se no Rio de Janeiro e em São Paulo, o grupo viajou por diferentes países da América do Sul. Ao longo dessa turnê internacional teve seu nome mudado diversas vezes. Segundo Haroldo Costa, ele foi denominado de Balé Folclórico Brasileiro e por último consagrou-se como Brasiliana. A entrada de brancos para o Grupo Brasiliana é assim explicada por Costa: “Não fazíamos uma coisa excludente... “Não era um conjunto de negros, somente anti branco ou anti nada. Nós queríamos transmitir no palco o que nós acreditávamos que era a realidade brasileira. Por isso o grupo era majoritariamente negro, mas tinha branco, tinha mulato, tinha índio...” Com participação de negros e brancos viajou durante cinco anos (entre 1951 e 1955), por vinte e cinco países<sup>12</sup> cobrindo capitais e pequenos palcos interioranos, bem como as nações latino americanas.

Sem contar com um patrocínio específico – explicado por Haroldo Costa, como não sendo uma prática no período – o grupo viajou por todos aqueles países de posse, apenas, de uma carta do presidente Getúlio Vargas. A mensagem, endereçada aos embaixadores brasileiros, recomendava que os recepcionassem adequadamente, durante sua estada. O Teatro Folclórico Brasileiro, com sua estreia, realizou, não somente um espetáculo de arte, mas também uma colaboração inesti-

11 *O Quilombo*, 2003, p. 70.

12 Haroldo Costa cita: Peru, Equador, Venezuela, Argentina, Uruguai, Paraguai, Finlândia, Suécia, Espanha, Portugal, Suíça, Itália, Inglaterra, Iugoslávia, Bélgica e França entre outros.

mável ao movimento que procura elevar o negro brasileiro nos quadros sociais inferior”.<sup>13</sup>

Havia grandes restrições por parte dos diplomatas brasileiros, diante de um grupo de maioria negra representando o Brasil no exterior. Ceticismo compartilhado pela imprensa nacional quando da partida do grupo para Europa. Dos países visitados Haroldo ressalta apenas a boa aceitação de Vinícius de Moraes, então embaixador do Brasil, em Paris.

### **TEATRO POPULAR BRASILEIRO (TPB)**

“Não faremos lutas de raças, porém, ensinaremos aos nossos irmãos negros que não há raça superior nem inferior”.<sup>14</sup>

Terceiro na sucessão de grupos teatrais negros, o TPB foi criado em 1950 pelo poeta, folclorista, teatrólogo e pintor Solano Trindade. Juntos estavam a esposa, a coreógrafa Margarida Trindade e o etnólogo Edson Carneiro. Antes da constituição do grupo, Margarida Trindade e Solano Trindade haviam sido convidados para ensaiar danças provenientes da cultura negra na composição do Grupo dos Novos. De acordo com Raquel Trindade (filha do casal), Margarida teria pesquisado os diferentes ritmos do interior do Estado do Rio de Janeiro (como o Jongo de Campos e Itaboraí, por exemplo), para aplicá-los no grupo de Haroldo Costa. A entrada do Polonês Askanasi (como vimos no tópico anterior), como patrocinador do grupo, provocou um descontentamento para o casal. O mesmo teria exigido que ao invés de uma demonstração de dança, como praticada originalmente, eles deveriam realizá-la de forma estilizada. A partir daí, eles decidiram criar o Teatro Popular Brasileiro.<sup>15</sup>

Composto por domésticas, operários, estudantes e comerciários o TPB viajou por diversas partes do país e da Europa. O teatro, a poesia e os vários ritmos afro-brasileiros (batuques, lundus, caboclinhos, maracatus, capoeiras, congadas, caxambus, coco...) eram os elementos

13 *O Quilombo*, 2003, p. 67.

14 Solano Trindade. *Jornal Maioria Falante*, junho de 1990, p. 10.

15 Grande parte das informações sobre o TPB nos foram dadas pela coreógrafa a Sra. Raquel Trindade numa entrevista à autora e ao assistente de pesquisa André Guimarães, em março de 2004, na cidade de Cabo Frio (RJ).

aglutinadores, em torno das quais as questões organizativas ideológicas eram realizadas. Segundo a coreógrafa sra. Raquel Trindade, as danças eram todas ensaiadas por Margarida Trindade, que por ser de formação presbiteriana, só não ensinava os passos do candomblé. Para Solano ficava apenas a articulação política.

Num artigo que conta muito da trajetória desta forma de fazer cultura, Maitê Barros, que militou com Solano, nos diz: “O TPB realizou espetáculos especiais para companhias estrangeiras como: a Comedie Française, Cia Marcel Marceau... Ópera de Pequim, Cia Italiana de Comédia e para Edith Piaf...”<sup>16</sup> O TPB teve uma sucursal em São Paulo e foi atuante na parceria com o Teatro Experimental do Negro, de São Paulo, e a Associação Cultural do Negro, na comemoração dos setenta anos de emancipação da cidade. Depois de enfrentar dificuldades financeiras, que o impossibilitaram de dar prosseguimento ao grupo, Solano transfere-se para São Paulo (Imbú) e funda um centro popular de artesanato. Atualmente, sua filha Raquel Trindade é a administradora do local.

Estes três grupos cariocas (Teatro Experimental do Negro/RJ), Teatro dos Novos, Teatro Popular Brasileiro e um paulista (Teatro Experimental do Negro/SP), a respeito do qual falaremos adiante. Inserem-se, a partir de seus nomes naquele movimento onde o teatro se transforma em palco reivindicativo e denunciativo de uma sociedade em mudança. O teatro estabeleceu-se também como um lugar de reverência à cultura nacional, em substituição a um estilo mais europeu de representação, tão em voga no país, até meados da década 1940. Junto a estes grupos teatrais, onde a música de inspiração afro-brasileira tinha lugar privilegiado, um outro também desempenhava o papel de difusor de uma identidade racial e reivindicação por cidadania. Referimo-nos ao grupo intitulado Orquestra Afro-Brasileira surgido um pouco antes deste surto nacionalista cultural via arte dramática.

#### ORQUESTRA AFRO-BRASILEIRA

Isprito num tem cô!...  
 Nego tá cum vregonha di branco  
 Pensando quinda tem sinhô,  
 Nego na vida leva tranco  
 Memo tendo ané de dôtô...  
 (MOURA, A. 1964)

16 BARROS, M. *Jornal Maioria Falante*, jun./jul. de 1990. Ano IV. n. 19.



Proveniente do interior do Estado Rio de Janeiro (Muriaé), Abgail Cecílio de Moura – Biga para os amigos – fundou a orquestra em abril de 1942. Por ser funcionário da Rádio MEC começou a usar suas dependências como sede para o novo grupo, abrigando ali seus ensaios e os instrumentos.<sup>17</sup> É exatamente esta associação (embora não oficial) com a rádio que lhe deu oportunidade de ser reconhecido e visitado por músicos e intelectuais de renome da época.<sup>18</sup>

O maestro Eliazar de Carvalho, chefe da Orquestra Sinfônica do Brasil, que era patrocinada pelo governo federal, que ensaiava no quarto andar da Rádio MEC, ao terminar o ensaio, descia para o 3º andar e chegava à porta sala da orquestra Afro-Brasileira e ficava encantado na porta assistindo... A orquestra ia se desenvolvendo com aqueles acordes bonitos na base de atabaques, instrumentos de corda, instrumentos de sopro, piano e a puíta. Quando a orquestra parava, ele batia palmas e dizia: eu estou aqui assistindo um gênio.<sup>19</sup>

Apresentações em lugares de alta frequência – tais como ABI (Associação Brasileira de Imprensa), Palácio da Cultura (RJ), Teatro Fênix (SP) e em Campinas, só para citar alguns – garantiram à orquestra de Abgail Moura a devida divulgação e prestígio: “A orquestra afro brasileira foi centro e referência para jovens músicos negros, principalmente os instrumentos de sopro, que por lá passaram atraídos pelo ineditismo e qualidade da orquestra”.<sup>20</sup> Um dos recursos utilizados pelo maestro Abgail Moura foi transformar em sinfonias musicais de sua autoria, cantigas oriundas das tradições afro-brasileiras, dando lugar à saudações e louvores. Seu objetivo principal era “Divulgar a arte e a cultura musical dos povos africanos no geral e o folclore brasileiro, dentro ou fora do território nacional e ainda criar o Museu Afro-Brasileiro”.<sup>21</sup>

17 A Orquestra Sinfônica Brasileira também ensaiava na Rádio MEC.

18 Tais como: Eleazar de Carvalho, Camargo Guarnieri e Paschoal Carlos Magno entre outros.

19 Depoimento de Roberto Ananias ao estagiário do CEAB/Ucam/RJ, André Guimarães, em abril de 2004.

20 Carlos Negreiros. Grande parte da informação historiográfica sobre a Orquestra Afro-Brasileira só nos foi possível graças às informações orais e textuais, muito gentilmente cedidas pelo cantor lírico Carlos Negreiros, um dos remanescentes do grupo. Negreiros se transformou num dos solistas da orquestra, ao lado de Antonio Cruz, no início da década 1960, após a morte da Srta. Maria do Carmo, a primeira cantora. Outra inestimável contribuição foi dada pelo senhor Roberto Ananias, ativista de longa participação no movimento negro do Rio de Janeiro e antigo integrante do grupo.

21 Extratos do estatuto. Capítulo das finalidades.

A cantora soprano Maria do Carmo, que posteriormente passou a acompanhar a orquestra, foi a grande inspiração para que o então compositor de músicas populares, percussionista e trombonista viesse a criar o grupo, no início da década 1940. Teria sido também ela a responsável pelo figurino envergado pelos músicos, que por sua inspiração nos quadros de Rugendas, causavam grande impacto através da interpretação de ritmos africanos e de sua plasticidade visual. A composição da orquestra era de cerca de trinta músicos, todos homens acima dos quarenta anos. Provenientes de diferentes níveis sócio-econômicos (oficial do exército, sapateiro, operários no geral, funcionários públicos e alguns estudantes) se dedicavam com afinco à sua atividade na orquestra. A participação de mulheres era localizada no canto da soprano Maria do Carmo e no acompanhamento da orquestra em alguns números de dança, quando a peça apresentada o exigia.

Inúmeras vezes suas obras inspiravam-se nas casas de umbanda e candomblé, no maracatu, no timbó e em outras manifestações da cultura negra nacional. O maestro passava da criação musical à produção dos instrumentos de percussão. Estes últimos, pela primeira vez no Brasil, saíam das últimas fileiras da orquestra e ocupavam posição destacada no palco “à frente de flautas e metais” (NEGREIROS). Toda esta performance tinha lugar num momento em “a percussão com instrumentos populares e religiosos era considerada prática marginal passível de perseguição e até mesmo em prisão dos praticantes” (NEGREIROS). Segundo o sr. Roberto Ananias, o maestro era perseguido pela igreja, pois os tambores eram percebidos como “coisas do demônio”, o que dificultava possíveis patrocínios à iniciativa.<sup>22</sup>

A frequência de autoridades no assunto assegurou ao grupo a possibilidade de apresentar-se representando a Rádio MEC. No entanto, ainda de acordo com nosso informante, foi essa mesma associação com o nome da emissora que colocou em perigo, o direito já adquirido, de fazer uso de suas instalações, durante o governo militar. Ameaça esta que depois de afastada, acelerou a criação de um grupo intitulado “Sociedade de Amigos da Orquestra” que levou à gravação de um disco em 1968 e à uma “sequência mais regular de concertos.”<sup>23</sup> A União dos Homens de

22 A respeito dos tambores, lembramos o que nos informa Costa Pinto, que esta era uma das razões alegadas pelas autoridades para o banimento das casas de religiosidade de matriz africana, do antigo DF (PINTO, 1952).

23 Negreiros, *mimeo*.

Cor (UHC) foi responsável pelos primeiros movimentos no sentido da composição daquele grupo de amigos, trazendo diferentes pessoas para assistirem aos espetáculos. Dos muitos negros de destaque da época frequentadores das atividades e apoiadores da orquestra, Negreiros ressaltava Abdias do Nascimento, Pompílio da Hora, Edison Carneiro e Geraldo T. Marinho. Em algumas ocasiões, os amigos se cotizavam para colaborar com pequenas quantias em dinheiro. Embora o apoio significativo tenha se dado só a partir daquele grupo de apoiadores, já se percebia um reclamo, no sentido da falta de patrocínio para o empreendimento. Uma fala de Solano Trindade assim o demonstra:

É preciso ajudar a orquestra Afro-Brasileira, moral e financeiramente, com críticas honestas e com movimentos econômicos, para que ela progrida, deixando as suas falhas e atingindo o lugar a que se propõe.<sup>24</sup>

Abgail Moura escreveu a música litúrgica para a peça *Sortilégio*, representada pelo TEN. A mesma orquestra possuía um coro reputado como de “absoluta afinação” pelo *Jornal do Brasil* da época (MÜLLER, 1988, p. 225). O fato de não ter frequentado uma escola de música não o impedia de realizar trabalhos tão bem reconhecidos pelos especialistas de seu tempo. Muitos dos integrantes do grupo eram atraídos por anúncios que deixavam evidente a prioridade a ser dada a afro-brasileiros no recrutamento de novos músicos. “Eu encontrei a orquestra quando chegou lá no DCE (da Escola Nacional de Música) um aviso que uma orquestra da Rádio MEC precisaria de um negro que fosse baixo de voz (registro baixo). Embora eu não fosse baixo, instigado pela curiosidade eu fui lá ver o que era aquilo. O maestro pretendia levar uma ópera chamada *Revoada Sinistra*”.<sup>25</sup> Desta forma, a orquestra Afro-Brasileira contribuiu para uma maior construção identitária positiva para os negros que dela participavam. Poderíamos aduzir que num contorno também intenso, colaborou para o momento cultural de ressurgimento de um orgulho da negritude, no antigo D.F.

A orquestra continuou sua trajetória de apresentações até os anos 1960. Em maio de 1965, um prospecto, para uma de suas audições, resumia ter sido laureada pela TV e Rádio Record em São Paulo.

24 Solano Trindade em Diário Trabalhista – 25/8/1948. Fonte: MÜLLER. Revista *Dionysos*. 1988, p. 171.

25 Depoimento do sr. Negreiros ao estagiário André Guimarães, em abril de 2004, no Rio de Janeiro.

Tratava-se de uma apresentação para o IV centenário da cidade. Os diversos convites impressos para as audições da orquestra eram utilizados com dois objetivos principais: O primeiro, reproduzia pequenas resenhas coligidas de jornais publicados nas cidades por onde seus concertos iam sendo apresentados. Ali eram expressas as opiniões – sempre elogiosas – a respeito do grupo,

Foi um grande espetáculo o de anteontem no Municipal. Foi o que disseram os aplausos, as opiniões e os comentários. Antes de tudo um espetáculo nosso. Coisa do negro brasileiro tão incompreendido e injustiçado. Nada de sambas, maxixes. Músicas de uma expressão singular, traduzindo soluços, gemidos, amores, tristeza de uma raça. Que emoção produziu-nos *Quem tá gemendo?* no qual os instrumentos parecem falar, como se possuíssem almas sensíveis.<sup>26</sup>

Algumas vezes, o prospecto explicava os objetivos da orquestra e como tal esclarecia a respeito de seus concertos e sua re-interpretação de uma cultura afro-brasileira. Outra utilização dada aos convites era de transformarem-se em tribuna, a partir da qual o maestro Abgail Moura se fazia ouvir, reverberando seus protestos e pensares.

A comissão brasileira do Festival Internacional de Artes Negras teve gesto de senhor feudal como se não houvesse no Brasil, negros de elevada cultura. Quis a comissão sustentar e sustentou tacitamente, o epíteto: ‘negro brasileiro só sabe beber cachaça, jogar futebol e cantar sambas’. A comissão, então sepultou a oportunidade e a possibilidade de um outro grupo demonstrar a evolução musical do negro brasileiro, perante o mundo [...] A Orquestra Afro Brasileira por ter sido preterida, não se sente inferiorizada. Ao contrário, sente-se cada vez mais cônica de suas responsabilidades por que, embora soberana, a comissão brasileira do Festival Internacional de Artes Negras não conseguiria ofuscar a honorabilidade artística dos eminentes professores como Paulo Silva, Eleazar de carvalho, Erich Kleber, Jose Siqueira, Camargo Guarnieri [...] e muitos outros que já julgaram este trabalho.<sup>27</sup>

Voltamos a reiterar que nosso objetivo neste texto longe está de fazer uma análise acabada a respeito de toda uma plêiade de organizações negras

26 EME. *Correio Popular*. Campinas.

27 MOURA, janeiro de 1966.

do país, no período imediatamente posterior ao Estado Novo. Nosso empenho aqui é apenas continuar exibindo alguns grupos constituintes do movimento social dos negros, em diferentes estados. Esperamos ajudar a construir nosso argumento sobre a existência de uma insurgência negra no país, naquele período, embora ainda pouco estudada até o momento. Neste sentido, continuaremos nosso sobrevoo, passando agora pela cidade de São Paulo, onde destacaremos três grupos, na seguinte ordem: a Associação do Negro Brasileiro (ANB), o Teatro Experimental do Negro (TEN/SP) e a Associação Cultural do Negro (ACN).

### **ASSOCIAÇÃO DO NEGRO BRASILEIRO (ANB)**

Não principiamos. Continuamos.

(PATROCÍNIO, J. do)

Com esta citação, o jornal *Alvorada* rememorava, dois anos depois, o surgimento da ANB, publicando uma foto de meia página. Vemos um auditório repleto (diríamos cerca de duzentas pessoas) durante a cerimônia de instalação definitiva do referido grupo, em maio de 1947, nos salões do Conservatório Musical de São Paulo. A ANB surgiu em 1945, no bojo da reestruturação da sociedade brasileira do pós-Estado Novo. A tática empregada pelo grupo foi iniciar por um comitê organizador que tinha a responsabilidade de constituir a estrutura funcional para o estabelecimento da nova organização. Desta forma, a atração de futuros participantes, a publicação periódica do jornal *Alvorada* – seu braço midiático – e a elaboração do estatuto estavam entre as tarefas do comitê. A sede da ANB e do jornal *Alvorada* compartilhavam o mesmo espaço.<sup>28</sup> Diariamente, das vinte às vinte e duas horas, aconteciam as reuniões do grupo. O jornal atuava como veículo mobilizador para novas adesões, durante, e mesmo, após o mandato do comitê organizador. Concomitantemente era o meio através do qual os seus líderes prestavam contas dos logros alcançados.

O período pós II Guerra é pontuado por movimentos reivindicatórios nos EUA, por parte dos negros estadunidenses. Como observadores à distância, os doze números do jornal *Alvorada* (de 1946 a 1948) apresentam, na maioria das edições, alguma consideração a

---

28 À Rua Formosa, n. 433, São Paulo, SP (Fonte: jornal *Alvorada*).

respeito do que se passava ao norte do continente. As colunas preocupavam-se em instilar um querer de superação das desigualdades no espírito dos seus leitores, através dos modelos de sucesso dos afro-americanos. Desta forma, o exemplar de julho de 1946 publicava uma foto de um quarto de página com dezenas de estudantes negros com becas de formatura e encimada pela frase, em letras maiúsculas: “Buscando igualdade na Educação Universitária”. O periódico faz saber aos seus leitores sobre direitos e perspectivas para uma educação para todos e aduz com o seguinte texto:

Na América do Norte, todos os anos, para mais de 2500 estudantes negros, buscam igualar-se na educação universitária. E isto vem desmentindo naquele país, o pensamento que segundo a nota aqui transcrita de que “o velho Sul achava que o Negro fosse simplesmente incapaz de assimilar a educação e que, se ainda o fizesse, ficaria preparado unicamente para o trabalho humilde”... O negro crendo ainda que a educação é o caminho mais seguro para atingir a igualdade, modela seus colégios e universidades à maneira da raça branca, na arquitetura dos prédios, na solenidade da reabertura dos cursos e nas atividades internas.<sup>29</sup>

Outro ponto que se pode dimensionar no periódico – e por conseguinte, como o espírito que norteava a ANB – é a preocupação daqueles líderes em subsidiar seus leitores com informações históricas. José do Patrocínio era uma das grandes referências de enaltecimento de um passado heróico para os negros da época. O Quilombo dos Palmares era assim apresentado no jornal *Alvorada* de janeiro de 1948:

Temos na história do Brasil, uma narração... sobre os negros que durante vários séculos, sob uma pressão férrea e desumana, sustentaram os alicerces econômicos de nossa terra. Trata-se dos negros dos “Quilombos”... Todos nós sabemos como se originou a “República” negra dos Palmares entre o período de 1630 a 1695. É uma história longa sobre exploradores e explorados daquela época, que tão pouco difere dos explorados e exploradores de hoje... Os negros dos Palmares constituíram um Estado negro à semelhança dos que existiam na África, no século XVII...

---

29 Jornal *Alvorada*, julho de 1946 p. 3.

A matéria, assinada por Sofia Campos Teixeira, prossegue fazendo alusão à Abolição que não teria libertado os escravos. Assim sendo, a ANB prosseguindo a caminhada iniciada pelos palmarinos não deixaria de “envidar esforços para a restauração do negro no Brasil”. O jornal ecoava os reclamos de outras localidades, sempre procurando manter o espírito de engajamento presente desde a criação da ANB. Ao mesmo tempo, mostrava que o grupo não estava isolado na defesa de seus ideais. Mitchel (1977) estudando as organizações negras de São Paulo na década 1940, ressalta a ANB como um dos grupos mais sofisticados, dentre os vários surgidos no período. Ao longo de sua trajetória a ANB organizou diversas atividades que poderiam ser enumeradas como: ações de protesto, uma imprensa negra atuante e inúmeros momentos culturais.

### TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO (TEN/SP)

A semente foi lançada em 1944, com a fundação do Teatro Experimental do Negro aqui no Rio. Essa ideia de um teatro negro em cada estado, em cada município, está fazendo proselitismo, e em alguns casos já em vias de se materializar.<sup>30</sup>

O TEN de São Paulo era reconhecido pelo mentor da iniciativa, Abdias do Nascimento, que mencionava o grupo, em sua coluna no jornal *Quilombo*. Há também no periódico uma citação a respeito do embrião de mais dois empreendimentos com a mesma chancela, uma em Santa Catarina e outra em Porto Alegre. Quando nos anos 1950, o grupo homônimo de São Paulo foi criado, já Abdias do Nascimento e a matriz do Rio de Janeiro eram distintos pela mídia e por importantes setores da intelectualidade nacional. A arte teatral brasileira, como palco de denúncia sobre temáticas nacionais estava mais solidificada, como apontamos no início deste artigo. Ainda assim, o jornal *Mutirão* de 1958, publicava a seguinte matéria:

Nascido de um movimento iniciado em Campinas, teve como fundadores Lino Guedes, Geraldo Campos e o saudoso ator Agnaldo Campos, entre outros... Nos primeiros anos deste grupo, dificuldades de todas as espécies foram apresentadas para encenações de textos, que na maioria das vezes constituem um martírio para todo aquele que se inicia em Teatro.<sup>31</sup>

30 *O Quilombo*, 2003, p. 33.

31 Fonte: *O Mutirão*, ano I, São Paulo, 1958, p.1.

O grupo tem sido pouco estudado até aqui. Uma das escassas fontes, onde se pode observar sua atuação foi retratada na matéria a seguir:

Dentre as peças encenadas, uma das primeiras foi *Todos os filhos Deus tem asas*, deste notável dramaturgo norte americano, Eugene O’Neil – isso em 1951 no velho teatro em São Paulo. Os atores eram Samuel dos Santos, José das Dores Brochado, Áurea Campos e outros, Diretor Geraldo Campos... Em junho de 1952, um ano depois da primeira apresentação, voltava o TENSF à mesma casa de espetáculos desta feita com o *Filho Pródigo* de Lúcio Cardoso, com Hevelon de Oliveira, José Brochado, Samuel Santos, Áurea Campos, Helena Holmar e outros. Direção geral Geraldo Campos... Para as comemorações dos 70 anos de Abolição foi encenada no Teatro Leopoldo Fróes, a tragédia *Laio se matou* de Augusto Boal.<sup>32</sup>

A organização teve uma duração inferior – cerca de oito anos – e de menor interferência na vida político social da cidade, se comparado ao do Rio de Janeiro. Ainda assim, o grupo influenciou fortemente as artes dramáticas, na cidade (CUTI, 1992). As mesmas dificuldades estruturais enfrentadas pelo grupo de Abdias do Nascimento no antigo Distrito Federal, foram experimentadas, pela organização afiliada. Com a apresentação de uma peça de Eugene O’Neil participou de um festival no Teatro João Caetano (SP), sagrando-se vencedor na categoria melhor atriz com a apresentação de Nair Araújo (CUTI, 1972). O grupo foi dirigido inicialmente por Geraldo de Campos que depois teve que se mudar para o Rio de Janeiro, por razões de trabalho e passou a liderança para Dalmo Ferreira. Sob a direção do segundo, o grupo passou a inserir nos textos teatrais, músicas, poesias e cultura popular. O que permitiu, em algumas produções, efeitos diferenciados daqueles obtidos pelo grupo matriz.

### **ASSOCIAÇÃO CULTURAL DO NEGRO (SP)**

A associação Cultural do Negro (ACN) foi fundada em 1954 (ANDREWS, 1991). Suas principais atividades foram palestras, debates e aulas noturnas. Tinha um núcleo de jovens que era associado a dois outros grupos teatrais: O Teatro Experimental do Negro (em sua

32 Fonte: *O Mutirão*, ano I, São Paulo 1958, p. 1.



versão paulista) e o Teatro Brasileiro do Povo (ANDREWS, 1971). A ACN surge como uma iniciativa de congregar as lideranças negras paulistas para tomar parte nos festejos pelo quarto centenário da capital. Em virtude do alijamento da contribuição dos negros nos festejos e diante da visibilidade atribuída pelos órgãos oficiais às colônias de imigrantes, dá-se curso à criação do grupo (CUTI, 1992).

A ACN tomou parte em diversas atividades e momentos político sociais. Por esta razão, atraiu para seus quadros, novas e tradicionais lideranças da comunidade afro-paulista. Passou a ser o grupo de referência do movimento social negro. A organização costumava convidar acadêmicos e escritores a ministrar verdadeiras aulas sobre líderes negros. Esta prática se revestia de importância, se considerarmos a ausência, à época, de uma bibliografia mais robustecida que pudesse subsidiar os ativistas, sobre aquela temática. Dentre os diversos nomes, o de Luiza Mahin (Mãe de Luiz Gama) e do próprio Luiz Gama estavam entre os momentos de formação e construção de uma massa crítica, sobre o tema.

Todo um ano de atividades em alusão aos 70 anos da Abolição da escravatura está no currículo da organização. Um dos momentos pontuais, daqueles meses comemorativos, foi uma série de palestras que contou com a participação de vários acadêmicos. As apresentações feitas durante o ano transformaram-se no primeiro caderno da Série Cultura Negra, em 1958. O segundo livro da coleção versou sobre a vida de Cruz e Souza. Num total de cinco números, houve um volume sobre Nina Rodrigues, um outro sobre Cultura Negra e outro intitulado *15 Poemas Negros* (CUTI, 1992). Em pleno período inicial de luta pelos direitos civis nos Estados Unidos e da articulação em diferentes países contra o *apartheid* sul-africano, a ACN organizou um ato de repúdio contra a discriminação racial nos dois países. Como resultado houve a indicação para a instalação de um Comitê de Solidariedade aos Povos Africanos (CUTI, 1992). A partir de 1960 o grupo publicou (em cinco edições) a revista *Niger*. O número três foi em homenagem à Carolina Maria de Jesus, autora do livro *Quarto de Despejo*.

A preocupação com a formação educacional dos seus membros – tão característica das diversas organizações negras, que temos abordado neste texto – também na ACN ocorria. Seus associados organizaram cursos de inglês, matemática português e oratória (CUTI, 1992).

O grupo mantinha suas despesas de aluguel e demais compromissos financeiros através da realização de pequenas festas e do pagamento das mensalidades dos sócios. José Correia Leite era presidente do Conselho da ACN (CUTI, 1992).

### **ASSOCIAÇÃO JOSÉ DO PATROCÍNIO (BH)**

Nascido em Barbacena (MG), foi o soldado Antonio Carlos responsável pela criação do Centro Cívico Palmares em São Paulo, no final dos anos 1920. O objetivo inicial era estabelecer uma biblioteca voltada à comunidade negra. Este embrião organizativo resultou na constituição da Frente Negra Brasileira reputada hoje como um dos momentos de maior representatividade político-social dos negros brasileiros, no pós-República.

O mesmo soldado Antonio Carlos migrou para Belo Horizonte e na capital mineira criou – no início da década 1950 – a Associação José do Patrocínio. Este grupo chegou a ter cerca de mil e quinhentos sócios. A Associação é considerada como o primeiro grupo de negros organizados na cidade, no período pós-Estado Novo. “Quando nasci, já existia em minha casa biblioteca, só de livros sobre assuntos afro-brasileiros. Papai, às vezes, atrasava o pagamento do armazém para comprar livros”.<sup>33</sup> Entre os fundadores estavam o sr. Francisco Silvestre, Alcebíades Laudelino Souza, Jose Inocência Marçal, Osvaldo Jesus de Castro. Embora idealizador do grupo, o então coronel Antonio Carlos não era o presidente da associação, ficando o cargo para Levir Jose de Souza.

O grupo desenvolvia diferentes atividades. Cursos de corte e costura e bordado conviviam com aulas de português, numa sala, matemática em outra, além de informações sobre cultura negra. Todas realizadas na sede localizada numa casa alugada à av. Brasil, n. 105 em Belo Horizonte. A versão mineira de cultura negra representada pela Associação José do Patrocínio é assim relatada por Efigênia Carlos Pimenta, filha do Coronel Antonio Carlos.<sup>34</sup>

Naquele tempo se falava da importância nossa como negro. Como que a gente devia se comportar. Só que o discurso era outro. Não pode errar. E que pra gente ser gente tinha que estudar,

33 Suplemento literário de *Minas Gerais*, p. 22.

34 Palavras da sra. Efigênia Pimenta. Entrevista dada à autora em julho de 2003, em BH.

nos alfabetizar. Tinha que fazer muita biblioteca em casa, tinha que ler bons jornais.

Os bailes e concursos de beleza, comuns na época, também eram organizados pelo grupo. Outro ponto interessante a observar na Associação Jose do Patrocínio – que igualmente identificamos em outras organizações do período – é a interlocução com autoridades locais. Suas presenças constituíam um dos pontos de reconhecimento, diante da sociedade local. Neste sentido, nos informa Pimenta: “Nós recebíamos visitas de Prefeito que geralmente iam lá na Associação entregando faixas para princesas...” Dos costumeiros palestrantes da associação estavam ativistas do Rio de Janeiro e de São Paulo, além de prefeitos e ou candidatos a procura de votos.

Embora tendo estabelecido-se em Minas Gerais, o então coronel Antonio Carlos continuava em contato e em colaboração com os ativistas de São Paulo, como vemos na pequena nota publicada no jornal *Alvorada* (janeiro, 1946). Uma missiva de sua autoria foi assim transcrita: “Agradecendo a bondade dos exemplares de *Alvorada* que me foram endereçados comunico ter enviado um auxílio por intermédio do Banco do Brasil”.<sup>35</sup> Sua atuação política o levava a deslocar-se da capital mineira para outros centros, quando da realização de encontros concernentes às questões de interesse da comunidade negra. Assim é que seu nome figura entre os participantes da Conferência Nacional do Negro ocorrida no Rio de Janeiro em 1945.

A questão das dificuldades econômicas encontradas pelo grupo, para desenvolver suas atividades é presente em diversas outras organizações, as quais temos pesquisado. Na Associação José do Patrocínio, não era diferente. “Nós cotizávamos. Ninguém tinha dinheiro. Eu ia cedo fazer uns salgados, a outra, levava umas rosas para enfeitar as mesas”. Este grupo tem sido estudado como um grupo voltado apenas às atividades recreativas. Entre seus objetivos não constariam uma preocupação mais acurada com os debates e reflexões dos temas políticos de sua época (CARDOSO, 2002). A esse respeito, no entanto, refere-se a professora Efigênia Pimenta, ao responder sobre a razão pela qual a associação havia encerrado seus trabalhos, após dezoito anos de atividades: “quando uma associação é de conscientização, ela tem vida curta.

---

35 *Jornal Alvorada*, São Paulo, janeiro de 1946, p. 2.

Se ela fosse recreativa [...] se tivesse apoio político ela ia mais longe”. Desejamos observar que talvez o aspecto híbrido de uma organização voltada ao lazer – como seu próprio nome informa – e o seu objetivo de construção de uma identidade racial deva ser levado em conta, em futuros trabalhos, que se detenham a analisá-la mais recortadamente.<sup>36</sup> Pautamos esta observação, a partir de nossa pesquisa sobre o Renascença Clube, no Rio de Janeiro (SILVA, 2001), fundado no mesmo período. Tradicionalmente o Renascença tem sido visto como uma organização meramente recreativa. Nossos estudos demonstraram que desde sua constituição, uma identidade étnico-racial estava sendo formatada pelo grupo.

### **PENSARES CONCLUSIVOS**

Os estudiosos sobre movimentos sociais, no Brasil, têm se mantido, em grande escala, silentes diante da consideração das organizações negras como partícipes de um movimento social mais amplo. Notadamente quando o foco é a luta pela educação para todos. Nosso alvo longe esteve de esgotar aqui a citação de todas as organizações negras, na Região Sudeste. Inicialmente porque pesquisas mais ampliadas para este fim estão por ser feitas. Em segundo lugar, porque não comportariam o escopo de abrangência deste estudo. O intento foi apenas dar uma ideia do nível de movimentação no Brasil, em torno da denúncia e desmantelamento do racismo e da discriminação racial. Nestes, a educação formal de seus membros era o recorte primogênito. O tema da insatisfação dos afro-brasileiros para com a sociedade se ampliava, cada vez mais para além do eixo Rio-São Paulo, fazendo surgir novos grupos, como vimos rapidamente. Paralelamente, outras organizações se propunham a constituir uma rede de larga abrangência. Neste sentido, abordamos algumas das organizações sediadas nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte surgidas nas décadas 1940/1950.

Procuramos contribuir com a maior visibilidade de vários relatos e tornar públicas realizações e alianças de diferentes grupos de afro-brasileiros. Interessa-nos poder colaborar com o resgate de mais uma parte da memória coletiva dos negros organizados no país, como no período pós-Estado Novo e seu diálogo com a educação. O estudo das

---

36 Em Belo Horizonte, atuava a Turma Auri Verde e o Grêmio Literário Cruz e Souza (NASCIMENTO, 1999).

organizações negras nos auxilia a perceber a realização de identidades que embora tenham a etnicidade como base de construção, nem por isso são unitárias ou cristalizadas numa única forma de expressão. Suas memórias dão a possibilidade de tornar públicas as tessituras da vida de diversos grupos que contribuíram para a formação do que hoje denominamos de movimento social negro ao lado de suas agendas e demandas. daquelas brevemente abordadas aqui, vimos que todas utilizavam a cultura e a educação como estratégias de aglutinação de um grupo de pessoas. Articulavam-se em torno da continuação de uma identidade racial, da construção de imagem positiva para os afro-brasileiros e ao mesmo tempo de uma denúncia sobre a existência de racismo na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ANDREWS, G. R., *Blacks and Whites in Sao Paulo, Brazil. 1988-1988*. The University of Wisconsin Press, 1992.
- BARBOSA, M. (Org.). *Frente Negra Brasileira: Depoimentos/entrevistas e textos*. São Paulo: Quilomboje, 1998.
- CADERNOS BRASILEIROS. *80 anos de abolição*. Rio de Janeiro: Cadernos Brasileiros, 1968.
- CAMPEDELLI, S. Y. *Teatro Brasileiro do século XX*. (Coleção margens de texto). São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- CARDOSO, M. A. *O Movimento Negro em Belo Horizonte: 1978-1998*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.
- CÉSAIRE, A. *Discourse on Colonialism*. New York: Monthly Review Press, 1972.
- CUTI; LEITE, J. C. *E disse o Velho Militante*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- DU BOIS, W. E. B. *As almas da gente negra*. Trad. Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.
- FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classe*. São Paulo: Edusp, 1965.
- FERRARA, M. N. *A imprensa negra paulista (1915-1963)*. (Antropologia). São Paulo: PFCLCH/USP, 1986.
- FRANCISCO, D. *Negro: Afirmção Política e hegemonia burguesa no Brasil*. Dissertação (mestrado), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerias, 1992.
- FREDRICKSON, G. M. *A comparative History of Black Ideologies in the United States and South Africa*. New York: Oxford University Press, 1995.
- GILROY, P. *The Black Atlantic : Modernity and Double Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press, 1994.
- GOHN, G. *Teoria dos Movimentos Sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.
- GONZALES, L. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- HANCHARD, M. G. *Orpheus and Power*. The Movimento Negro of Rio de Janeiro and São Paulo, Brasil 1945-1988. Princeton, New Jersey. Princeton University Press, 1988.

- HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HELLWIG, D. J. (Editor). *African-American Reflections on Brazil's Racial Paradise*. Philadelphia : Temple University Press, 1992.
- LEMOS, S. dos S. *Os donos da cidade*. Caxias: Recortes, 1980.
- LODY, R. G. *Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro: Caderno de Folclore. Nova Série, n. 7, 1976.
- LORDE, A. *Sister Outsider*. CA: The Crossing Press Feminist Series/Freedom, 1984.
- MAGALDI, S. *Panorama do teatro brasileiro*. 3ª ed., São Paulo: Global, 1997.
- MENDES, M. G. *O Negro e o Teatro Brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MITCHEL, M. *Racial Consciousness and the political attitudes and behavior of blacks in São Paulo, Brasil*. Submitted to the faculty of the Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in the Department of Political Science, Indiana University, 1977.
- MOURA, C. *Dialética Radical do Negro Brasileiro* (1889 e 1982). São Paulo: Anita, 1994.
- MÜLLER, R.G.(Org.). Dionysos. Brasília, Revista da FUNDACEN/MINC, n. 28 (número especial), 1998. Teatro Experimental do Negro.
- NASCIMENTO, A. do. *O Negro Revoltado*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.
- \_\_\_\_\_. *O Quilombismo*. Brasília: Fundação Palmares, 2002.
- NASCIMENTO, E. L. *Pan-Africanismo na América do Sul: Emergência de Uma Rebelião Negra*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- \_\_\_\_\_. *O Sortilégio da Cor: identidade raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.
- OLIVEIRA, E. *Quem é quem na Negritude Brasileira*. Brasília: Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, 1998.
- OLIVEIRA, P. R. C. de. *Aspectos do Teatro Brasileiro*. Curitiba: Juruá, 1999.
- ORTIZ, R. *Cultura brasileira e Identidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.
- PEREIRA, A. M. *Emergência e Ruptura*. Uma abordagem do Movimento Negro na Sociedade brasileira. Tese submetida ao corpo docente do curso de pós graduação em História da África. CEEA/Ucam,1988.
- PINTO, L. A. C. *O negro no Rio de Janeiro*. São Paulo: Nacional, 1952.
- PRADO, D. de A. A evolução da literatura dramática In: COUTINHO, A. (Org.). *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1993.

SANTOS, J. R. dos. O Movimento Negro e a Crise Brasileira. In: *Revista de Política e Administração*. Rio de Janeiro: n. 2 (2), p. 287-307, jul./set., 1985.

SILVA, J. Alberto Torres e o Pensamento Racial no Brasil. In: [Syn] Thesis: *Cadernos do Centro de Ciências Sociais*, v. I, n.1, 1996. Rio de Janeiro: Uerj/CCS, 1996.

\_\_\_\_\_. O clube dos negros. In: *Interseções: revista de estudos interdisciplinares*, ano 1, n. 1, Rio de Janeiro: Uerj/Nape, 1999.

\_\_\_\_\_. *Renascença, lugar de negros no plural*. Construções identitárias em um clube social de negros no Rio de Janeiro. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), como requisito para a obtenção do grau de mestre em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 2000.

SKIDMORE, T. *Brasil: De Getúlio a Castelo*. (1930-1964). 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SOUZA, A. de. Raça e política no Brasil Urbano. In: *Revista de Administração de empresas*, v. 11, n. 4, out./dez. 1971. FGV, Serviço de publicações, Rio de Janeiro, 1971.

SOUZA, M. dos S. O Debate Étnico e a União dos Homens de Cor de D. de Caxias. In: *Revista Pilares da História*. Órgão de divulgação do Instituto Histórico Vereador Thomé Siqueira Barreto. Duque de Caxias, 2004.

TRINDADE, S. *Antologia Poética: Tem gente com Fome*. Programa Nacional do Centenário da Abolição. Sindicato dos Escritores do Rio de Janeiro, 1988.



## JORNAIS CONSULTADOS

---

- CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro. 25 de junho de 1964.
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Ano XXXIII n. 17.888, 13 de maio de 1958.
- DIÁRIO TRABALHISTA. Rio de Janeiro. Ano IV, n. 1.157, 1 dezembro de 1949.
- JORNAL ALVORADA. São Paulo, maio de 1945.
- \_\_\_\_\_. São Paulo. Ano II, n. 14, novembro de 1946.
- \_\_\_\_\_. São Paulo. Ano II, n. 17, fevereiro de 1947.
- \_\_\_\_\_. São Paulo. Ano III, n. 28, janeiro de 1948.
- JORNAL REDENÇÃO. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 9 de dezembro de 1950.
- MAIORIA FALANTE. Rio de Janeiro, ano IV, n. 19 jun./jul. 1987.
- O MUTIRÃO. São Paulo, ano I, n. 2, junho de 1958.
- O NOVO HORIZONTE. São Paulo, ano II, n. 12, julho de 1947.
- \_\_\_\_\_. São Paulo, ano VIII, setembro de 1954.
- QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro. Edição fac-similar do jornal dirigido por Abdias do Nascimento. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- ÚLTIMA HORA. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 12 de junho de 1951.

## REVISTAS CONSULTADAS

---

- REVISTA THOTH. Abdias Nascimento n. 1. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1997.
- \_\_\_\_\_. Abdias Nascimento n. 2. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, maio/ago., 1997.
- \_\_\_\_\_. Abdias Nascimento n. 4. Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, jan./abril, 1998.

**A CONSTRUÇÃO SOCIAL E  
HISTÓRICA DO RACISMO E SUAS  
REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO  
CONTEMPORÂNEA**

---

---

*Iolanda de Oliveira<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Dra. em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (USP). Profa. do Programa de Pós graduação em Educação da UFF.

## RESUMO

Neste artigo aborda-se aspectos das relações raciais em educação, precedidos da apresentação das origens históricas e sociais do imaginário racial brasileiro que colocou a população negra em condições extremamente desfavoráveis em todos os setores sociais. Destaca-se inicialmente a forma pela qual a Europa posicionou-se em face à diversidade humana, para em seguida apresentar a maneira pela qual as teorias raciais europeias foram apropriadas pela intelectualidade brasileira. Sendo a educação um dos setores atingidos pela racialização, destaca-se alguns dos seus aspectos na sociedade contemporânea, anunciando alternativas para eliminar as desigualdades constatadas.

**Palavras-chave:** racialismo/racismo, educação, igualdade.

## ABSTRACT

This article broaches some subjects concerning to the racial relationships in Education, it is preceded by an introduction about the historical origins of Brazilian racial imaginary that put black people in a very adverse condition in all social sectors. We point out the way Europe faced human diversity, and then, how that racial theories were taken up by the Brazilian Intelligentsia. Being the Education one of the sector most affected by racialism, some of its features in the modern society are here highlighted to show forth alternatives, in order to banish consolidated inequalities.

**Key-words:** racialism/racism, education, equality.

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 aos quais os referidos conhecimentos foram negados ao longo de sua trajetória escolar o que

traz dificuldades para que percebam as evidências do racismo que se prolongam até os nossos dias, provocando a existência das desigualdades raciais.

Como parte deste artigo, pretende-se buscar os conhecimentos que comprovam a existência do racialismo, por meio de teorias europeias, apresentadas como “científicas” as quais registraram nos séculos XVIII e XIX, suas posições etnocêntricas diante dos demais continentes. Hierarquizaram a humanidade, colocando-se no topo desta hierarquia, na qual a população negra foi colocada no patamar mais baixo desta equivocada gradação. Outro aspecto que se salienta neste estudo, é a apropriação de tais teorias por intelectuais brasileiros e as consequências desta apropriação no Brasil contemporâneo, particularmente na educação, ao lado de fatores que se evidenciam na atualidade, contribuindo para manter as desigualdades raciais entre negros e brancos.

Em sua análise do pensamento europeu sobre a diversidade humana, Todorov, na sua obra *Nós e os Outros*, analisa a princípio a questão do universal e do particular e dá destaque aos conceitos de racismo e racialismo. A partir deste autor, percebe-se que o pensamento europeu, colocando-se no topo da humanidade, considerando-se biológica e culturalmente superior, eleva tanto suas características fenotípicas quanto sua produção cultural particular, ao nível de universal, tomando-a como referência para classificar os povos dos outros continentes, o que resultou na hierarquização da humanidade, a partir do referencial europeu, o que faz com que se elimine toda a possibilidade de estabelecer relações horizontais entre os continentes, mas provocando um relacionamento que toma a forma verticalizada. Esta maneira europeia de pensar a humanidade, embora sendo teoria, disseminou-se no mundo, sob a forma denominada pelo autor considerado, de racialismo, respaldando o racismo que, segundo o mesmo, se evidencia por meio da ação excludente.

Entre os teóricos europeus que registraram o seu pensamento sobre a humanidade, têm-se Buffon, contemporâneo de Diderot, *Le Bon* entre outros.

Oscilando entre o universal e o particular, que são duas facetas do etnocentrismo, têm-se La Bruyère, Hyppolite Taine, Pascal, Joseph Marie de Gerando, Helvétius, Montesquieu, Fontenelle, Renan, Buffon,

Le Bon, Diderot, Comte entre os que tiveram suas teorias mais disseminadas. Estes dois aspectos, isto é, a questão do universal e do particular, que perpassam as relações humanas e são até o mundo contemporâneo, objeto de discussões, ao mesmo tempo que trazem vantagens para o relacionamento humano que passa 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 me parece 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 à origem dos diferentes grupos humanos: a posição monogenista e a posição poligenista.

O universalismo, tendo como um de seus aspectos, o etnocentrismo, nos leva a um desdobramento em que se considera 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 a 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 evidenciada no pensamento de apenas um teórico, os leva a ter posições ora monogenistas, ora poligenistas ou ainda a terem 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 destaco

algumas posições dos seguintes autores: Saint-Simon, Buffon, Le Bon, 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, In: TODOROV, T. *Nós e os Outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993, p. 44).

De Buffon, monogenista, Todorov transcreve o pensamento seguinte: Os australianos, “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”. Sobre negros e brancos, têm-se a seguinte posição do teórico aqui considerado: 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” (IVEZETAN. *Nós e os Outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993 p. 116).

Le Bon é poligenista, tal qual Renan, Gobineau e Taine e baseia-se em critérios como cor da pele, forma e capacidade do crânio, 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 não suscetíveis de 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” e em outro espaço, Renan afirma “a eterna infância dessas raças não aperfeiçoáveis” (IVEZETAN. *Nós e os*

Outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993, p. 124 e 125).

Para Renan, a raça seguinte é a intermediária, na qual são classificados os chineses, japoneses, tártaros e mongóis, as quais considera que são civilizáveis, mantendo certa limitação. Finalmente, classifica como raças superiores, a branca, ariana e 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 pode 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” (TVEZETAN. Nós e os Outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993, p. 124 e 125).

Gobineau, em sua posição contrária à evolução única da humanidade, determinista, analisando o futuro racial do Brasil, afirmou que a população nativa estava condenada a desaparecer, por motivo de sua degenerescência de origem genética, bem como 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 o submeter-se aos valores mais elevados oriundos da Europa. Há de parte de Gobineau, um grande desprezo pelos não europeus, mas sua rejeição mais forte se dá contra os brasileiros afirmando: “todo mundo é feito aqui, mas incrivelmente feio como macacos”(SKIDMORE, 1976).

Estas são algumas das posições de teóricos franceses 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 XXI. É importante salientar que, tratando-se da educação, a despeito das políticas adversas, a resistência negra é percebida por meio da presença no sistema educacional de maneira expressiva através de alunos e de professoras negras neste período (MÜLLER, 2008).

A Primeira República é o período de efervescência das discussões brasileiras sobre as raças como determinantes do sucesso ou do fracasso dos propósitos de construção da nação, em face também à legalização da “abolição”. Utilizamos aqui, a palavra legalização e não abolição porque nesta data, havia no Brasil, apenas 5% de negros escravos. Os outros 95%, já haviam conquistado a sua liberdade por meio do movimento negro que sempre existiu, ao longo da nossa história. As diferentes formas de resistência, ou seja: a organização dos quilombos, a criação das irmandades, as diversas lutas internas e mesmo o suicídio, a preservação de um significativo acervo cultural de matriz africana e sua ressignificação no Brasil, como a criação dos terreiros, a capoeira foram formas de resistência, que contribuíram gradativamente, de forma direta e ou indireta, para conquistar a alforria dos escravos.

Internacionalmente, no período considerado, o Brasil estava em uma posição desconfortável diante dos outros países, porque, o trabalho escravo já havia sido eliminado em quase todos os lugares do mundo. Em consequência, desta e de outras situações, nosso país toma a decisão de não mais manter a oficialização deste tipo de relacionamento, e o anúncio desta decisão oficial, esvaziada de um significado objetivo, é feito pela filha do então imperador, as vésperas de sua destituição do poder, pela proclamação da república.

É neste 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, por meio dos seus intelectuais, os quais propuseram o desaparecimento das populações negra e indígena, a partir da apropriação das inconsistentes teorias europeias. Foram então, realizadas políticas públicas para garantir tal desaparecimento, em uma articulação racialismo/racismo, o que já vinha ocorrendo desde meados do século XIX, antecipando-se ao denominado racismo científico

De modo paralelo à crença na raça como fator determinante do sucesso ou do fracasso da nação, Manoel Bonfim, apresenta uma outra versão, afastando-se do determinismo racial, atrelando o atraso da América Latina, ao colonialismo, por motivo da exploração de negros, indígenas e negróides da Oceania, bem como aos sociólogos que estando “a serviço dos fortes”, criaram teorias sobre a desigualdade racial. O trabalho deste autor, entretanto, não influenciou a época, sendo totalmente despercebido.(SEYFERTH, G. Racismo e o ideário



da formação do povo no pensamento brasileiro. In: OLIVEIRA, I. de. *Cadernos Penesb*, n. 4. Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Niterói: EdUFF, 2002).

As instituições criadas no século XIX são datadas desde a chegada da corte portuguesa no Brasil em 1808, com a criação do Museu Nacional, até a última década do mesmo século. A referida instituição teve como diretor no período de 1895-1915, o antropólogo João Batista de Lacerda, o qual participando do I Congresso Internancional sobre raças humanas, em Londres, em julho de 1911, apresentou a tese sobre a mestiçagem brasileira, como problema que seria resolvido pelo branqueamento no prazo de um século, o que foi considerado pelos intelectuais da época como prazo muito longo para que a população negra desaparecesse.

A posição de Lacerda, coincide com a interpretação do quadro produzido por M. Broccos, artista da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, quadro denominado A redenção de Cam.

Outros dois museus foram criados, após longo tempo: Museu Paulista e o Museu Paraense Emílio Goeldi, respectivamente em 1894 e 1866. Os dois museus tiveram como seus respectivos diretores Hermann von Ihering no período de 1894-1916 e Emílio Goeldi, de 1893 a 1907.

O Museu Nacional estimula os estudos de botânica e zoologia. A revista Arquivos do Museu Nacional começa a ser publicada em 1876 com predominância de artigos em botânica e geologia e com um percentual inferior, a Antropologia e a Arqueologia. Nessa época, a Antropologia no Museu, é um ramo das ciências biológicas e naturais. Em 1877, João Batista de Lacerda ministra o primeiro curso de Antropologia, baseando-se na anatomia humana, com base nos conhecimentos anatomo-fisiológicos, que constituem na época, a base da antropologia, que se aproxima fortemente das ciências naturais, sendo portanto de caráter determinista.

Lacerda propõe-se a estudar os botocudos, tendo como material exclusivo onze cérebros desta tribo. Este diretor, afirma os princípios naturalistas da Antropologia e ataca a etnografia social, considerada na época, prática, constituindo-se apenas como descrição dos povos, não sendo considerada científica naquele momento histórico. A Antropologia, no

Museu, era portanto um ramo das ciências naturais humanas (biologia), restringindo-se ao estudo do sistema nervoso e da medida dos crânios.

No referido museu, funciona hoje, o Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFRJ, com a expressiva presença da professora dra. Giralda Seyferth, cujos estudos sobre imigração, tem dado grandes contribuições para a compreensão das relações étnico raciais brasileiras, com destaque sobre o negro.

A criação do museu Paulista do Ypiranga, em 1894, foi feita com a pretensão de criar um monumento à independência. Seu diretor, o cientista e zoólogo alemão, Hermann von Ihering, dá ao museu, um perfil profissional, semelhante aos europeus. A Antropologia, é aí considerada um ramo dos estudos zoológicos e botânicos. O diretor deste museu, tem afirmações que sugerem a sua postura evolucionista, não religiosa, mas positivista; propõe em 1911, o assassinato dos Kaingangs, como antecipação do seu natural extermínio, por serem inferiores. Tal antecipação é proposta porque o grupo habitava o percurso da estrada de ferro Noroeste do Brasil, e era, segundo o diretor do museu, impedimento ao progresso e à civilização. Esta posição foi publicada na revista do museu.

O museu do Pará, criado em 1866, atendeu a pedido de intelectuais que solicitaram a criação, de uma instituição científica na Amazônia, o qual teve a princípio, como diretor Ferreira Penna, geógrafo, etnólogo, jornalista e político da região. Posteriormente, foi nomeado, o zoólogo suíço Emílio Goeldi, que tinha sido demitido do Museu Nacional. O novo diretor organiza seções vinculadas às ciências naturais e à Antropologia, jardins zoológicos e botânicos. Tem a pretensão de controlar as pesquisas locais e de tomar parte dos grandes debates da época, que incluem essencialmente a questão da raça.

Os museus, dedicaram-se aos estudos das etapas ditas atrasadas da humanidade, sendo, portanto, evolucionistas, associados à questão da raça e suas implicações. O descrédito que a teoria provocava na população e a falsa confirmação da inviabilidade futura da nação, estava presente nas instituições da época.

Os três museus classificaram e hierarquizaram a humanidade, tentando compreendê-la por meio da fauna e da flora, em uma posição positivo/determinista, contribuindo para criar no Brasil, uma história na qual prevalece a população branca de origem europeia.

O museu Emílio Goeldi foi incorporado ao Instituto de pesquisas da Amazônia e o museu Paulista, foi incorporado à USP.

Os institutos históricos e geográficos fizeram parte das instituições cujos componentes tiveram também a questão racial como foco de suas discussões. Foram criadas três deste tipo de instituição: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) datado de 1839, o Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco (IAHGP) em 1862 e o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo em 1894 (IHGSP).

O IHGB criou uma revista que retratava o índio como passível de transformação e o negro como não civilizável.

Em 1908, Silvio Romero, crítico literário da escola de Recife, apresentou na revista, conclusões sobre as características deterministas que segundo ele, preponderavam na formação de cada raça e sugeria que a solução para a degeneração do país estava na mestiçagem.

Em Pernambuco, o instituto utilizava a Antropologia e a Arqueologia para buscar uma raça pernambucana. Elaboravam teorias sobre a diversidade humana, nas quais exaltavam os brancos e condenavam negros e índios.

O IHGSP teve uma posição evolucionista e determinista, ficando entre a monogenia bíblica e a poligenia.

Compondo o quadro de instituições da época, teve-se as faculdades de direito e de medicina.

Uma das faculdades de direito, foi criada em Olinda em 1824 e transferida para Recife em 1854 e a outra foi criada em São Paulo em 1828, tendo ambas o papel de legislar para fazer desaparecer o que denominavam, parte gangrenada da população: negros e índios.

As faculdades de medicina, começam com as escolas médico cirúrgicas do Rio de Janeiro em 1913 e na Bahia em 1815, as quais transformaram-se em faculdades por decreto em 1832.

A faculdade de medicina do Rio de Janeiro, ocupava-se da doença e teve a função de descobrir doenças tropicais como a febre amarela e o mal de chagas que deveriam ser sanadas com programas eugênicos.

Na faculdade de medicina da Bahia, destaca-se a escola de Nina Rodrigues, à qual foi atribuída a fundação da medicina legal no Brasil.

Esta instituição, considerando negros e índios raças degeneradas, ocupa-se dos estudos sobre o doente, o degenerado, em uma postura determinista.

Até 1880, têm espaço, no Rio de Janeiro, as discussões sobre higiene pública, em relação à população contaminada por moléstias infecto contagiosas. A partir de 1890, tem lugar a medicina legal que ao lado da polícia explica a criminalidade e nos anos 1930, tem lugar a eugenia que passa a separar a população enferma da sã.

Os profissionais baianos ocupavam-se do doente, não da doença. Esse doente era o mestiço e era a partir da miscigenação previam a loucura, a criminalidade ou eram previstos nos anos vinte, programas eugênicos destinados à depuração da raça.

A denominada degeneração humana, é explicada pela raça ou pelo cruzamento racial, através dos médicos que estabelecem os equivocados vínculos entre as doenças e as raças, ditas inferiores, entendidas como determinantes das diferentes doenças.

A sífilis é considerada um mal degenerativo, degenerescência mestiça que deveria ser analisada no indivíduo e na raça.

Foram escritos vários artigos que discorriam sobre o tema: “as raças e seus cheiros, Raça e civilização, Raça e degeneração, O cruzamento racial. Na década 1890, os textos de Nina Rodrigues, começaram a ser publicados na Gazeta, os quais se caracterizavam por estabelecer as diferenças entre as raças e por condenarem a mestiçagem. Utilizando a teoria darwinista para interpretar a sociedade, intelectuais apontavam o cruzamento como o grande mal brasileiro, afirmando a sua consequente degeneração.

Em face à mestiçagem, Nina Rodrigues tem posição diferente de Silvio Romero que vê na mesma a solução do que é considerado problema para a nação: a presença negra.

Ganhando espaço no Brasil, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século vinte, 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.

A partir de estudos sobre a questão, classifiquei 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.

1ª o racismo científico que data do final do século XIX até 1914

2ª fase intermediária representada pela consolidação do ideal de branqueamento, anos 1920/1930

3ª questionamento sobre a democracia racial e subordinação da raça à classe

4ª autonomia da raça em relação à classe social.

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, neste 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.

A segunda fase, à qual denominei intermediária, envolve as décadas 1920/1930, quando a raça não mais é considerada como fator exclusivo na determinação da nação, mas outros fatores são também considerados, tais como as artes e como parte destas, a literatura. Apesar desta posição, é neste 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.

Nesta fase, de modo paralelo a 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, neste momento, a posição de críticos do Brasil, que afirmam a necessidade de buscar soluções brasileiras para os problemas nacionais, com a conseqüente redução da crença na 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.

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 *Macunaima* de Mário de Andrade, representam também produções literárias dessa época.

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.

Destaca-se nos anos 1940 e 1950 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

A comprovação da autonomia entre raça e classe, estando a exigir maiores estudos, caracteriza ao que classifiquei como quarta fase, ganhando destaque, principalmente os estudos de Carlos Hasenbalg no Rio de Janeiro, por meio do Iuperj (Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro) e do Centro de Estudos Afro-Asiático, ambos da Universidade Cândido Mendes.

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 tratar da questão. Tal movimento governamental, que tem início no governo anterior ao atual, se intensifica na atualidade. Entretanto, tratando-se da questão particular sobre políticas de ação afirmativa no ensino superior, a partir do início da presente década, o equívoco raça/classe reaparece, de forma que a raça é colocada como subgrupo da questão socioeconômica. É omitida a autonomia entre raça e classe, o que está a exigir a retomada da questão por meio da realização de pesquisas que desnaturalizem a subordinação dos problemas raciais aos dos seguimentos sociais.

As medidas governamentais contemporâneas para promover a igualdade racial decorrem do reconhecimento de parte do governo de que a discriminação racial está presente no cotidiano brasileiro e de que há necessidade de políticas particularmente orientadas para corrigir as desigualdades raciais que têm origem histórica e são ratificadas por fatores contemporâneos que precisam ser eliminados.

É importante salientar que, as políticas de caráter universal, são necessárias e deveriam ocorrer paralelamente as políticas de ação afirmativa, porque ambas são necessárias e não são excludentes, mas têm caráter complementar.

A seguir, são apresentadas as principais iniciativas governamentais contemporâneas, destinadas a promover a igualdade racial:

Em 1996, foi realizado o Seminário Internacional, intitulado Multiculturalismo e Racismo, promovido pelo Ministério da Justiça e pela Secretaria de Direitos Humanos. O objetivo do evento foi discutir o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos. Foi criado neste mesmo ano e como desdobramento do Seminário, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) de Direitos Humanos com o objetivo de discutir, elaborar e implementar projetos para a promoção da população negra.

O GTI teve como participantes, representantes do governo e do movimento negro, subdivididos em 16 áreas temáticas:

1 Informação: quesito cor; 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.

Em 2001, foi realizada em Durban, a III Conferência Mundial de combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, com ampla participação do movimento negro brasileiro, com o apoio do poder público constituído no país.

Foram criadas e incorporadas, na presente década, na estrutura do governo federal a Secretaria da Promoção de Políticas da Igualdade Racial (Seppir) com *status* de Ministério e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

As políticas de ingresso de negros no ensino superior são inauguradas em 2002 e posteriormente são implementadas em diversas instituições públicas de ensino superior, com um projeto para as universidades federais em tramitação no congresso nacional, desde 2004, no qual as discussões equivocadas sobre raça e classe são evidenciadas.

A inclusão dos conhecimentos sobre a população negra e atualmente também indígena nos currículos escolares, têm implicações também no ensino superior, nos cursos de licenciatura, cujos estudantes têm a escola básica como destinatária de suas futuras atividades profissionais. Tal obrigatoriedade afeta também aos sistemas de ensino responsáveis pela escola básica porque os mesmos deverão garantir a todos os professores de sua rede de ensino, condições para que os currículos sejam realmente reelaborados a fim de incorporar conhecimentos sobre a diversidade brasileira, principalmente sobre a população preta e parda.

Em decorrência da referida obrigatoriedade e percebendo-se que a implementação da questão racial nos currículos da escola básica e dos cursos de licenciatura, ainda se faz de maneira insatisfatória e superficial, com algumas exceções em que a qualidade das experiências é de qualidade considerável, um grupo de intelectuais, recorreu ao governo federal para que fossem tomadas medidas para otimizar a implementação da Lei n. 10.639/03. Foi determinada pelo ministro da educação, a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial instituído por meio da Portaria



Interministerial MEC/MJ/Seppir n. 605 de 20 de maio de 2008 para elaborar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei n. 10.639/03. A equipe designada, composta por profissionais pesquisadores da área, tendo iniciado os trabalhos no segundo semestre de 2007, concluiu seus trabalhos no final do primeiro semestre de 2008, com o objetivo de obter das autoridades, a aprovação do documento como Plano Nacional. Entretanto, de Plano Nacional, a produção foi transformada em “Contribuições para implementação da Lei n. 10.639/03,” o que fragiliza o documento, tornando a sua implementação arbitrária e não obrigatória. Entregue pelo GT, ao ministro da educação a 20 de novembro de 2008, com lançamento previsto para março de 2009, o “plano” permanece ainda sem data para que o evento previsto, ocorra. Entretanto, como política nacional, o seu conteúdo é substancial e abre oportunidade para que os diferentes sistemas de ensino municipais, estaduais e federais, façam ajustamentos de acordo com sua realidade, sem descartar principalmente, a formação docente em sua totalidade e as políticas para elaboração de materiais didáticos compatíveis com a proposta.

São objetivos que orientam o Plano:

Objetivo Geral:

Promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial da educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos e todas.

Objetivos Específicos:

Promover a institucionalização da Lei n. 10.639/2003 no âmbito de todo o Ministério da Educação e nas gestões educacionais de municípios, estados e Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

Fortalecer o papel promotor e indutor do MEC, no marco do PDE, com relação à efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o país.

Acelerar o ritmo de implementação da LDB alterada pela Lei n. 10.639/2003 em todo o território nacional, nas redes públicas e privadas, de forma a cumprir o previsto na resolução 1/2004 do CNE e transformá-la em conteúdo do futuro Plano Nacional de Educação (2012-2022) a ser aprovado pelo Congresso Nacional.

Estes são alguns fatores sócio-históricos que explicam o contexto em que se insere a educação brasileira.

### **A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA**

Negada, ao longo da história, à população negra brasileira, a educação como bem cultural, tem sido alcançada por este grupo populacional, o que a história da educação brasileira vem omitindo, como se a evolução da educação se desse de maneira equitativa. Essa omissão tem sido gradativamente superada, a partir de investigações realizadas por pesquisadores que comprovam que, a despeito da discriminação racial atuar como impedimento e ou eliminação de pretos e pardos da educação escolar, a sua presença é evidenciada na instituição, 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 alcançam salários mais altos.

Estudos recentes realizados pelo IBGE e analisados pelo 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 estes 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	Branco
1995	45 %	54,4%
2005	49,6%	49,8%

Precedendo as considerações sobre a escola básica, é importante salientar, o movimento que ocorreu no período em questão, sobre a auto declaração solicitada pelo IBGE à população. Percebe-se que houve um processo de enegrecimento dos declarantes com um aumento de 4,6% de negros e inversamente uma redução do percentual de brancos proporcionalmente idêntica. Esta constatação sugere que parte da população que anteriormente declarava-se branca orientando-se pela auto declaração de marca, passou a auto declarar-se preta ou parda, migrando para a auto declaração de origem. Esta classificação é salientada por Oracy Nogueira ao referir-se ao preconceito de marca que caracteriza a sociedade brasileira e o de origem evidenciado nos Estados Unidos.

Alguns estudiosos 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. Esta hipótese nos parece que 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, podem ter provocado maior rigor de parte dos declarantes, na busca de suas origens raciais.

## A SITUAÇÃO 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 a nível quantitativo, como os de caráter qualitativo, comprovam a existência de tais desigualdades principalmente nas últimas séries do ensino fundamental, no ensino médio e no superior.

Por meio de dados analisados pelo IPEA, em uma série temporal que envolve o período de 1995-2005, percebe-se a persistência de tais desigualdades, comprovadas por meio dos dados aqui apresentados.

Quadro 2 – Taxas líquidas de matrícula\* na educação infantil, segundo cor/raça – Brasil, 1995-2005.

<b>Ano</b>	<b>Negros</b>	<b>Brancos</b>
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

Ipea/IBGE

Na educação infantil, os percentuais entre brancos e negros, são equiparáveis. Entretanto, precisa-se averiguar se quanto aos 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 neste nível de educação. Esta, é uma questão de pesquisa que está a exigir a produção de conhecimentos científicos na atualidade.

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

Ipea/IBGE

\*Taxa líquida de matrícula: alunos matriculados sem distorção série/idade

Quanto às séries iniciais do ensino fundamental, em 1995/1997, os percentuais para negros e brancos são bastante diferenciados, mas gradativamente, a diferença observada vai sendo reduzida; de 14% em 1995, cai para 3,6% em 2005. Tal constatação, anuncia alguns questionamentos: esta aproximação negros e brancos em percentuais, ocorre também em relação à qualidade do ensino, ou a referida constatação é devido a uma seleção de conteúdos mais superficiais e a um processo de avaliação menos rigoroso na escola pública que é o espaço escolar, onde a maioria negra se encontra? É possível que a introdução da escola ciclada na instituição pública nos últimos anos e sua utilização de parte de professores que não receberam o devido preparo para incorporar este sistema em suas práticas. É possível que tais fatores estejam provocando a redução percentual da defasagem negros e brancos, mas mantendo a discrepância em relação a aspectos não quantitativos da ação pedagógica. Utilizo a expressão não quantitativos, não como sinônimo de qualitativo porque em geral, as afirmativas de que a escola particular é de melhor qualidade que a pública é discutível. São critérios de seleção de conteúdos e de avaliação diferenciados que levam os estudantes das entidades privadas a terem maior sucesso nos exames vestibulares, e em outros tipos de avaliação geral realizadas pelo MEC, ou seja Enem, prova Brasil,

provinha Brasil, para as quais são preparados, em algumas escolas desde as séries iniciais do ensino fundamental. A este preparo não se podem atribuir superioridade em termos de qualidade de ensino, porque o objetivo primeiro da educação em qualquer nível, não é preparar o estudante para o nível de ensino subsequente. Há em tais avaliações equívocos porque omitem o que deve ser observado e registrado durante todo o processo de ensino, mas avaliam os estudantes, por meio de um único instrumento e apenas em um momento de sua trajetória escolar.

Quadro 4 – Taxas líquidas de matrícula no 2º ciclo do ensino fundamental segundo cor/raça – Brasil, 1995-2005.

<b>Ano</b>	<b>Negros</b>	<b>Branços</b>
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

Ipea/IBGE

No segundo ciclo do ensino fundamental, percebe-se uma ampliação da discrepância entre negros e brancos quanto ao aspecto quantitativo, apesar da redução dessa 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, sendo possível que os percentuais dos últimos anos estejam camuflando diferenças não quantitativas entre os dois grupos raciais.

Quadro 5 – Taxas líquidas de matrícula no ensino médio segundo cor/raça – Brasil, 1995-2005.

<b>Ano</b>	<b>Negros</b>	<b>Branco</b>
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

Ipea/IBGE

No ensino médio, ao longo da década estudada, as diferenças em percentuais, permanecem sem grande variação, 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.

Quadro 6 – Taxa líquida de matriculados no ensino superior, segundo cor/raça – Brasil – 1995/2005

<b>Ano</b>	<b>Negros</b>	<b>Branco</b>
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

Ipea/IBGE

A presença negra no ensino superior, certamente, tendo como um dos fatores as lacunas na aprendizagem, acumuladas nos níveis anteriores, mantém-se ao longo da década muito menos representada que a população branca, a despeito das políticas de ação afirmativa para negros no ensino superior e do Prouni (Programa Universidade para Todos), iniciados em 2002/2004. 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.

A situação quantitativamente constatada, é explicada por alguns estudos de caráter qualitativo, que comprovam o despreparo dos professores para serem agentes de transformação, incorporando em sua ação pedagógica os princípios de uma pedagogia progressista que ultrapasse o reducionismo da classe social, mas que esteja atenta para a diversidade cultural e biológica com a qual a escola trabalha. Constatada esta diversidade, o docente deverá, como autor do seu projeto de trabalho, selecionar conteúdos que sejam socialmente relevantes para os destinatários do seu trabalho, buscando nas suas atividades cotidianas, próximas ou remotas quer seja em sua relação espacial e ou temporal, o significado dos conteúdos escolares. Os fatores de natureza qualitativa, que provocam a situação constatada, podem ser a priori classificados em duas categorias: os extra escolares e os intra escolares. Os primeiros decorrem da condição de inferioridade criada no âmbito da sociedade em geral sobre a população negra e os outros são produzidos no interior do sistema de ensino. Estes últimos, de acordo com as investigações realizadas no cotidiano escolar, podem ser classificados em duas outras sub categorias ou seja: fatores espontâneos e não espontâneos. Os espontâneos decorrem da naturalização da situação de desigualdade dos negros, incorporada no imaginário dos profissionais da educação na sociedade e projetada nas suas atividades profissionais. Os não espontâneos, assim denominados para não utilizar a palavra intencionais a qual me parece não ser apropriada, são os que decorrem da não incorporação dos conteúdos sobre a diversidade racial nos projetos escolares e de ensino. Tais projetos deveriam ser elaborados a nível de escola para atender às particularidades do público atendido pela instituição e neste caso, a não incorporação seria intencional. Entretanto grande parte das escolas não dispõem de Planos escolares ou se os têm, não são elaborados de forma democrática de tal modo que os princípios de uma educação para a diversidade racial sejam incorporados e acompanhados de atividades escolares e de diretrizes para



elaboração dos planos de ensino para as diferentes disciplinas. Sabe-se que um dos impedimentos para tal incorporação é a formação inicial e continuada de professores que não garante aos egressos condições para atuar com a diversidade humana. Esta condição exigiria autonomia didático pedagógica e não o que ocorre com frequência que é a utilização exclusiva do livro didático que não raro é um material portador da discriminação racial, ora pela omissão de conteúdos, ora pela apresentação equivocada dos mesmos.

Uma das dificuldades que emerge da questão relacionada a formação de professores é 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 tem 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 educação está a exigir, que é a de atingir a todos os profissionais em exercício a a todos os cursos de licenciatura.

Em face a 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, são respostas à questão objeto deste artigo, que precisam ser apropriadas pelos professores. Igualmente, 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 também como fator de eliminação e ou retenção de negros no sistema educacional.

Como políticas públicas estabelecidas nos últimos seis anos, foram tomadas várias medidas públicas como reconhecimento da existência do racismo.

## BIBLIOGRAFIA

---

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 10.639/03.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- IPEA. Políticas sociais – acompanhamento e análise [13] edição especial, 2007.
- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004.
- MINAYO, M. C. de S. *Desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MÜLLER, M. L. R. *A cor da escola – imagens da primeira república*. Cuiabá: EdUFMT/Entrelinhas, 2008.
- NOGUEIRA, O. *Tanto preto quanto branco*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.
- PATTO, M. H. S. *A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro*. Psicologia USP, São Paulo, 3 (1/2), 1992, p. 107-121.
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SEYFERTH, G. Racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). *Cadernos Penesb* n. 4. Relações raciais e educação – temas contemporâneos. Niterói: EdUFF, 2002.
- SEVERINO, A. J. *A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares*. São Paulo: ANDE, ano 10, n. 17, 1991.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SNAYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.



**UM BRASIL DE ÁFRICAS**  
**NOVOS OLHARES**  
**SOBRE A RELIGIOSIDADE**  
**AFRO-BRASILEIRA**

---

---

*Rogério Cappelli*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Mestre em História Contemporânea pela Universidade Federal Fluminense e professor do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é colocar em discussão as formas de abordagem pelas quais são analisadas as chamadas religiões afro-brasileiras, mais especificamente a umbanda e o candomblé. Isto é realizado através de um amplo levantamento bibliográfico sobre o tema e também por meio de várias entrevistas que foram realizadas com dirigentes de terreiros de umbanda no Rio de Janeiro. É justamente através do cruzamento destas duas fontes de conhecimento histórico que buscamos apresentar um novo panorama, um novo olhar de apreciação destas manifestações religiosas, procurando fugir dos esquemas pré-determinados para encará-los na sua dimensão de constante redefinição.

**Palavras-chave:** pureza, religião afro-brasileira, Umbanda, Candomblé.

## ABSTRACT

The intent of this work is to discuss the ways through out we can analyze the religions that are called afro-Brazilians, and specifically Umbanda and Candomblé. This can be accomplished doing a research on a vast number of books that concerns the topic and through some interviews that were realized with the Leaders of Umbanda's Temples in Rio de Janeiro. It is exactly through the crossing of this two sources of historical knowledge that we can present a new view, a new look that appreciates this religions manifestations, trying to escape from the models that were determined before, and with the intent of facing them in its dimension of constant redefinition.

**Key words:** purity, afro-Brazilian religion, Umbanda, Candomblé.

A implementação da Lei n. 10.639/03 e a recente publicação no Diário Oficial da União tornando obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio de todo o país, sejam eles públicos ou privados, devem ser vistos como vitórias mas, acima de tudo, como um momento oportuno para refletir sobre o que estas conquistas podem de fato significar. A formação de profissionais específicos para lecionar esta nova disciplina e a produção do material didático que servirá como suporte

para o professor é uma oportunidade única para a escolha de um pressuposto crucial em relação à África: respeitaremos sua diversidade e sua pluralidade cultural ou, no caminho contrário, repassaremos a ideia de uma África idealizada, homogênea, fruto de uma academia sedenta por valores e simbolismos fixos e exatos? Utilizando como pano de fundo a religiosidade afro-brasileira, uma das facetas mais conhecidas e debatidas das inúmeras influências africanas em terras brasileiras, defenderei a primeira opção, por considerá-la – ainda que alguns vejam perdas políticas nesta visão – a mais condizente com a realidade e a essência africana.

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 cultural, religiosa, política ou social (PRIORE; VENÂNCIO, 2004). Não podemos esquecer de modo algum que o mundo africano era baseado na oralidade, 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 em 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 pré-determinados 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).

No aspecto religioso não foi muito diferente. Diversos missionários com o objetivo de levar a sua fé e seu verdadeiro Deus aos africanos tiveram uma imensa dificuldade em lidar com a quantidade de pessoas autorizadas a entrar em contato com o mundo espiritual, sacerdotes das mais diversas tribos e das mais diversas formas de culto que dialogavam com seus deuses da maneira peculiar com que estavam acostumados, sem nenhuma regra preestabelecida que padronizasse a forma de atuação, seja ela através de textos sagrados, vestimentas adequadas ou comportamentos sugeridos. Não existia uma instância religiosa que autorizasse o contato com o divino, até porque não faria a

mínima diferença a sua existência<sup>2</sup>. Devemos ter em mente que controlar o acesso ao divino é uma das grandes formas de poder da humanidade, por trás de, praticamente, todo grande acontecimento da História. Nesse sentido era, mais uma vez, objetivo dos colonizadores estabelecer regras para este contato, missão que não obteve muito sucesso devido a forte presença deste tipo de mediação entre os povos africanos.

Todo este argumento encontra-se de fato baseado na concepção de conhecimento religioso dos africanos e em uma distinção extremamente valiosa e elucidativa, feita por John Thornton, entre o que ele denomina de revelação descontínua e revelação contínua. A revelação descontínua teria sua base fundamentada na formação de um corpo sacerdotal 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.<sup>3</sup>

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 deste 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 (THORNTON, 2004).

É justamente neste ponto que temos a maioria das divergências

---

2 Neste ponto, podemos traçar um paralelo com a atuação das diferentes instituições existentes no campo religioso afro-brasileiro. Federações, Confederações e demais organizações existem muito mais como estratégias políticas de defesa dos interesses de seus participantes do que como delimitadores do que deve ser feito dentro dos rituais. Cada terreiro tem sua autonomia e não existe, dentro de cada um deles, autoridade superior ao dirigente espiritual. Uma escolha dos Orixás não pode ser desautorizada por uma ordem laica.

3 É necessário lembrar que mesmo depois de “edificadas” pelo clero católico, essas revelações continuaram a acontecer como, por exemplo, as que foram feitas por santos ou virgens. Só que, a partir deste momento, tudo o que não faz parte do seu “panteão” religioso, ou seja, revelações que não têm o seu reconhecimento, passam a ser revelações diabólicas. O julgamento destas manifestações, se “puras” ou não, faz parte até hoje de sua doutrina, tendo em vista os processos abertos em determinados casos para avaliar ou não a canonização de determinada pessoa por seus milagres apresentados em vida. Existe uma distinção que a Igreja faz entre magia natural e magia diabólica, sendo a primeira somente possível nos homens que não fossem pecadores e a segunda é o próprio pacto em si, daqueles que ignoram a lei cristã e se perderam nos prazeres mundanos (cf Bethencourt, 2004).

sobre a concepção do que, de certa maneira, tornaria depreciado o saber africano. Muitos acham que incorporar constantemente novos valores e novas estruturas no seu cotidiano cultural é um sinônimo indiscutível de fragilidade cultural, de menosprezo pela tradição, ainda que esta seja constantemente inventada de acordo com o propósito que se pretende. Não fazer sempre do mesmo jeito, sem modificações ou improvisos, é sinal de uma concepção ainda atrasada, engatinhando frente aos mais organizados e civilizados, sabendo-se lá o que isso quer significar e com que objetivo. Mas, se um dia, a opção for respeitar a dinâmica africana, devemos estar prontos para assumir que sua principal característica é a diversidade, e é justamente dela que podemos conceber toda a estratégia maleável para um mundo que está constantemente em mudança.

Não é o sonho de todos nós vivermos em um planeta onde as diferenças sejam respeitadas e reconhecidas, como um sinal de grandeza da espécie humana? Se eu reconheço que os deuses dos outros povos podem ter tantos poderes quanto os meus deuses tem, porque não aumentar meu campo de probabilidade e pedir também a eles? Este é, de fato, um reconhecimento real de igualdade entre todos os seres humanos, característica tipicamente africana.

Mas não devemos nos enganar achando que somente a religiosidade africana procede desta 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 através 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 p. 54).



Este é um ponto de extrema importância porque, mesmo dentro da cultura religiosa afro-brasileira, existe ainda uma série de classificações de acordo com a sua procedência, sendo a mais clássica entre todas a valorização dos negros de tradição nagô, vindos em sua maioria da Nigéria, em detrimento dos negros da tradição banto, vindos principalmente de Angola e do Congo. Os primeiros deram origem ao candomblé, sinônimo de tradição e manutenção das verdadeiras “raízes” africanas, enquanto que o segundo grupo teria dado origem a Umbanda, mais permeável às influências de outras religiões e menos preocupada com a manutenção do saber ancestral. Se eram mais tradicionais e pioneiros em terras brasileiras, foram os terreiros nagôs os escolhidos pelos intelectuais que decidiram abordar o tema afro-religioso: Casa Branca, Gantois e Opô Afonjá, por ordem de fundação a partir de 1830, sendo os dois últimos frutos de dissidência do Casa Branca.<sup>4</sup> Posteriormente, uma série de outros intelectuais discutiria a construção desta pureza nagô, apontando seus mecanismos e, de certa forma, revitalizando a cultura banto.<sup>5</sup> Em uma entrevista concedida à professora Marina de Mello e Souza, Alberto da Costa e Silva, que podemos dizer, foi um frequentador dos dois lados desta disputa, nos dá um panorama esclarecedor sobre o desenrolar deste embate:

E, ao estudar a África Atlântica, até por influência de Nina Rodrigues (e também de Arthur Ramos), eu sofri também de um pecado que marca um bom número de historiadores brasileiros: o de nos dedicarmos muito mais à África Ocidental do que a Angola, aos Congos e ao Gabão, à chamada África Central Ocidental, que foram muito mais importantes na formação do povo brasileiro. Mas essa é uma inclinação que eu tenho procurado corrigir, na tentativa de libertar-me dessa espécie de *nagolatria* ou *iorubacentrismo* que atraiu todo o Brasil, e que se caracteriza por procurar ver tudo o que diz respeito à herança africana de uma ótica que privilegia não só a África Ocidental, mas, especificamente,

4 Não podemos deixar de lembrar também outros terreiros famosos como o Alaketu, Bate-Folha e Tumba Jussara dentre outros.

5 Pelo lado Nagô podemos citar Arthur Ramos, Édison Carneiro, Roger Bastide entre outros. Mas em oposição à implantação desta supremacia, surge um movimento no sentido contrário, de contestação destes valores e de certa maneira uma denúncia do que estavam deixando de fora na formação do que deveria ser visto como africano, ou melhor, afro-brasileiro. Vários autores, entre historiadores e antropólogos, passam a abordar o tema religioso africano voltados especificamente para a contribuição dos então “descartados” e “impuros” povos de origem banto, procurando resgatar suas contribuições à formação da sociedade e da cultura brasileira. Nei Lopes, Robert Slenes, Stefania Capone, Marina de Mello e Souza e Beatriz Góis Dantas, entre outros, propõem uma revitalização do universo banto, buscando no estudo de sua linguagem e de sua organização cultural elementos que demonstrem que sua importância é tão valiosa tanto quanto a nagô.

os nagôs ou iorubás. Isso se deve em grande parte à influência dos estudos de Nina Rodrigues, de Artur Ramos, de Édison Carneiro e, no plano da opinião pública em geral, à enorme audiência de escritores e artistas baianos, como Jorge Amado, Carybé e Dorival Caymmi, para ficar em apenas três nomes.<sup>6</sup>

Tudo que é puro é tradicional e tudo o que é tradicional se legitima e se impõe por sua antiguidade, ou pelo menos pela construção dessa noção. Esta é uma dinâmica que atinge praticamente todas as formas de organizações existentes dentro da sociedade, pois em muitas esferas econômicas ou políticas por exemplo, o poder fica nas mãos daqueles que detêm uma maior experiência – tempo de engajamento – em seu campo de atuação, ou até pessoas que, mesmo sendo muito novas para serem detentores de tal “título”, representam a continuidade do pensamento daquele que será sempre visto e consagrado como tradicional e detentor de certo *status*.

### **TRADIÇÃO, PUREZA, SAGRADO E PROFANO**

O poder da tradição e da antiguidade não reside tanto na criação em si mas, principalmente, na pretensa manutenção do que existe e na delimitação do que pode vir a ser criado, uma vez que o acesso aos meios legítimos de produção, em qualquer sentido, depende quase sempre de seu aval. Segundo Norbert Elias, isso se torna possível através da existência de uma satisfatória coesão grupal, aliada a uma antiguidade compartilhada que gera e fortalece os mecanismos necessários para o estabelecimento do que deve ser feito ou seguido, do que deve ser puro. Mesmo não estando esta relação diretamente ligada à ideia de pureza, ela demonstra que os mais antigos exercem um determinado domínio na esfera simbólica de determinação do que vai ser entendido como certo ou errado, legítimo ou ilegítimo, e em nosso caso particular, puro ou impuro (ELIAS, 2000). No campo religioso este processo aparece de maneira mais clara e exemplar, uma vez que na grande maioria das religiões existe a necessidade fundamental de se estabelecer dentro de sua doutrina, o que dela faz parte ou não. Mantendo a mesma lógica na construção dessa distinção puro-impuro, a linguagem religiosa renomeia esta oposição em sagrado e profano (DOUGLAS, 1991).

6 Entrevista realizada em 08/09/2003. Disponível em: <http://www.historiadoreletronico.com.br/artigo.php?seccod=cade&idartigo=17>.

Dessa forma o profano, da mesma maneira que o impuro, se torna uma ameaça ao sagrado e ao puro uma vez que pode proporcionar ao crente ou ao cidadão uma outra forma de viver e de se comportar, deslegitimando o poder exercido por quem desta ordem ou deste poder sagrado se beneficia e impõe sua autoridade. Ou seja, antes mesmo de realizar uma classificação do que não é puro ou sagrado, é necessário que se encontre um respaldo, teórico ou objetivo, que proporcione a determinado sujeito ou grupo uma atuação na posição de julgador destes quesitos. E caso ambos não pertençam ao grupo “estabelecido”, que pelo menos sejam seus representantes autorizados.

Aqui enfrentamos um problema. Se o que torna legítimo é o retorno às origens africanas juntamente com suas tradições e estas origens e tradições não são fixas, como dar então fundamento a este método? Como estabelecer relações de continuidade cultural em terras brasileiras se nem mesmo lá este processo existia de forma determinante em sua estrutura? Como afirmar uma uniformidade africana, bem delimitada e estruturada, pouco condicionada e habituada a mudanças constantes se “as evidências mostram que os escravos não eram nacionalistas culturais militantes que procuravam preservar toda a sua herança e, sim, demonstraram uma grande flexibilidade em adaptar e mudar sua cultura?” (THORNTON, 2004).

É importante perceber que não estamos falando de forma distintiva entre duas nações ou etnias, no caso a nagô e a banto. Estamos falando sim de uma dinâmica tipicamente africana, “impura”, de uma característica inerente ao seu processo de desenvolvimento sociocultural, aonde a grande maioria de seu povo compartilhava desta “fórmula”. Este valor que agrega, que não é por princípio excludente, nos leva a crer que muito mais do que uma “herança cultural” perdida, os indivíduos sentem falta das relações pessoais experimentadas no convívio imediato, podendo ser incorporadas e utilizadas de acordo com o contexto vivido (MINTZ; PRICE, 2003).

É muito comum nos terreiros de Umbanda e de Candomblé a preocupação com o que é africano, uma vez que, quanto mais elementos disponíveis desta cultura estiverem presentes dentro deste espaço de culto, mais ligados à África todos estarão.<sup>7</sup> Grande parte destes elementos

7 Nem sempre foi assim. A historiografia clássica sobre a Umbanda ressalta que, no início de sua formação, seus participantes lutavam pra se libertar das características africanas vistas como atrasadas e bárbaras. Como bem colocou Renato Ortiz, seria a Morte branca do feiticheiro negro (ORTIZ, 1978). Mais tarde, com a influência do movimento de contra cultura, as raízes passaram a ser valorizadas e, conseqüentemente, o que era africano entrou em pauta com uma enorme legitimidade, não só do público em geral mas, principalmente, dentro das universidades.

passa a ser utilizado mediante pesquisas de historiadores e antropólogos que se debruçam sobre o tema legitimando, de certa maneira, a implementação de determinados símbolos e simbologias nas casas de culto. É aqui que percebemos um novo arranjo, completamente diferente de seu antepassado africano: a tradição que era oral, com o conhecimento sendo passado aos poucos pelos mais velhos para os mais novos, agora já pode ser adquirido por qualquer um que tenha o dinheiro para comprar o livro do antropólogo pai-de-santo. Ter mais conhecimento não significa ter mais anos de vida dedicado à religião e sim ter lido as obras clássicas e as mais recentes. O líder e autoridade máxima do terreiro pode agora ser questionado pelos seus atos, pelos seus filhos-de-santo, devendo ele ter as respostas bem embasadas para não ter seu cargo colocado em xeque. Somente os desígnios da divindade não servem mais para garantir o poder e a direção do terreiro. Este arranjo é brasileiro, assim como o Candomblé<sup>8</sup>, e em nada tem a ver com a “tradição” africana.<sup>9</sup>

Colocados diante desta encruzilhada, ainda que acostumados, os pais e mães-de-santo fazem suas opções e, diante delas, ficam com a primeira que reside no fato de se aceitar o livro como um instrumento legítimo de modificação ritual. Inseridos de maneira irremediável nesta nova conjuntura, surge então a necessidade de revisão dos seus conceitos para que possam continuar a exercer seu papel de liderança na nova dinâmica iminente. Além disso, passam a ver também neste quesito um fator fundamental e, estrategicamente, passam eles mesmos a serem também produtores de material intelectual e acadêmico. As transformações, dessa forma, passam a partir de suas próprias ordens, de suas próprias pesquisas, de seus próprios descobrimentos e o poder acaba por retornar de onde estava sendo retirado. Ao se apropriar do discurso e da lógica que semeava o questionamento do seu poder, eles retomam

8 Devemos lembrar que em terras africanas cada cidade cultuava seu Orixá e, somente aqui no Brasil, todos passaram a fazer parte de um ritual conjunto e organizado. Como bem disse o professor José Flávio Pessoa de Barros em uma palestra proferida na capela ecumênica da Uerj: “O que tivemos aqui foi um grande acordo entre as diferentes etnias africanas presentes no Brasil, foi uma grande negociação, tirando a figura de Exu, que era ponto comum a quase todos, mudando apenas o nome.”

9 Surpreendentemente, o censo de 2000 mostrou também que as religiões afro-brasileiras apresentaram a segunda maior média de anos de escolaridade de seus seguidores declarados, ficando atrás apenas do espiritismo kardecista, religião sabidamente de classe média e de seguidores com escolaridade elevada. Para o ano 2000, a média de anos de escolaridade dos membros declarados do candomblé e da umbanda foi de 7,2 anos, quando a média da população total do Brasil era igual a 5,9 anos, a dos espíritas kardecistas 9,6 anos, a dos católicos 5,8 anos e a dos evangélicos pentecostais 5,3 anos. São indicadores inequívocos da penetração da classe média branca escolarizada (PRANDI, 2004).

as rédeas da deliberação e centralizam novamente na sua figura a última instância de decisão.

Não basta mais simplesmente ser “aparelho” de alguma entidade ou “filho” de algum Orixá. É necessário que se saiba também a história de sua religião, suas origens, seus fundamentos e toda sua concepção de mundo para que se possa desempenhar sua função ritual da maneira “correta”. O conhecimento da divindade deve ser subsidiado pelo conhecimento da própria pessoa, ambos atuando no intuito de garantir sua legitimidade em função da importância do cargo desempenhado. Defender e explicar as novas normas e procedimentos rituais implementados passa a ser não só uma necessidade de legitimação dos chefes de terreiro, mas uma pré-condição para que ela seja usufruída sem que seja questionada. Originariamente estabelecida com base na transmissão dos saberes religiosos através da fala e do convívio, da participação nos rituais e nas cerimônias, esta forma de conhecimento passa por um momento distinto. Era na figura destes dirigentes espirituais que residia toda a fonte de conhecimento, era deles que emanavam a sabedoria e a maneira correta de se proceder ritualisticamente dentro do culto e era exatamente esta condição reconhecida e legitimada por todos que fornecia o alicerce para sua manutenção enquanto tal. Bastava o seu conhecimento de vida e os anos de terreiro para que não fossem em nenhum momento questionados, para que suas decisões fossem imediatamente cumpridas à risca.

Com a publicação cada vez maior, a partir da década 1980, de um vasto material intelectual sobre a religiosidade afro-brasileira, esta autoridade baseada somente no conhecimento de vida passa a sofrer uma série de transformações. Rituais, comidas, cantigas, cerimônias, toques, vestimentas, dicionários, mitos e uma série de outros conhecimentos passam a se tornar públicos e a estar disponíveis para seus adeptos. Uma série de viagens acontecem em direção a África e cada um que volta traz na sua bagagem um novo elemento, uma nova lógica, uma maneira de ver diferente. Garantidos no conhecimento adquirido durante os anos de santo, os responsáveis pelos terreiros começam a ter suas ordens questionadas em virtude dos novos conhecimentos intelectuais absorvidos pelos fiéis, que constantemente fazem interrogações sobre o que está se realizando e acabam até mesmo sugerindo novas formas de organização do ritual praticado até então. A fonte de poder passa a sofrer um deslocamento de

ênfase onde sua constante reavaliação e sua rápida atualização, adequações necessárias a um mundo moderno e em constante mudança, passam a representar a nova forma de poder onde a novidade, de preferência mais tradicional e “de raiz”, enobrece o ritual e faz com que o terreiro seja visto como mais autêntico.<sup>10</sup> É aqui que o conceito de reflexividade pode ser colocado de maneira mais apropriada, demonstrando como a construção do conhecimento e seus valores é um processo em constante produção de valores: “Com o advento da modernidade, a reflexividade assume um caráter diferente. Ela é introduzida na própria base de reprodução do sistema [...] A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. Ou seja, a modernidade reflexiva ainda é um processo em andamento, no qual o sujeito se vê livre das tradições para escolher sobre seu destino, ao mesmo tempo em que convive com as velhas tradições” (GIDDENS, 1991, p. 45).

Creio eu que esta necessidade de legitimação não é religiosa em si, mas seria ingenuidade minha achar que ela não atua por meios e objetivos ligados e de interesse da religião. Acho que a necessidade criteriosa do campo intelectual, de provas e metodologias aceitas por todos os pares e reconhecidas como possíveis, atravessou o campo religioso afro-brasileiro de uma maneira que inverteu seus pressupostos originais. Vamos a um exemplo. Qualquer pessoa pode abrir um terreiro, bastando para isso vontade e alguns filhos-de-santo. Ainda que isto não seja visto com bons olhos pela maioria das pessoas da religião, Umbanda ou Candomblé, o critério usado como julgamento, na maioria das vezes, não é o religioso, mas o moral, “ela não tem preparo”, “não é elevada espiritualmente”, “só quer fazer o mal e arrumar algum dinheiro”, ou então um critério intelectual, “isto não tem fundamento”, “quem pesquisou este assunto?”, “qual o grupo de autores que defende esta ideia?”, entre tantas outras perguntas que poderíamos citar. Agora, pelo princípio africano, qualquer um, sim, estaria apto para realizar esta intermediação, como já falamos antes. A lógica africana passa a ser julgada por princípios ocidentais cristãos, totalmente diferentes dos que lá estavam sendo aplicados.

10 A autenticidade é um dos principais fatores para que os fiéis sejam atraídos para a religião. Tendo em vista a enorme concorrência neste mercado de bens religiosos, cada religião terá como estratégia ressaltar este aspecto na disputa pelos fiéis (cf. PIERUCCI, 2004).

Além do mais, qualquer terreiro deveria estar predisposto a modificar seu ritual de acordo com a determinação ou vontade de seus deuses, Orixás, Voduns ou Inquices<sup>11</sup>, uma vez que a “tradição” religiosa africana é baseada na constante revelação. Modificar e aceitar transformações é sinal de “pureza”, uma vez que respeita o princípio mor da diversidade e da variedade de situações e conjunturas históricas a que estamos sujeitos. Ao engessar o ritual, não permitindo alterações, os terreiros acabam por fechar os ouvidos ao que seus deuses têm para dizer, uma vez que, já que não se pode mudar nada, de pouco valerão suas demandas e necessidade proclamadas. Este fato por si só causa uma grande revolução na maneira de se conceber e analisar a religiosidade afro-brasileira. O principal alicerce de sustentação da sua lógica espiritual – os desígnios dos céus – passa a dividir espaço em termos de importância com a sabedoria laica e letrada. Se antes bastava a escolha pela divindade para o reconhecimento do seu poder, hoje ela é reconhecida apenas como um dos quesitos necessários, o mais básico, para que ele seja exercido. Se antes a sabedoria emanava da experiência e do tempo de terreiro que as pessoas tinham, hoje ela é substituída em grande parte por pesquisas acadêmicas recentes. Se antes era na oralidade que moravam os mistérios da religião, hoje é na palavra escrita que eles são decifrados.

## TERREIRO DE BIBLIOTECA

No afã de defender o flanco da pureza religiosa africana, ainda que sob estas novas condições, os trabalhos acadêmicos sobre o candomblé mergulharam em uma perturbadora contradição. Ao afirmar uma pureza da tradição baseada na oralidade africana, estes trabalhos escritos passarão a servir de referência para o que deve ser entendido como tradicional. Todas as possibilidades de um conhecimento transmitido de ouvido em ouvido passam a ser padronizadas, reiterando somente uma forma de interpretação. E na medida em que estas possibilidades são padronizadas ocorre outra contradição, essa mais essencial porque atua no cerne da pureza religiosa defendida. A revelação contínua da África e de suas divindades passa lentamente a seguir o rumo de outras religiões mais antigas e sua revelação passa a ser descontínua. Na medida em que a academia produz cada vez mais livros aceitos por todos como fontes legítimas da tradição religiosa, determinados

11 Respectivamente Nagô, Jeje e Banto.

“clássicos” passam a atuar como a Bíblia católica ou como o Alcorão muçulmano, pois a implementação do que está escrito neles em determinado terreiro reforça seu conhecimento laico-intelectual, necessário para que se exerça o poder, ao mesmo tempo em que o eleva ao grau de seguidor da verdadeira tradição africana comprovada cientificamente.

Dessa forma, um terreiro pode ser avaliado tendo em vista não somente suas soluções espirituais e suas divindades, mas também de onde foram tirados os elementos presentes nos rituais – um atestado de procedência, uma genealogia de nobreza –, pois é exatamente neste ponto que poderá surgir um dos critérios para a qualificação de “puro” ou “misturado”. Uma brincadeira pode ser feita para que seja exemplificado o tamanho da mudança de que estamos tratando e a necessidade urgente de se pensar novas formas de interação com este tema. Vamos construir um terreiro de candomblé juntos. Não um terreiro qualquer, mas um decididamente “tradicional”.

A primeira questão que surge é como este terreiro vai ser construído e dividido espacialmente. Para isso iremos consultar a obra de Édison Carneiro – *Candomblés da Bahia* – onde ele nos mostra detalhadamente através de uma planta como é organizado o terreiro da Casa Branca, o mais antigo de todos (CARNEIRO, 1977). Lá está presente o salão de festas ou “barracão” em forma de quadrado; a disposição dos quartos respectivos para cada orixá, dentre eles Oxossi, Xangô e Oxalá. Também podemos observar a localização da sala de estar, da sala de jantar e da cozinha, onde se prepara o ajeum<sup>12</sup>. Bom, já temos as instalações.

Ainda precisamos saber quais os Orixás que vamos cultuar, quais são os mais presentes em terras brasileiras e quais os mitos que utilizaremos como referência, os mais conhecidos. Aqui não teremos surpresas, acredito. Em *Mitologia dos Orixás* Reginaldo Prandi faz um estudo fantástico dos mais variados mitos existentes, a partir de uma grande pesquisa realizada ao longo de alguns anos em muitos terreiros e com um grande número de sacerdotes (PRANDI, 2001). Xangô, Oxum, Yemanjá, Oxossi, Nanã, Omulu, Ossãe, Ogum, Exu, Oxalá e Iansã sabemos que não podem faltar de jeito nenhum. Oxumarê, Obá e Logun Edé podem fazer parte, mas não entram no critério de obrigatórios.

12 Comidas e bebidas servidas nos terreiros de candomblé depois de terem sido realizados os rituais, após as danças dos orixás.



Agora que já temos o local e os Orixás, precisamos saber como vesti-los e alimentá-los. Suas vestimentas também não serão problema. Utilizaremos as inúmeras fotografias existentes em livros e na Internet feitas por Pierre Verger, todas analisadas detalhadamente.<sup>13</sup> Já para sua alimentação teremos como base a obra de Raul Lody, *Santo também come*, com prefácio da segunda edição escrito por mãe Stella do Axé Opô Afonjá, onde ele nos mostra entre outras coisas os pratos de Nanã, bebidas rituais e os animais do sacrifício. As cozinhas devem ter:

...a presença do fogão a lenha e, ainda, de muitos fogareiros e outros tipos de fogões. Os muitos utensílios são colocados nas mesas ou bancas. Panelas de barro, alguidares, travessas, tigelas *najé*, quartinhas, talhas, pratos de cerâmica, gamelas, pilões, pedras de ralar, moinhos, abanos, colheres de pau, peneiras, bacias em ágata e folha-de-flandres, tachos de cobre, entre outros, são os objetos que constituem o ferramental do trabalho das *ia-bassés*, mulheres que cozinham para os santos (LODY, 1951 p. 25).

Precisamos também aprender o iorubá para poder realizar qualquer ritual e faremos isso com a ajuda de Fernandes Portugal Filho e seu livro *Yorubá – A língua dos Orixás*, com prefácio do professor Agenor Miranda Rocha, nesta época Babalô do Axé Opô Afonjá (PORTUGAL, 1985). Para o estabelecimento da hierarquia dentro do terreiro usaremos Vivaldo da Costa Lima, *A família de santo nos candomblés jejes-nagôs da Bahia*, onde aprenderemos as suas duas vertentes: a de mando e a honorífica (LIMA, 1977). Para a utilização e eficácia das ervas rituais usaremos *O Segredo das Folhas: Sistema de Classificação de Vegetais no Candomblé Jêje-Nagô do Brasil*, de José Flávio Pessoa de Barros (BARROS, 1993). Para realizar o contato com os deuses através dos búzios sacaremos da estante *O Jogo de Búzios: Um Estudo de Adivinhação no Candomblé de Júlio Braga* (BRAGA, 1988). ou então *Caminhos de Odu* de Reginaldo Prandi (PRANDI, 2001,b).

Poderíamos aqui continuar exaustivamente a construir academicamente cada detalhe de um terreiro, mas esse não é nosso propósito. A intenção é demonstrar alguns aspectos constituintes de um terreiro tradicional de candomblé que dificilmente seriam questionados por alguém,

13 Cf. [www.pierreverger.org](http://www.pierreverger.org) (Fundação Pierre Verger), onde podem ser encontradas mais de 5.000 fotos dos orixás, de suas vestimentas e de outros elementos religiosos africanos que são comparados aos que existem no candomblé brasileiro. Em um livro podemos conferir *Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo* (VERGER, 1993).

tendo em vista a origem acadêmica e legítima de sua produção. Todos eles em algum momento apontam e definem como deve ser tal ritual, como deve ser feita aquela comida, o que deve ter na cozinha, como deve ser pronunciado determinado termo iorubá entre outras coisas sem que, em nenhum momento, isso tenha partido de alguma divindade ou revelação. São procedimentos descontínuos que passam a ser percebidos como elementos definidores de pureza uma vez que todos reconhecem sua fonte de produção como fruto de um resgate às raízes. O que não está respaldado cientificamente passa a ser observado com um certo desdém, com uma ironia do tipo “aqui vocês fazem as coisas um pouco diferentes, né” para depois, entre seus pares, comentar o absurdo presenciado, a falta de tradição. Como o conhecimento laico se tornou tão importante quanto o espiritual, possuí-lo é um sinal de distinção, de percepção da nova dinâmica, de atualização das regras do jogo religioso.

Mas quando analisado de perto este discurso não demonstra tanta uniformidade, ou pelo menos a que foi originalmente idealizada. Por mais que esteja disponível para todos o que deve ser entendido como tradicional de determinada religião, este conhecimento não estará imune a constantes adaptações e até mesmo reconhecimento da legitimidade dos que não seguem determinada diretriz. Por exemplo, na tradição do candomblé nagô, assumido pela maioria dos intelectuais como mantenedor da raiz africana, a figura do caboclo é vista de certa forma como um elemento que não é africano. Logo, os terreiros que prestam algum culto em sua homenagem são caracterizados, pelo critério acadêmico, como impuros. Mas mesmo assim, ele está presente no terreiro do Alaketu, um dos mais tradicionais de Salvador. Olga de Alaketu, a mãe-de-santo do terreiro, “tem” um caboclo Jundiara ao qual dedica uma grande festa todos os anos em janeiro. “Esta festa é reservada a um grupo restrito de pessoas e os membros do terreiro demonstram certa relutância em falar de tal caboclo, como se sua existência fosse algo desabonador para o terreiro” (SANTOS, 1995).

A pureza tão proclamada e reivindicada cai por terra quando confrontada com a realidade dos terreiros, principalmente os de candomblé nagô, utilizados nos estudos em questão. Novamente com outra mãe-de-santo famosa, mãe Stella do Opô Afonjá, percebemos o quanto de discrepância existe entre o que é proclamado e o que acontece de fato. Não devemos esquecer que esta mãe-de-santo foi uma das principais lideranças na luta contra o sincretismo com os santos católicos nos

terreiros de candomblé, inclusive com a produção de um manifesto assinado também por Olga.<sup>14</sup> Em suas palavras: “Um brasileiro que nasceu de um pai jêje e de uma mãe angolana, a qual nação religiosa pertence? Respondo: terá direito à própria escolha... *Com isso afirmo que no Brasil não existe nação pura*” (grifo meu). Considero que a energia que vem tanto dos Orixás, Voduns ou Inquices seja a mesma. Exemplo: Xangô poderá ser chamado de Nzazi, no Angola e de Sobô, no jeje-mahi, ou Quevioçô, no jêje-mina. Mas sempre será o senhor do fogo, independentemente de nação. Oiá, a popular Iansã, poderá ser reconhecida como Bamburuce-navula, no Angola, ou Avessan, no Benin, mas sempre será a senhora dos ventos. Ossain poderá ser denominado de Águe, no jêje, ou Caten-dê, no Angola, mas será o padroeiro das folhas.”

Temos aqui então o delineamento de uma lógica estrutural que vai nos permitir traçar os vários momentos por que passam as diferentes e divergentes considerações sobre o campo religioso afro-brasileiro, o que irá nos permitir perceber a particularidade de cada etapa. A primeira está ligada à moralidade dentro do terreiro e poderia ser chamada de *defesa contra o ataque externo*. Ela é ressaltada de maneira incisiva tanto pelos praticantes do candomblé como da umbanda e funciona como uma defesa prévia, um tipo de explicação precedente antes mesmo de se falar da própria religião em si. É uma uniformidade no discurso que traz arraigada ainda a preocupação em se demonstrar que não se trata de práticas satânicas nem rituais diabólicos, não civilizados, tão arraigados ainda hoje no imaginário da maioria da população. É a defesa da religiosidade afro-brasileira, sem distinção alguma entre este ou aquele culto, contra os ataques questionadores vindos “de fora”.

A segunda etapa, feitas as devidas defesas, trata da relação de legitimidade dentro do próprio campo religioso afro-brasileiro e se chamará *disputa interna*. É aqui que irão surgir as disputas que terão como principal critério de julgamento, a definição do que deve ser visto ou não como puro. Respalhada pela academia e pelos inúmeros autores que se dedicaram ao tema, sai vencedora deste embate a tradição nagô do candomblé, relacionada de maneira “inquestionável” ao que de mais africano se pudesse ter em termos religiosos. Dessa forma, a tradição banto, mais presente na umbanda, fica como a “mistura” que somente mais tarde vai passar a ser revitalizada, ainda que sob o mesmo modelo

14 Manifesto contra o sincretismo das divindades africanas com os santos católicos, assinado em 1983 por conta da Conferência Mundial da Tradição e Cultura dos orixás (Contoc).

de busca às origens. É principalmente dentro deste vácuo de legitimidade acadêmica da umbanda que vai se consolidar o argumento de que esta é uma religião sem tradição, logo, indigna de atenção.

A terceira etapa desmonta a segunda e reforça a primeira, podendo ser chamada de *um beliscão da realidade*. O discurso de uniformidade religiosa feito para “fora” não encontra respaldo no que acontece dentro dos terreiros, de Candomblé ou Umbanda. Fica evidente através das falas de seus próprios dirigentes o uso de diversos elementos não africanos, logo “impuros”, como a moral católica ou a evolução kardecista. Quando mãe Stella afirma que não existe nação pura no Brasil, ela equipara em um mesmo nível todas as religiões de origem africana, admitindo a importância e valor de cada uma delas na sua particularidade. Destroçada a pureza, o critério moral passa a ser o único plausível.

A quarta etapa, *tradição personalizada mutante*, demonstra como estas lideranças religiosas constroem suas estratégias para a manutenção do poder em vista do novo contexto religioso, apoiado no saber laico e escrito. A evolução intelectual, para ambos os casos, será fundamental para que seu cargo e suas decisões não sejam contestadas e, para isso, devem estar sendo constantemente reavaliadas com a intenção de responder às constantes demandas feitas por seus “filhos”. A pureza então não reside mais na tradição enquanto palavra que denota um longo prazo de tempo, a manutenção de algo por décadas e realizada da mesma forma por um grupo de pessoas. Tradição aqui irá ganhar um novo sentido, um novo significado, passará a representar o processo de constante atualização dos elementos presentes nos rituais religiosos, uma espécie de *download ritual*. Tradição passa a ser uma implementação do novo a cada instante, assim que se faz necessária, seja por motivos mundanos ou espirituais.

Cada etapa dessas está relacionada à Umbanda e ao Candomblé e em nenhum momento creio que poderia ser utilizada de maneira distinta para uma ou outra religião. São etapas que remetem diretamente à forma como se desenrolam as lutas por legitimidade dentro de um contexto religioso que, ao mesmo tempo em que se pretende amplo e universal, responde na maioria das vezes a questões e anseios individuais, representados pela figura de seus dirigentes. Colocados diante de novos questionamentos, estas figuras irão, cada uma de maneira particular, procurar os elementos de sustentação de seu poder, que serão normalmente encontrados no conhecimento intelectual, aceito socialmente como de

valor real. Mas não seria esta tradição de estudos e do cientificismo uma particularidade típica do kardecismo, procurando dar ares de ciência e civilidade ao seu culto inicialmente branco e avesso às tradições africanas? E o ciclo recomeça, puro na sua impureza...

## **JOGANDO A TARRAFA**

Aceitar as diferenças, principalmente aquelas que inviabilizam o encadeamento lógico das ideias que se espera provar, não é uma tarefa fácil para o pesquisador. Munido de seus levantamentos e ansioso pela retribuição ao seu esforço intelectual, a tendência é de que tudo que escape à jogada da tarrafa, ou seja, tudo que não esteja coberto pela rede de significados tecida por ele, seja avaliado como uma variante sim, mas não com possibilidades reais de gerar uma transformação substancial no seu objeto de análise específico.

E foi neste sentido que a religiosidade afro-brasileira, repleta destas variações que por muitas vezes tornam seu estudo de difícil encaixe, foi modelada de acordo com pressupostos teóricos que passaram a ditar a maneira como deveriam ser diagnosticadas. Imbuídos do espírito codificador que cerca a apreciação científica, os diversos intelectuais que abordaram sua estrutura procuraram criar métodos que dessem conta dos fenômenos observados e, mais do que isso, estabelecessem critérios que estruturassem a maneira correta de observar esta forma de religiosidade.

O primeiro passo dado neste sentido, de uniformização desta análise, teve como ponto principal a delimitação do que deveria ser levado em consideração, do que deveria ser visto como puro e coerente com a sua tradição africana original. Fazia-se urgente, para a própria legitimação do que passaria a ser estudado, a criação da legitimidade de uma determinada tradição, algo que justificasse a importância da análise e demonstrasse a relevância da sua contribuição, seja para o entendimento da própria sociedade brasileira e de suas transformações ou então para a percepção de uma nova manifestação cultural.

Nenhum outro lugar apresentaria tantos requisitos para este empreendimento quanto a Bahia, eivada de manifestações religiosas africanas e palco efervescente de suas tradições culturais. Mas dentre tantas possibilidades existentes a escolhida foi o Candomblé, não só por serem seus Orixás conhecidos de longas datas dos viajantes e dos senhores

que escutavam seus cantos na sacada da Casa Grande, mas também por apresentar uma forma de culto que, a princípio com uma organização hierárquica definida e clara, permitia a inserção do pesquisador em um universo que não seria de todo intocado. Oriundo da tradição dos negros nagô, que chegaram em terras brasileiras – principalmente baianas – por último e em grande número, o Candomblé foi eleito como representante do que deveria ser considerado resistência cultural contra a opressão desagregadora dos valores culturais existentes.

A pedra fundamental, o ponto de partida, foi então estabelecido com a constatação feita por Nina Rodrigues ainda no século XIX do terreiro mais antigo de candomblé existente, ainda que não seja negada a hipótese da existência de outros mais antigos<sup>15</sup>. Fundado em 1830, o terreiro do Engenho Velho passa então a figurar como uma referência do que deve ser entendido como prática do verdadeiro candomblé. O Gantois e o Opô Afonjá, que tiveram origem neste mesmo terreiro por conta de divergências internas sobre a sucessão, fecham a divina trindade que passou a ser entendida e reconhecida como sinônimo de originalidade e pureza. Tendo em vista esta legitimidade construída pela academia, já que a maioria dos estudiosos realizaram seus trabalhos nestas casas, a pureza passou a ter um nome e a representatividade necessária para pleitear seu espaço.

Inventada e alocada no seu devido lugar, tudo que escapava de sua configuração e de sua lógica passa a ser visto como algo pouco digno de atenção, muitas das vezes apreciado somente com a intenção de demonstrar sua quase nenhuma organização se comparada com a que surgia como lícita. É nesse ponto que entra em campo, ainda que aos quarenta minutos do segundo tempo, a tradição religiosa dos negros bantos, utilizados como exemplo do que não deveria ser levado em conta quando o assunto fosse a preservação das tradições e da originalidade africana. Entendidos como heterogêneos e pouco propensos a lutarem pela manutenção de sua estrutura cultural, são os negros desta região de Congo e Angola que serão utilizados como demonstração do que deve ser entendido como impuro, uma representação real dos limites que não devem ser ultrapassados por aqueles que se pretendem fiéis à África e seus costumes.

15 João José Reis revela a presença na cidade de Salvador, no início do século XIX, de outros terreiros de diferentes tradições religiosas. Essa afirmação se baseia na análise dos processos criminais relativos às perseguições religiosas deste período. Em 1944, Luís Vianna Filho, ao falar da existência de vários candomblés bantos, cuja fundação era anterior às pesquisas de Nina Rodrigues, escreveu que “era de admirar que tivessem passado despercebidos a um estudioso da inteligência do ilustre mestre” (cf. CAPONE, 2004).

Usando novamente a paródia da pescaria, podemos perceber a lógica que rege este processo de categorização do puro e do impuro. Quando se joga uma tarrafa no mar dificilmente você pegará peixes diferentes já que os de mesma espécie costumam andar juntos em cardume. Além disso você sabe, de acordo com a época e com a maré, o que está indo pescar. Conchas, algas, tatuís e outros seres que fazem parte da diversidade do mundo marítimo são, se apanhados, preteridos em razão dos peixes, mas de forma alguma podem ser ignorados, seja pela sua pouca quantidade numérica ou mesmo pelo seu pouco desenvolvimento biológico. Mesmo fazendo um enorme esforço para acreditar que os nagôs, por serem mais numerosos e desenvolvidos, promoveram uma “tsunami” cultural arrebatadora, poucas coisas nos fazem crer que o tenham feito sem inúmeras negociações e reorganizações de suas práticas religiosas em virtude de suas demandas imediatas, sejam elas econômicas ou políticas.

Sabemos que qualquer pesquisador precisa da repetição, do sempre igual, da homogeneidade para que possa colher os lucros de sua investida intelectual. Afinal, não existe um tabuleiro misto de peixes no mercado ou, caso existisse, seria provavelmente visto como algo que sobrou e precisa ser negociado a qualquer preço. É justamente esta diversidade apresentada pelos negros bantos que precisa ser afastada sob o risco da contaminação geral da religiosidade afro-brasileira e consequente descrédito. Conhecidos pela implementação dos caboclos em suas cerimônias, prova concreta de sua assimilação submissa dos outros valores que não os seus próprios, passam a ser o exemplo do desregrado, do lugar onde tudo pode, da falta de tradição e originalidade. Era uma ameaça real para todos que queriam fazer da religiosidade afro um tema respeitado e que merecesse a atenção, uma vez que colocavam em xeque a afirmação do modelo e da lógica única.

Cientes desta regra vital do campo científico e intelectual, a pureza foi inventada a partir dos estudos intelectuais, ou melhor, a homogeneidade da religiosidade cultural afro-brasileira foi ditada e imposta para que sua análise se tornasse legítima, para que seu peixe fosse ressaltado perante os demais, ainda que todos fossem pescados no mesmo rio. Enquanto alguns chegavam em imensos pesqueiros equipados e com salvas do público que o aguardava para consumi-lo imediatamente, outros apareciam em pequenas jangadas, reparadas somente quando comparadas com a grandiosidade do pesqueiro. Partir para terras nagôs

era certeza de rede cheia e de resgate no fundo do mar africano, ainda que a Nigéria seja uma gota neste oceano continental.

Em relação à religiosidade afro-brasileira, esta tarrafa acadêmica foi lançada para que fosse feita uma apreciação uniforme deste fenômeno, deixando de lado a maioria de suas contradições e de suas nuances que insistiam em fazer com que a tinta do quadro não secasse. Tendo em vista a participação de grande parte dos pesquisadores nos próprios terreiros em que realizavam sua pesquisa, acenar com uma análise que em algum momento não afirmasse a lógica e a tradição do que estava sendo analisado seria o mesmo que deslegitimar o próprio objeto de estudo, porque “misturado”, além de fechar todas as portas deste terreiro, e provavelmente de muitos outros, em virtude de sua pouca capacidade de apreciação do que acontecia diante de seus olhos.

Foi então esta construção da pureza que pavimentou o caminho que deveria ser percorrido por todos que se debruçassem sobre este tema. Foram colocadas ao longo desta via as placas que deveriam ser respeitadas para que se chegasse no local esperado, indicando a maneira correta de trafegar. Mas não foi só na análise do *candomblé nagô* e de sua homogeneidade que elas foram colocadas. Os intelectuais que passaram ao estudo dos bantos e de sua concepção religiosa também construíram seus caminhos e orientações. Ainda que preocupados em demonstrar que esta cultura possuía tanta importância quanto a estrutura *nagô*, necessitavam também da legitimação de suas investidas como critério de comparação, pois para que tivessem esta importância que procurava ser demonstrada deveriam, no mínimo, provar sua ligação umbilical com o continente africano. Este respaldo, de se fazer como se fazia na África, é um elo fundamental de garantia e legitimidade do que merece ser estudado, do que deve ser levado em consideração.

Neste sentido, ainda que com objetivos distintos, a contradição se apresenta de maneira questionadora. Para que fosse revitalizada a cultura dos negros bantos, a lógica utilizada foi a mesma que tinha sido instrumento para demonstrar a superioridade *nagô*. O retorno a uma África homogênea, quase que parecendo dividida entre África nigeriana e África congo-angolesa, aparece como fórmula a ser implementada e basta para sua comprovação alguns indícios que apontem a equivalência ritual dos aspectos observados tanto em terras africanas quanto em terras brasileiras. Se os rituais *nagôs* ocorridos em terras brasileiras



são ratificados por fotografias tiradas por Verger na África, as festas de coroação do Rei Congo se apresentam como sinal inquestionável de sua tradição resgatada, uma vez que diversos elementos aparecem de maneira semelhante nas coroações brasileiras deste rei (cf. SOUZA, 2002).

E aqui residem as perguntas fundamentais: ainda que certos rituais sejam fotografados de maneira idêntica, tanto na África quanto no Brasil, poderíamos afirmar com certeza que as palavras proferidas durante o seu desenrolar seriam as mesmas? Os pré-requisitos para que uma pessoa chegue a realizar este ritual seriam os mesmos? Seria o caso de afirmarmos, da mesma forma que Bastide, que pouco tem importância os novos significados que ganharam estes elementos na sua travessia atlântica?<sup>16</sup> Será que as “propostas políticas” para a eleição do Rei Congo em terra africana resolveriam da mesma forma os problemas existentes no Brasil? Os princípios que norteavam as alianças estratégicas não responderiam por uma particularidade específica de cada grupo envolvido na disputa por este poder, ainda que efêmero? Em suma, até quando será imposto o significado da nascente, sem negar de forma alguma sua importância enquanto geradora, a um rio que possui inúmeros afluentes?

## PESCANDO COM A LINHA NA MÃO

Seguindo com nossa pescaria, creio que a tarrafa deve ser aposentada para que se possa estabelecer o que representa realmente este mar de significados estudado. Somente se pudermos escapar deste modelo abrangente e homogêneo estaremos criando a possibilidade de analisá-lo da maneira como ele acontece, sem apagar do mapa certos tipos de ondas, temporais ou outros fenômenos que colocam em turbulência o que é esperado como a normalidade, ainda que esta normalidade tenha sido uma criação exterior à natureza, ou seja, uma supressão da alteridade típica do pensamento humano codificador. Esta ambivalência que, quando resolvida gera mais ambivalência – quanto mais aprendemos, mais percebemos que não sabemos nada – acaba por gerar um movimento de ressignificação contínua do conhecimento na medida em que ele é amparado por um conjunto de ideias específicas

---

16 Yvonne Maggie conta em seu livro a indiferença com que Bastide tratava as ressignificações dos elementos africanos em terras brasileiras, muito mais preocupado que estava em resgatar seus significados originais (MAGGIE, 1976).

de determinada conjuntura. Sabemos que a Terra já possuiu cachoeiras que existiam quando terminava seus limites e, até pouco tempo, comer ovo era prejudicial ao colesterol.

Pois a normalidade africana cria um problema praticamente insuperável para sua análise intelectual. Fruto de um incontável número de povos, línguas e culturas é justamente na pluralidade destes significados que ela vai encontrar sua característica principal. E não é a toa que uma das principais medidas adotadas por aqueles que chegaram ao continente foi a codificação, por escrito, do que se apresentava aos seus olhos. A criação da escrita iorubá pelos anglicanos ingleses representa bem essa sensação de “confusão total” que de certa maneira não permitia que algum conhecimento específico em comum fosse tomado como regra e pudesse de alguma forma representar mais do que qualquer outro então existente. A existência de diversos sacerdotes religiosos, todos eles autorizados a desempenhar uma função de cunho religioso e de maneira autônoma, impossibilitava qualquer tipo de centralização que pudesse legitimar sua atuação e, em contrapartida, estabelecer o que deveria ser certo ou errado.

E, se precisamos buscar tanto as raízes, entendo que esta foi uma das poucas que foram regatadas com o mesmo significado, ainda que não representem a dinâmica africana. O que foi de fato transportado pelos intelectuais sem nenhuma modificação foi o modelo implementado pelos colonizadores na partilha do continente africano, ou seja, a necessidade de nomear e catalogar de maneira uniforme o que se apresentava aos seus olhos de maneira escancaradamente plural. E aqui encontramos uma das principais características contraditórias desta apreciação feita nestes moldes. Reconhecendo que esta pluralidade é fruto de uma cultura africana baseada primordialmente pelas vontades e demandas de seus inúmeros deuses, de diversas origens e procedências – o que chamamos de revelação contínua – a inteligibilidade extrapola o universo material e passa a centralizar também a maneira como estas revelações devem ser apreendidas.

Quando ao invés de jogarmos uma tarrafa nos dedicamos ao que ocorre cotidianamente nos terreiros, e na grande maioria dos casos são necessários apenas dois para que isso salte aos olhos do observador, entendemos o significado e a importância de se “pescar” com a linha na mão. Quando isso ocorre podemos perceber que cada peixe tem a sua particularidade e a sua “fiscada” específica. Pelo peso, pelo modo

como dificulta sua retirada da água podemos, até mesmo antes de tirá-lo do mar, supor qual seja a espécie. Mas o fato é que por mais que saibamos todas os tipos de peixe que existem, poucas são as probabilidades de acerto se fôssemos nos basear por um panorama das características gerais pertencentes a todos eles. A única base comum a todos seria a de que moram no mar.

Digo isso porque um dos pontos fundamentais do discurso acadêmico é a supressão total de qualquer tipo de contradição que possa existir dentro de um método de análise que seja abrangente demais. Seria como sair para pegar determinado peixe e devolver todos que não fossem da espécie escolhida, já que isto acabaria com o objetivo traçado antes de arrumar a malinha da pescaria na frente dos amigos que então já começam a preparar um determinado tipo de tempero particular. Enquanto ela é a todo custo alijada do processo de constituição da lógica religiosa afro-brasileira, sua existência é, comprovadamente, a prova cabal de que a verdadeira “raiz” ainda se encontra presente. Diferentemente do mundo acadêmico ela não é vivida dentro dos terreiros com uma ameaça perigosa a um conceito estabelecido, muito pelo contrário. Não é pedido às divindades que sejam coerentes com suas revelações, ou que pensem melhor na ordem que foi dada.

A única preocupação é a realização de suas ordenações, o que permite, como demonstramos, que uma entidade tipicamente da umbanda possa ser a responsável por “assentar”<sup>17</sup> um orixá típico do candomblé em um terreiro de umbanda. Apresentado este fato ao que se lê nos livros sobre a religiosidade afro-brasileira, estaríamos diante de um lunático ou então de uma pessoa que desconhece qualquer princípio do Candomblé ou da Umbanda, ainda que ele esteja realizando, na verdade, a implementação do conceito fundamental que rege toda esta instância: tornar realidade a revelação contínua de seus deuses. Ainda que seja referência ao que possa vir a ser implementado dentro dos terreiros por seus dirigentes espirituais, pouca coisa nos leva a crer que a contradição seja vivida e entendida da mesma maneira nos dois campos. Seria impensável imaginar uma situação onde um praticante da Umbanda ou do Candomblé se recuse a fazer determinada obrigação

17 Assentar significa firmar a energia de determinado Orixá no terreiro. História contada por um pai-de-santo de Umbanda que, incorporado com uma entidade, efetuou um ritual destinado a um Orixá, o que deixaria qualquer conceito ou defensor da pureza de cabelo em pé (cf. CAPPELLI, 2007).

ritual por julgar a ordem de suas divindades contraditórias. Poucos são os que assumiriam este risco.

A contradição teórica estabelecida pelo mundo acadêmico dificilmente encontra eco ou ressonância no cotidiano vivido dentro dos terreiros. A necessidade de se estabelecer regras claras típica da ciência esbarra na pluralidade das estratégias exercidas pelos dirigentes religiosos no intuito de garantir o uso legítimo e reconhecido do seu poder de dirigir. Transportar e colocar em prática o modelo científico da maneira exata como ele se apresenta é abrir mão da possibilidade de mudança enquanto “trunfo”, é conferir a todos os outros participantes do mundo religioso do qual se faz parte a prerrogativa de utilizar um tipo de poder que, na realidade, se quer exclusivo. Ou seja, um suposto ataque a uma determinada posição tomada por um pai ou uma mãe-de-santo no sentido de que ela não faz sentido pode ser respondido através justamente desta alternativa plural e cheia de possibilidades. A sua não ordenação faz com que o mesmo problema possa ser resolvido de diversas maneiras possíveis, variando inclusive de pessoa para pessoa.

Este processo gera algumas consequências importantes e pouco vislumbradas. A produção maciça intelectual sobre o tema e a inserção cada vez maior destes intelectuais no mundo religioso afro-brasileiro acabou por transformar de maneira incontestável a própria raiz africana que se procura resgatar. A primeira transformação tem a ver com a forma de transmissão do conhecimento. A raiz africana que deveria estar representada e ser encontrada na oralidade, na passagem do conhecimento através do contato com aquela pessoa que detém um maior conhecimento e experiência de vida, está sendo progressivamente substituída pelo conhecimento escrito, agora ao alcance de todos e não só do iniciado. Isto substitui de maneira avassaladora um dos principais pilares de sustentação de poder do pai ou da mãe-de-santo que tem na manutenção deste conhecimento “secreto” a base da sua legitimação enquanto dirigente espiritual. Ou seja, se os desígnios dos deuses estão agora nos livros, a necessidade de um intermediário não se faz mais necessária. Mais vale hoje um título acadêmico do que cinquenta anos de Candomblé ou Umbanda.

Mas enganam-se aqueles que pensam que estes dirigentes abaixaram suas cabeças e abriram mão de exercer o seu poder. Inseridos nesta dinâmica e atentos a estas transformações, grande parte deles passou então a se enveredar pelos meios que agora eram necessários para que

fosse aceita sua legitimidade. Não só este conhecimento produzido academicamente foi absorvido e passou a fazer parte integrante dos terreiros como muitos destes dirigentes passaram a ser eles próprios fontes de produção intelectual, escrevendo livros e realizando pesquisas que justificavam a implementação deste ou daquele ritual em seus terreiros. A “simples” revelação dos deuses africanos já não basta mais para que sigam à frente de suas empreitadas religiosas, uma vez que o questionamento, antes raro, de suas condutas por seus “filhos” espirituais espera uma explicação racional para um fenômeno religioso, pois sabem que a vontade dos deuses está agora nas prateleiras das livrarias e bibliotecas e pode ser consultada.

Isto não tem absolutamente nada a ver com a África, pelo menos aquela que é ressuscitada quando o assunto é sua religiosidade. Os deuses não moram mais na natureza. Assumir a verdadeira raiz africana é abrir mão do poder de estabelecer o que deve ser entendido como raiz africana. Em outras palavras, implementar, de fato, a verdadeira essência da religiosidade africana é matar de maneira cruel a raiz africana inventada pelo mundo acadêmico, não uma invenção de algo que não existe ou de que não encontra respaldo na realidade, mas uma invenção que reordena e reafirma, em detrimento da África, o que deve ser africano.

O surgimento de uma nova concepção, que gera mudanças em todo o campo religioso afro-brasileiro não é uma característica contemporânea. Assim como agora esta religiosidade apresenta uma forma específica de resposta, ela foi dada de maneira diferente nos diversos períodos anteriores em que algo teve que ser “ajustado” para que se tornasse legítima. Isso se dá justamente pelo fato desta possibilidade de adaptação da dinâmica religiosa africana, capaz de se moldar a diferentes conjunturas, uma vez que suas regras são traçadas pelos deuses que estão respondendo de acordo com as demandas típicas de cada tempo. O que surge de novo, ainda que de novo não tenha muita coisa, é o estabelecimento de determinadas regras rígidas para que se possa fazer parte tanto da umbanda quanto do candomblé.

Para o estudo da religiosidade afro-brasileira hoje pouco vale refazer este caminho de volta ao continente africano, a não ser com o objetivo da obtenção de legitimidade. Aqui, tal como lá, os significados mudam junto com seus contextos específicos, respondendo a perguntas diferentes a cada momento. Hoje, muito mais do que ontem, a busca por origens tem objetivos claros e é feita através da

construção de modelos africanos quase que geometricamente delineados, feitos sob medida para corroboração de uma ideia ou mesmo para a fortificação de uma ideologia. Em suma, a busca desta *África mítica bibliográfica completamente inteligível* muito pouco retrata verdadeiramente o constante processo de mudança no qual o continente sempre esteve inserido. Dar mais importância aos significados que aqui foram concedidos é entender que os africanos que aqui chegaram mesclaram suas cosmologias, que em sua maioria eram compostas por uma ampla base comum das religiões africanas atlânticas. Entendemos que “...a religião dos africanos e afro-descendentes no Brasil não pode ser a mesma da África. Elas podem se assemelhar, mas o grupo reorganizado, em novas condições, pode optar ou não pela reconstrução de suas antigas formas de organização, seja no nível da cultura, na política ou no social. E mesmo quando opta por ela, nunca reproduz a situação anterior” (SOARES, 2000, p. 115).

Caminhando para a colisão com o principal aspecto cultural africano, o de inclusão e pluralidade, o estabelecimento de um regimento acadêmico pode causar a instauração de uma espécie de manual a ser seguido por todos os seus praticantes. E isto não deve nos fazer deixar de pensar no que será feito com aqueles que decidirem não seguir estes passos ou trilhar os caminhos estipulados, pois é justamente na delimitação de fronteiras que se instaura a intolerância e a necessidade de autoafirmação em relação a um outro infiel às “escrituras”. Transformado em um conhecimento descontínuo e legitimado por uma instância superior – a academia que atua no lugar da Igreja – nos restaria somente pensar em um nome apropriado para esta nova religião que nasce.

## BIBLIOGRAFIA

---

BARROS, J. F. P. de. *O Segredo das Folhas: Sistema de Classificação de Vegetais no Candomblé Jêje-Nagô do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas/Uerj, 1993.

BETHENCOURT, F. *O Imaginário da magia: feiticeiros, adivinhos e curandeiros em Portugal no século XVI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Org. Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRAGA, J. *O Jogo de Búzios: Um Estudo de Adivinhação no Candomblé*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

- CAPPELLI, R. *Saindo da Rota: uma discussão sobre a pureza na religiosidade afr-brasileira*. Dissertação de mestrado apresentada para defesa ao departamento de pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, 2007.
- CAPONE, S. *A busca da África no candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- CARNEIRO, É. *Os Candomblés da Bahia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- DOUGLAS, M. *Pureza e Perigo*. São Paulo: Perspectiva, 1966.
- ELIAS, N. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo : Unesp, 1991.
- LIMA, V. da C. *A família-de-santo dos candomblés jeje-nagôs da Bahia: um estudo de relações intra-grupais*. Salvador: Pós-Graduação em Ciências Humanas da UFBA, 1977.
- LODY, R. *Santo também come*. Rio de Janeiro: Pallas, 1998.
- MAGGIE, Y. *Guerra de Orixá*. Um estudo de ritual e conflito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- MINTZ, S.; PRICE, R. *O Nascimento da Cultura Afro-Americana*. Rio de Janeiro: Pallas/Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2003.
- ORTIZ, R. *A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- PIERUCCI, A. F. Bye bye, Brasil: o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. In: *Estudos avançados*. V. 18, n. 52, dezembro de 2004, p. 17-28.
- PORTUGAL, F. *Yorubá: a língua dos orixás*. Rio de Janeiro: Pallas, 1985.
- PRANDI, R. *A Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Caminhos de Odu: os Odus do jogo de búzios, com seus caminhos, ebós, mitos e significados, conforme ensinamentos escritos por Agenor Miranda Rocha em 1928 e por ele revistos em 1998*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- PRIORE, M. del; VENÂNCIO, R. P. *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- RANGER, T. A invenção da Tradição na África Colonial. In: HOBBSAWM, E.; RANGER, T. *A Invenção das Tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- SANTOS, J. T. dos. *O Dono da terra*. O caboclo nos candomblés da Bahia. Salvador: SarahLetras, 1995.
- SOARES, M. de C. (2000). Devotos da Cor. Identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SOUZA, M. de M. e. *Reis Negros no Brasil escravista*. História da Festa de Coroação de Rei Congo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.
- THORNTON, J. *A África e os Africanos na Formação do Mundo Atlântico: 1400-1800*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.
- VERGER, P. *Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo*. São Paulo: Corrupio, 1993.

*Resenha:*

**DIPLOMA DE BRANCURA:  
POLÍTICA SOCIAL E  
RACIAL NO BRASIL – 1917-1945**

de Jerry Dávila

---

---

*por Heloísa Villela<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense  
Programa de Pós-Graduação em Educação



DÁVILA, Jerry. *Diploma de Brancura*. Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora da UNESP, 2006, 400p.

*Diploma de brancura* de Jerry Dávila, professor da Universidade da Carolina do Norte, é sem dúvida um livro atraente. E não menos que o próprio suporte material que o contém: capa, cor, tamanho das letras, fotografias antigas... não nos deixam insensíveis ao convite à leitura. O livro é fruto da tese de doutorado defendida pelo autor sob a orientação de Thomas Skidmore e de aprofundamentos posteriores no Brasil onde atuou como professor visitante na Universidade de São Paulo e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Desde a publicação da versão brasileira, despertou interesse por parte da mídia e da comunidade científica que se dividiu entre a acolhida entusiasmada ou a recomendação com críticas.<sup>2</sup>

A obra aborda o trabalho dos reformadores educacionais no Rio de Janeiro, entre os anos de 1917 e 1945, analisando como a visão da elite branca de médicos, cientistas sociais e intelectuais traduziu-se em práticas políticas que contribuíram para a segregação de negros e pobres, contradizendo o discurso oficial que pugnava pela universalização da educação. Para tanto, utiliza fontes variadas tais como documentos de arquivos pessoais e institucionais, públicos e privados, artigos de jornais, acervos fotográficos e uma vasta revisão bibliográfica combinado-as em análises densas que se traduzem numa escrita saborosa.

O marco inicial do estudo se relaciona com dois eventos ocorridos no ano de 1917, com repercussões no pensamento das elites intelectuais brasileiras e, de maneira específica, nos rumos das reformas educacionais que se estenderiam até o final da ditadura do Estado Novo. O primeiro deles foi uma expedição ao interior, realizada por sanitaristas cujo objetivo era mapear as condições de saúde do povo brasileiro. De volta, dois médicos, Arthur Neiva e Belizário Penna, publicaram um relatório da situação calamitosa que testemunharam clamando pela urgência da criação de um ministério da educação e saúde (p. 23). Nesse mesmo ano, Afrânio Peixoto, eminente médico legista, conhecido por trabalhos no campo da criminologia, hereditariedade, raça, clima e degeneração nos trópicos, assumia a diretoria do departamento de educação

2 Dentre os que aplaudiram a obra podemos citar, por exemplo, Élio Gaspari, na *Folha de S. Paulo* e a resenha de Sandra Selles na *Revista Brasileira de Educação*. Já dentre os que a comentaram apontando críticas são representativas a resenha de Maurício Parada na *Revista de História da Biblioteca Nacional* e a análise detalhada do ponto de vista da História da Educação por Marcos Cezar de Freitas na *Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos*.

da cidade do Rio de Janeiro dando início a uma série de reformas que pretendiam reverter as condições de degeneração racial do povo pela melhoria das condições de saúde e educação.

Dávila relaciona esses fatos para evidenciar o crescente consenso entre a elite médica de que era possível ‘aperfeiçoar’ as características negativas da miscigenação do povo brasileiro a partir de cuidados com a saúde. Tal postura já prenunciava estudos sobre eugenia (p. 31) que se intensificaram na Europa e nas Américas entre as duas guerras mundiais. O novo campo científico combinava diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e influências ambientais em práticas e prescrições que tinham por objetivo a “melhoria” das condições físicas do ser humano. A Alemanha nazista, Inglaterra e Estados Unidos adotaram uma versão radical de eugenia com intuito de eliminar os traços indesejáveis da população que prenunciavam futuras práticas de esterilização em massa e genocídio. Já na maior parte da América Latina e algumas partes da Europa uma versão mais “leve” traduziu-se em protocolos de tratamento pré e neo-natal, higiene e saúde pública.

Segundo o autor, a versão “leve” de eugenia foi a que melhor se relacionou com as ideias sobre raça sustentadas pelas elites brasileiras. Quando intelectuais brancos progressistas começaram a trabalhar pela universalização da educação pública, na primeira metade do século XX, suas ações encontravam-se influenciadas pela ideologia racial oriunda de uma história de séculos de dominação de uma casta de europeus colonialistas sobre escravos africanos, povos indígenas e indivíduos mestiços. Embora utilizassem uma retórica de celebração da mistura racial, permaneciam enredados em valores sociais que continuavam a associar o branco a “vigor, saúde e virtude”, cultivando um “ego europeu” (p. 24) e reforçando uma atitude de censura a outros grupos.

Para aquela geração de intelectuais, raça não era um fator biológico. Era uma “metáfora” para descrever o passado, presente e futuro da nação brasileira. Num extremo, a negritude significava o passado, a mistura racial simbolizava um processo histórico rumo a um futuro branco (p. 25). Se na virada do século XIX adotou-se a crença científica de matriz determinista de que brancos eram superiores e negros e mestiços degenerados, já nos anos 10 do século XX, tentava-se escapar dessa armadilha que condenava o Brasil ao atraso devido à numerosa população não branca. As elites intelectuais passaram, então, a defender uma concepção de que degeneração era uma condição adquirida e, portanto,

passível de ser remediada: negros poderiam ascender mediante a melhoria de seu estado de saúde, nível de educação, cultura ou ascensão social, num processo de “branqueamento”; inversamente, brancos poderiam degenerar-se pela indigência, vícios e doenças. Edgar Roquette Pinto foi representativo dessa nova concepção. Referência na antropologia nacional, diretor do Museu Nacional de Antropologia, endossava a ideia de que a deficiência de brasileiros negros e mestiços devia-se mais ao ambiente do que à raça.

Após traçar esse pano de fundo, a obra se dedica a explorar como os dirigentes da educação pública no Brasil, entre 1917 e 1945, compartilharam essa visão de que pobres e não brancos eram degenerados e que ao sistema escolar caberia a tarefa de “aperfeiçoar a raça”. (p. 33). Acreditavam poder estender suas “mãos curativas” sobre uma população, que observavam com leve desprezo, transformando escolas em clínicas onde os males causados pela mistura das raças poderiam ser curados pela inculcação de noções de saúde, higiene, educação física e nacionalismo. Dessa forma, ressalta Dávila, “Algo simples e íntimo como comer, escovar dentes ou lavar as mãos [...] tornaram-se o assunto de políticas públicas para que objetivavam acabar com a degeneração racial e salvar o Brasil”.

Os seis capítulos do livro confluem para a argumentação principal sobre as políticas dos protagonistas das reformas educacionais do Rio de Janeiro no período. Essas políticas, ao mesmo tempo em que proclamavam a democratização da instrução e tentavam transformar uma população majoritariamente não branca e pobre em indivíduos embranquecidos pela cultura, higiene, comportamento e até na cor da pele, estabeleciam formas diferenciadas de tratamento às crianças desses segmentos que acabavam estigmatizadas pelos critérios “científicos” dos testes, exames biomédicos e outros procedimentos como doentes, mal adaptadas e problemáticas (DÁVILA, p. 13).

O primeiro capítulo, “Construindo o homem brasileiro”, explica como no Brasil se desenvolveu a versão de eugenia lamarkiana francesa (o meio influencia mais do que as características hereditárias) por oposição à versão segregacionista darwinista ou mendeliana. Localiza na Sociedade Eugênica de São Paulo – que contava em seu quadros com médicos como Afrânio Peixoto, antropólogos como Roquette Pinto e o sociólogo educador Fernando de Azevedo – um foco propagador de ideias e práticas que se respaldavam em soluções “científicas” para

explicar as ideias de inferioridade de pobres, negros e mestiços, transformando em questão médica o que era um problema social.

O capítulo seguinte, “Educando o Brasil”, traz uma contribuição original às análises da educação brasileira quando resgata a importância da organização dos serviços de estatística, sobretudo a partir do governo Vargas. Dá destaque especial à figura de Mário Augusto Teixeira de Freitas que institucionalizou a coleta e análise estatística criando o SEES (Serviço de Estatística da Educação e Saúde) e o IBGE. Discípulo de Alberto Torres, Freitas alinhava-se com o espírito de nacionalismo estatal e desenvolvimentista que crescera nas primeiras décadas do século XX amalgamando ideais liberais progressistas e o autoritarismo reacionário (p. 103-6). Foi responsável pela colocação de Lourenço Filho no cargo de diretor-fundador do INEP, pela contratação de Fernando de Azevedo para escrever *A cultura Brasileira*, (como introdução ao censo de 1940), não logrando, porém, o mesmo sucesso com Anísio Teixeira que se recusou a aceitar o Ministério de Educação e Saúde. O conhecimento “imparcial” de um Brasil até então ignorado, recriado pelos dados estatísticos, quando interpretado à luz das concepções comuns àquela elite técnica acabou por produzir uma visão racializada da população.

“O que aconteceu com os professores de cor do Rio?” é o título do terceiro capítulo. Utilizando fotos do acervo de Augusto Malta e outros, o autor verifica a sensível diminuição da presença dos professores negros e mestiços nas escolas ao mesmo tempo em que cresce o número de moças de origem social mais favorecida formadas pelo Instituto de Educação (a partir dos anos 1930-1940). Observa que o processo de exclusão provocado pela racionalização das políticas educacionais, presidido pelo pensamento eugênico, esteve na base das reformas educacionais de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira traduzindo-se no desejo de formar uma elite branca de professores que retratasse o Brasil que se queria construir. Testes de inteligência, exames de condicionamento físico, uniformes caros e outras medidas restritivas acabavam por excluir os pretendentes a normalistas que fossem pobres e “de cor”.

O quarto capítulo trata da “A educação elementar”. Aqui o autor focaliza as reformas educacionais realizadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal sob os auspícios da Escola Nova, entre 1931 e 1935, baseadas nos paradigmas do nacionalismo eugênico, da análise estatística, da profissionalização e do racionalismo científico. Através de suas ações, expandiu rapidamente o número de escolas e treinou centenas de

professores no Instituto de Educação para liderar programas de saúde e educação e combate ao estado de degeneração eugênica e moral da população suburbana. Baseando-se não apenas nas teorias educacionais progressistas de John Dewey, mas também no fordismo e no taylorismo, além dos testes de inteligência de Lewis Terman, utilizava critérios psicológicos, eugênicos, médicos e higiênicos para distribuir os alunos pelo sistema em expansão. O ponto alto dessas reformas foi a criação do Instituto de Pesquisas Educacionais e sua seção de Ortofrenia e Higiene Mental que congregava a vanguarda dos estudos raciais relacionados à escola pública. Outra prática inaugurada nesse período foi a larga utilização dos testes e escalas para seleção e classificação dos alunos. O principal deles, o teste ABC, criado por Lourenço Filho, media a maturidade educacional dos alunos para a alfabetização. Por meio desses exames se estabeleciam distinções entre os alunos; a alguns eram atribuídos privilégios intelectuais enquanto que outros recebiam rótulos de distróficos, doentes, não inteligentes ou imaturos. Para estes últimos restavam as escolas profissionais. Segundo a interpretação de Dávila, os educadores perpetravam as desigualdades sociais institucionalizando pressupostos baseados em classe e raça. Dessa forma as políticas escolares acabavam confirmando a segregação existente na sociedade.

O capítulo seguinte, “A Escola Nova no Estado Novo”, focaliza os anos de recrudescimento autoritário do governo Vargas, entre 1937 e 1945. Os nacionalistas que haviam lutado juntos na década 1930 se direcionaram a caminhos antagônicos, sendo os mais extremos o Partido Comunista do Brasil e a Ação Integralista de tendência fascista. Anísio Teixeira foi expulso do Departamento de Educação e substituído por Francisco Campos, num dos momentos mais turbulentos da história da educação brasileira marcado por práticas direitistas e militarizadas. Entretanto, a política educacional apenas reforçou o modelo nacionalista eugênico e técnico da educação dando continuidade à obra de Anísio Teixeira, com duas exceções: a introdução da educação religiosa e a re-inauguração de ações paternalistas populistas no sistema escolar. Para dar consistência a sua argumentação Dávila volta sua lente para as práticas escolanovistas desenvolvidas no período e para um lugar institucional, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, concluindo que, na verdade, a continuidade das propostas do período anterior reforçaram o enquadramento racializado de alunos e professores.

No último capítulo do livro, “Comportamento branco: as escolas

secundárias do Rio de Janeiro” o autor fecha sua análise demonstrando que havia uma remota possibilidade de negros, mestiços e pobres ascenderem pelo processo de “branqueamento” se galgassem o ensino secundário. O padrão cultural europeizado do Pedro II conferia a alguns poucos o “diploma de brancura” pelo qual era possível abrir as portas de um seletivo grupo da elite intelectual brasileira. Entretanto, para a maioria da população pobre e não branca, após a seleção pela bateria de testes de maturidade, inteligência, aptidão e exames biomédicos, restavam as escolas vocacionais que confirmariam o senso comum recorrente de que negros, mestiços e pobres se adequam “naturalmente” às profissões manuais.

O livro se encerra com a observação de que a fascinação pela raça é um traço marcante entre os brasileiros que insistem em se identificar com uma “democracia racial”. Contudo, adverte Dávila, essa identidade racial brasileira reflete estratégias compartilhadas pelas elites que só se apresentam orgulhosas por sua origem racial miscigenada por se encontrarem confortáveis em relação à posse de seu “diploma de brancura” uma vez que um diploma de negritude seria impensável para elas tanto hoje, como fora nos anos trinta do século passado.

O livro de Jerry Dávila nos chega num período crucial de discussões sobre a inclusão social da população afrodescendente que tem mobilizado os meios acadêmicos, o aparelho governamental, jurídico e demais movimentos da sociedade civil. Sua importância encontra-se na oportunidade de contribuir com o debate em torno da desigualdade racial porquanto mais do que uma herança de um passado remoto, ela se reproduz cotidianamente no presente por uma série de mecanismos sutis que perpassam as instituições brasileiras. Do ponto de vista da historiografia da educação algumas críticas lhe podem ser feitas, por exemplo, quando supervaloriza a influência americana, sobretudo através do pensamento de Dewey, sobre as práticas de branqueamento nas reformas educacionais brasileiras. Como bem advertiu Freitas

[...]Nem a filosofia deweyana apoiava a separação entre brancos e negros, nem sua eventual aplicação aqui tentava orientar metodologicamente práticas classificatórias. Implicitamente, recria-se o argumento de que nossos ‘sistemas de branqueamento’ eram manifestações singulares abraçeadas de um racismo que aqui variava em intensidade, em relação aos Estados Unidos (FREITAS, 204, p. 799).

Em relação ao terceiro capítulo, “O que aconteceu com os professores de cor do Rio?”, o tema embora muito sugestivo, não é original. E aqui se torna necessário atribuir o valor merecido à “prata da casa”. Lúcia Müller, em seu livro *Construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República*<sup>3</sup> (1999), já analisara como a professora primária, no início de século XX, contribuiu para um projeto de nação através da difusão de símbolos e mitos da nacionalidade, formação de hábitos e atitudes que a tornavam modelo de cidadã diante de seus alunos. Demonstrou como “a construtora precisou ser construída”, levando em conta origens sociais, intelectuais e étnicas. Nesse movimento destacou os debates da época que terminam por confluir na solução do “branqueamento” da população. O Brasil precisava ingressar na modernidade: econômica, política, institucional e cultural. Se o ideal de “branqueamento” se tornara inviável pela via do imigrantismo, seria a escola a responsável por criar o sentimento nacional numa população miscigenada que deveria ser “civilizada” dentro da nova ética do trabalho. E à professora primária caberia essa tarefa “civilizadora”. Entretanto, a professora também teve que ser civilizada, moldada em novos esquemas mentais para se constituir em “construtora”, “missionária”, “líder social”. Esse modelo de “construtora da nação” não deveria restringir-se à moral e à conduta profissional, mas era também estético e físico. A pesquisa de Lúcia Müller concluiu que a aparência “branca” era identificada como um padrão de virtude, o que tornou quase impossível a permanência de professoras “escuras” no magistério. Seus estudos, desde então, tiveram continuidade no Penesb/UFF com a linha de pesquisa “Professoras negras no Rio de Janeiro: História de um branqueamento”<sup>4</sup> onde trabalhou especificamente a questão do desaparecimento das professoras negras das fotografias oficiais utilizando o acervo de Augusto Malta.

O estudo de Lúcia Müller teria enriquecido o trabalho de Dávila. Aliás, essa poderia ser uma última crítica: a ausência de diálogo com parte significativa dos historiadores da educação brasileira que pesquisam o

3 O livro é fruto de sua tese de doutorado realizada na UFRJ no ano anterior, sob orientação do prof. dr. José Silvério Baía Horta.

4 No ano de 1999, apresentou artigo “Professoras negras na Primeira República” nos *Cadernos Penesb*, n.1. onde abordou o tema do processo de “branqueamento” por que passaram as professoras naquele período, decorrente do “racismo à brasileira” presente nas relações sociais de forma disfarçada por mecanismos sutis. Em 2001 apresentou no II Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação (Penesb/UFF) exposição de fotos do acervo de Augusto Malta relativas ao seu estudo sobre o desaparecimento das professoras negras das escolas do Rio. Parte dessa pesquisa pode ser encontrada no capítulo “Professoras negras no Rio de Janeiro: História de um branqueamento” no livro *Relações raciais e educação: novos desafios*.

período. A excessiva recorrência aos autores americanos que estudaram o Brasil e a pequena referência aos brasileiros pode ter sido a causa de algumas distorções em suas análises.

Entretanto a obra tem muitos pontos altos e excelentes *insights* para aqueles que estudam as questões das relações raciais no Brasil. Atualiza um debate necessário trazendo para dentro das discussões uma riqueza muito grande de informações que podem nos tornar mais conscientes sobre as “políticas de ações negativas” que estão sempre prontas a se renovar e a dificultar as lutas populares pela valorização racial e o acesso social dos grupos marginalizados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

GASPARI, É. Professores negros sumiram da fotografia. *Jornal Folha de S. Paulo*, em 06/09/2006

FREITAS, M. C. de. Política social e racismo como desafios para historiadores da educação. *Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 11(3), set./dez. 2004.

MÜLLER, L. *As construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.

\_\_\_\_\_. Professoras negras na Primeira República. In: OLIVEIRA, I. (Coord. et al.). *Relações Raciais e Educação. Cadernos Penesh*, n.1. Niterói: Intertexto, 1999.

\_\_\_\_\_. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, I. (Org.). *Relações raciais e educação*. Novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARADA, M. Resenha: DÁVILA, J. *Diploma de Brancura*. Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora da Unesp, 2006, 400p. In: *Revista de História* da Biblioteca Nacional (<http://www.Revista.de.historia.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=577&pagina=2>). Acesso: 15/06/2008.

SELLES, S. Resenha: DÁVILA, J. *Diploma de Brancura*. Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora da Unesp, 2006, 400p. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, set./dez. 2007.





## PRIMEIRA EDITORA NEUTRA EM CARBONO DO BRASIL

Título conferido pela OSCIP PRIMA ([www.prima.org.br](http://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.



[www.editora.uff.br](http://www.editora.uff.br)

Este livro foi composto na fonte Garamond, corpo 12.  
impresso na gráfica Nova Letra,  
em papel offset 75g/m<sup>2</sup> (miolo) e Cartão Royal 250g/m<sup>2</sup> (capa)  
produzido em harmonia com o meio ambiente.  
Tiragem 1.000 exemplares.

# Cadernos **PENESB**

**Organizados pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, os Cadernos PENESB têm o propósito de ampliar as formas de disseminação das produções do Programa e outras. Por meio desse recurso, contribuem para facilitar o acesso aos conhecimentos sobre as relações raciais na educação e temas afins.**

ISSN 1980-4423



#### **Apoio:**

Ministério da Educação – MEC  
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad