

Relações Raciais

**no Contexto Social,
na Educação e na Saúde**

PENESB

Coordenadora do Penesb:

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

Organizadora

Iolanda de Oliveira

Relações Raciais no Contexto Social, na Educação e na Saúde

Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul

Acildo Leite da Silva
Alexandre Ribeiro Neto
Candida Soares da Costa

Cristiano Rodrigues

Hédio Silva Júnior

Heloisa de O. S. Villela

Hustana Maria Vargas

Iolanda de Oliveira

Miriam Teresa de Sá Leitão Martins

Patrícia Teixeira Santos

Rogério Garcia Cappelli

Sônia Maria Pereira Ribeiro

Tatiana Dias Silva

Tomás Fernández Robaina



Rio de Janeiro

2012

© 2012 by: Iolanda de Oliveira (org), Acildo Leite da Silva, Alexandre Ribeiro Neto, Candida Soares da Costa, Cristiano Rodrigues, Hédio Silva Júnior, Heloisa de O. S. Vilela, Hustana Maria Vargas, Miriam Teresa de Sá Leitão Martins, Patrícia Teixeira Santos, Rogério Garcia Cappelli, Sônia Maria Pereira Ribeiro, Tatiana Dias Silva e Tomás Fernández Robaina.

Todos os direitos desta edição estão reservados à Quartet Editora Ltda. É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, ou de partes do mesmo, sob quaisquer meios, sem a autorização expressa da Editora.

Revisão: *Lygia Leal / Alvanísio Álvaro Damasceno*

Tradução: *Maria do Carmo Cardoso da Costa*

Capa, diagramação e projeto gráfico: *Paulo Vermelho*

Supervisão gráfica: *Glaucio Pereira*

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul / Organizadora Iolanda de Oliveira – Rio de Janeiro : Quartet ; 2012.

420 p. : 14x21cm

ISBN 978-85-7812-068-9

1. Relações raciais – Educação e saúde – Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. 2. Negros – Identidade Racial – Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. 3. Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. – Relações Raciais. I. Título. II. Oliveira, Iolanda de.

CONSELHO EDITORIAL

Ahyas Siss (UFRRJ)

Aldemar Pereira (UniverCidade)

Aloísio Jorge de Jesus Monteiro (UFRRJ)

Ana Chrystina Venancio Mignot (Uerj)

Antônio Flávio B. Moreira (UFRJ)

Célia Frazão Linhares (UFRRJ)

Gláucio Pereira (Quartet)

Hilda Alevato (UFF)

Iolanda de Oliveira (UFF)

Lia Faria (Uerj)

Luiz Cavalieri Bazílio (Uerj)

Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP)

Maria Celi Chaves Vasconcelos (UCP)

Mariluce Bittar (UCDB)

Nilda Teves (UVA)

Raquel Goulart Barreto (UFRJ)

Rodolfo Ferreira (Uerj)

Valeska Oliveira (UFSM)

Quartet Editora

Rua São Francisco Xavier, 524 – térreo

20.550-900 – Rio de Janeiro / RJ

Tel/Fax.: (21) 2516-5353/2556-5828

glaucio@quartet.com.br

www.quartet.com.br

2012

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 7

PARA LA HISTORIA DE LOS AFRODESCENDIENTES EN AMERICA: Gustavo E. Urrutia (1881-1958) y Juan René Betancourt (1918-1976) | 13

Tomás Fernández Robaina

PARA A HISTÓRIA DOS AFRODESCENDENTES NA AMÉRICA: Gustavo E. Urrutia (1881-1958) e Juan René Betancourt (1918-1976) | 35

Tomás Fernández Robaina

ENGENDRANDO AFROLATINIDADES: movimentos negros, Estado e políticas públicas no Brasil e na Colômbia | 59

Cristiano Rodrigues

SABERES, PRÁTICAS, ENSINO E HISTÓRIAS DA ÁFRICA E DO BRASIL EM PERSPECTIVA SUL | 115

Patrícia Teixeira Santos

EDUCAÇÃO E POPULAÇÃO NEGRA: uma análise da última década (1999/2009) | 133

Tatiana Dias Silva

A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR NEGRO NO BRASIL ESCRAVOCRATA | 153

Heloisa de O. S. Villela

A GENTE DE COR E URBANIZAÇÃO NA COLÔNIA: um espaço para a história da educação não escolar | 181

Acildo Leite da Silva

EM BUSCA DOS SUJEITOS: o processo de escolarização das crianças negras em Vassouras no período de 1889 a 1930 | 217

Alexandre Ribeiro Neto

AÇÃO AFIRMATIVA: um produto genuinamente nacional | 241

Hédio Silva Júnior

CURRÍCULO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS
FUNDAMENTOS TEÓRICOS
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR | 267

Candida Soares da Costa

SAINDO DA ROTA | 307

Rogério Garcia Cappelli

UMA REFLEXÃO A RESPEITO DOS PROGRAMAS
DE EDUCAÇÃO SEXUAL, NA SAÚDE, DIRECIONADOS ÀS
ADOLESCENTES NEGRAS | 337

Miriam Teresa de Sá Leitão Martins

MÉDICOS NEGROS E SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA:
indigências recíprocas no Brasil | 357

Hustana Maria Vargas

GERONTOLOGIA: mais um instrumento na promoção da saúde da
população idosa negra | 377

Sônia Maria Pereira Ribeiro

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: discutindo o percurso da
igualdade formal para a igualdade substantiva
na educação brasileira | 389

Iolanda de Oliveira

APRESENTAÇÃO

A dimensão racial das relações humanas cotidianamente estabelecidas em um mundo racializado tem em geral efeitos negativos para todos os que são nela envolvidos. Tais efeitos são mais evidentes na população negra porque, além de lhe causar danos psíquicos, que atingem a todos, negros e não negros, se materializam em suas vidas por meio da condição de subalternidade a que essa população é submetida.

Minha tendência, a princípio, seria a de enfatizar nessa apresentação o caráter educativo das referidas relações entre os homens. Entretanto, atentando para o fato de que a educação tem como finalidade a promoção humana, e que as relações raciais, na maioria das vezes, não podem ser consideradas educativas porque seus efeitos são em geral negativos para todos os envolvidos, com danos materiais e não materiais mais graves para com os negros, decidi por uma denominação mais geral que anuncia tais relações na sociedade em geral e na educação em particular, em coerência com os textos apresentados.

Na presente publicação, seus diferentes autores abordam questões de caráter nacional, da América Latina (Cuba e Colômbia) e, estendendo-se ao Oriente, uma das autoras apresenta em seu estudo a África do Sul. As referidas produções foram apresentadas no VI Seminário Internacional Educação e População Negra e I Encontro Regional da ABPN no Sudeste: um balanço da última década. Dando continuidade à busca de intercâmbio nacional e internacional, o Penesb ampliou sua discussão incluindo a questão racial em Cuba e na Colômbia e a educação na África do Sul.

Acrescentaram-se aos estudos decorrentes do seminário duas outras produções que também contribuem para provocar reflexões sobre o tema privilegiado no evento.

Entendendo-se, desde a inauguração do Penesb, que, para compreender as relações raciais em educação, não se podem restringir as discussões à pedagogia, mesmo sendo esta uma ciência multirreferencial, considero necessário incorporar conhecimentos de outras ciências com as quais a educação mantém interfaces, sem entretanto abandonar a ênfase na educação escolar e não escolar. Por isso, teve-se como palestrantes e conferencistas pesquisadores oriundos também de outras áreas do conhecimento.

No primeiro texto apresentado, Tomás Fernández Robaina aborda a questão racial em Cuba a partir de dois autores por ele privilegiados, cujas produções nos permitem ter acesso a conhecimentos que evidenciam a condição do negro cubano antes e pós-Revolução, dando significativas contribuições para esclarecer as relações entre raça e classe, suas interfaces e suas particularidades.

Cristiano Rodrigues, tendo o mérito de privilegiar um tema ainda pouco investigado em nosso país, faz um estudo comparativo sobre afrolatinidades no Brasil e na Colômbia, com destaque para os movimentos negros, Estado e políticas públicas. A pesquisa realizada contribui

para desconstruir equívocos sobre a questão da negritude nos outros países da América Latina, com um grau de confiabilidade extremamente respeitável.

Fazendo uma abordagem na perspectiva Sul, Patrícia Teixeira Santos, apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento, em que analisa os saberes, as práticas, o ensino e histórias da África e do Brasil, trazendo-nos conhecimentos extremamente relevantes sobre a questão, principalmente sobre o percurso de tal ensino na África, com destaque na sua função no período colonial.

Tatiana Dias da Silva, mantendo fidelidade ao título do seminário, como pesquisadora que proferiu a conferência de abertura do evento, apresenta nesta publicação o texto correspondente à sua fala inaugural. Sob a denominação “Educação e população negra: uma análise da última década”, partindo das PNADs, a investigadora disponibiliza para os leitores dados que resultam da dinâmica da educação em uma série temporal (1999 a 2009). Sendo a última década marcada pelas políticas de ações afirmativas, reparadoras da condição do negro em todos os níveis de ensino, os dados analisados contribuem para avaliar tais políticas, para propor o seu aprimoramento, incorporar novas políticas com o mesmo propósito ao mesmo tempo que anunciam questões que deverão ser objeto de pesquisas qualitativas em caráter complementar, a fim de esclarecer os processos que conduziram aos resultados quantitativamente constatados.

O negro, na história da educação brasileira, ganha destaque nos três artigos que se seguem com Heloisa de O. S. Villela, Acildo Leite da Silva e Alexandre Ribeiro Neto. A primeira autora expressa em sua produção o percurso de um professor negro no Brasil em período escravocrata; o segundo autor, saindo do âmbito escolar, destaca o caráter educativo mútuo das interações entre negros e colonizado-

res durante o processo de urbanização; e o terceiro retoma o processo de escolarização de crianças negras no município de Vassouras durante a Primeira República.

No campo do Direito, Hédio Silva Júnior apresenta aspectos da legislação brasileira que comprovam que as ações afirmativas são genuinamente nacionais, a partir da Segunda República, o que permite inferir que as objeções hoje apresentadas pelos que se opõem a tais políticas em curso estão muito mais vinculadas à rejeição dos grupos destinatários de tais políticas do que às mesmas.

Candida Soares da Costa, recorrendo às teorias pedagógicas e de currículo e a alguns aspectos legais determinados na primeira década deste século, apresenta os fundamentos teóricos que legitimam a incorporação do tema relações raciais na educação em todos os níveis. As teorias apresentadas são subsídios fundamentais para as investigações e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Rogério Garcia Cappelli, apresentando o texto “Saindo da rota” dá destaque à abertura dos africanos, à sua receptividade aos valores culturais oriundos de outros povos, remetendo tal destaque para a análise do campo religioso, mas na discussão prevalece a questão cultural no sentido mais amplo sobre bantos e nagôs e sua interação com os colonizadores.

Migrando para a questão da saúde, a qual tem estreita relação com a educação, Miriam Teresa de Sá Leitão Martins discute os programas de educação sexual direcionados às adolescentes negras, Hustana Maria Vargas analisa a reciprocidade da indigência no Brasil, constatada por meio do estudo das questões relativas à presença de profissionais negros na medicina e das questões vinculadas à saúde da população negra. Mantendo-se no âmbito da saúde, Sônia Maria Pereira Ribeiro salienta a gerontologia

como instrumento para a promoção da população idosa negra, dando visibilidade a um grupo duplamente discriminado, cuja perspectiva de vida provavelmente tende a crescer, acentuando-se a necessidade de criar espaços para que os idosos negros tenham um envelhecimento com dignidade em condições de vida material e não material a que todo o cidadão tem direito.

A necessidade de que as políticas reparadoras das desigualdades raciais sejam intensificadas a fim de que se garanta a efetiva igualdade no âmbito da sociedade é evidenciada pelo texto final desta publicação intitulado “Educação e relações raciais: discutindo o percurso da igualdade formal para a igualdade substantiva na educação brasileira”.

Iolanda de Oliveira



**PARA LA HISTORIA DE LOS
AFRODESCENDIENTES EN AMERICA:
Gustavo E. Urrutia (1881-1958)
y Juan René Betancourt (1918-1976)**

Tomás Fernández Robaina

Pesquisador e professor titular da Biblioteca Nacional de Cuba
e da Universidade de Havana (UH)

Debido al racismo impuesto por las potencias europeas que se apropiaron de nuestros territorios y de sus pobladores originales, esa historia, llena de genocidios, y explotación no fueron estudiadas ni dadas a conocer en las entonces colonias, pero tampoco en las inauguradas repúblicas independientes cuyos primeros 200 años de existencia estamos celebrando.

Forma parte de esa misma historia la importación de millones de hombres y mujeres de África, y la incorporación de ellos y de sus descendientes al sistema esclavista cuyos aportes a la economía, a la historia, a la formación de nuestras nacionalidades y culturas podría resumirse con la

frase de Fernando Ortiz (1881-1969)¹ de que Cuba sin el negro no era posible. No tengo duda de que tal afirmación es válida para no pocos de nuestros países.

El movimiento social de los afrodescendientes por su derecho a ser libre ha estado presente desde el mismo periodo colonial, iniciándose con los primeros africanos y criollos que huyeron al monte en busca de libertad, individual o colectiva, en los palenques o quilombos. Recuérdese a Yanga, México, la República de los Palmares, con Zombi como uno de sus líderes, Brasil, son ejemplos del siglo XVII, entre muchos más que pudieran citarse.

Ese movimiento ha tenido características comunes y particulares, condicionados por los periodos históricos durante los cuales los afrodescendientes hemos tenido que luchar por nuestros derechos. Obviamente la primera expresión de rebeldía social y política fue la realizada por los propios esclavos en sus diferentes niveles: cimarronaje, palenqueamiento, insurrecciones o levantamiento de las dotaciones de esclavos, conspiraciones para abolir la esclavitud, conspiraciones en pro de la independencia, y demandas de sus limitados derechos como esclavos ante la legislación colonial.

Desde el punto de vista cultural y religioso los colonialismos impusieron sus códigos eurocéntricos y el rechazo a toda manifestación similar de origen africano o criollo. Dicho de otra forma, el poder colonial asumió su política deculturadora: borrar de la mente de los subalternos sus historias, culturas y religiosidades.

Por muy diversas y complejas condiciones, esa política tuvo amplio éxito entre la población afrodescendiente estadounidense, mexicana, entre otras, donde la religiosidad africana no tuvo forma de ser cultivada por los afrodescendientes. Por otro lado, en países como Haití, Cuba y

¹ Fernando Ortiz Fernández (1881-1969). Por la integración de blancos y negros. *Ultra* año 13, n. 9. en. 1943, p. 69-76. También en *Revista Bimestre Cubana*, n. 2, 1943.

Brasil, dichas prácticas se mantuvieron vivas en un elevado por ciento, y nacieron otras como consecuencia de las recíprocas influencias de las creencias de los aborígenes, y la Iglesia católica con las versiones del Culto a los Orishas en Brasil y en Cuba, Trinidad Tobago, y de igual modo las de origen *bantú* o *congo*, la carabalés, y la arara: vudú, candomblé, santería, umbanda, sociedad secreta abakuá, la regla del palo monte, entre algunas más.

No puede pasarse por alto la política de blanqueamiento del poder colonial, asumida conscientemente en algunas de sus colonias, como un modo de eliminar físicamente la presencia negra para evitar sublevaciones como la ocurrida en Haití. La estrategia planteada por los ideólogos del esclavismo en Cuba puede ser bien paradigmática para posibles estudios comparativos con otros países.

Francisco Arango y Parreño (1765-1835)², defensor del esclavismo, recomendó las siguientes medidas para evitar la destrucción violenta del sistema esclavista cubano.

- a) Abolir la trata negrera, para evitar el aumento de la población africana.
- b) Propiciar la inmigración de familias blancas para incrementar fuerza laboral de esa raza.
- c) Inmigración de hombres blancos para que se unieran con mujeres afrodescendientes para estimular el surgimiento de mulatas y mulatos, paso previo para el blanqueamiento y desaparición de la raza negra en la isla.

Desde el mismo inicio de la colonia se aplicó la política del blanqueamiento cultural, también conocida, como política deculturadora. Ante ella la reacción de los africanos

² Francisco Arango y Parreño (1765-1835). *Obras del...* Habana: Howson y Heinen, 1888. 2 t.

y de sus descendientes fue muy diversa. Hubo muchos que asimilaron esos nuevos códigos. Fundamentalmente entre los negros libres, que habían logrado cierto reconocimiento social, por ser artesanos, pequeños comerciantes, músicos, y destacarse como poetas, quienes intentaron arduamente de ganarse un espacio mayor dentro de las estructuras coloniales. Una buena parte de ellos adoptó una asimilación parcial, pues ocultamente continuaron sus prácticas religiosas de origen africano. La mayoría, por el contrario, sin dejar de ser también asimilados por la cultura dominante en muchos aspectos, las practicaron abiertamente, las que ya desde la colonia comenzaron a extenderse a los pobladores blancos que integraban los sectores más populares y marginales de la sociedad de entonces.

Esa realidad fue conocida de manera documental, bibliográfica, y social, por Fernando Ortiz (1881-1969)³, quien en su *Hampa afrocubana Los Negros Brujos* (1906), plasmó la realidad de la vida, costumbres y religiosidades de los ya entonces negros y negras libres. Por supuesto, sus análisis no están exentos de limitaciones, por los prejuicios vigentes como consecuencia del racismo imperante, los que abandona, a medida que estudia más profundamente la relevancia de los aportes africanos a nuestra historia, y a nuestra cultura.

A ese importante laboreo se sumaron posteriormente Rómulo Lachatañeré (1909-1951)⁴, y Lydia Cabrera (1902-1991)⁵, autores de obras fundamentales para el estudio de la huella africana en Cuba, al igual que Lachatañeré, cuya obra comenzó a conocerse de manera más

³ Fernando Ortiz Fernández (1881-1969). *El hampa afrocubana. Los negros brujos*. 2ª ed. Madrid: Editorial America, 1917.

⁴ Rómulo Lachatañeré (1909-1951). *El sistema religioso de los afrocubanos*. Selección y notas de Isaac Barreal; La Habana: Editorial Ciencias, 1992.

⁵ Lydia Cabrera (1902-1991). *Anagó, vocabulário Lucumi*. (El yoruba que se habla en Cuba). Prólogo de Roger Bastide. La Habana: Eds. C.R. 1957. (Colección del chichereku); *El Monte...* La Habana: Eds. C.R., 1954.

amplia mucho más tarde. Teodoro Díaz Fabelo (?)⁶, quien trabajó muy cerca de Ortiz, a pesar de no haberse publicado todas sus investigaciones, ocupa lugar destacado en los estudios afrocubanos.

Contemporáneamente con ellos Gustavo Urrutia (1881-1958)⁷. y Juan René Betancourt (1918-1976)⁸ inician una labor muy importante, enfocada más en el análisis de las condiciones sociales de la población negra, sin pasar por alto sus problemas inherentes en la cultura y religiosidad. Estas dos figuras han sido menos conocidas y estudiadas por la existencia del síndrome de ignorar a los que en determinadas épocas históricas y políticas se identificaron con Fulgencio Batista y Zaldívar (1901-1975)⁹ o discreparon del entonces Partido Socialista Cubano. Sin embargo, no es posible que se les continué ignorándolos como hacedores de un pensamiento afrodescendiente defensor de los valores de la historia y la cultura heredada de los africanos, mantenida y reconstruida por sus descendientes, convirtiéndolos ya en parte de la cultura cubana, y sobre todo, por haber sido luchadores por el disfrute de sus derechos como ciudadanos cubanos, limitados históricamente por los prejuicios racistas que nos han dominados, conscientes o no.

⁶ Teodoro Díaz Fabelo. Sus contribuciones más importantes para el estudio de la cultura africana y afrocubana e encuentra de forma manuscrita en las bibliotecas más importantes de la Habana. Trabajo largos años como colaborador de Ortiz.

⁷ Gustavo E. Urrutia (1881-1958) vendedor ambulante durante un tiempo, arquitecto y posteriormente periodista. Su época más brillante como periodista en el vinculado a la defensa de los valores de la herencia africana, histórica y cultura, se inicia con la creación de la columna "Ideales de una raza", de 1928 a 1931, y con su continuadora "Armonías", de 1931 hasta los primeros años de los 1940. Ambas desde el *Diario de la Marina* (DM).

⁸ Juan René Betancourt (1918-1976). El promotor del desarrollo económico del negro como una forma de combatir el prejuicio y la discriminación racial, mediante la creación de infraestructuras socioeconómica donde los afrodescendientes fueran productores, propietarios y consumidores de bienes que posibilitaran el desarrollo individual y colectivo de los afrodescendientes.

⁹ Fulgencio Batista y Zaldívar (1901-1975). Aparece en la historia de Cuba como el gestor del golpe de Estado del 4 de septiembre de 1933. Electo presidente de la República de 1940 a 1944. Autor también del golpe de Estado del 10 de marzo de 1952. Durante su gobierno reprimió al movimiento comunista y a todos sus opositores. Huyó del país al triunfar la Revolución de 1959.

GUSTAVO URRUTIA (1881-1958)

Urrutia se dio a conocer como portador de un pensamiento muy interesante a través de su columna periodística “Ideales de Una Raza”, que apareció por primera vez el 18 de abril de 1928, en el *Diario de la Marina*, (DM). Esa columna se amplió a una página dominical desde... hasta principios de 1931 cuando dejó de salir. Formó parte de ella la sección “Armonías”, que fue el espacio desde donde Urrutia continuó dando a conocer su pensamiento, prácticamente hasta su fallecimiento. En su primera contribución se aprecia su finalidad:

Yo me propongo , desde esta sección, dirigirme a esos mismos comerciantes amigos míos, , para explicarles nuestros puntos de vista, y a todo el país, sobre estos problemas concretos y oros tantos que a todos, blancos y negros, nos urge resolver conjuntamente y hacer ver, además, cómo pensamos, cómo siente, cómo sufre y que anhela la raza de color de Cuba/ Que se nos escuche, que se sienta latir todo nuestro corazón y la nobleza de nuestros ideales.¹⁰

El desarrolló un pensamiento muy analítico, a partir de su experiencia personal, que reflejaba en cierta medida el presupuesto de Juan Gualberto Gómez (1854-1933)¹¹ de que cada afrodescendiente debía superarse individualmente para combatir las discriminaciones de las que eran víctimas al no tener el nivel adecuado que la sociedad exigía

¹⁰ Gustavo E. Urrutia. “De la propia experiencia” *DM* 18 abr.1928, p. 2.

¹¹ Juan Gualberto Gomez (1854-1933). Realizó una notable labor como periodista y propagador de las de José Martí. Fue el encargado de traer a Cuba la orden del levantamiento armando de la guerra de 1895. Tuvo una vida política muy activa durante la Colonia y los años republicanos hasta su muerte.

para ocupar determinados espacios laborales. El enriqueció su empirismo con el análisis y estudios de muchos ejemplos que tenía a la mano, más las lecturas y viajes que realizó por los Estados Unidos y el Caribe.

Planteó la necesidad del avance no solo educacional del negro, sino el económico, y llamó a que el negro comenzara a superarse económicamente aunque fuera iniciándose como vendedor ambulante de frutas con una canasta o con una carretilla. Pero no estructuró una teoría para lograr un objetivo mayor en esa dirección:

Creemos que la raza negra debe, en lo sucesivo, dedicar lo mejor de su actividad a organizarse económicamente, sin lirismo ni delirio de grandeza.¹²

Escribió principalmente para los afrocubanos asimilados a los códigos eurocéntricos parcial o totalmente, entre los cuales algunos se sentían avergonzados de la herencia africana religiosa y cultural. Por tal motivo, no pasó por alto la urgencia del estudio de la historia de los pueblos africanos y de sus culturas vigentes en Cuba, como bien se aprecia cuando escribió:

Y puesto que a la rama negra del pueblo de Cuba es a quien se le suele imputar insidiosamente un ancestro salvaje y bárbaro; y como es al afrocubano a quien se pretende abochornar, coaccionar, con supuestas herencias de inferioridad, con taras raciales denigrantes, por lo mismo, es al afrocubano a quién más perentoriamente le incumbe conocer a ciencias cierta y dar a conocer y explicar los valores religiosos, morales y artísticos de sus abuelos negros, que nada tienen que en-

¹² Gustavo E. Urrutia. "Armonías" *DM* dic. 1929, p. 45.

vidiar en moralidad ni refinamiento a los de sus abuelos blancos, y que por el contrario, viene nutriendo muy generosamente la cultura blanca sin que el blanco se haya dignado a enterarse, reconocerlo y agradecerlo hasta fecha bien reciente y en los países más avanzados del mundo.

Y expresaba, una vez más su propósito:

Trabajamos para que la mayoría de los negros recobren su propia estimación. El afrocubano que vive sinceramente avergonzado de una herencia racial africana, que, en realidad merece tanta consideración como la española, es más esclavo, más ignorante y más infeliz que sus progenitores africanos /.../ no puede considerarse perfectamente instruido el ciudadano de un país negroide que solo conoce la rama blanca de su Pueblo.¹³

Destacó de la necesidad del debate y análisis de nuestra problemática racial, como una vía para lograr encontrar soluciones para minimizarla hasta abolirla, y llegar al estadio que calificó de indiferentismo racial. Aportó el concepto del plus dolor, la discriminación que sufrían y han sufrido la mujer y el hombre afrodescendiente por el color de la piel, además de la las de clases, género, y nivel educacional. Por tal razón escribió:

¿Qué cosa es el plus dolor de que hablo yo tan a menudo? Es el dolor del negro actual en esta tierra cubana de mestizaje y de prejuicios de colores. Obsérvese que no digo prejuicios de razas, sino de colores, puesto que en Cuba es blanco todo

¹³ Gustavo E. Urrutia. "Aclaración". *DM* 27 dic. 1935, p. 2.

el que no parezca negro./... El dolor proletario, clasista del negro, viene, pues aumentado con el dolor racista. Es el suyo un genuino plus dolor./... La conciencia negra sufre el plus dolor de ver que la conciencia blanca no se percató de que mientras la tercera parte de nuestra población permanezca sumida en todas las miserias y en la subordinación, la cubanidad vegetara mediatizada.¹⁴

Pareció compartir el criterio de que con el nuevo sistema político, social y económico que había surgido en la antigua Rusia, se resolverían los problemas vigentes en el capitalismo, como los problemas del feudalismo desaparecieron al surgir el capitalismo, como se infiere al decir

el mundo continua evolucionando y el régimen capitalista empieza a desintegrarse como se desmoronaron los antiguos sistemas sociales. El socialismo y el predominio de las masas proletarias parece un hecho más o menos próximo. El final del problema negro se resolverá automáticamente dentro de ese régimen como se resolvieron los problemas previos de la esclavitud y su cultura con el advenimiento de la democracia.¹⁵

Por supuesto, se aprecia que su criterio se fundamentaba en la creencia del triunfo de una verdadera democracia participativa, no en lo que devino el socialismo estalinista impuesto en la Unión Soviética, razón por la cual abandonó ese pensar.

Subrayó el valor artístico de las piezas artesanales utilizadas en la santería, y demandó la conveniencia de que

¹⁴ Gustavo E. Urrutia. "El plus dolor". *DM* 21 dic. 1935, p. 2.

¹⁵ Gustavo E. Urrutia. "Una cuestión de fondo". *DM* 9 dic. 1932, p. 2.



los críticos percibieran el movimiento, significados y meritos estéticos de ellas, que pasaban ignoradas en sus valores plásticos:

¿Quién habrá de ser el artista, blanco o negro, con valor y maestría bastante para proclamar las riquezas de plasticidad y ritmos contenidas en un Changó, en los Jimaguas y en otros ídolos de las religiones africanas que os circundan? El sentimiento y el ritmo tienen en ellos el mismo carácter de las esculturas africanas divulgadas por Paul Guillaume en París.¹⁶

En esa misma dirección señaló que:

el negro aparece en toda la literatura costumbrista cubana, pero solo como personaje, como espectáculo. Nuestros autores, blancos y negros, narran al negro como podían narrar un viaje al África. El negro en nuestra literatura no es voz, sino eco.¹⁷

Contribuyó con su pensamiento analítico y crítico de la realidad social de los afrodescendientes a la existencia de un debate social político y también cultural, como el que se generó al publicarse el poemario de Nicolás Guillén, *Motivos de son* (1930)¹⁸; y años más tarde, el que hubo sobre las comparsas habaneras, donde asevero que:

[...] un baile de traje “estilo imperio: entre la gente de color, me parece tan

¹⁶ Gustavo E. Urrutia. “Cuba, el arte y el negro”. *DM* 5 sept. 1931, p. 2.

¹⁷ Gustavo E. Urrutia. “Cuba, el arte y el negro”. *DM* 16 sept. 1931, p. 2.

¹⁸ Nicolás Guillén. *Motivos de son* La Habana, 1930. Además de ser el más importante poeta de la poesía afrocubana, fue también un relevante periodista y luchador contra el racismo.



cursi como las comparsas de vizcaínos o catalanes que sacaban algunos negros en el carnaval. Pero en cambio, aquellas de “El Alacrán”, “El Gavilán”, “La Culebra” y otras con sus farolas, su música y su cordel, eran insuperables. ¿Por qué avergonzarnos de tales espectáculos de arte negro?¹⁹

En su *Puntos de vista del nuevo negro* (1937) expuso de manera lucida la importancia de los africanos en la primera guerra mundial, y particularmente del avance de esa lucha entre nosotros. Por tal motivo, cito algunas de las características con las cuales definió al nuevo negro:

El Nuevo Negro es el afrocubano – varón o hembra, joven o viejo – llegado al convencimiento de que nuestro demoliberalismo es inepto para corregir por su propia virtud la subordinación y subestimación económico-sociales de la gente de color, que nos legara nuestra historia de colonia esclavista; ineficaz, como lo es este régimen para superar la dramática desventaja en que vive el proletariado, y la clase media cubanos, a cuyos planos pertenece globalmente la raza de color.

El Nuevo Negro es aquel que se ha librado del complejo de inferioridad impuesto sobre él por la presión esclavista; pues si bien él no persiste en pedir igualdad social y económica a título de su ingente contribución histórica en trabajo y patriotismo a la formación de Cuba y de la República, en cambio ha adquirido un conocimiento tan cabal de esa hermosa aportación, como para sentirse plenamente digno de tal equidad en el pasado

¹⁹ Gustavo E. Urrutia. “Las comparsas”. *DM* 9 mayo, 1931, p. 2.

El Nuevo Negro o se atiene a las diversas definiciones que del hombre negro han dado los blancos amantes o enemigos de este, sino que empieza por definirse el mismo a sí propio, y por tener su definición de los demás como todo ser racional culto.

El Nuevo Negro es el afrocubano que estudia nuestro problema de razas con el ojo clínico y mente filosófica, exento de un genuino racismo negro aunque solo fuere como reflejo del racismo blanco y por reacción contra este.

El Nuevo Negro ha salido ya de la desorientación que sumió a su raza y al resto de las masas populares del fracaso de nuestras revoluciones por la verdadera democracia, y que se ha orientado de nuevo al convencerse de que ni aun la genuina democracia liberal podría garantizarle la justicia económica y social colectiva, por su esencia eminentemente individualista y plutocrática. Se ha orientado hacia alguna forma de socialismo – de izquierda en los individuos – compatible con nuestra idiosincrasia y con la realidad de nuestras relaciones internacionales.²⁰

Después, por muy diversas razones, Urrutia no continúa escribiendo con la misma intensidad sobre la problemática racial. Cuando muere en 1958 las nuevas generaciones apenas lo conocen, sus viejos colegas del *Diario de la Marina* lo recuerdan, y uno de ellos Gastón Baquero proyecta dar a conocer sus escritos, pero Baquero se radica en España, y la compilación tan necesaria de los escritos de Urrutia no llega a materializarse. En vida solo circularon

²⁰ Gustavo E. Urrutia. *Punto de vista del nuevo negro*. La Habana: Instituto de Ciencias Sociales, 1937, p. 38-40.

sus folletos: *Cuatro Charlas Radiofónicas* (1935),²¹ y *Punto de vista del nuevo negro* (1937). Por eso urge que se den a conocer sus escritos en Cuba.

JUAN RENE BETANCOURT (1918-1976)

Una posición diferente a la de Urrutia, tanto en la forma de luchar contra la discriminación racial y en cuanto a publicaciones, la tuvo Juan René Betancourt. Nació cuando ya Urrutia tenía 37 años de edad en la ciudad de Camagüey; desde muy joven manifestó su lucha contra el racismo. La Universidad de la Habana fue uno de los espacios desde donde articuló su lucha al crear el Comité Universitario Contra la Discriminación Racial, que tuvo entre sus miembros al alumno Fidel Castro Ruz.²² En su *Doctrina negra* (1955)²³ consolidó su pensamiento y estrategia para luchar contra el racismo, expuestas también en folletos anteriores. En *El Negro ciudadano del futuro* (1959)²⁴ expuso sus ideas ya conocidas, ampliando algunas con analíticos criterios acerca de la nueva situación que estaba surgiendo debido al triunfo de la Revolución Cubana. Su idea fundamental para el cambio social del negro radicaba en la creación de una infraestructura económica desde la cual se desarrollara económicamente, propiciando además, puestos de trabajos, conjuntamente con un incremento de la conciencia de ser negro, y que desde esa perspectiva era que se debía asumir la lucha.

Teniendo en cuenta esa experiencia, Betancourt sostenía su idea de que

²¹ Gustavo E. Urrutia. *Cuatro charlas radiofónicas*. La Habana: 1935.

²² Juan René Betancourt. "La cuestión racial". *Revolución* 17. en. 1959, p. 4.

²³ Juan René Betancourt. *Doctrina negra*: La única teoría certera contra la discriminación racial en Cuba. La Habana: P. Fernandez, 1955.

²⁴ Juan René Betancourt. *El Negro ciudadano del futuro*. La Habana, 1959.

...al negro no lo discriminan por cubano, sino por negro, y como tal ha de agruparse y luchar. No deja de ser cubano el negro que se une a sus hermanos, a los que sufren su mismo dolor, para alcanzar por la fuerza de la unión una vida mejor, como no dejan tampoco de ser cubanos el guajiro, el obrero o el ganadero, que se agrupan para así mejor obtener dentro de la problemática cubana, una más completa realización classista.²⁵

El profesor Elías Entralgo, apuntó de forma muy objetiva que el tema principal en la obra citada de Betancourt se refería a una injusticia social que pesaba mucho como lastre sobre la sociedad cubana, retardándole la llegada al puerto de nación. Por supuesto, se refería a las pésimas condiciones en las cuales vivía la población negra de Cuba entonces, a pesar de que por su propia experiencia, como usuario en las bibliotecas públicas más importantes de la capital, le permitía apreciar que la presencia de negros y mulatos era muy notable, y que en ocasiones ellos eran las dos terceras partes de todos los asistentes.

Entralgo no estaba de acuerdo con todas las apreciaciones de Betancourt sobre la problemática racial, pero reconocía que era la expresión de la capacidad de lucha, estudio y análisis de las nuevas generaciones de negros cubanos. El subrayó que esa obra no era de historiografía, sino de lo que él llamó de actuografía. Es decir, que reflejaba críticamente la situación en la cual vivían los afrodescendientes. Entralgo concluía su importante prólogo deseando que Betancourt no se retirara de la lucha o se extraviara en la politiquería habitual de aquella república.²⁶

²⁵ Juan René Betancourt. Ob. cit., p. 182, 1959.

²⁶ Elías Entralgo, "Prólogo". En: Juan René Betancourt, *El negro, ciudadano del futuro*, 1959, p. 11-13.

Lamentablemente Betancourt no recibió el apoyo merecido y amplio de la comunidad por la cual luchaba, Por lo que, al triunfar la Revolución Cubana en 1959, su proyecto no había avanzado mucho. Dos semanas después de tal acontecimiento, Betancourt escribió “La cuestión racial”, posiblemente su primer artículo en el nuevo contexto revolucionario; donde mencionó a “El Comité Universitario contra la Discriminación Racial”, donde expuso también valiosos criterios sobre el Comandante Fidel Castro, como el haber sido uno de los integrantes de dicho Comité. Teniendo en cuenta lo anterior expresó:

Ahora solo resta, en la hora de la gloria y del triunfo deslumbrante, cuando se tiene el poder para llenar de sangre y carne los mas hermosos sueños juveniles, recordar que el hermano negro continua desamparado, acorralado, discriminado, permitiendo que la lumbré bienhechora de la revolución penetre también, purificándola , en este importante sector de la ciudadanía, y que el mismo poder incontrastable a que sirvió para derrocar la tiranía, librándonos, sirva ahora, en el momento del recuerdo y de la paz para hacerle justicia a los eternos olvidados.²⁷

Si lo anterior puede clasificarse como de un justo llamado reivindicador, semanas posteriores en su “Fidel Castro y la integración nacional” reflejó ideas de cómo solucionar dicha problemática:

Si se quiere liberar al hermano negro de la injusticia secular que ha venido sufriendo, hay que ir directamente al medio económico-social, alterándolo,

²⁷ Juan René Betancourt. “La cuestión social”. *Revolución*. 17 en., 1939, p. 4.

para que sus efectos queden alterados en la misma forma y proporción. Hay que organizar a los negros y a los blancos de buena voluntad con tales fines, pues solo una fuerza social, amparada por un gobierno del prestigio y bondades del presente, puede económico-social, reeducando por el método gráfico a los ciudadanos y. arribando en definitiva a la ansiada integración nacional.

Más adelante decía:

No habrá revolución verdadera en Cuba mientras una porción importante de su población, discriminada y negada, grave negativamente sobre el total de nuestra demografía. Una masa inculta y desposeída es una cantera propicia para el abastecimiento de los peores demagogos, lo cual puede poner en peligro en los momentos críticos y transaccionales de la historia los mejores empeños de avance y de mayor justicia.²⁸

En ese mismo texto señaló que hasta ese momento no se habían dado a conocer los proyectos doctrinales con los cuales se atacaría a la discriminación racial; subrayó que nada se había expresado sobre las pésimas condiciones sociales y económicas en las cuales había estado sumida la mayoría de la población negra, a pesar de que ese sector era mucho más numeroso que el campesino y el obrero. En este sentido Betancourt abordaba a todos los afrodescendientes simplemente por su origen, o pigmentación de la piel, como si fueran un núcleo homogéneo.. Y por eso afirmó:

²⁸ Juan René Betancourt. "Fidel Castro y la integración nacional". *Bobemia*, n. 7, 15 febr. 1959, p. 66, 122-123.

Fidel no puede reandar el trillo horadado y conocido: es necesario que haga en esta materia lo que ningún otro poderoso ha hecho hasta el presente: prestarle atención; estudiarla a fondo; hacerle justicia.²⁹

Su conferencia “El negro, ciudadano del futuro”, en la Universidad del Aire,³⁰ que después toma como título de uno de sus libros, refleja el acucioso análisis que hizo y la nueva opción o estrategia que sugería para luchar contra el prejuicio y la discriminación racial. No pasó por alto los esfuerzos surgidos para fomentar organizaciones y movimientos tendientes a mejorar la situación del sector negro, posiblemente no pocos de ellos estimulados por el llamado de Fidel Castro³¹ a encontrar soluciones para luchar contra el racismo. Betancourt precisó que tales empeños no habían obtenido todavía un resultado, como consecuencia del desacuerdo en cuanto a la táctica y doctrina que debía asumirse.

Consideró que las sociedades negras y su federación nacional, a pesar de las rectificaciones que debían ejecutar, contaban con cuadros de trabajo en todos los municipios de la república, con experiencias y subrayó que, sin ignorar los defectos y errores cometidos por las sociedades y la federación, esas organizaciones podían ser utilizadas para el mejoramiento social y económico del negro. Mucho más ahora en virtud del proceso revolucionario que estaba comenzando. Denunció a los que pedían la desaparición de las sociedades de color. Su idea principal era movilizar a los hombres y mujeres que las integraban a favor del desarrollo del sector negro y de la Revolución.

²⁹ Juan René Betancourt. *Ibidem*.

³⁰ Juan René Betancourt. *El negro, ciudadano del futuro*, p. 177-188. En su: *El negro, ciudadano del futuro*, 1959.

³¹ Fidel Castro Ruz. “Revolución”. mar. 15, 1959, p. 24-25. cols. 7-9 y también en su: [“Intervención”] *Revolución*, 26 mar., 1959, p. 2-3.

Sin embargo, no pudo materializar ese propósito. Una vez más en nuestra historia, la problemática racial pasaba a un nivel no priorizado ante la urgencia de la unidad de todos los cubanos ante los enemigos internos y externos de la Revolución. Durante nuestras guerras de independencia, no fue ignorada pero los mambises negros más importantes decidieron aplazar esa lucha, considerando que una vez Cuba independiente muchos de esos males sociales de la colonia, desaparecerían. La realidad social posterior evidenció lo erróneo de ese criterio, que se manifiesta casi como una regularidad histórica cada vez que la lucha contra el prejuicio y la discriminación alcanzan un nivel visibilidad y de importancia notable. Siempre se aplaza la toma de decisiones necesarias para enfrentar esos males de forma objetiva, ante el temor de que esa disposición podía crear una división fatal entre todos los cubanos.

Se aprecia fácilmente que Betancourt buscaba el desarrollo para el negro desde el punto de vista de la democracia burguesa, y por tanto capitalista; consideraba que el poder económico del negro contribuiría a la eliminación de los prejuicios y discriminaciones por la pigmentación de la piel; sin embargo, pasaba por alto que los negros burgueses, profesionales, comerciantes o intelectuales, no siempre veían a los que formaban parte de los amplios sectores populares y desposeídos como sus iguales. Estos últimos no integraban dichas sociedades, por lo que el llamado de Betancourt era más bien hacia la clase media de los negros, o hacia los que intentaban integrarse a ella. Por ese sentir aconsejó que:

Las sociedades negras de Cuba deben de apretar filas; interpretar fielmente los enigmáticos signos de los nuevos tiempos; adoptar una doctrina única para conseguir la indispensable unidad de cri-

terios; ir a la nada, a las entrañas de la raza y extraer la ponzoña salvadora; nutrir sus filas por y con la doctrina, pues son las única maquinarias que tenemos; de ellas lo espera todo el futuro y lo exige todo el presente.³²

Su nueva estrategia de lucha no se pudo experimentar al abolirse todas las sociedades fundadas teniendo en cuenta el origen social, racial o regional de sus miembros. Por tal razón, no mucho tiempo después, Juan René Betancourt se marchó rumbo a Venezuela. De allí pasó a los Estados Unidos, donde murió en 1976.

Gustavo Urrutia y Juan René Betancourt no son muy conocidos ampliamente. Algunos sectores de la academia, al menos conocen su nombre, pero pocos los han leído y analizados sus ideas. La muerte de Gustavo Urrutia en 1958, sin haberse materializado el intento del periodista y poeta Gastón Baquero de publicar sus escritos, y el no interés en su estudio por haber colaborado en algún momento de su larga trayectoria con el presidente y dictador Fulgencio Batista, han sido factores que contribuyeron a la no divulgación de su amplia obra. La misma aparece mayoritariamente en el *Diario de la Marina*, pero también en otras publicaciones periódicas, como *Adelante*.

Algunos de sus ensayos y artículos han sido publicados en antologías de literatura reflexiva cubana, en libros sobre la presencia e historia del negro y en compilaciones temáticas sobre la problemática racial, que no siempre se encuentran en las bibliotecas del país, y mucho menos en las librerías.

En el n. 2 de la revista *Unión*, de 1986, se incluyó “Apuntes para una aproximación al pensamiento y a la obra

³² Juan René Betancourt. Ob. cit., p. 182.

de Gustavo E. Urrutia”³³, posiblemente la primera vez que se abordaba su figura entre nosotros después de 1959.

En los cursos de verano impartidos por la Biblioteca Nacional, a partir de 1995, se mantiene aun los de “Introducción a la historia del negro en Cuba”, y “El negro en la bibliografía cubana” en los cuales se le da notable atención a Urrutia y a Betancourt, entre otros más, como Walterio Carbonell(1924-2008), autor del importante libro. *Crítica: cómo surgió la cultura nacional (1961)*³⁴.

Pedro Cubas, especialista del Instituto de investigaciones Culturales Juan Marinello, abordó la figura de Urrutia como tema para su trabajo final al asistir a uno de esos cursos. En el 2009 impartió también un posgrado sobre Urrutia en su institución y ha dado a conocer parte de la obra de Urrutia, la pagina dominical y columna Ideales de una raza, que fue la pesquisa que realizó para el ya mencionado Instituto.

La profesora y traductora, Takako, japonesa, realizó un muy meritorio laboreo, digitalizando buena parte de los artículos de Urrutia, trabajo del cual nos hemos beneficiado ampliamente los que estudiamos a Urrutia. En la *Antología del pensamiento antirracista cubano*, que circulara ya en el 2012, se incluye una significativa muestra del pensamiento de ambos escritores. Pero aún queda mucho por hacer, no solo para la divulgación de sus ideas, sino para su inclusión en los programas docentes que tienen que ver con las ideas y la filosofía en Cuba. Ese título en su versión digital, será utilizado como texto de clase en un postgrado de igual nombre.

En cuanto a las publicaciones de libros y folletos, Juan René Betancourt aventaja ampliamente a Urrutia, quien todavía no cuenta con un libro que dex a conocer

³³ Tomás Fernández Robaina. “Apuntes para una aproximación al pensamiento y la obra de Gustavo E. Urrutia”. *Unión*, n. 2, 1986.

³⁴ Walterio Carbonell. *Crítica: cómo surgió la cultura nacional*, La Habana, 1961.

parte de sus ensayos y artículos, solo materializó los folletos: *Cuatro charlas radiofónicas* (1935) y *Punto de vista del nuevo negro* (1937).

Betancourt, por el contrario cuenta con varios folletos y libros, de los cuales los dos que resumen su quehacer son: *Doctrina Negra* y *El negro, ciudadano del futuro* (1959), citados con frecuencia en esta ponencia, que continúa mi interés en dar a conocer a nuestros hermanos afrodescendientes de otras latitudes, la historia y el presente de la situación racial en Cuba.



**PARA A HISTÓRIA DOS AFRODESCENDENTES
NA AMÉRICA: Gustavo E. Urrutia (1881-1958) e
Juan René Betancourt (1918-1976)**

Tomás Fernández Robaina

Pesquisador e Professor Titular

Biblioteca Nacional de Cuba/Universidad de La Habana.

Tradução: Maria do Carmo Cardoso da Costa

Devido ao racismo imposto pelas potências europeias que se apropriaram de nossos territórios e de seus povoadores originais, essas histórias, cheias de genocídios e exploração, não foram estudadas nem dadas a conhecer nas então colônias, nem nas inauguradas repúblicas independentes cujos primeiros 200 anos de existência estamos celebrando.

Faz parte dessa mesma história a importação de milhões de homens e mulheres da África e a incorporação deles e de seus descendentes ao sistema escravista cujas contribuições à economia, à história, à formação de nossas nacionalidades e culturas, poderiam resumir-se com a frase de Fernando Ortiz (1881-1969)¹ de que Cuba sem o negro

¹ Fernando Ortiz Fernández (1881-1969). Por la integración de blancos y negros. *Ultra* ano 13, n. 9, jan. 1943, p. 69-76. Também em *Revista Bimestre Cubana*, n. 2, 1943.

não era possível. Não tenho dúvida de que tal afirmação também seja válida para não poucos de nossos países.

O movimento social dos afrodescendentes por seu direito de serem livres esteve presente desde o mesmo período colonial, iniciando-se com os primeiros africanos e *criollos* [Pessoa de raça negra nascida em tais territórios, por oposição à que havia sido levada da África como escrava] que fugiram para o mato em busca de liberdade, individual ou coletiva, nos terrenos cercados ou quilombos. Recorde-se Yanga (Gaspar Yanga, líder de revolução de negros no México em 1616. Muito embora na tradição iorubá, como na tradição greco-latina, os nomes tenham significado, não faz sentido traduzir nome), no México, e a República dos Palmares, com Zumbi (Zumbi dos Palmares, caso análogo ao de Yanga) como um de seus líderes, no Brasil; são exemplos do século XVII, entre muitos mais que poderiam ser citados.

Esse movimento teve características comuns e particulares, condicionadas pelos períodos históricos durante os quais os afrodescendentes tivemos de lutar por nossos direitos. Obviamente a primeira expressão de rebeldia social e política foi a realizada pelos próprios escravos em seus diferentes níveis: fuga para o mato, para terrenos cercados, insurreições ou levantamento do contingente de escravos, conspirações para abolir a escravidão, conspirações em prol da independência, e demandas de seus limitados direitos como escravos diante da legislação colonial.

Do ponto de vista cultural e religiosos, os colonialismos impuseram seus códigos eurocêntricos e a recusa de toda manifestação similar de origem africana ou *criolla* [peculiar ou própria da América hispânica]. Dito de outra maneira, o poder colonial assumiu sua política *deculturadora*: apagar da mente dos subalternos suas histórias, culturas e religiosidades.

Por muitas diversas e complexas condições, essa política teve amplo sucesso entre a população afrodescendente estadunidense, mexicana, entre outras, onde a religiosidade africana não teve como ser cultivada pelos afrodescendentes. Por outro lado, em países como Haiti, Cuba e Brasil, tais práticas se mantiveram vivas em uma elevada porcentagem, e nasceram outras como consequência das recíprocas influências das crenças dos aborígenes, e a Igreja católica com as versões do Culto aos Orixás no Brasil e em Cuba, Trinidad e Tobago, e do mesmo modo as de origem *bantu* ou *congo* (etnias já consagradas na literatura etnográfica e que também não há tradução, são denominações étnicas), a *carabalies* [Indivíduo de raça negra da região africana da costa de Calabar, famoso por seu caráter indômito] (caso análogo aos *bantu* e *congo*. Essas etnias deram origem, no Brasil, aos diversos candomblés, por exemplo, a cultura *bantu* serve de base ao candomblé angola, a nagô ao candomblé ketu, ao xangô do Recife, a jeje ao candomblé jeje, os minas a rituais islâmicos que se perderam no tempo. Os negros minas deram origem à Casa das Minas, no Maranhão, e a alguns rituais no Pará, muito sincretizados com ritos indígenas e com a umbanda. A *santería* [caminho dos Santos] equivale ao nosso candomblé ketu e cultua os orixás. Os jejes cultuam voduns e os angola, inquices), e a arara (arará, o termo refere-se a um pequeno grupo de pessoas de Cuba [especialmente nas províncias de Havana e Matanzas] e de outras partes do Caribe, que descendem dos *fon*, *éwé*, *popo*, *mahi* e de outros grupos étnicos de Dahomé [atual Benim]. Além disso, arará pode referir-se à música, à dança e à religião deste grupo de pessoas. Arará, provavelmente é um deslizamento do termo ARÁ, que significa povo ou corpo, como em Araketu: povo de Ketu): vudu, candomblé, *santería*, umbanda, sociedade secreta *abakuá* (sociedade secreta masculina, equivale às nossas confrarias,

como a do Rosário dos Pretos, para os homens, e a de N. S. da Boa Morte, para as mulheres, sociedades de cunho beneficente ligadas ao candomblé que outrora comprava a liberdade dos escravos), a regra do *palo monte* (*Palo*, ou *Las Reglas de Congo* são grupos de denominações estreitamente relacionadas de origem *bantu* desenvolvidas por escravos vindos da África Central na Republica Dominicana. Outros nomes associados com os diversos ramos desta religião incluem: *Palo Monte*, *Palo Mayombe*, *Brillumba*, *Kimbisa*. A palavra “palo” é aplicada na religião na Republica Dominicana devido ao uso de estátuas entalhadas em madeira ou *palo* (pau) para construir o altar, outro significado mais próximo da religião descreve a equivalência entre a palavra “palo” com a de “árvore”, sendo os locais onde habitam os espíritos na África. Os seguidores do “Palo” são denominados “paleros” ou Nganguleros”. A participação nestes grupos é dada por uma cerimônia de iniciação em uma “casa” ou “templo”. A estrutura organizacional segue o modelado de uma “família”. Durante a escravidão sofrida pelos africanos, quando as famílias de sangue foram separadas, esse modelo foi particularmente significativo e foi tomado literalmente.), entre muitas outras.

Não se pode ignorar a política de embranquecimento do poder colonial, assumida conscientemente em algumas de suas colônias, como um modo de eliminar fisicamente a presença negra para evitar sublevações como a ocorrida no Haiti. A estratégia concebida pelos ideólogos do escravismo em Cuba pode ser bem paradigmática para possíveis estudos comparativos com outros países.

Francisco Arango y Parreño (1765-1835)², defensor do escravismo, recomendou as seguintes medidas para evitar a destruição violenta do sistema escravista cubano.

² Francisco Arango y Parreño (1765-1835). *Obras del...* Habana: Howson y Heinen, 1888. 2 t.

- a) Abolir o tráfico negroiro, para evitar o aumento da população africana.
- b) Propiciar a imigração de famílias brancas para incrementar força laboral dessa raça.
- c) Imigração de homens brancos para que se unissem com mulheres afrodescendentes para estimular o aparecimento de mulatas e mulatos, primeiro passo para o embranquecimento e desaparecimento da raça negra na Ilha.

Desde o início da colônia se aplicou a política do embranquecimento cultural, também conhecida como política *deculturadora*. Diante disso, a reação dos africanos e de seus descendentes foi muito diversa. Houve muitos que assimilaram esses novos códigos. Fundamentalmente entre os negros livres, que tinham conseguido certo reconhecimento social, por serem artesãos, pequenos comerciantes, músicos, e destacarem-se como poetas, os quais tentaram arduamente ganhar um espaço maior dentro das estruturas coloniais. Uma boa parte deles adotou uma assimilação parcial, pois ocultamente continuaram suas práticas religiosas de origem africana. A maioria, ao contrário, sem deixar de ser também assimilada pela cultura dominante em muitos aspectos, praticou abertamente aquelas que já desde a colônia começaram a estender-se aos brancos que integravam os setores mais populares e marginais da sociedade de então.

Essa realidade foi conhecida de maneira documental, bibliográfica e social por Fernando Ortiz (1881-1969)³, quem em seu *Hampa afrocubana Los Negros Brujos* [*Quadrilha afrocubana. Os Negros Bruxos*] (1906), estampou a realidade da vida, costumes e religiosidades dos já

³ Fernando Ortiz Fernández (1881-1969). *El hampa afrocubana. Los negros brujos*. 2ª ed. Madrid: Editorial America, 1917.

então negros e negras livres. Sem dúvida, suas análises não estão livres de limitações, pelos preconceitos vigentes como consequência do racismo imperante, os quais abandona, à medida que estuda mais profundamente a relevância das contribuições africanas à nossa história e à nossa cultura.

A esse importante trabalho, se somaram posteriormente Rómulo Lachatañeré (1909-1951)⁴, e Lydia Cabrera (1902-1991)⁵, autores de obras fundamentais para o estudo da influência africana em Cuba; a obra de Lachatañeré começou a ser conhecida de maneira mais ampla muito mais tarde. Teodoro Díaz Fabelo⁶, que trabalhou muito próximo de Ortiz, apesar de não terem sido publicadas todas as suas pesquisas, ocupa lugar destacado nos estudos afrocubanos.

Contemporaneamente a eles, Gustavo Urrutia (1881-1958)⁷ e Juan René Betancourt (1918-1976)⁸ iniciam um trabalho muito importante, enfocado mais na análise das condições sociais da população negra, sem desconsiderar seus problemas inerentes à cultura e à religiosidade. Essas duas figuras foram menos conhecidas e estudadas pela existência da síndrome de ignorar os que em determinadas épocas históricas e políticas se identificaram com Fulgencio

⁴ Rómulo Lachatañeré (1909-1951). *El sistema religioso de los afrocubanos*. Seleção e notas de Isaac Barreal; La Habana: Editorial Ciencias, 1992.

⁵ Lydia Cabrera (1902-1991). *Anagó, vocabulário Lucumi*. (El yoruba que se habla en Cuba). Prólogo de Roger Bastide. La Habana: Eds. C.R. 1957. (Colección del chichereku); *El Monte...* La Habana: Eds. C.R., 1954.

⁶ Teodoro Díaz Fabelo. Suas contribuições mais importantes para o estudo da cultura africana e afrocubana se encontram de forma manuscrita nas bibliotecas mais importantes de Havana. Trabalhou longos anos como colaborador de Ortiz.

⁷ Gustavo E. Urrutia (1881-1958) vendedor ambulante durante um tempo, arquiteto e posteriormente jornalista. Sua época mais brilhante como jornalista vinculado à defesa dos valores da herança africana, histórica e cultural se inicia com a criação da coluna “Ideales de una raza” [Ideais de uma raça], de 1928 a 1931, e com sua continuação “Armonías” [Harmonias], de 1931 até os primeiros anos dos 1940. Ambas desde el *Diario de la Marina* (DM).

⁸ Juan René Betancourt (1918-1976). O promotor do desenvolvimento econômico do negro como uma forma de combater o preconceito e a discriminação racial, mediante a criação de infraestruturas socioeconômicas em que os afrodescendentes foram produtores, proprietários e consumidores de bens que possibilitaram o desenvolvimento individual e coletivo dos afrodescendentes.

Batista e Zaldívar(1901-1975)⁹ ou discordaram do então Partido Socialista Cubano. No entanto, não é possível que se continue ignorando-os como produtores de um pensamento afrodescendente defensor dos valores da história e da cultura herdada dos africanos, mantida e reconstruída por seus descendentes, convertendo-os já em parte da cultura cubana e, sobretudo, por terem lutado pela posse de seus direitos como cidadãos cubanos, limitados historicamente pelos preconceitos racistas que nos têm dominado, conscientemente ou não.

GUSTAVO URRUTIA (1881-1958)

Urrutia se apresentou como representante de um pensamento muito interessante através de sua coluna jornalística “Ideales de una raza” [Ideais de uma raça], que apareceu pela primeira vez em 18 de abril de 1928, no *Diario de la Marina*, (DM) [Diário da Marinha]. Essa coluna se ampliou a uma página dominical desde... até princípios de 1931 quando deixou de circular. Fez parte dela a seção “Armonías” [Harmonias], espaço em que Urrutia continuou dando a conhecer seu pensamento, praticamente até sua morte. Na primeira contribuição se aprecia sua finalidade:

Eu me proponho, desta seção, dirigir-me a esses mesmos comerciantes amigos meus, para explicar-lhes nossos pontos de vista, e a todo o país, sobre estes problemas concretos e outros tantos que a todos, brancos e negros, nos urge resolver conjuntamente e fazer ver, além dis-

⁹ Fulgencio Batista y Zaldívar (1901-1975). Aparece na história de Cuba como o gestor do golpe de Estado de 4 de setembro de 1933. Eleito presidente da República de 1940 a 1944. Autor também do golpe de Estado de 10 de março de 1952. Durante seu governo reprimiu o movimento comunista e todos os seus opositores. Fugiu do país ao triunfar a Revolução de 1959.

so, como pensamos, como sente, como sofre e que ambiciona a raça de cor de Cuba/ Que nos escutem, que sintam bater todo nosso coração e a nobreza de nossos ideais¹⁰.

Ele desenvolveu um pensamento muito analítico, a partir de sua experiência pessoal, que refletia em certa medida o pressuposto de Juan Gualberto Gómez (1854-1933)¹¹ de que cada afrodescendente devia superar-se individualmente para combater as discriminações de que eram vítimas quando não tinham o nível adequado que a sociedade exigia para ocupar determinados espaços laborais. Ele enriqueceu seu empirismo com a análise e os estudos de muitos exemplos que tinha à mão, além das leituras e viagens que realizou pelos Estados Unidos e pelo Caribe.

Propôs a necessidade do avanço não só educacional do negro, mas também do econômico, e sugeriu que o negro começasse a se superar economicamente ainda que fosse começando como vendedor ambulante de frutas com um cesto ou com um carrinho. Porém não estruturou uma teoria para conseguir um objetivo maior nessa direção:

Cremos que a raça negra deve, a partir de agora, dedicar o melhor de sua atividade a organizar-se economicamente, sem lirismo nem deliriozinho de grandeza¹².

Escreveu principalmente para os afrocubanos assimilados aos códigos eurocêntricos parcial ou totalmente, entre os quais alguns se sentiam envergonhados

¹⁰ Gustavo E. Urrutia. “De la propia experiencia” [Da própria experiência]. *DM* 18 abr.1928, p. 2.

¹¹ Juan Gualberto Gomez (1854-1933). Realizou um notável trabalho como jornalista e propagador das obras de José Martí. Foi encarregado de trazer para Cuba a ordem do levantamento armando da guerra de 1895. Teve uma vida política muito ativa durante a Colônia e os anos republicanos até sua morte.

¹² Gustavo E. Urrutia. “Armonías” [Harmonias]. *DM* dez. 1929, p. 45.

da herança africana religiosa e cultural. Por tal motivo, não passou despercebida a urgência do estudo da história dos povos africanos e de suas culturas vigentes em Cuba, como bem se verifica quando escreveu:

E posto que é à linhagem negra do povo de Cuba que se costuma imputar-lhe insidiosamente uma ascendência selvagem e bárbara; e como é ao afrocubano a quem se pretende humilhar, boicotar, com supostas heranças de inferioridade, com taras raciais injuriosas, por isso mesmo, é ao afrocubano a quem mais peremptoriamente lhe incumbe conhecer as ciências exatas e dar a conhecer e explicar os valores religiosos, morais e artísticos de seus avós negros, que nada têm que invejar em moralidade nem refinamento aos de seus avós brancos, e que, pelo contrário, vêm nutrindo muito generosamente a cultura branca sem que o branco se tenha dignado a inteirar-se, a reconhecê-lo e a agradecer-lhe até data bem recente e nos países mais avançados do mundo.

E expressava mais uma vez seu propósito:

Trabalhamos para que a maioria dos negros recobre sua autoestima. O afrocubano que vive sinceramente envergonhado de uma herança racial africana, que, em realidade, merece tanta consideração como a espanhola, é mais escravo, mais ignorante e mais infeliz que seus progenitores africanos [...] não se pode considerar perfeitamente instruído o cidadão de um país negroide que só conhece a ascendência branca de seu povo¹³.

¹³ Gustavo E. Urrutia. "Aclaración". *DM* 27 dez. 1935, p. 2.

Destacou a necessidade do debate e análise de nossa problemática racial, como uma via para conseguir encontrar soluções para minimizá-la até aboli-la e chegar ao estágio que qualificou de indiferentismo racial. Contribuiu para o conceito do *plus dolor* [dar a mais], a discriminação que sofriam e sofreram a mulher e o homem afrodescendentes pela cor da pele, além de pela classe, gênero e nível educacional. Por tal razão escreveu:

Que coisa é o *plus dolor* de que falo tão frequentemente? É a dor do negro atual nesta terra cubana de mestiçagem e de preconceitos de cores. Observe-se que não digo preconceitos de raças, mas de cores, posto que em Cuba é branco tudo o que não pareça negro. [...] A dor proletária, classista do negro, vem, pois, aumentado com a dor racista. É o seu um genuíno *plus dolor*. [...] A consciência negra sofre o *plus dolor* de ver que a consciência branca não percebe que, enquanto a terceira parte de nossa população permanecer submentida a todas as misérias e à subordinação, a cubanidade vegetará mediatizada¹⁴.

Pareceu compartilhar o critério de que com o novo sistema político, social e econômico que havia surgido na antiga Rússia, se resolveriam os problemas vigentes no capitalismo, como os problemas do feudalismo desapareceram ao surgir o capitalismo, como se infere ao dizer que:

O mundo continua evoluindo e o regime capitalista começa a desintegrar-se como se desmoronaram os antigos sistemas sociais. O socialismo e o predomínio das

¹⁴ Gustavo E. Urrutia. “El plus dolor”. *DM* 21 dez. 1935, p. 2.

massas proletárias parecem um fato mais ou menos próximo. O final do problema negro se resolverá automaticamente dentro desse regime como se resolveram os problemas prévios da escravidão e sua cultura com a chegada da democracia¹⁵.

Certamente, se verifica que seu critério se fundamentava na crença do triunfo de uma verdadeira democracia participativa, não no que chegou a ser o socialismo stalinista imposto na União Soviética, razão pela qual abandonou esse pensar.

Sublinhou o valor artístico das peças artesanais utilizadas na *santería* (*Caminho dos Santos, equivalente ao nosso candomblé Ketu*) e defendeu a conveniência de que os críticos percebessem o movimento, significados e méritos estéticos delas, que eram ignoradas em seus valores plásticos:

Quem haverá de ser o artista, branco ou negro, com valor e maestria bastante para proclamar as riquezas de plasticidade e ritmos contidas em um Xangô (Xangô, deus da Justiça, patrono das cumeeiras das Casas de Ketu que tiveram origem no Ilê Axé Iyá Nassô Oká, Casa Branca, Salvador, Bahia, como, por exemplo, o Gantois e o Opô Afinjá), nos Jimaguas (equivale aos nossos Ibejis, Orixás infantis e gêmeos, análogos a Cosme e Damião, na Umbanda) e em outros ídolos das religiões africanas que os circundam? O sentimento e o ritmo têm neles o mesmo caráter das esculturas africanas divulgadas por Paul Guillaume em Paris¹⁶.

¹⁵ Gustavo E. Urrutia. “Una cuestión de fondo”. *DM* 9 dez. 1932, p. 2.

¹⁶ Gustavo E. Urrutia. “Cuba, el arte y el negro”. *DM* 5 set. 1931, p. 2.

Nessa mesma direção assinalou que:

O negro aparece em toda a literatura costumbrista cubana, porém só como personagem, como espetáculo. Nossos autores, brancos e negros, narram o negro como podiam narrar uma viagem à África. O negro na nossa literatura não é voz, mas eco¹⁷.

Contribuiu com seu pensamento analítico e crítico da realidade social dos afrodescendentes à existência de um debate social político e cultural, como o que se gerou ao publicar-se a coletânea de poemas de Nicolás Guillén *Motivos de son* [Motivos de som] (1930)¹⁸; e, anos mais tarde, o que houve sobre as *comparsas habaneras*, onde afirmou que:

[...] um baile de terno “estilo império”: entre a gente de cor me parece tão brega como as comparsas de biscainhos ou catalãs que tiravam alguns negros no carnaval. Porém, em troca, aquelas de “El Alacrán” [O escorpião], “El Gavilán” [O gavião], “La Culebra” [A cobra] e outras, com suas farolas, sua música e seu cordel, eram insuperáveis. Por que nos envergonhamos de tais espetáculos de arte negra?¹⁹.

Em seu *Puntos de vista del nuevo negro* [Pontos de vista do novo negro] (1937), expôs de maneira lúcida a importância dos africanos na primeira guerra mundial, e

¹⁷ Gustavo E. Urrutia. “Cuba, el arte y el negro”. *DM* 16 set. 1931, p. 2.

¹⁸ Nicolás Guillén. *Motivos de son* La Habana, 1930. Além de o mais importante nome da poesia afrocubana, Guillén é também um importante jornalista e lutador contra o racismo.

¹⁹ Gustavo E. Urrutia. “Las comparsas”. *DM* 9 maio, 1931, p. 2.

particularmente do avanço dessa luta entre nós. Por tal motivo, cito algumas das características com as quais definiu o novo negro:

O Novo Negro é o afrocubano – homem ou mulher, jovem ou velho – chegado ao convencimento de que nosso demo-liberalismo é inepto para corrigir por sua própria virtude a subordinação e subestimação econômico-sociais da gente de cor, que nos legasse nossa história de colônia escravista; ineficaz, como é este regime para superar a dramática desvantagem em que vivem o proletariado e a classe média cubanos, a cujos planos pertence globalmente a raça de cor.

O Novo Negro é aquele que se livrou do complexo de inferioridade imposto sobre ele pela pressão escravista; pois embora ele não persista em pedir igualdade social e econômica a título de sua ingente contribuição histórica em trabalho e patriotismo à formação de Cuba e da República, adquiriu, pelo contrário, um conhecimento tão cabal dessa formosa contribuição, como para sentir-se plenamente digno de tal equidade no passado. O Novo Negro não se atém às diversas definições que do homem negro deram os brancos amantes ou inimigos deste, mas sim começa por definir-se ele mesmo a si próprio, e por ter sua definição dos demais como todo ser racional culto. O Novo Negro é o afrocubano que estuda nosso problema de raças com o olho clínico e mente filosófica, isento de um genuíno racismo negro embora só fosse como reflexo do racismo branco e por reação contra este.

O Novo Negro saiu já da desorientação que consumiu a sua raça e ao resto das massas populares do fracasso de nossas revoluções pela verdadeira democracia, e que se orientou de novo ao convencer-se de que nem mesmo a genuína democracia liberal poderia garantir-lhe a justiça econômica e social coletiva, por sua essência eminentemente individualista e plutocrática. Orientou-se em direção a alguma forma de socialismo – de esquerda nos indivíduos – compatível com nossa idiossincrasia e com a realidade de nossas relações internacionais²⁰.

Depois, por diferentes razões, Urrutia não continua escrevendo com a mesma intensidade sobre a problemática racial. Quando morre, em 1958, as novas gerações quase não o conhecem, seus velhos colegas do *Diario de la Marina* [Diário da Marinha] se recordam de Urrutia, e um deles, Gastón Baquero, pretende divulgar seus escritos, porém Baquero se radica na Espanha, e a compilação tão necessária dos escritos de Urrutia não chega a materializar-se. Em vida só circularam seus folhetos: *Cuatro charlas radiofónicas* [Quatro conversas radiofônicas] (1935)²¹, e *Punto de vista del nuevo negro* [Ponto de vista do novo negro] (1937). Por isso urge que se publiquem seus escritos em Cuba.

JUAN RENÉ BETANCOURT (1918-1976)

Uma posição diferente à de Urrutia, tanto na forma de lutar contra a discriminação racial, quanto a publicações, teve Juan René Betancourt. Nasceu quando Urrutia

²⁰ Gustavo E. Urrutia. *Punto de vista del nuevo negro*. La Habana: Instituto de Ciencias Sociales, 1937, p. 38-40.

²¹ Gustavo E. Urrutia. *Cuatro charlas radiofónicas*. La Habana: 1935.

já tinha 37 anos – na cidade de Camagüey; desde muito jovem manifestou sua luta contra o racismo. A Universidade de La Habana foi um dos espaços de onde articulou sua luta ao criar o Comitê Universitário Contra a Discriminação Racial, que teve entre seus membros o aluno Fidel Castro Ruiz²². Em sua *Doctrina negra* [Doutrina negra] (1955)²³ consolidou seu pensamento e estratégia para lutar contra o racismo, expostas também em folhetos anteriores. Em *El Negro ciudadano del futuro* [O Negro cidadão do futuro] (1959)²⁴ expôs suas ideias já conhecidas, ampliando algumas com analíticos critérios sobre a nova situação que estava surgindo com o triunfo da Revolução Cubana. Sua ideia fundamental para a mudança social do negro radicava na criação de uma infraestrutura econômica desde a qual se desenvolvesse economicamente, propiciando, além disso, postos de trabalhos, conjuntamente com um incremento da consciência de ser negro, e que dessa perspectiva é que se devia assumir a luta. Tendo em conta essa experiência, Betancourt sustentava sua ideia de que:

[...] ao negro não o discriminam por cubano, mas por negro, e como tal tem de agrupar-se e lutar. Não deixa de ser cubano o negro que se une a seus irmãos, aos que sofrem sua mesma dor, para alcançar pela força da união uma vida melhor, como não deixam tampouco de ser cubanos o camponês, o operário ou o pecuarista, que se agrupam para assim melhor obter, dentro da problemática cubana, uma mais completa realização classista²⁵.

²² Juan René Betancourt. “La cuestión racial”. *Revolución* 17. jan. 1959, p. 4.

²³ Juan René Betancourt. *Doctrina negra*: La única teoría certera contra la discriminación racial en Cuba. La Habana: P. Fernandez, 1955.

²⁴ Juan René Betancourt. *El Negro ciudadano del futuro*. La Habana, 1959.

²⁵ Juan René Betancourt. Ob. cit., p. 182, 1959.

O professor Elías Entralgo apontou de forma muito objetiva que o tema principal na obra citada de Betancourt se referia a uma injustiça social que pesava muito como obstáculo sobre a sociedade cubana, retardando-lhe a chegada ao porto de nação. Evidentemente, se referia-se às péssimas condições em que vivia a população negra de Cuba de então, ainda que por sua própria experiência como usuário nas bibliotecas públicas mais importantes da capital lhe permitisse verificar que a presença de negros e mulatos era muito notável e que, em ocasiões, estes eram a terça parte de todos os assistentes.

Entralgo não estava de acordo com todas as avaliações de Betancourt sobre a problemática racial, porém reconhecia que era a expressão da capacidade de luta, estudo e análise das novas gerações de negros cubanos. Ele sublinhou que essa obra não era de historiografia, mas sim do que ele chamou de *actuografía*. Quer dizer, que refletia criticamente a situação na qual viviam os afrodescendentes. Entralgo concluía seu importante prólogo desejando que Betancourt não se retirasse da luta nem se extraviasse na politicagem habitual daquela república²⁶.

Lamentavelmente Betancourt não recebeu o apoio merecido e amplo da comunidade pela qual lutava. Por isso, ao triunfar a Revolução Cubana, em 1959, seu projeto não tinha avançado muito. Duas semanas depois de tal acontecimento, Betancourt escreveu “La cuestión racial” [A questão racial], possivelmente seu primeiro artigo no novo contexto revolucionário; onde mencionou a “El Comité Universitario contra la Discriminación Racial” [O Comitê Universitário contra a Discriminação Racial], onde expôs também valiosos critérios sobre o Comandante Fidel Castro, como ele ter sido um dos integrantes de tal Comitê. Tendo em conta o anterior expressou:

²⁶ Elías Entralgo, “Prologó”. In: Juan René Betancourt, *El negro, ciudadano del futuro*, 1959, p. 11-13.

Agora só resta, na hora da glória e do triunfo deslumbrante, quando se tem o poder para encher de sangue e carne os mais formosos sonhos juvenis, recordar que o irmão negro continua desamparado, encurralado, discriminado, permitindo que o lume benfeitor da revolução penetre também, purificando-a, neste importante setor da cidadania, e que o mesmo poder incontrastável que serviu para derrocar a tirania, livrando-nos, sirva agora e no momento da recordação e da paz para fazer justiça aos eternos esquecidos²⁷.

Se o anterior pode ser classificado como de um justo chamado reivindicador, semanas posteriores, em seu “Fidel Castro y la integración nacional” [Fidel Castro e a integração nacional], propôs como solucionar tal problemática:

Se quer liberar o irmão negro da injustiça secular que veio sofrendo, é preciso ir diretamente ao meio econômico-social, alterando-o, para que seus efeitos fiquem alterados na mesma forma e proporção. Tem-se que organizar os negros e os brancos de boa vontade com tais fins, pois só uma força social, amparada por um governo de prestígio e bondades presentes, poder econômico-social, reeducando pelo método gráfico aos cidadãos e chegando em definitivo à ansiada integração nacional.

Mais adiante dizia:

²⁷ Juan René Betancourt. “Lá cuestión social”. *Revolución*. 17 jan., 1939, p. 4.

Não haverá revolução verdadeira em Cuba enquanto uma porção importante de sua população, discriminada e negada, grave negativamente sobre o total de nossa demografia. Uma massa inculta e despossuída é uma mina propícia para o abastecimento dos piores demagogos, o que pode pôr em perigo nos momentos críticos e transacionais da história os melhores empenhos de avanço e de maior justiça²⁸.

Nesse mesmo texto assinalou que até aquele momento não se conheciam os projetos doutrinários com os quais se atacaria a discriminação racial; sublinhou que nada se havia expressado sobre as péssimas condições sociais e econômicas às quais havia estado submentida a maioria da população negra, ainda que esse setor fosse muito mais numeroso que o camponês e o operário. Neste sentido, Betancourt abordava a todos os afrodescendentes simplesmente por sua origem, ou pigmentação da pele, como se fossem um núcleo homogêneo. E por isso afirmou:

Fidel não pode retornar o trilho perfurado e conhecido: é necessário que faça nesta matéria o que nenhum outro poderoso fez até o presente: prestar-lhe atenção; estudá-la a fundo; fazer-lhe justiça²⁹.

Sua conferência “El negro, ciudadano del futuro” [O negro, cidadão do futuro], na Universidade del Aire³⁰, que depois transforma em título de um de seus livros, reflete a inquietante análise que fez e a nova opção ou es-

²⁸ Juan René Betancourt. “Fidel Castro y la integración nacional”. *Bohemia*, n. 7, 15 fev. 1959, p. 66, 122-123.

²⁹ Juan René Betancourt. *Ibidem*.

³⁰ Juan René Betancourt. *El negro, ciudadano del futuro*, p. 177-188. En su: *El negro, ciudadano del futuro*, 1959.

estratégia que sugeria para lutar contra o preconceito e a discriminação racial não foram esquecidos. Não passaram por alto os esforços surgidos para fomentar organizações e movimentos tendentes a melhorar a situação do setor negro, muitos deles possivelmente estimulados pelo chamado de Fidel Castro³¹ para encontrar soluções para lutar contra o racismo. Betancourt avaliou que tais empenhos não haviam obtido ainda um resultado, como consequência do desacordo no que diz respeito à tática e à doutrina que se deveria assumir.

Considerou que as sociedades negras e sua federação nacional, apesar das retificações que deviam executar, contavam com quadros de trabalho em todos os municípios da República com experiências, e sublinhou que, sem ignorar os defeitos e erros cometidos pelas sociedades e pela federação, essas organizações podiam ser utilizadas para o desenvolvimento social e econômico do negro. Muito mais agora em virtude do processo revolucionário que estava começando. Denunciou os que pediam o fim das sociedades de cor. Sua ideia principal era mobilizar os homens e mulheres que as integravam a favor do desenvolvimento do setor negro e da Revolução.

No entanto, não pôde materializar esse propósito. Mais uma vez em nossa história, a problemática racial passava a um nível não priorizado diante da urgência da unidade de todos os cubanos, diante dos inimigos internos e externos da Revolução. Durante nossas guerras de independência, não foi ignorada, porém os *mambises* [Nas guerras de independência de Santo Domingo e Cuba no século XIX, insurreitos contra a Espanha] negros mais importantes decidiram adiar essa luta, considerando que, uma vez Cuba independente, muitos desses males sociais da colônia desapareceriam. A realidade social posterior evi-

³¹ Fidel Castro Ruz. "Revolución". mar. 15, 1959, p. 24-25. cols. 7-9 y también em seu: ["Intervención"] Revolución, 26 mar., 1959, p. 2-3.

denciou o equívoco desse critério, que se manifesta quase como uma regularidade histórica cada vez que a luta contra o preconceito e a discriminação alcança um nível visibilidade e de importância notável. Sempre se adia a tomada de decisões necessárias para enfrentar esses males de forma objetiva, diante do temor de que essa disposição possa criar uma divisão fatal entre todos os cubanos.

Verifica-se facilmente que Betancourt buscava o desenvolvimento para o negro do ponto de vista da democracia burguesa, e, portanto, capitalista; considerava que o poder econômico do negro contribuiria para a eliminação dos preconceitos e discriminações pela pigmentação da pele; no entanto, esquecia que os negros burgueses, profissionais, comerciantes ou intelectuais nem sempre viam os que faziam parte dos amplos setores populares e carentes como seus iguais. Estes últimos não integravam tais sociedades, por isso o chamado de Betancourt era mais para a classe média dos negros, ou para os que tentavam integrar-se a ela. Por isso aconselhou que:

As sociedades negras de Cuba devem unir-se; interpretar fielmente os enigmáticos signos dos novos tempos; adotar uma doutrina única para conseguir a indispensável unidade de critérios; ir às entranhas da raça e extrair a peçonha salvadora; nutrir suas filas por e com a doutrina, pois são as únicas maquinarias que temos; delas espera todo o futuro e exige todo o presente³².

Sua nova estratégia de luta não pôde ser aplicada ao abolirem-se todas as sociedades fundadas tendo em conta a origem social, racial ou regional de seus membros. Por tal razão, não muito tempo depois, Juan René Betancourt

³² Juan René Betancourt. Ob. cit., p. 182.

rumou para a Venezuela. Dali passou aos Estados Unidos, onde morreu em 1976.

Gustavo Urrutia e Juan René Betancourt não são muito conhecidos amplamente. Alguns setores da academia conhecem pelo menos seu nome, porém poucos os leram e analisaram suas ideias. A morte de Gustavo Urrutia em 1958, sem ter-se materializado a tentativa do jornalista e poeta Gastón Baquero de publicar seus escritos, e o desinteresse em seu estudo por ter colaborado em algum momento de sua longa trajetória com o presidente e ditador Fulgêncio Batista foram fatores que contribuíram para a não divulgação de sua ampla obra. Esta aparece majoritariamente no *Diario de la Marina* [Diário da Marinha], mas também em outras publicações periódicas, como *Adelante* [Adiante].

Alguns de seus ensaios e artigos foram publicados em antologias de literatura reflexiva cubana, em livros sobre a presença e história do negro e em compilações temáticas sobre a problemática racial, que nem sempre se encontram nas bibliotecas do país, e muito menos nas livrarias.

No número 2 da revista *Unión* [União], de 1986, se incluiu “Apuntes para una aproximación al pensamiento y a la obra de Gustavo E. Urrutia”³³, [Apontamentos para uma abordagem do pensamento e da obra de Gustavo E. Urrutia], possivelmente a primeira vez que se estudava sua figura entre nós depois de 1959.

Nos cursos de verão dados pela Biblioteca Nacional, a partir de 1995, se mantém inclusive os de “Introducción a la historia del negro en Cuba” [Introdução à história do negro em Cuba], e “El negro en la bibliografía cubana” [O negro na bibliografia cubana], nos quais se dá notável atenção a Urrutia e a Betancourt, entre outros mais, como

³³ Tomás Fernández Robaina. “Apuntes para una aproximación al pensamiento y la obra de Gustavo E. Urrutia”. *Unión*, n. 2, 1986.

Walterio Carbonell (1924-2008), autor do importante livro: *Crítica: cómo surgió la cultura nacional* (1961³⁴). [Crítica: como surgiu a cultura nacional].

Pedro Cubas, especialista do Instituto de Pesquisas Culturais Juan Marinello, abordou a figura de Urrutia como tema para seu trabalho final ao assistir a um desses cursos. Em 2009 ministrou também uma pós-graduação sobre Urrutia em sua instituição e apresentou parte da obra de Urrutia, a página dominical e coluna “Ideales de una raza” [Ideais de uma raça], que foi a pesquisa que realizou para o já mencionado Instituto.

A professora e tradutora Takako, japonesa, realizou um meritório trabalho, digitalizando boa parte dos artigos de Urrutia, trabalho do qual nos beneficiamos amplamente ao estudamos Urrutia. Na *Antología del pensamiento antirracista cubano* [Antologia do pensamento antirracista cubano], que circulará já em 2012, se inclui uma significativa mostra do pensamento de ambos os escritores. Porém ainda resta muito por fazer, não só para a divulgação de suas ideias, mas também para sua inclusão nos programas docentes que têm a ver com as ideias e a filosofia em Cuba. Esse título em sua versão digital será utilizado como texto de classe em uma pós-graduação de igual nome.

Quanto às publicações de livros e folhetos, Juan René Betancourt tem ampla vantagem sobre Urrutia, que ainda não conta com um livro que apresente parte de seus ensaios e artigos, só materializou os folhetos: *Cuatro charlas radiofónicas* [Quatro conversas radiofônicas] (1935) e *Punto de vista del nuevo negro* [Ponto de vista do novo negro] (1937).

Betancourt, pelo contrário, conta com vários folhetos e livros, dos quais dois resumem seus estudos: *Doctrina*

³⁴ Walterio Carbonell. *Crítica: cómo surgió la cultura nacional*, La Habana, 1961.

Negra [Doutrina Negra] e *El negro, ciudadano del futuro* [O negro, cidadão do futuro] (1959), citados com frequência nesta conferência, que dá continuidade à meu interesse em apresentar nossos irmãos afrodescendentes de outras latitudes a história e o presente da situação racial em Cuba.



ENGENDRANDO AFROLATINIDADES: movimentos negros, Estado e políticas públicas no Brasil e na Colômbia

Cristiano Rodrigues

Centro Federal de Educação Tecnológica
de Minas Gerais (Cefet/MG)

APRESENTAÇÃO

Em 1988 e 1991, respectivamente, as Cartas Magnas brasileira e colombiana foram completamente alteradas. As mudanças constitucionais ocorridas em ambos os países representam tentativas de se romper com um passado autoritário, seja na forma de ditadura militar, como no caso brasileiro, seja por meio de formas limitadas de democracia¹ acompanhadas por um extenso pe-

¹ De acordo com Bejarano e Pizarro (2005), referências à democracia colombiana na literatura especializada se fazem quase sempre acompanhar de adjetivos. Assim, a maior parte dos analistas tem acentuado a natureza “oligárquica”, “restrita”, “controlada”, “sitiada” e/ou “sob ataque” da democracia colombiana. Bejarano e Pizarro (2005) ainda ressaltam que o termo “democracia sitiada” aponta para uma série de limitações internas e externas que impactam negativamente a democracia: a erosão do Estado, a expansão da violência e o surgimento de poderosos atores extrainstitucionais são exemplos de forças que têm restringido o espaço necessário para consolidar um campo democraticamente aberto e livre no país.

ríodo de violência que assolou a Colômbia durante boa parte do século XX².

Para as populações negras e indígenas desses países, a promulgação das novas constituições representou uma mudança sem precedentes. Trata-se da primeira vez em que, a partir do texto constitucional, Brasil e Colômbia reconheceram direitos culturais e fundiários para tais grupos étnico-raciais.

O reconhecimento legal abriu novos espaços de negociação entre grupos afro-colombianos e afro-brasileiros e seus respectivos estados e validou algumas das reivindicações históricas dos movimentos negros e indígenas nesses países. A ideia de pluriétnicidade que ambos os Estados passam a afirmar peremptoriamente representa um contraponto à tese recorrente em países latino-americanos sobre a capacidade democratizadora e agregadora da mestiçagem. Assim, os mito da democracia racial brasileira e o da *nación mestiza* colombiana que, amplamente reproduzidos no interior do tecido social, tentaram obliterar o caráter hierárquico das relações raciais nesses países começam a ser duramente questionados por setores dos movimentos negros (WADE, 2005; GUIMARÃES, 1999).

No entanto, essa mudança aparentemente drástica no que tange ao reconhecimento das identidades coletivas de grupos minoritários não pode ser compreendida fora do

² Entre o final das guerras pela independência (ocorrida entre 1810 e 1819) e o início do século XX, houve 28 guerras civis na Colômbia (nove nacionais, 14 locais, duas contra o Equador e três quarteladas). Depois de um período relativamente tranquilo, em abril de 1948, José Eliécer Gaitán, candidato a presidente pelo Partido Liberal foi assassinado supostamente por ordem do governo conservador. A população de Bogotá ocupa as ruas por três dias, entrando em confronto com a polícia. O episódio ficou conhecido como Bogotazo. Membros do Partido Liberal acusaram os conservadores pelo assassinato, e estes se defenderam acusando a direita liberal. Com o fim do Bogotazo, liberais e conservadores iniciaram uma Guerra Civil (período conhecido como “La Violência”), que durou até 1958, quando foi criada a Frente Nacional regime político de alternância entre liberais e conservadores. Porém os anos 1960 marcaram o surgimento de duas guerrilhas, o Exército de Libertação Nacional (ELN) e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc), apontando para a ineficaz pacificação institucional e a persistência de sérios problemas estruturais, sobretudo em relação à distribuição de terras.

contexto. A maneira pela qual as estratégias e identidades dos movimentos negros³ no Brasil e na Colômbia foram sendo forjadas a partir dos anos 1970 em sua relação com forças político econômicas é bastante complexa. Na Colômbia, embora a maior parte da população negra viva em áreas urbanas, a hegemonia da face rural e campesina do ativismo negro e sua relação de proximidade com grupos indígenas engendraram políticas de identidade que acen-tuam o fato de afro-colombianos se constituírem em uma coletividade cultural e étnico-racialmente diferenciada do restante da sociedade, ao mesmo tempo em que mantém estreitas relações com o meio ambiente e território. No Brasil, com a hegemonia do movimento negro de caráter mais urbano e uma população afrodescendente histórica-mente sub-representada nos espaços de maior prestígio so-cial e econômico, os discursos e estratégias mobilizatórias dos movimentos negros têm procurado ressaltar o caráter de luta pela igualdade.

Nesse sentido, as modificações constitucionais não são mera reação a um contexto político nacional e/ou in-

³ Os termos “movimento social antirracismo”, “movimentos antirracismo”, “movi-mento negro” e “movimentos negros” serão utilizados aqui alternadamente. Conside-ramos “movimentos negros” e “movimentos antirracismo” as experiências político-mobilizatórias que (re)emergiram no Brasil e Colômbia na década de 1970, unindo a luta pela emancipação de negras e negros a um projeto de redemocratização da sociedade. No entanto, movimento negro não é tomado aqui enquanto uma organização específi-ca, mas sim como um eixo articulatório (O movimento de todos os negros) ao qual se conectam movimentos e grupos específicos, tais como o de mulheres negras, o de juven-tudes negras, quilombolas, *palenqueros*, etc. Da mesma maneira, deste ponto em diante passo a utilizar extensamente termos como negro(a), afrodescendentes, afro-brasileiros, afro-colombianos e afrolatinos para me referir àqueles indivíduos cujos marcadores fenotípicos remontam à uma descendência advinda de africanos negros escravizados fora da África e/ou vivendo na diáspora. Seguindo a rota iniciada por pesquisadores como Dzidzienyo (1978), Fontaine (1980) e, mais recentemente, Andrews (2004) e Wade (2006) não nego os problemas inerentes à terminologia, nem tampouco o fato de que indivíduos de ascendência africana no continente americano são muito distintos entre si. Por outro lado, considero válida a tentativa de se construir categorias que sejam ao mesmo tempo amplas o bastante para englobar sujeitos de diferentes nacionalidades que compartilham entre si o fato de serem frutos de uma forma específica de dispersão diaspórica, sem, no entanto, impingir-lhes uma identidade monolítica ou estática, haja vista que formações identitárias são, fundamentalmente, contingenciais.

ternacional. Há, também, um processo de ressignificação e reinvenção do papel desempenhado por tais grupos minoritários dentro do Estado-nação, com reflexos no modo como passam a ser reinterpretados dentro do ordenamento jurídico e no campo acadêmico (ARRUTI, 2000).

Este artigo trata exatamente dessa relação entre o reconhecimento legal das especificidades culturais e políticas de populações afrodescendentes no Brasil e na Colômbia *vis-à-vis* a ampliação de espaços de negociação e implementação de políticas públicas racialmente sensíveis que tal reconhecimento enseja.

O artigo analisa a contribuição dos movimentos negros brasileiros e colombianos para reformas constitucionais de finais dos anos 1980 e início dos 1990 e seus eventuais reflexos:

- a) na formulação de políticas públicas e legislações específicas para tais grupos; e
- b) no impacto que essas demandas por participação cidadã e reconhecimento social têm na ampliação de processos democráticos e na emergência de novos dilemas na esfera pública.

O argumento é que as mudanças em termos de políticas estatais para minorias étnico-raciais trazem consigo resultados ambíguos para os grupos concernentes. E, para compreender e analisar os impactos que tais políticas estatais têm tido para estes grupos sociais, faz-se necessária uma abordagem que enfatize tanto perspectivas estruturais quanto aquelas que se atêm aos processos de mobilização de atores sociais.

O artigo está dividido em três partes. Na primeira parte, analisa-se o contexto colombiano, enfatizando-se o processo de emergência do movimento negro no país, o papel desempenhado por suas organizações e seus aliados no

processo constituinte e os desdobramentos posteriores em termos da adoção de legislações e políticas públicas para a população negra. Na segunda parte, repete-se a análise da relação entre movimentos negros, Estado e adoção de políticas públicas mas, dessa feita, informado pelo caso brasileiro. Finalmente, procede-se a uma análise comparativa entre os casos estudados.

CAOS OU CATARSE? POSSIBILIDADES E LIMITES DA LUTA ANTIRRACISTA NA COLÔMBIA

De acordo com Wade (1995), a Colômbia é o segundo país da América Latina, depois do Brasil, com a maior proporção de afrodescendentes em sua população. O contingente populacional afro-colombiano é bastante diversificado do ponto de vista histórico, cultural, étnico e político. Seis regiões socioculturais concentram a maior parte da população negra do país. São elas: a Costa do Caribe, a Costa do Pacífico (principalmente no departamento do Chocó), as regiões ribeirinhas de Magdalena, Cauca e Patía, e os Arquipélagos de San Andrés e Providência (Grueso, Rosero, Escobar, 1998)⁴. Ainda que da-

⁴ Por conta dessa grande diversidade histórica, geográfica e cultural presente entre os povos descendentes de africanos na Colômbia, em muitos relatos acadêmicos esse grupo populacional é descrito a partir de quatro terminologias análogas mas que preservam a dimensão de escolha/pertencimento identitário e/ou territorial que marcam as particularidades étnico-raciais internas a este segmento populacional. “Negro(a)”, “afro-colombiano(a)”, “palenquero(a)” e “raizal” são as terminologias que tentam garantir um balanço entre a dimensão racial e/ou étnica desse pertencimento. Enquanto as categorias negro e afro-colombiano apontam para um acento maior na dimensão de pertencimento racial, *palenquero* e *raizal* acionam a identidade étnica e a territorialidade como liames da solidariedade étnica. *Palenquero* se refere ao habitante de um *palenque*, uma forma de assentamento de difícil acesso para onde se dirigiam negros *cimarrones* (negros rebeldes ou fugitivos dos senhores de escravos) e que acabaram por se constituir em comunidades isoladas, com o desenvolvimento de práticas culturais, tradições e línguas próprias. *Raizal*, por sua vez, faz referência a um grupo étnico afro-caribenho, habitante do arquipélago de San Andrés e Providência, falando a língua San Andrés, Providencia Creole e inglês crioulo.

dos oficiais sejam escassos e pouco precisos, estima-se que cerca de 15% a 30% da população do país seja composta por afrodescendentes e, na região da Costa do Pacífico, esse percentual chegue a quase 90% da população. No entanto, segundo Agier e Quintín (2005), a invisibilidade política e cultural dos afro-colombianos durou até finais dos anos 1960. Apenas neste momento se começa a consolidar um processo de legitimação da negritude, ou de uma identidade negra. Assim como no Brasil, o termo “negro” tinha uma conotação pejorativa e a população se autodenominava por “morenos”, “mestiços” e “livres”, termos que, segundo Wade (1995), ainda são recorrentes hoje em dia.

Wade (1993) afirma que a ideologia racial dominante na Colômbia se assemelha àquela da maioria dos países latino-americanos. Ou seja, a Colômbia exorta interna e externamente a imagem de um país mestiço. Tal ideologia de mestiçagem é composta por elementos paradoxais. Se, por um lado, componentes europeus e brancos epitomizam modernidade e civilização, sendo, portanto, mais valorizados; por outro, indígenas e africanos são percebidos negativamente. O processo de miscigenação teria, assim como no caso brasileiro, a função de forjar uma população racial, cultural, linguística e religiosamente homogênea (FRIEDEMANN; AROCHA, 1986; WADE, 1995). A mestiçagem implicava o branqueamento (*blanqueamiento*) cultural e biológico da população, a fim de se neutralizar formas de diversidade que viessem a subverter ou desafiar a identidade nacional (ASHER, 2009). Não por acaso, como afirma Arocha (1992), até os anos 1990, nas paredes da Academia Colombiana de Língua se lia “Um Deus, uma raça, uma língua”.

Para Nina de Friedemann (1993), uma das pioneiras dos estudos afro-colombianos, a combinação de uma ideologia nacional homogeneizante com estruturas políti-

co-econômicas desiguais contribuiu enormemente para a invisibilidade de diferenças étnicas, raciais e culturais dentro do país, bem como para a marginalização socioeconômica de grupos minoritários. As dinâmicas de cor, raça e cultura não eram, contudo, similares para negros e indígenas, sendo que as diferenças em termos de tratamento recebido por cada grupo veio a ter um impacto significativo tanto no acesso a direitos fundiários quanto na capacidade mobilizatória e pressão que cada grupo teve no processo constituinte e em seus desdobramentos ulteriores (PASCHER, 2010; ASHER, 2009).

Segundo Asher (2009), o Estado colombiano vem, pelo menos desde finais do século XIX, reconhecendo grupos indígenas como culturalmente diferentes e articulando legislações em prol de seus direitos. A Lei 89 de 1890, por exemplo, garantia às comunidades indígenas o direito à titulação coletiva de suas terras e reconhecia a autoridade dos conselhos indígenas (*cabildos*) para governar e gerenciar assuntos dentro de suas reservas. Nos anos 1950 e 1960, quando o governo federal procurou dissolver as reservas, as comunidades indígenas, apoiadas por uma parcela significativa da *intelligentsia* do país, resistiram à apropriação forçada de suas terras.

As comunidades negras, por seu turno, foram praticamente invisibilizadas dentro da sociedade colombiana. Após a abolição da escravatura, ocorrida em 1851, a população negra se dispersou ao longo da costa do Pacífico, juntando-se a *paleques* (quilombos) existentes ou formando novos assentamentos. Graças a certo isolamento geográfico em relação a regiões mais urbanizadas e desenvolvidas do país (sobretudo a região andina), os afro-colombianos desenvolveram formas simbólico-culturais e materiais de existência distintas daquelas do restante da sociedade. Para Friedemann e Arocha (1986), a busca pelo isolamento ti-

nha um duplo significado para as comunidades afro-colombianas: tratava-se tanto de um ato de resistência e independência quanto uma forma de fugir das perseguições e da discriminação racial.

Embora isoladas geográfica e culturalmente, às comunidades negras não foi garantido nenhum direito especial sobre as terras que habitavam, e o reconhecimento de que se tratava de grupos culturalmente distintos veio a acontecer apenas com a inclusão do artigo 55 na Constituição de 1991.

Uma ideologia nacional homogeneizante e um processo de invisibilização da negritude dentro da nação são ingredientes que nos permitem compreender por que apenas na década de 1970 começam a surgir os primeiros grupos organizados em torno de uma identidade negra e lutando por justiça social.

Grosso modo, a base do que se pode chamar de movimento negro colombiano se inicia de forma dispersa e desorganizada em meados dos anos 1970, com grupos de características bem distintas. De um lado, organizações de caráter mais urbano, compostas principalmente por intelectuais, estudantes universitários e pessoas vindas da classe média lutando contra o racismo e a discriminação racial e reivindicando uma “identidade negra”. De outro lado, organizações de caráter mais rural, de base classista e, embora compostas majoritariamente por negros, apenas implicitamente ressaltando a solidariedade racial como elemento de coesão (WADE, 1995; ASHER, 2009).

Para Wade (1995), no momento em que os antropólogos passam a denunciar a tradição e a identidade como sendo processos “inventados”, o movimento negro colombiano surge exatamente afirmando-se sobre processos de construção e transformação de identidades sociais, de dinâmicas raciais e a ativação política de identidades étnicas. Assim:

A recente mobilização política de negros na Colômbia desafia noções acerca da ‘invisibilidade’ da negritude e das dificuldades estruturais de mobilização política. Também levanta questões sobre a análise de políticas culturais e a desconstrução de ‘invenções’ culturais sem com isso invalidá-las como lócus de solidariedade étnica (WADE, 1995, p. 341).⁵

Em 1975, Juan Dios Mosqueros, juntamente com outros militantes, funda o Soweto, uma organização composta majoritariamente por estudantes universitários. Trata-se de um grupo de militantes insatisfeitos com o tratamento dado à questão racial dentro das organizações de esquerda da época e que tomaram para si a tarefa de construir um movimento social em melhores condições de compreender as múltiplas formas de opressão e marginalização a que afro-colombianos estavam sujeitos.

Também em 1975 é fundado o Centro para Investigação e Desenvolvimento da Cultura Negra, em Bogotá. Essa organização era responsável pelo jornal *Presencia Negra* e seus militantes eram fortemente influenciados pelos trabalhos de Martin Luther King Jr., Frantz Fanon, Malcolm X e Angela Davis. Escritor e figura política, Manuel Zapata Olivella foi outro pioneiro a discutir questões relacionadas à identidade negra, cultura e as contribuições dos negros para a sociedade colombiana. Zapata foi o fundador da Fundação Colombiana para Pesquisas Folclóricas, grupo responsável por organizar o 1º Congresso de Cultura Negra das Américas, realizado em Calí em 1977 (WADE, 1997).

Em 1982, o grupo Soweto deu lugar ao Cimarrón. Organização de caráter urbano, composta por intelectuais e bastante influenciada pelo Movimento por Direitos Civis

⁵ Esta e demais traduções presentes ao longo do artigo foram feitas pelo autor.

dos Estados Unidos e as lutas contra o *apartheid* na África do Sul. Segundo Wade (1997), o Cimarrón concentrava suas atividades em Medeollín, Pereira e Bogotá, conduzindo também atividades em áreas rurais na costa do Atlântico.

O início dos anos 1990 marca um período de profundas mudanças para a mobilização negra na Colômbia. Em decorrência da instalação da Assembleia Nacional Constituinte, um grande número de organizações negras foram surgindo e o processo de fragmentação regional e ideológica se acentuou. De acordo com Paschel e Sawyer (2008):

Essas novas organizações da região da costa do Pacífico eram sem dúvida mais rurais e populares do que as anteriores e foram os agentes mais ativos no desenvolvimento da Lei 70, aprovada em 1993. Ainda assim, embora algumas das “novas” organizações, particularmente as do Chocó, já fossem organizadas há anos (em parte por terem emergido em áreas de maioria afro-colombiana), antes de 1990 elas eram mais implicitamente do que explicitamente “negras”. A partir de 1990, organizações como a Organização dos Bairros Populares do Chocó e a Associação Camponesa do Atrato mudaram seu foco e seu discurso à medida em que começaram a se movimentar na arena política nacional e formar alianças com outras organizações negras e indígenas, tanto em Chocó quanto na Colômbia em geral. Além disso, organizações como o Processo de Comunidades Negras, que continua a ser central hoje, surgiram a partir deste processo de reforma constitucional (PASCHEL; e SAWYER, 2008, p. 209).

MUDANÇAS CONSTITUCIONAIS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO (PERIFÉRICA) DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA COLÔMBIA

Embora não tenha passado por regimes ditatoriais em períodos recentes, a Colômbia vivenciou ao longo do século XX formas limitadas de democracia e, nos anos 1980, o Estado enfrenta uma crise de governabilidade acompanhada por um processo contínuo de deslegitimação, e se vê obrigado a promover acordos com diferentes movimentos sociais e com as guerrilhas, levando o país à reforma constitucional de 1991. Mas, mesmo nesse processo, não havia por parte do Estado o interesse em reconhecer as especificidades das reivindicações da população negra (AROCHA, 1992; AROCHA; & FRIEDEMANN, 1993).

Antes da promulgação da Constituição, o movimento negro colombiano encontrava-se disperso em várias correntes ideológicas e organizativas, não sendo capaz de encontrar um espaço de visibilidade regional ou nacional (WADE, 1995). Por outro lado, as organizações indígenas haviam estabelecido bem-sucedidas formas organizativas ao longo do século XX e contado com o apoio político e financeiro de ONGs internacionais, além de entidades multilaterais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial (HOOKER, 2005).

Diante desse cenário pouco favorável e contando com limitações de ordem institucional organizativa, além de escassos recursos materiais e falta de apoio externo, os movimentos negros colombianos promoveram uma coalizão entre seus diferentes setores a fim de construir uma unidade que lhes permitisse participar da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) para reivindicar direitos.

Em 1990, o Estado colombiano promoveu uma série de encontros em todas as regiões do país para garantir legitimidade ao processo de reforma constitucional. oitenta por cento da população votou favoravelmente ao processo de reforma constitucional e, então, foram realizadas eleições populares para escolha de representantes juntos à ANC (VAN COTT, 2000). As organizações negras iniciaram contatos em nível nacional com o intuito de apresentar candidatos unificados à Constituinte. Houve uma série de contratempos e, embora participando do pleito com dois candidatos, nenhum representante afro-colombiano foi eleito para compor a ANC (WADE, 1997; GRUESO, 2000).

Segundo Paschel (2010), a inabilidade das organizações negras em se fazerem representar junto à ANC tem a ver com dificuldades internas e externas ao movimento. Fragmentação ideológica e regional, falta de recursos materiais e simbólicos e dificuldades em estabelecer uma identidade coletiva unida em torno de um objetivo comum formavam os principais obstáculos enfrentados pelas organizações afro-colombianas de então. Diversas conferências foram realizadas em nome de organizações que se autointitulavam representantes nacionais do movimento e que divergiam fortemente entre si, dando um senso de descontinuidade às tentativas de unificação do movimento. As divisões entre organizações de caráter mais urbano, que usualmente empregavam estratégias em torno da noção de igualdade racial, e as organizações de caráter mais rural, cujas reivindicações giravam em torno das noções de diferença étnico-cultural e direitos territoriais, exerceram, contudo, maior influência na (in)capacidade articulatória do movimento negro para o processo constituinte (GRUESO, 2000; PASCHEL, 2010).

Do ponto de vista das dificuldades externas, de acordo com Van Cott (2000), as organizações afro-colombianas receberam pouco apoio às suas demandas por direitos especiais junto à Constituinte. Políticos e representantes da elite se opunham frontalmente à adoção de legislação específica para as comunidades afro-colombianas por receio de que se fosse exacerbar ainda mais os conflitos armados no país, acrescentando a eles uma dimensão interétnica. Além disso, grassava entre os colombianos de um modo geral a percepção de que afro-colombianos eram mais integrados à sociedade que grupos indígenas e não eram vítimas de discriminação racial. Já os delegados da ANC consideravam as organizações indígenas conciliatórias e as negras beligerantes (VAN COTT, 2000).

Mesmo sem conseguir eleger um candidato próprio para a Constituinte as organizações do movimento negro encontraram em Francisco Rojas Birry, um líder indígena da região da costa do Pacífico, que mantinha relações de proximidade com organizações negras do Chocó, um importante defensor dos afro-colombianos dentro da ANC. Para além disso, as organizações afro-colombianas passaram a empregar uma série de atividades com o objetivo de chamar atenção para suas questões e influenciar a opinião pública e os demais delegados da ANC para a necessidade de se incluir legislação específica para as comunidades negras dentro do texto constitucional. Tais atividades incluíam marchas, a formação de alianças com grupos indígenas e a realização de uma campanha de envio de 25.000 telegramas para políticos e delegados da ANC, exigindo a inclusão de direitos para a afro-colombianos na Constituição (PASCHEL, 2010; AGUDELO; 2001; GRUESO, 2000).

Neste contexto, a nova constituição colombiana é aprovada, reconhecendo o caráter pluriétnico da sociedade e assegurando direitos territoriais e culturais a 81 po-

vos indígenas que comprazem aproximadamente 701.860 habitantes (IGAC, 2001). Já próximo ao fechamento da ANC um artigo relativo às comunidades negras é incluído. Trata-se do artigo constitucional transitório 55, que previa a criação de uma comissão especial, composta por representantes das comunidades envolvidas, responsável por redigir o texto final da lei que finalmente regulamentaria os direitos territoriais das comunidades negras da costa do Pacífico, dentro do prazo de dois anos. Apesar dos esforços de alguns setores dos movimentos negros para uma definição abrangente de comunidades negras, o texto do artigo 55, que se repete com pequenas alterações no artigo primeiro da Lei 70, estabelece que o governo reconhece:

As comunidades negras que ocupam terras baldias nas zonas rurais ribeirinhas dos rios da bacia do Pacífico, de acordo com suas práticas tradicionais de produção, o direito à propriedade coletiva sobre as áreas que serão demarcadas pela mesma lei.

Mesmo contando com uma população expressivamente maior que a dos indígenas, os afro-colombianos conseguiram menos direitos na Constituição⁶. O próprio caráter transitório do artigo 55 revela a pouca vontade política de oferecer aos afro-colombianos direitos similares aos garantidos aos grupos indígenas. Assim, grupos indígenas, que perfazem 3,4% da população, tiveram assegurado direito coletivo a aproximadamente 30% do território

⁶ Um discussão mais aprofundada sobre as raízes dessa disparidade entre grupos indígenas e negros no tocante à garantia de direitos multiculturais vai para além do escopo deste trabalho. Porém, para uma discussão bastante rica sobre este tema não só na Colômbia mas em outros países da América Latina, ver: HOOKER, J. Indigenous inclusion black exclusion: race, ethnicity and multicultural citizenship in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, 37, 285-310, 2005.

colombiano, enquanto afro-colombianos, que representam aproximadamente, segundo dados oficiais, 10,6% da população, obtiveram a titularidade de 4% do território⁷.

Em agosto de 1993, o então presidente colombiano César Gaviria, em visita à costa do Pacífico, sancionou a Lei 70, também conhecida como “Lei da Negritude”. O texto final da Lei 70 é composto por 68 artigos distribuídos em 8 capítulos e revela tanto aspectos de uma mudança sem precedentes na legislação étnico-racial do país quanto explicita suas principais limitações. A Lei 70 tem dois objetivos, definidos no artigo 1º, o primeiro relativo ao reconhecimento do direito territorial coletivo de comunidades negras vivendo na região da costa do Pacífico, e o segundo devotado ao estabelecimento de mecanismos de proteção social e econômica para os demais afro-colombianos. A lei compreende ainda que as comunidades negras se constituem em um grupo étnico distinto, mantendo cultura e tradições próprias. Segundo Paschel (2010), as principais limitações da lei podem ser observadas não apenas pelo que nela está escrito, mas principalmente pelo que omite.

Assim, apesar das muitas referências ao racismo e à desigualdade racial nas reuniões da Comissão Especial e no processo de formulação da Lei 70 mais geral, a lei apenas menciona racismo e discriminação enfrentados pelos afro-colombianos no artigo 33, que não está vinculado a qualquer proposta concreta, sanção de atos racistas, ou políticas claras para abordar estas questões. Embora a maio-

⁷ Informações obtidas do Departamento Administrativo Nacional de Estatística (Dane, 2007). No entanto, a porcentagem de afro-colombianos é objeto de disputa. Esses dados são referentes ao último censo colombiano, datado de 2005, que inclui todos aqueles que se autoclassificam como negros, mulatos, raíais ou afro-colombianos. Para ativistas do movimento negro, contudo, esse número é subestimado. De acordo eles, a população afrodescendente na Colômbia gira em torno dos 10 milhões de habitantes, o que representa aproximadamente 30% da população total do país.

ria da população negra fosse e continue sendo urbana, a palavra “urbano” é utilizada apenas uma vez na legislação em uma disposição que define zonas rurais como estando para além do “perímetro urbano” (PASCHEL, 2010, p. 762).

Para outros estudiosos (ARRUTI, 2000; NG’WENO, 2007; ASHER, 2009), contudo, a principal limitação da Lei 70 está em um certo mimetismo da legislação relativa aos grupos indígenas. Arruti (2000), por exemplo, discute o quanto o pressuposto de que comunidades negras e indígenas seriam similares acabou por produzir uma legislação que fomentou um tipo de organização social e política à qual as comunidades negras tiveram de se adaptar, em vez de se ter criado uma legislação de acordo com a experiência vivida por essas comunidades.

Peter Wade, ao analisar a carta constitucional de 1991, também considera que uma de suas principais falhas foi procurar igualar sociojuridicamente as populações afro-colombianas e indígenas. Wade (1997) afirma que a Lei 70 implica uma imagem da identidade negra que contrasta com a que comporta a ideologia do *cimarronismo*, que, embora análoga à imagem da identidade indígena não é, em absoluto, redutível a ela. Assim, a ênfase da lei na proteção do meio ambiente e na raiz ancestral da identidade negra engendra uma (falsa) ideia de completa similitude entre as experiências indígena e negra. Por fim, o enfoque principal da lei acaba sendo a terra e o território em detrimento da pluralidade étnica.

A despeito de suas limitações, a Lei 70 representa uma ampliação de cenários de visibilidade e recursos institucionais para o movimento negro. A Lei colombiana é, por exemplo, a única na América Latina a prever um sistema de cotas para que candidatos vindos das comunidades

negras possam ser eleitos para o Congresso. A proximidade com o Estado tem, em contrapartida, imposto limites à iniciativa e inovação das organizações negras, uma vez que estas preferem acionar os recursos estatais, deixando de lado, muitas vezes, sua capilaridade organizativa e mobilizatória.

Se, até a promulgação da Constituição de 1991, o movimento negro colombiano já se encontrava disperso em tendências ideológicas e organizativas divergentes, no processo que conduziu à redação final da Lei 70 essas divisões ficaram ainda mais claras e, após a aprovação da lei, continuaram (e continuam) a exercer influência no cenário político. *Grosso modo*, pode-se dizer que há uma divisão das organizações afro-colombianas em torno de três princípios ideológicos distintos e, por vezes, conflitivos. O primeiro setor, composto principalmente por afro-colombianos de classe média, de centros urbanos e mantendo relações com os principais partidos políticos do país, enxergava as propostas de proteção legal para afro-colombianos da região do Pacífico regressivas. Para este grupo, todos os afro-colombianos, independentemente da região em que viviam, eram membros de uma minoria social discriminada e necessitavam de medidas legais que promovessem igualdade política, econômica e social. O segundo grupo, composto majoritariamente por militantes do departamento do Chocó e, portanto, diretamente interessados na aprovação da lei, viam a titulação coletiva de terras na região do Pacífico como uma medida protetora tanto em relação ao modo tradicional de vida de seus habitantes, quanto em relação a um processo de gradual degradação das terras que vinham sendo concedidas a empresas privadas por políticos da região. Por fim, o terceiro grupo, uma coalizão de ativistas e intelectuais vindos de três estados da costa sul do Pacífico (Vale del Cauca, Cauca e Nariño), de Bogotá e dos departamentos do Atlântico e Antioquia, acreditavam que a prote-

ção dos direitos dos afro-colombianos deveria ir para além de se assegurar igualdade e titulação coletiva de terras. Para este grupo, era necessário que os afro-colombianos da região do Pacífico tivessem controle administrativo e territorial sobre as terras habitadas juntamente com outros grupos étnicos que ali habitassem. Tais garantias, segundo este grupo, também deveriam ser estendidas às comunidades negras vivendo em outras regiões do país; e a garantia de direitos de igualdade à população negra vivendo em áreas não rurais também deveria ser objeto da legislação (GRUESO, 2000; ASHER, 2009).

Essas distintas expressões do movimento negro não têm encontrado uma estratégia comum e inclusiva. Há um caráter autolimitante das identidades propostas por diferentes organizações no interior do movimento. Segundo Agudelo (2002), a luta e a mobilização coletiva das populações negras na Colômbia têm posto em relevo mais suas diferenças e divergências que convergências. Se as identidades étnicas não se colocam dentro de perspectivas amplas de solidariedade e de democracia (mantendo-se apenas em seus particularismos), acabam atuando como fator de exclusão. O movimento negro colombiano vive as consequências de sua institucionalização e aproximação com o Estado, em que as imersões de parte de suas lideranças e organizações nos aparatos estatais e sua dependência de recursos impede a consolidação de alianças amplas e de identidades solidárias entre os distintos sujeitos coletivos e suas reivindicações.

Para além das lógicas internas ao movimento negro colombiano, o excessivo acento da Lei 70 no caso das comunidades negras que habitam o Pacífico também tem representado dificuldades para afro-colombianos vivendo em outras regiões do país, e o fato de a lei ser bastante indefinida e sujeita a interpretações divergentes ofereceu ao Estado as

ferramentas para que não efetivassem as medidas protetoras necessárias para se melhorar as condições de vida das populações negras.

Ao aprovar leis e convenções internacionais que, em seguida, não são efetivadas ou são ativamente violadas, o governo colombiano ganha legitimidade internacional às expensas de consolidar processos democráticos locais. O caso do Pacífico colombiano é exemplar nesse sentido. Apesar das reivindicações feitas para que fosse atribuída às comunidades negras, não apenas a titularidade coletiva das terras, mas também autonomia político-administrativa sobre as mesmas, o governo acabou ignorando tal reivindicação e promulgando uma lei que tem se mostrado inefetiva para garantir a permanência dessas populações em suas localidades e evitar o seu deslocamento forçado. Os territórios objeto da Lei 70 se mostraram de enorme importância geopolítica e econômica por conta de suas riquezas naturais (madeiras, metais preciosos, água em abundância, etc.) e também passaram a ser objeto de interesse dos grupos ligados ao narcotráfico para o plantio e cultivo de coca. Nesse cenário, as comunidades negras se tornaram reféns de uma disputa localizada na interseção entre interesses político-estatais, privatista-desenvolvimentistas e de narcotraficantes. Para as comunidades negras, essa disputa em torno de seus territórios ancestrais representa ou o risco iminente de extermínio ou, na melhor das hipóteses, deslocamento forçado para os grandes centros urbanos, para viver em condições de miséria e marginalidade.

Em vez da condição de igualdade prometida pela Constituição:

[...] a situação atual de afro-colombianos e indígenas caracteriza-se pela permanência de estados de marginalidade, cujos principais focos de conflito resi-

dem na imposição de novos esquemas de territorialidade, na violação dos direitos fundamentais, no desconhecimento dos direitos culturais e na existência de condições econômicas precárias (CASTILLO, 2008, p. 169).

Analisando a participação do Estado colombiano na III Conferência Mundial Contra o Racismo, promovida pela ONU em 2011, Romero (2002) afirma que, ao assinar os tratados internacionais, participar da conferência e promulgar uma Constituição que acentua o caráter multicultural de sua população, a Colômbia conta com mecanismos eficazes para promover ações em favor de minorias sociais discriminadas, mas falta vontade política para o enfrentamento da situação desigual em que vivem afro-colombianos e indígenas. Segundo a autora, *faz-se mister pôr em prática um conjunto de políticas públicas e de ação afirmativa que promovam melhores condições de acesso a educação, saúde, emprego, habitação e programas de bem-estar social sensíveis à realidade dessas populações.*

São as legislações e políticas públicas apontadas por Romero (2002) que serão escrutinadas nos parágrafos seguintes. Trata-se de analisar os mecanismos de promoção de igualdade racial e de acesso a direitos de cidadania para os afro-colombianos que têm sido implementados pelo governo.

PÓS LEI 70: POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÕES EM BUSCA DA PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

Num processo que se inicia com as preparações para a Assembleia Nacional Constituinte e tem seu ponto culminante na aprovação da Lei 70, de 1993, o Estado

colombiano não apenas retira as populações afro-colombianas da invisibilidade política, como abre espaço para a consolidação institucional da temática étnico-racial no país, dando às organizações do movimento negro ferramentas para interpelar o Estado a fim de que este coloque em prática uma série de ações previstas nas legislações federais, convenções e tratados internacionais dos quais o país é signatário. Dessa forma, ao se falar em população negra, afro-colombiana, *palenquera* e *raizal* um conjunto de ações legais e políticas públicas têm sido levadas a cabo por instâncias locais e nacionais do governo colombiano, com o intuito de diminuir as desigualdades existentes entre grupos sociais minoritários em relação ao restante da população do país. A efetividade e o alcance de tais ações são, como visto nas seções anteriores deste artigo, temas controversos e objeto de intenso debate (AGUDELO, 2001; NG'WENO, 2007; ASHER, 2009; DIXON, 2008).

O conjunto de ações conduzidas pelo governo a partir dos anos 1990 para a garantia de direitos e promoção de políticas públicas para afro-colombianos pode ser dividido em três grupos:

- a) *bloco constitucional e medidas supranacionais*, composto pelo conjunto de convenções e tratados internacionais dos quais o país é signatário e leis, decretos e artigos incluídos no texto constitucional;
- b) *políticas públicas setoriais*, compostas pelo conjunto de ações que visam a aumentar a participação de afro-colombianos em processos decisórios e de tomada de poder, integrar esses setores junto à aparatos e instituições estatais, aumentar a quantidade e qualidade dos dados estatísticos sobre as características sociais, econômicas e políticas de

afro-colombianos e propor políticas educacionais de reinterpretação da história de participação dos negros no processo de construção da nação e;

c) *mecanismos de ação afirmativa e/ou reparação*: conjunto de propostas em níveis locais e nacionais que visam permitir o acesso igualitário de afro-colombianos em setores e atividades de prestígio dentro da sociedade, bem como políticas de caráter cultural simbólico que apontam para a necessidade de se valorizar a identidade e cultura negras em diferentes âmbitos de ação do Estado.

Medidas constitucionais e supranacionais. O

Estado colombiano é signatário de três importantes convenções internacionais sobre a questão das desigualdades raciais e étnicas. São eles: Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, que entrou em vigor em 4 de janeiro de 1969; Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais em países independentes e; III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida na África do Sul, em 2001.

Do ponto de vista do marco constitucional, como já sobejamente descrito na seção anterior, constam leis e decretos que reiteram o caráter multiétnico da população colombiana e buscam reconhecer os direitos da população afro-colombiana, negra, *raizal* e *palenquera*. A Lei 70, por sua vez, tem sido aprimorada a partir de uma série de decretos e outros elementos jurídicos que buscam regulamentar e clarificar seus objetivos:

Decreto	Artigo	Tema
1.745 de 1995	Capítulo III	Propriedade coletiva das comunidades negras
2.248 de 1995	Artigo 45	Comissão Consultiva de Alto Nível
2.249 de 1995	Artigo 42	Comissão Pedagógica Nacional de Comunidades Negras.
1.627 de 1996	Artigo 49	Fundo de Empréstimos Perdoáveis do Icetex (Instituto Colombiano de Crédito Educativo e Estudos Técnicos no Exterior).
1.122 de 1998	Artigo 39	Cátedra de estudos afro-colombianos nos Projetos Educacionais Institucionais.
1.320 de 1998	Artigo 44	Consulta prévia às comunidades negras e indígenas.
3.050 de 2002	Artigo 57	Comissão para a formulação do Plano de Desenvolvimento das Comunidades Negras.
1.523 de 2003	Artigo 56	Procedimentos para a eleição do representante e suplente das comunidades negras ante aos conselhos diretivos das corporações autônomas regionais
3.770 de 2008	Artigo 45	Comissão Consultiva de Alto Nível de comunidades negras, afro-colombianas, <i>raizais</i> e <i>palenqueras</i> . Requisitos para o registro de conselhos comunitários e organizações destas comunidades.

Fonte: Mosquera, León e Rodriguez, 2009, p. 26.

Políticas públicas para a população afro-colombiana, negra, raizal e palenquera. A Lei 152 de 1994, Lei Orgânica do Plano de Desenvolvimento, assegura a participação de membros da sociedade civil junto ao Conselho Nacional de Planejamento, permitindo que representantes das comunidades negras tenham maior acesso à instancias decisórias sobre a formulação de planos que incidam sobre suas comunidades e seu próprio desenvolvimento (artigo 9).⁸

⁸ Além de participação junto ao Conselho Nacional de Planejamento, representantes das comunidades negras têm assento em outras 20 instituições e/ou conselhos consultivos em níveis federal, departamentais e locais.

A Lei 115 de 1994, Expansão da Lei Geral de Educação, estabelece que a etnoeducação seja inserida dentro do currículo escolar para que comunidades étnicas possam ter acesso a conhecimentos culturais e linguísticos pertinentes à sua história dentro do sistema educacional formal. A lei também propõe a formação de educadores para que sejam capazes de atuar com base nos princípios da etnoeducação (artigo 55).

O decreto 1.320 de 1998 regulamenta a necessidade de consulta prévia às comunidades negras e indígenas para que se explorem recursos naturais dentro de seu território. Já o decreto 4.181 de 2007 cria a Comissão Intersetorial para o Avanço da População Afro-Colombiana, Palenquera e Raizal. Esta Comissão está vinculada ao Ministério do Interior e Justiça e tem por objetivo avaliar a situação da população afro-colombiana, bem como a legislação nacional e internacional vigente em relação à esta população para, então, orientar ações que visem superar as desigualdades e vulnerabilidade a que estão submetidas estas comunidades.

A Lei 649 de 2001, diz respeito à concessão de dois lugares étnicos na Câmara dos Deputados para a comunidade afro-colombiana. Segundo a lei, todos que pretendem utilizar tal mecanismo legal para sair candidatos pelas comunidades afro-colombianas para serem eleitos à Câmara devem ser membros de sua comunidade e terem sido previamente aprovados por uma organização registrada junto ao Ministério do Interior.

O documento Conpes (Conselho Nacional de Política Econômica e Social) 3.310 de 2004, por sua vez, trata da adoção de políticas de ação afirmativa para a população negra e afro-colombiana. Seu objetivo é “identificar, incrementar e focalizar o acesso da população negra ou afro-colombiana aos programas sociais do Estado, de tal maneira

que se gerem maiores oportunidades para alcançar os benefícios de desenvolvimento, melhorando as condições de vida dessa população, através da implementação de ações afirmativas”.

Do ponto de vista do aprimoramento dos dados estatísticos sobre a população afro-colombiana, as organizações do movimento negro colombiano passaram a contar com o apoio do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Com vistas a contribuir para orientar a alocação de recursos públicos e a implementação de políticas públicas de combate às desigualdades étnico-raciais, o BID e o Banco Mundial têm organizado conferências e estudos que objetivam produzir melhores instrumentos para coleta de dados censitários sobre a população afrodescendente e sua condição de vida. Em 2003 foi realizado um censo experimental na cidade de Soacha e uma questão sobre autorreconhecimento étnico composta de seis itens foi incluída (de acordo com seus costumes e tradições... Se considera: 1. Indígena; 2. Negro(a) afrodescendente; 3. *Raizal* do Arquipélago; 4. *Palenquero*; 5. Cigano(a) *Rom*(li); 6. Mestiço(a) ou outro diferente), obtendo um percentual de 0,9% de autodeclarados afrodescendentes. Em 2005, foi realizado o último censo colombiano e uma questão de autorreconhecimento étnico e autoclassificação racial com cinco itens foi incluída (de acordo com cultura ou traços físicos... É ou se reconhece: 1. Indígena 1.1. A qual povo indígena pertence?; 2. *Rom*, 3. *Raizal* do Arquipélago; 4. *Palenquero*; 5. Negro(a), mulato(a), afro-colombiano(a) ou afrodescendente 6. Nenhuma das anteriores). Nesse censo, o total de pessoas que se declararam afrodescendentes perfaz 10,6% da população total. Também foi conduzida a campanha “todos contamos”, realizada em algumas localidades do país em 2000 e 2002, com vistas a sensibilizar a população para que se declarasse afrodescendente no censo.

Segundo Mosquera, León e Rodriguez (2009), a colaboração entre organizações do movimento negro colombiano e o Departamento Administrativo Nacional de Estatísticas (Dane) permitiu que entre 1993 e 2005 fossem realizadas 11 experiências de aproximação de estatísticas que conseguissem dar maior visibilidade para a população negra colombiana. Tais experimentos, segundo os autores, foram bastante variados do ponto de vista metodológico (autorreconhecimento étnico-racial, classificação por parte do entrevistador e perguntas abertas acompanhadas de fotografias para que os entrevistados pudessem se comparar fenotipicamente) a fim de se alcançar um resultado mais próximo possível da realidade no Censo 2005.

Projetos de Ação Afirmativa. De acordo com Mosquera, León e Rodriguez (2009), após a aprovação do documento Conpes 3.310 de 2004, apenas as cidades de Bogotá e Medellín formularam projetos de ação afirmativa para a população negra. Em Bogotá foram adotadas medidas de estímulo à participação de afrodescendentes em processos de formação e execução de planos de desenvolvimento distritais e locais. Também foi implementada uma série de políticas públicas visando ao reconhecimento da diversidade cultural e garantia de direitos da população negra da cidade.

No ano de 2006 foi criado, em Medellín, o Conselho Municipal para Assuntos e Políticas Públicas das Comunidades Afrodescendentes. Entre os objetivos do Conselho consta: estimular a participação da população negra em decisões que a afetem e na formulação e execução de projetos dentro do plano municipal de desenvolvimento. Também consta entre os objetivos do Conselho garantir a participação negra nas esferas cultural, social, econômica e política do município (MOSQUERA; LEÓN; RODRIGUEZ, 2009).

MOVIMENTO NEGRO E ESTADO NO BRASIL: A LUTA ANTIRRACISTA ENTRE MITOS E POLÍTICAS

A luta contra o racismo no Brasil tem uma longa tradição, que remonta ao período de desmantelamento do sistema colonial e que prossegue e vai se fortalecendo ao longo do século XX. Há, contudo, traços de continuidade e descontinuidade nesses movimentos antirracismo que emergiram à cena pública ao longo do último século. Segundo Guimarães (2002), o protesto negro no Brasil tende a se mostrar mais visível em momentos de ruptura com uma dada formação hegemônica sobre as questões raciais, nas quais o sistema político pode ser abalado e reestruturado a partir das reivindicações de grupos oprimidos na sociedade.

A década de 1970 representa um desses momentos de ruptura. Uma série de movimentos sociais tomam a cena pública lutando pela redemocratização do país e pela extensão de direitos de cidadania a grupos até então excluídos. No tocante ao debate sobre o racismo inicia-se um processo que conduzirá a expressivas mudanças. Tais mudanças, como bem apontado por Figueiredo e Grosfoguel (2009), contaram com o apoio fundamental de ativistas negros e de acadêmicos. O ativismo negro desestabilizou os alicerces do mito da democracia racial ao acenar ao espaço público com demandas de cunho indentitário e redistributivo, demonstrando a indissociabilidade entre elas. Do lado dos intelectuais, data das décadas de 1970 e 1980 os primeiros estudos acadêmicos mais sistemáticos em que o cruzamento de dados censitários com as categorias raça e classe (e em alguns poucos casos gênero) são realizados (HASENBALG, 1979; CARNEIRO; SANTOS, 1985). Há também nessa época um aumento expressivo de pesquisas lidando com

temas anteriormente apontados por Florestan Fernandes sobre a singularidade das relações sociais entre brancos e negros no país (FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2009). E autoras como Fúlvia Rosenberg e Elza Berquó produzem importantes estudos que versam sobre segregação racial no ambiente escolar, no mercado de trabalho e nas escolhas afetivo-sexuais dos brasileiros brancos e não brancos (ROSENBERG, 1991; BERQUÓ, 1991).

Essa alteração temática no que tange ao significado do racismo na sociedade brasileira produziu, e ainda produz, resultados positivos e contraditórios na vida política do país. O aprofundamento de direitos e a participação social e política dos negros na vida pública têm trazido à baila a necessidade de se pensar meios efetivos para se combater o racismo e oferecer uma visibilidade positiva às identidades negras. Obviamente que, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto do ponto de vista político normativo, há um intenso e controverso debate sobre como combater o racismo⁹.

O ressurgimento do movimento negro nos anos 1970 atualiza, em grande medida, o debate sobre o peso do racismo na formação da desigualdade social no Brasil. A tentativa de romper com o mito da democracia racial, seja através do ativismo político, seja através de novos en-

⁹ A controvérsia sobre o papel das desigualdades raciais e das formas mais adequadas de combater o racismo no Brasil tem sido capitaneada, *grossa modo*, por duas “escolas” distintas de pensamento. De uma lado há aqueles que, ancorados por perspectivas neofreyrianas, veem com suspeição políticas públicas e pesquisas racialmente focalizadas. Para estes pesquisadores, ao acentuar a categoria raça (que biologicamente não existe) estaríamos regredindo em termos de relações raciais e, em última instância, americanizando e/ou subestimando as especificidades das relações raciais brasileiras. Do outro lado dessa fronteira, estão pesquisadores e ativistas mais alinhados com uma forma de pensamento social cujas raízes estão nos trabalhos seminais de Florestan Fernandes, mas que ganham maior *corpus* teórico a partir dos estudos desenvolvidos por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva. Para estes pesquisadores, a análise de dados estatísticos e censitários ao longo do século XX revela claramente que desigualdades sociais e desigualdades raciais caminham lado a lado. Nesse sentido, a necessidade de adoção de políticas públicas racialmente sensíveis estaria mais que provada pelo grande número de pesquisas realizadas nas últimas décadas.

foques sociológicos sobre a desigualdade racial brasileira, deixa claro que não é possível, a partir do recorte de classe social, explicar as quase intransponíveis distâncias sociais entre brancos e negros no mercado de trabalho, na educação, no acesso à saúde e em relação às expectativas de vida ao nascer, só para ficar em alguns poucos exemplos (HASSENBALG, 1979; PINTO, 2008).

Assim, nas décadas de 1970 e 1980, o movimento negro tomou para si a tarefa de desconstruir o mito fundante da sociedade brasileira. Como afirma Neves (2005), ao politizar a diversidade étnica e cultural do país, o movimento negro tenta demonstrar como afro-brasileiros têm sido, ao longo da história do país, tratados como os outros, ainda que o discurso oficial de integração harmônica aponte para o lado oposto, e que as desigualdades sociais presentes no país possam também ser traduzidas em termos raciais.

Ainda que o mote central do movimento negro entre a década de 1970 e o início da década de 1990 tenha sido o ataque ao mito da democracia racial, Guimarães (2002) afirma que a manutenção desse movimento ainda hoje se dá pela pluralidade de reivindicações com que esse sujeito político emerge, impedindo sua completa cooptação pelo Estado ou esgotamento ideológico. Assim, o movimento negro é marcado por reivindicações que aliam políticas de reconhecimento (das diferenças culturais e étnicas), políticas de identidade (voto negro, racismo), políticas de cidadania (combate à discriminação racial e afirmação de direitos civis) e políticas redistributivas (ação afirmativa ou medidas compensatórias).

As reivindicações do movimento negro estabelecem o que Guimarães (2002) considera três movimentos em um, ou seja, une a luta contra a discriminação racial, a luta pelos direitos culturais dos afro-brasileiros e a luta

pela redefinição do modo como negros são tratados pela sociedade. E apontam para uma efetiva democracia racial não mais como mito, mas como projeto político de uma sociedade multirracial e de respeito e reconhecimento a diferentes coletividades.

Do ponto de vista da constituição de um autorreconhecimento e da formulação de uma consciência política para posterior institucionalização do movimento, Gonzalez (1984) considera momentos históricos os encontros para discussão do racismo e o processo de exclusão dos negros do mercado de trabalho patrocinados pelo Ceea (Centro de Estudos Afro-Asiáticos) da Universidade Cândido Mendes e organizados pela militante negra e historiadora Beatriz Nascimento, a partir de 1973. Desses encontros nasceram em 1975 e 1976, no Rio de Janeiro, o IPCN (Instituto de Pesquisa das Culturas Negras) e a Sinba (Sociedade de Intercâmbio Brasil-África). Em outros lugares do país também emergiram diversas organizações negras. No Rio Grande do Sul havia o Grupo Palmares, que foi o responsável por propor a data de 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, como dia nacional da consciência negra. Em São Paulo surgiram organizações que pensavam a constituição de um movimento negro com projeção nacional, com destaque para o Grupo Evolução, criado em Campinas, em 1971 por Thereza Santos e Eduardo Oliveira e Oliveira; o Cecan, Centro de Cultura e Arte Negra, de 1975; e a Associação Casa de Arte e Cultura Afro-Brasileira (Acacab), fundada em 1977. Em Salvador é criado, em 1974, o bloco afro Ilê Ayê, que fomentou todo um clima para afirmação do movimento negro na Bahia, e o Grupo Nego – Estudos sobre a Problemática do Negro Brasileiro, de onde saiu o quadro inicial de militantes do MNU da Bahia (GONZALEZ, 1984; BAIRROS, 2000;

HANCHARD, 2001; GUIMARÃES, 2002).

Ainda nesse primeiro momento, alguns ativistas negros também iniciam sua participação nos partidos políticos que começaram a se reorganizar, havendo núcleos de negros no PMDB e no PDT, além de participarem da fundação do PT. Em 1982, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, com a chegada da oposição de esquerda ao poder, algumas reivindicações de militantes negros no campo da cultura, da legislação e da relação do poder executivo com a população afrodescendente são incorporadas.

A QUESTÃO RACIAL E A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Com os atos de refundação do movimento negro brasileiro em finais dos anos 1970, os atores da sociedade civil envolvidos na luta antirracista começam a gradativamente formular propostas de políticas públicas capazes de atender às especificidades da população negra. Os governos militares, no entanto, mantinham uma estratégia de negação do racismo e, alegando questões de “segurança nacional”, chegaram inclusive a eliminar a pergunta sobre cor no Censo 1970. Porém, o discurso hegemônico de negação do problema racial encontrava, mesmo dentro do próprio Estado, certa descontinuidade e sinais que apontavam para uma “abertura” para se tematizar a questão. Mesmo alegando internamente a inexistência de racismo, o Estado brasileiro enviou delegações oficiais às duas primeiras conferências mundiais contra o racismo, realizadas em 1978 e 1983, e foi signatário de três tratados internacionais: a Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) concernente à Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão (1968); a Convenção Relativa à Luta

Contra a Discriminação no Campo do Ensino (1968); e a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (1969).

Essa dubiedade com a qual o Estado durante o regime militar lidou com a questão racial, local e internacionalmente, pode ser entendida, nos termos propostos por Tarrow (1994), como uma abertura nas estruturas de oportunidade política, o que permitiu ao movimento negro ascender à cena pública exigindo que o Estado reconhecesse a centralidade da temática racial internamente em níveis similares aos que havia feito em fóruns internacionais. Contudo, a tese de que o arrefecimento de determinados mecanismos de controle perpetrados pelo Estado representaria seu enfraquecimento frente às ondas de protesto vindas da sociedade civil pode ser enganosa. Como bem aponta Randeria (2003), estaríamos lidando, neste caso, não com um Estado enfraquecido e incapaz de se manter coeso, mas com um Estado astuto (*a cunning state*), que procura capitalizar sua fraqueza aparente e conseguir se manter irresponsivo (*unaccountable*) tanto para seus cidadãos quanto para instituições internacionais.

Nesse cenário, a institucionalização da questão racial nos diferentes âmbitos do Estado brasileiro foi acontecendo paulatinamente e de forma fragmentada, muito dependente das alianças, por vezes frágeis, entre organizações e/ou ativistas dos movimentos negros e partidos de centro-esquerda que, a partir das primeiras eleições municipais e estaduais diretas, se sagravam vitoriosos. E, mesmo entre as organizações que lutavam juntas pela democratização do país, o diálogo sobre a centralidade da questão racial era controverso. Tanto partidos oposicionistas quanto organizações sindicais tendiam a analisar a questão racial como sendo secundária em relação à luta de classes (JACCOUD; SILVA; ROSA; e LUIZ, 2009).

Como forma de reverter essa tendência de se reduzir ou negar o impacto do racismo como um elemento definidor das desigualdades sociais no Brasil da época, uma das principais estratégias do movimento negro no anos 1980 foi a de focar a questão da identidade, reposicionando os negros como sujeitos de sua história e cultura. A realização de campanhas como a “Não deixe sua cor passar em branco”, que incentivava a autodeclaração racial no Censo 1991, é um exemplo do peso dado à questão da identidade então.

Em 1986, quando se inicia a instalação da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), as organizações negras passam a realizar vários encontros, em diferentes partes do país, com vistas a estabelecer uma carta de propostas sobre questões de racismo e discriminação racial a serem discutidas na Constituinte. Hélio Santos, presidente do Conselho Estadual da Comunidade Negra de São Paulo à época, foi nomeado representante da comunidade negra na Comissão de Estudos Constitucionais, em 1985. Essa comissão, instituída pelo então presidente José Sarney, tinha como objetivo a elaboração, no prazo de dez meses, do anteprojeto da nova Constituição (SANTOS, 2006).

Com o tema “O negro e a Constituição” foi realizado, ainda em 1986, no Maranhão, o I Encontro de Comunidades Negras Rurais. A este evento se seguiram diversos outros e, no mesmo ano, Brasília foi a cidade escolhida para sediar a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, que contou com a presença de representantes de 63 entidades dos movimentos negros brasileiros de 16 estados, num total de 185 inscritos. O documento aprovado durante a convenção, e entregue aos constituintes, continha duas reivindicações que acabariam incorporadas ao texto constitucional: a criminalização do racismo e o direito à posse de terras pelas comunidades quilombolas.

O ano de 1988 é um marco fundamental nas mobilizações do movimento negro no Brasil. Esse ano marca tanto a celebração dos cem anos de abolição da escravatura no país, quanto a promulgação da nova Constituição. O movimento negro organiza então uma série de atos públicos com o intuito de mostrar o quanto a celebração do 13 de maio era enganosa, na medida em que a população negra continuava sendo submetida a péssimas condições de vida.

É neste contexto que o governo federal cria o que viria a ser a primeira instituição brasileira, em nível federal, devotada à temática racial. Assim, no âmbito do Ministério da Cultura, é criada a Fundação Cultural Palmares, com o objetivo de promover e preservar a cultura brasileira. Durante muitos anos a Fundação Palmares também ficou responsável por identificar as comunidades quilombolas e mediar o processo de demarcação de suas terras.

É importante notar, contudo, o quanto a criação da Fundação Cultural Palmares, organismo circunscrito à preservação e divulgação da cultura negra, em termos políticos, ratifica uma certa posição mitológica ocupada pela população negra no imaginário nacional brasileiro. De acordo com Guimarães (2002), na história política brasileira, negros e índios são reconhecidos e apropriados apenas como objetos culturais, marcos fundadores da civilização brasileira, mas têm, em contrapartida, negado o direito a uma existência plena como cidadãos.

Nesse contexto, conforme aponta Guimarães (2002), do ponto de vista do ordenamento jurídico, o texto constitucional parece romper com essa simbologia que relega a população negra à condição de objetos culturais. O autor destaca três elementos da carta constitucional que revelam esse rompimento:

a) maior firmeza em termos de repúdio ao racismo, que passa a ser considerado crime inafiançável e imprescritível (art. 5º);

b) estabelece a figura jurídica dos remanescentes de quilombos, abrindo espaço para que possam requerer direito à posse de suas terras (art. 216); e cria a possibilidade de ações reparatórias, por meio de medidas de ação afirmativa, não apenas para quilombolas, mas para a população negra de modo geral (GUIMARÃES, 2002).

Ainda que o combate às desigualdades raciais não tenha sido objeto de tratamento específico na Constituição, a promulgação da Carta Magna é um dos marcos mais importantes para as mudanças ocorridas no país no tocante à questão racial a partir dos anos 1990. O reconhecimento da pluralidade étnico-racial brasileira, o estabelecimento de medidas protetoras para as culturas afro-brasileiras e a possibilidade da fixação de datas comemorativas relevantes para os diferentes grupos étnicos nacionais, por exemplo, revelam uma tentativa, por parte do Estado, de alterar o imaginário nacional a fim de reinterpretar o papel desempenhado pelas minorias étnicas na construção do país (JACCOUD; SILVA; ROSA; LUIZ, 2009).

A QUESTÃO RACIAL NA AGENDA DE POLÍTICAS PÚBLICAS: DA LUTA CONTRA O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL ÀS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL

A partir de meados da década de 1990 inicia-se um processo mais sistemático de inclusão da temática racial na agenda política brasileira. O movimento negro passa, pro-

gressivamente, de uma estratégia focada essencialmente na construção de autorreconhecimento e mobilização identitária para uma estratégia propositiva junto às mais diversas esferas político-decisórias. O movimento negro da década de 1990 concebe combate ao racismo, promoção da igualdade racial e o acesso de negros(as) a espaços de decisão e poder como tarefas cruciais da luta social.

Data deste período a Marcha Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida (celebrando os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares em 1995). Para além de uma simples comemoração pelo dia nacional da consciência negra, as organizações negras brasileiras empreenderam discussões sobre reparações e políticas de ação afirmativa, assumindo de vez uma postura de confronto em relação à falsa neutralidade do Estado brasileiro frente às desigualdades raciais.

Já fizemos todas as denúncias. O mito da democracia racial está reduzido a cinzas. Queremos agora exigir ações efetivas do Estado – um requisito de nossa maioria política [...]. Sem prejuízo da pluralidade de concepções e ações políticas, coloca-se hoje, para a militância que combate o racismo, o enorme desafio de priorizar os anseios e os interesses maiores da população afro-brasileira. Através da formação de um amplo arco de força e aliança capaz de pautar a questão racial na agenda dos problemas nacionais (Documento Marcha Zumbi dos Palmares, 1995, p. 3 e 4).

A preparação, organização e realização da Marcha Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida consumiu todos os esforços de militantes negros(as)

ao longo do ano de 1995. No dia 20 de novembro, cerca de trinta mil pessoas vindas dos mais diversos estados brasileiros foram à Brasília manifestar-se pelo fim das desigualdades raciais e exigir do governo políticas de promoção da igualdade racial. Nesse mesmo dia, integrantes da Executiva Nacional da Marcha Zumbi dos Palmares entregaram ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento com as principais reivindicações do movimento negro, em que denunciavam o racismo e apresentavam propostas concretas de políticas públicas de inclusão de afrodescendentes na sociedade brasileira. O documento se inicia da seguinte forma:

Estamos apostando hoje na possibilidade de disputar não mais um espaço dentro de outros projetos para as nossas questões, que são tidas como menores. Mas nós estamos apostando na possibilidade de que, através de nossas questões, nós consigamos efetivamente tocar, e tocar muito fundo, nas questões que dizem respeito à sociedade como um todo (DOCUMENTO, 1995, p. 2).

Por ocasião da Marcha Zumbi dos Palmares, o governo federal assinou um decreto criando o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI). A função desse grupo era discutir e propor políticas de ação afirmativa para a população negra nos mais diversos âmbitos do Estado e sociedade civil, com especial atenção para políticas na educação, mercado de trabalho, saúde, cultura e comunicação¹⁰.

Em 1996, o Ministério do Trabalho implementou o Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação

¹⁰ O debate sobre políticas de ação afirmativa para negros se inicia dentro das instituições estatais com a formação do GTI, mas é apenas depois da Conferência de Durban que a temática se torna central no debate político brasileiro.

no Emprego e na Ocupação (GTDEO). A criação do GTDEO foi fruto de pressão internacional já que, em 1992, a CUT, apoiada por outras centrais sindicais, apresentou uma reclamação formal à OIT contra o governo brasileiro por descumprimento da Convenção 111 (BENTO, 2000). Já em 1997, o mesmo Ministério desenvolveu o programa Brasil, Gênero e Raça, visando à criação de Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e Combate à Discriminação.

Ainda em 1996, o governo federal, através da Secretaria de Direitos de Cidadania, promoveu o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos. O principal objetivo do seminário era debater a validade e aplicabilidade de políticas de ação afirmativa. No mesmo ano, é lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) que, entre suas inúmeras propostas, dispunha sobre a necessidade do Estado implementar políticas de ação afirmativa.

No entanto, na história recente das organizações do movimento negro brasileiro a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (III CMR) representa o grande marco, tanto pelos seus desdobramentos, quanto por materializar, em certa medida, um processo de consolidação e visibilidade política das organizações negras que se iniciou nos anos 1980.

A luta por reparações e políticas de ação afirmativa, que foi ganhando corpo dentro das organizações negras ao longo da década de 1990, tornou-se central a partir da III CMR, em que as mais diversas organizações se aglutinaram em torno de tais reivindicações, tornando o diálogo com o Estado cada vez mais intenso.

Ainda que contando com inúmeros conflitos, a participação do Brasil foi expressiva durante os eventos preparatórios e na III CMR propriamente dita. A delegação brasileira foi a maior entre todas as delegações presentes em Durban, contando com aproximadamente seiscentos integrantes; o segundo posto na hierarquia da Conferência Mundial contra o Racismo, o de Relatora Geral, ficou a cargo de Edna Roland, uma importante ativista negra brasileira, e a consolidação do termo “afrodescendente”¹¹ de forma consensual para definição dos descendentes de africanos negros escravizados fora da África, bem como a proposição de políticas reparatórias para os afrodescendentes foram conseguidas graças ao protagonismo de militantes brasileiros.

A aprovação da Declaração e do Programa de Ação de Durban, em que a maioria das reivindicações estabelecidas na Conferência Preparatória Regional das Américas, ocorrida em Santiago do Chile é incorporada, representa de maneira inequívoca esse protagonismo das organizações negras brasileiras, já que foram elas as principais responsáveis pela influência para que a Declaração de Santiago contivesse a exigência por reparações, por exemplo. Sendo assim, o parágrafo 5 do Programa de Ação da Conferência de Durban recomenda aos Estados e Organismos Internacionais que:

[...] elaborem programas voltados para os afrodescendentes e destinem recursos adicionais aos sistemas de saúde, educação, habitação, eletricidade, água potável

¹¹ Durante entrevista conduzida pelo autor, em 2006, Edna Roland assim explica o processo de criação do termo “afrodescendente”: “Por exemplo, o conceito de afrodescendente foi negociado lá em Santiago do Chile porque em outros países da América Latina o termo “negro” é considerado pejorativo e nós tínhamos que considerar uma palavra que fosse consensual, que todos os países aceitassem. É daí que, a partir de Santiago, nós passamos a ser denominados, internacionalmente, como afrodescendentes. Mas exatamente com o sentido de negro. Não é outra coisa, não é outra população”.

e às medidas de controle do meio ambiente, e que promovam a igualdade de oportunidades no emprego, bem como outras iniciativas de ação afirmativa ou positiva (Declaração e Programa de Ação de Durban, 2001).

Os documentos aprovados em Durban contribuíram para que os movimentos sociais exigissem do Estado brasileiro o cumprimento das metas estabelecidas no Programa de Ação da Conferência, abrindo um amplo espaço para discussão sobre medidas reparatórias, políticas específicas para afrodescendentes, entre outras questões fundamentais para se atingir a igualdade racial no país.

No Brasil, o pós-Durban é marcado pelo aprofundamento da institucionalização político-estatal da questão racial. O governo brasileiro comprometeu-se, pela primeira vez na história, a enfrentar o problema das desigualdades raciais. Por conta desse comprometimento, algumas medidas começaram a ser tomadas. A Secretaria de Direitos Humanos, por exemplo, criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação Racial (CNCDD), cujo objetivo era incentivar a implementação de políticas de ação afirmativa.

Ainda em 2001, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, políticas de ação afirmativa já começaram a ser implementadas em determinados ministérios e órgãos governamentais. No Ministério de Desenvolvimento Agrário, no Ministério da Cultura e no Ministério da Justiça procurou-se estabelecer cotas para negros em cargos de direção, no preenchimento de vagas para concurso público, na contratação de empresas prestadoras de serviço e por organismos internacionais de cooperação. O Ministério das Relações Exteriores dá início ao programa “bolsas prêmio para a diplomacia”, com vistas a apoiar candidatos negros interessados em seguir carreira de diplomata. No

entanto, à exceção das bolsas concedidas pelo Ministério das Relações Exteriores, todas as demais políticas foram descontinuadas quando da mudança de governo em 2003.

Logo após o encerramento da III CMR é instituído, no estado do Rio de Janeiro, o primeiro programa de ação afirmativa para ingresso de estudantes negros no ensino superior público. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense foram as primeiras universidades públicas a adotar o sistema de cotas, recebendo os primeiros estudantes cotistas no ano de 2003. Atualmente mais de 80 instituições públicas de ensino superior adotam algum tipo de política de ação afirmativa para ingresso de estudantes negros e/ou egressos de escola pública. Na Universidade Federal de Alagoas há ainda cota específica contemplando mulheres negras. A pluralidade de políticas de ação afirmativa no Brasil se explica pelo fato de elas terem sido adotadas de forma autônoma por iniciativa das universidades federais e, no caso das universidades estaduais, por meio de leis estaduais, votadas pelas respectivas Assembleias Legislativas (ZONINSEIN, 2008)

Mas é o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva que marca o aprofundamento das políticas públicas racialmente sensíveis e uma maior integração entre Estado e movimentos negros. Para Lima (2010), até o governo Lula, a relação entre movimento negro e Estado era de exterioridade, com os ativistas cumprindo o papel de reclamantes mas com baixa inserção institucional. No governo Lula, militantes do movimento negro passam a ocupar cargos em órgãos governamentais e a ter voz ativa na formulação e gestão de políticas públicas (LIMA, 2010).

A instituição da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com *status* de ministério e com responsabilidade de formular e coordenar

as políticas para a promoção de igualdade racial no âmbito do governo federal, figura como o principal exemplo dessa inflexão política no tratamento da questão racial pelo Estado. No governo Lula também foi criado o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), ligado à Seppir, e foram realizadas duas Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial (Conapir).

Em 2010, foi aprovada e sancionada pelo presidente a polêmica versão do Estatuto da Igualdade Racial, que tramitava no Congresso há mais de uma década. A versão original do Estatuto estabelecia mecanismos legais de enfrentamento das desigualdades raciais em áreas como educação, trabalho, esporte, meios de comunicação, comunidades quilombolas e partidos políticos. Porém, durante as negociações no congresso, o Estatuto foi sendo modificado e acabou enviado para sanção presidencial com um conteúdo que apenas reafirmava alguns direitos já existentes. Insatisfeitos com o resultado final do Estatuto, ativistas de mais de 100 entidades do movimento negro assinaram um documento que foi entregue ao presidente da República solicitando que ele não o sancionasse, uma vez que não traria nenhum avanço significativo para a população negra e que, ao contrário, representaria um retrocesso em termos de direitos alcançados.

BRASIL E COLÔMBIA EM PERSPECTIVA COMPARADA: ENGENDRANDO AFROLATINIDADES ENTRE A IGUALDADE E A DIFERENÇA

Ainda que durante as décadas de 1980 e 1990 vários países latino-americanos tenham reformado parcial ou integralmente suas Constituições e, destes, pelo menos 15 tenham assegurado em suas Cartas Magnas reformas mul-

ticulturais garantindo algum tipo de direito a minorias étnicas, apenas Brasil e Colômbia passaram a empreender, de forma contínua e sistemática, uma série de políticas públicas visando à promoção da igualdade étnico-racial. Nos demais países, o foco esteve centrado na garantia de direitos multiculturais aos povos indígenas (HOOKER, 2005). Nesse sentido, temas como representação política, direitos culturais e territoriais, interconexões entre desigualdade de gênero e raça, políticas de ação afirmativa, além da criação de órgãos governamentais para lidarem com temas de igualdade racial estão todos na pauta do dia tanto no Brasil quando na Colômbia desde o início da década de 1990.

Apesar de Brasil e Colômbia terem produzido, ao longo das últimas duas décadas, um conjunto sistemático de políticas públicas para a população negra, a quase totalidade dos estudos acadêmicos voltados para estudos comparativos sobre processos de politização étnico-racial em países da América Latina enfoca majoritariamente a relação entre movimentos indígenas e os aparatos estatais (Cf. YASHAR, 2005; VAN COTT, 2000; VAN COTT, 2005; HOOKER, 2005; SIEDER, 2002; APPELBAUM; MACPHERSON; ROSEMBLATT, 2003). No que diz respeito à participação social e política de afrolatinos, poucos estudos, para além das já clássicas comparações sobre o impacto da politização racial negra no Brasil e nos Estados Unidos, têm sido conduzidos.

Este artigo, ao comparar movimentos antirracismo em países que guardam inúmeras semelhanças do ponto de vista da composição étnico-racial de seus cidadãos e mesmo no impacto de teorias sobre a mestiçagem como fenômeno unificador de suas identidades nacionais, procura dar visibilidade a processos sociopolíticos singulares e romper com esse predomínio dos estudos comparativos Brasil/Estados Unidos pois, assim como Wade (2005), acreditamos que:

[...] o que se precisa aqui é menos uma imagem de duas nações isoladas, desenvolvendo distintos sistemas de raça e classe que possam ser comparados com estudos de casos, mas um quadro hemisférico ou mesmo global de referência que enxergue as Américas como um todo, e, obviamente, o Atlântico negro gilroyiano como uma rede em que viajam pessoas e ideias (WADE, 2005, p. 113).

Assim, comparar relações raciais e políticas públicas no Brasil e na Colômbia tanto serve para lançar luz sobre as particularidades e semelhanças do caso em pauta quanto contribui para o alargamento do pensamento sobre a participação social e política dos grupos negros vivendo nas Américas.

Uma das principais particularidades dos casos brasileiro e colombiano e que teve profundo impacto no modo como cada país reconheceu direitos para as populações negras no início dos anos 1990 diz respeito aos distintos discursos hegemônicos no campo acadêmico sobre tais grupos sociais.

Na Colômbia há uma hegemonia da antropologia dos grupos indígenas que, desde a década de 1940, vinha realizando pesquisas de cunho etnográfico nas regiões do Pacífico que viriam a ter seus direitos assegurados na Constituição de 1991. Nesse sentido, quando as análises acadêmicas se voltam para o estudo de comunidades afro-colombianas, como nos trabalhos pioneiros de Friedemann, a experiência urbana acaba sendo pouco explorada. E no momento que os grupos afro-colombianos passam a reivindicar direitos específicos junto à ANC, eles se valem de estratégias similares àsquelas utilizadas pelos grupos indígenas do Pacífico que obtiveram ganhos políticos, promovendo

do aquilo que Peter Wade (2005) considera um processo de indigenização (*indeginition*) da negritude.

No Brasil, em contraste, quando a academia se volta a estudar de modo sistemático a participação da população negra dentro do país, ela o faz a partir de um enfoque predominantemente urbano. A maior parte dos trabalhos vinha da sociologia, no campo que ficou conhecido como sociologia das relações raciais, e se detinha em temas como discriminação racial, racismo, desigualdades em termos de acesso à educação, mercado de trabalho e mobilidade social. Apenas a partir da Constituição de 1988 há um incremento em estudos de caráter mais etnográfico sobre comunidades negras rurais.

Disso decorre que, no Brasil e na Colômbia, a adoção de políticas públicas pós-promulgação da Constituição segue também um padrão distinto. Na Colômbia há o que alguns autores (NG'WENO, 2007; AGUDELO, 2001; WADE, 2005) chamam de etnicização política da negritude. Ou seja, do ponto de vista da alocação de recursos públicos, as comunidades negras são vistas como análogas às comunidades indígenas. Se para as comunidades negras vivendo na região do Pacífico e partilhando tradições, hábitos e formas de vida com os grupos indígenas isso tenha aspectos positivos, o mesmo não se pode dizer a respeito de comunidades negras vivendo em outras regiões rurais do país ou em centros urbanos. No Brasil, por outro lado, as políticas públicas têm ressaltado a ideia de promover igualdade social e política a um contingente populacional de experiência urbana. Os remanescentes de quilombo, figura jurídica criada pela Constituição, dispersamente espalhados pelo país e podendo tanto estar em áreas urbanas quanto rurais, têm encontrado certa dificuldade em ver seus direitos territoriais reconhecidos.

Em 2008, vinte anos após a garantia constitucional de direitos territoriais às comunidades remanescentes de quilombos, a Secretaria Especial de Promoção de Políticas para a Igualdade Racial (Seppir) havia reconhecido 3.250 comunidades quilombolas, com aproximadamente 2,5 milhões de pessoas. Até 2008 foram titulados, contudo, apenas 81 territórios, perfazendo um total de 136 comunidades e 8.742 famílias. Dos territórios titulados, somente 27 foram titulados pelo governo federal, sendo 20 no governo de Fernando Henrique Cardoso, sete no governo Lula¹². Além da morosidade do governo em garantir a titularidade de terras às comunidades quilombolas, estas têm sido objeto de projetos de lei tentando anular os seus efeitos no todo ou em parte. Essa disputa tem reverberado também na grande imprensa que, frequentemente, veicula matérias e reportagens contrárias à regularização das terras quilombolas, acusando tais comunidades de falsificação identitária (ARRUTI, 2008).

Outro reflexo dessas duas modalidades de “discurso acadêmico hegemônico” pode ser percebida no fato de que, no Brasil, o movimento negro ter orientado suas estratégias políticas e reivindicações junto ao Estado em torno da noção de tratamento igualitário para afrodescendentes e maior inclusão social. Organizações afro-colombianas, por seu turno, tendem a ser mais bem-sucedidas quando orientam suas estratégias em termos de direito à diferença, cultura, território e autonomia.

Brasil e Colômbia também diferem do ponto de vista da adoção de políticas de ação afirmativa. O conceito de ações afirmativas, como é amplamente utilizado por acadêmicos e ativistas no Brasil, e de “afrorreparações”, termo preferido na academia colombiana, é bastante similar. Ambos referem-se a uma série de medidas, conduzidas pelo

¹² Informações obtidas no *site* da Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP) www.cpis.org.br

governo e sociedade civil, com intuito de corrigir desigualdades socioeconômicas e culturais de um determinado grupo em relação a outro, procedentes de discriminação atual ou histórica. A noção de ação afirmativa tem uma dimensão transnacional, mas a operacionalização das demandas e reivindicações são circunscritas aos contextos institucionais nacionais, de relações raciais e das diferenças em termos da trajetória de mobilização negra. No Brasil, o debate sobre adoção de políticas públicas tem início em meados dos anos 1990 e se torna central em 2001, após a realização da Conferência de Durban. Ainda que as ações afirmativas contemplem vários formatos de políticas compensatórias, no Brasil, elas passaram a ser vistas quase como sinônimo de cotas para ingressantes de universidades públicas.

Na Colômbia, contudo, a adoção de políticas de ação afirmativa não interfere diretamente na alocação de vagas para o ensino superior público, mas tem um elemento singular – que não encontra par em nenhum outro país latino-americano – que estabelece um sistema de cotas para que dois candidatos vindos de comunidades negras e dois representando os grupos indígenas possam ter assento junto ao Congresso nacional. Há também o documento Conpes, de 2004, propondo uma série de estratégias para se diminuir as desigualdades raciais, mas nenhuma delas relacionada à educação superior. Em 30 de julho de 2009, a revista *The Economist*¹³ publicou matéria afirmando que o governo colombiano tinha a intenção de enviar um projeto de lei ao Congresso propondo a adoção de cotas para negros em universidades, agências governamentais, forças armadas e incentivos para que empresas colombianas contratasse negros para cargos gerenciais e para que partidos políticos incluíssem candidatos negros em seus quadros. Tal projeto, contudo, nunca foi enviado ao Congresso e revelou-se uma das muitas estratégias do então presiden-

¹³ Matéria completa disponível em: <http://www.economist.com/node/14140625>.

te, Álvaro Uribe, para ganhar apoio da opinião pública em torno de sua tentativa de se candidatar para um terceiro mandato.

Há, entre os movimentos negros brasileiros e colombianos, uma convergência histórica importante. As metáforas ao *cimarronismo* e quilombismo, que representam a fuga da escravidão e/ou a resistência ao regime colonizador, servem de ponto de partida para que, na década de 1970, ativistas negros comecem a reinterpretar, a partir de uma perspectiva mais positiva, o papel desempenhado por grupos afrodescendentes no projeto de nação (CARVALHO, 2009; ARRUTI, 2000). Assim:

Na busca por vocabulários e paradigmas próprios, capazes de as retirar da dependência das palavras de ordem do movimento negro norte-americano, os movimentos negros no Brasil e na Colômbia, ambos exclusivamente urbanos, tomam os quilombos, mocambos, *cimarrones* e *palenques* como sua fonte de inspiração original. As metáforas do “quilombismo” e do “*cimarronismo*” são associadas a uma pequena mitologia cujo foco ou imagem síntese é a de uma grande comunidade de negros fugidos, notabilizada por sua capacidade de resistência ao assédio militar ou econômico da sociedade colonial e nacional e pela suposta reprodução de um modo de vida africano na América: no caso brasileiro, o Quilombo dos Palmares, no caso colombiano, o Palenque de San Basílio (ARRUTI, 2000, p. 118).

Essa gramática política dos movimentos negros colombianos e brasileiros revela-se importante ferramenta no momento em que as Constituições são revisadas e um conjunto de legislações especificadas para minorias sociais é incorporada ao texto constitucional. Neste sentido, a ga-

rantia de direitos fundiários a comunidades negras rurais em ambos os países também pode ser vista como a validação jurídica do *cimarronismo* e quilombismo. Contudo, por conta da analogia direta com os territórios indígenas, as comunidades negras rurais passam a ser, como afirma Wade (2005), indigenizadas, em que às primeiras passam a ser atribuídos traços e funções antes considerados específicos das segundas. Comunidades negras rurais passam a figurar, nesse contexto, como guardiãs do passado, das tradições, da proteção ao território e do meio ambiente, por exemplo (ARRUTI, 2000; WADE, 2005; ASHER, 2009).

Outro ponto de convergência entre as realidades brasileira e colombiana digno de ser assinalado diz respeito à distância entre as leis e a realidade vivida pelas pessoas e grupos sociais que essas leis deveriam beneficiar.

Em 2005, 14 anos após o Estado colombiano ter se tornado oficialmente multicultural, a taxa de mortalidade infantil entre os afrodescendentes manteve-se quase duas vezes maior que a do resto da população: 48,1% e 26,9% por 1.000 nascidos vivos, respectivamente. A expectativa de vida dos afro-colombianos naquele ano foi de 66,4 anos, enquanto para o resto da população era 72,8 anos¹⁴. Apesar das leis e decretos aprovados em 1991 e nos anos subsequentes, a realidade dos grupos socialmente marginalizados foi muito pouco alterada. No Brasil, a situação não é muito diferente. Para um homem negro nascido em 2000, a expectativa de vida é de 63,2 anos e para um homem branco nascido no mesmo ano de 68,2 anos. A taxa de mortalidade infantil das crianças filhas de mulheres negras é cerca de 66% maior que a das crianças filhas de mulheres brancas¹⁵.

A ineficácia dos Estados brasileiro e colombiano em produzir mudanças significativas na vida da população

¹⁴ Dados disponíveis em: http://www.dane.gov.co/#twoj_fragment1-4.

¹⁵ Dados disponíveis em: http://www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_racial/index.php.

negra pode ser pensada como uma de suas estratégias para se manterem neutros, irresponsáveis e, ao mesmo tempo, atores fundamentais para a possibilidade de efetivação de políticas socialmente justas. Pois, como bem argumenta Yashar (2005), ao se analisarem identidades políticas e sujeitos coletivos, é perfeitamente lógico que se tome o Estado como ponto de partida, na medida em que na era do Estado-nação é o Estado que fundamentalmente define os termos públicos da política nacional de formação identitária, expressão e mobilização. Uma vez que os Estados são as unidades políticas preponderantes em nosso mundo, eles estendem/restringem cidadania política e definem projetos nacionais, institucionalizando e privilegiando certas identidades políticas. Para além disso, os Estados também promovem incentivos para outros atores expressarem publicamente algumas identidades políticas sobre outras. A astúcia do Estado está justamente em, ao parecer neutro, impor sub-repticiamente critérios particularistas e contingentes que beneficiam a uns e vitimizam outros (RANDERIA, 2003; SOUZA, 2003).

Sob tais condições, a elaboração de novas leis acabam se tornando mais uma estratégia estatal com poucas consequências reais. Junta-se a isso a dimensão estrutural do racismo no Brasil e na Colômbia que acaba por promover relações fragilizadas entre os cidadãos e o Estado. A realidade colombiana e brasileira demonstra que a mobilização negra é primordial para a adoção de políticas públicas que revertam um quadro histórico de desigualdade, mas, sem que o Estado assuma a responsabilidade de promover tais políticas e avaliar sua aplicabilidade, afro-brasileiros, afro-colombianos e indígenas continuarão a viver, indefinidamente, na base da pirâmide social nesses países.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGIER, M.; QUINTÍN, P. Política, cultura e autopercepción: las identidades en cuestión. *Estudios Afro-Asiáticos*, v. 25, n. 1, p. 23-41, 2003.

AGUDELO, C. E. Nuevos actores sociales y relegitimación del Estado. Estado y construcción del movimiento social de comunidades negras en Colombia. *Análisis Político*, n. 43, mayo-agosto 2001.

_____. *Populations noires et action politique dans le Pacifique colombien*. Paradoxes d'une inclusion ambigue. Tese (doutorado). Paris: IHEAL, 2002.

AROCHA, J. Afro-Colombia Denied. *NACLA Report on the Americas*, 25 (4), p. 28-31, 1992.

AROCHA, J.; FRIEDEMANN, N. Marco de referencia histórico cultural para la ley sobre los derechos étnicos de las comunidades negras en Colombia. *América Negra*, n. 5, p. 155-172, 1993.

ARRUTI, J. M. Direitos étnicos no Brasil e na Colômbia: notas comparativas sobre hibridização, segmentação e mobilização política de índios e negros. *Horizontes Antropológicos*, n. 14, p. 93-123, 2000.

_____. Quilombos. In: PINHO, O.; SANSONE, L. (Orgs.). *Raça: perspectivas antropológicas*. Salvador: ABA/EdUFBA, 2008.

ASHER, K. *Black and Green: Afro-Colombians, Development, and Nature in the Pacific Lowlands*. Durham: Duke University Press, 2009.

BEJARANO, A. M.; PIZARRO, E. From "Restricted" to "Besieged": The Changing Nature of the Limits to Democracy in Colômbia. In: HAGOPIAN, F.; MAINWARING, S. P. *The Third Wave of Democratization in Latin America: Advances and Setbacks*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

ANDREWS, G. R. *Afro-Latin America: 1800-2000*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

APPELBAUM, N.; MACPHERSON, A.; ROSEMBLATT, K. *Race and nation in modern Latin America*. Chapel Hill: University of North Caroline Press, 2003.

BAIROS. L. Lembrando Lélia Gonzalez. In: WERNECK, J.; MENDONÇA, M.; WHITE, E. C. *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro: Criola/Pallas, 2000.

BENTO, M. A. S. Racismo no trabalho: o movimento sindical e o Estado. In: GUIMARÃES, S.; HUNTLEY, L. (Org.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BERQUÓ, E. Como se casam brancos e negros no Brasil. In: LOVELL, P. (Ed.). *Desigualdade no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG, 1991.

CARNEIRO, S.; SANTOS, T. *Mulher negra*. São Paulo: Nobel/Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

CARVALHO, J. J. Cimarronaje y afrocentricidad: los aportes de las culturas afroamericanas a la América Latina contemporánea. *Pensamiento Iberoamericano*, n. 4, p. 25-48, 2009.

CASTILLO, S.; ABRIL, N. Colômbia: invisibilidade e exclusão. In: VAN DIJK, T. A. *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

CONPES 3.310 de 2004. Política de Acción Afirmativa para la Población Negra o Afro-Colombiana. DNP, 2004.

DIXON, K. Transnational Black Social Movements in Latin America: Afro-Colombians and the Struggle for Human Rights. In: STAHLER-SHOLK, R.; VANDEN, H. E.; KUECKER, G. D. (Orgs.). *Latin American Social Movements in the Twenty-First Century: Resistance, Power, and Democracy*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2008.

DZIDZINEYO, A. Activity and inactivity in the Politics of Afro-Latin America. *Seco-las Annuals*, n. 9, p. 48-61, 1978.

FIGUEIREDO, Â.; GROSGOUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Cultura*, n. 12 (2), p. 223-234, jul.-dez. 2009.

FONTAINE, P. M. The political economy of Afro-Latin America. *Latin America Research Review*, 15 (2), p. 11-141, 1980.

FRIEDEMANN, N.; AROCHA, J. *De sol a sol: Gênesis, transformação y presencia de los negros en Colombia*. Bogotá: Planeta, 1986.

FRIEDEMANN, N. *La saga del negro*. Presencia africana en Colombia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1993.

GONZALEZ, Lélia. *The Black Woman's Place in the Brazilian Society*, 1984. Disponível em: www.eliagonzalez.org.br. Acesso em 11 de outubro de 2011.

GRUESO, L. *El proceso organizativo de comunidades negras en el Pacífico Sur colombiano*. Dissertação (mestrado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Estudios Políticos, 2000.

GRUESO, L.; ESCOBAR, A.; ROSERO, C. The Process of Black Community Organizing in the Southern Pacific Coast Region of Colombia. In: ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A (Orgs.). *Cultures of Politics, Politics of Culture: Re-visioning Latin American Social Movements*. Boulder, Colorado: Westview, 1998.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Nacionalidade e novas identidades raciais no Brasil: uma hipótese de trabalho. In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: UnB, 2002, p. 387-414.

HANCHARD, Michael. *Orfeu e o poder: movimento negro no Rio de Janeiro e em São Paulo*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKE, J. Indigenous inclusion black exclusion: race, ethnicity and multicultural citizenship in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, 37, p. 285-310, 2005.

INSTITUTO Geográfico Agustín Codazzi. *Ordenamiento Territorial*, 2001. Disponível em: www.igac.gov.co.

JACCOUD, L. B.; SILVA, A.; ROSA, W.; LUIZ, C. Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igual-

dade racial (1988-2008). In: JACCOUD, L. (Org.). *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. 1. ed. Brasília: Ipea, 2009.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos Estudos*, 87, p. 77-95, 2010.

MARCHA Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, 1995. Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

MOSQUERA, C.; LEÓN, R.; RODRIGUEZ, M. *Escenarios post-Durban para pueblos y personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas, 2009.

NEVES, Paulo Sérgio da C. Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição. *RBCS*, 20 (59), p. 81-96, 2005.

NG'WENO, B. *Turf Wars: Territory and Citizenship in the Contemporary State*. Stanford: Stanford University Press, 2007.

PASCHEL, T. The Right to Difference: Explaining Colombia's Shift from Color-Blindness to the Law of Black Communities. *American Journal of Sociology*, 116 (3), p. 729-69, 2010.

PASCHEL, T.; SAWYER, M. Contesting Politics as Usual: Black Social Movements, Globalization, and Race Policy in Latin America. *Souls Interdisciplinary Journal of Black Politics, Society and Culture*, 10:3, p. 197-214, 2008.

PINTO, C. R. Nota sobre a controvérsia Fraser-Honneth informada pelo cenário brasileiro. *Lua Nova*, 74, 35-58, 2008.

RANDERIA, S. Cunning states and unaccountable international institutions: legal plurality, social movements and rights of local communities to common prosperity resources. *European Journal of Sociology*, 44 (1), p. 27-60, 2003.

ROMERO, A. Balance de las Conclusiones de la III Conferencia Mundial de la ONU Contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y Otras Formas de Intolerancia Relacionadas: implicaciones para el movimiento afrocolombiano. In: MOSQUERA, C.; PRADO, M.; HOFFMANN, O. *Afrodescendientes en las Américas: trayectorias sociales identitarias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

ROSEMBERG, F. Segregação espacial na escola paulista. In: LOVELL, P. (Ed.). *Desigualdade no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG, 1991.

SÁNCHEZ, M. BRYAN, M. *Afro-descendants, discrimination and economic exclusion in Latin America*. London: Minority Rights Group, 2003.

SANTOS, I. *O movimento negro e o Estado* (1983-1987). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

TARROW, S. *Power in Movement: Social Movements, Collective Action and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SIEDER, R. *Multiculturalism in Latin America: indigenous rights, diversity, democracy*. New York: Palgrave Macmillan, 2002.

SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade tardia*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: Iuperj, 2003.

UN (United Nations). World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance. Durban, South Africa from August 31 to September 8, 2001. New York: United Nations, 2001.

VAN COTT, D. L. *The friendly liquidation of the past: the politics of diversity in Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2000.

_____. *From movements to parties in Latin America: the evolution of ethnic politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

WADE, P. *Blackness and race mixture: the dynamics of racial identity in Colombia*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993.

_____. The Cultural Politics of Blackness in Colombia. *American Ethnologist*, v. 1 n. 22 (2), p. 341-357, 1995.

_____. *Race and Ethnicity in Latin America*. London: Pluto Press, 1997.

_____. Afro-latin Studies: reflections on the field. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, v. 1, n. 1, p. 105-124, 2005.

_____. *Etnicidad, multiculturalismo y políticas sociales en Latinoamérica: Poblaciones afrolatinas (e indígenas)*. Bogotá: Tabula Rasa, n. 4, p. 59-81, 2006.

YASHAR, D. *Contesting citizenship in Latin America: the rise of indigenous movement and the postliberal challenge*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

ZONINSEIN, J.; FERES JR, J. (Orgs.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

SABERES, PRÁTICAS, ENSINO E HISTÓRIAS DA ÁFRICA E DO BRASIL, EM PERSPECTIVA SUL

Patrícia Teixeira Santos

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Este artigo consiste na apresentação do projeto que está sendo realizado no Departamento de História da Universidade Federal de São Paulo, através da Pró-Reitoria de Extensão Universitária. Ele se insere nas proposições na linha dos estudos Sul-Sul que enfatizam as formas alternativas de hegemonia, na medida em que propõe a constituição de uma espacialidade de reflexão sobre ensino superior e formação de professores e pesquisadores, no circuito Brasil, Índia e África do Sul.

A proposta que se apresenta é resultado também de uma série de iniciativas levadas a cabo para a criação de um fórum de debate e de formação docente em torno do ensino da história da África, no Brasil.

Essa área de conhecimento é compreendida no Brasil como um domínio interdisciplinar das ciências sociais que deve

ser oferecido em forma de disciplinas, nos cursos de graduação das áreas de História, Ciências Sociais e Educação, a fim de atender às diretrizes da Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história da África e das populações afrodescendentes no Brasil, em todos os níveis de ensino.

Essa lei representou para muitos a vitória política dos movimentos sociais antirracistas e de intelectuais que defendiam desde os anos 1970 a inclusão da história dos povos africanos e de seus descendentes nas Américas no currículo fundamental do ensino nas escolas públicas e nas universidades de todo o país. A lei coloca esse conteúdo como um importante passo das políticas de ação afirmativa de reparação histórica dos crimes do racismo. Ao mesmo tempo, exige no mesmo nível o engajamento da pesquisa acadêmica em torno do tema.

Diante desse fato abriu-se uma ampla discussão no Ministério da Educação e na Secretaria da Promoção pela Igualdade Racial (Seppir), criada pelo governo do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva para se refletir o que é de fato esse conteúdo e quais são as matrizes que permeiam o estabelecido legalmente para as fases da formação educacional de todos os brasileiros.

Essa dualidade em torno da lei, que tem a pretensão de ser e exigir ao mesmo tempo uma política de ação afirmativa e uma prioridade para o ensino e a pesquisa científica nas ciências sociais, contribuiu para o surgimento de diversos posicionamentos políticos e acadêmicos que questionavam a obrigatoriedade da lei e a eleição dessa matéria como algo importante e destacado dos demais conteúdos disciplinares. Por outro lado, surgiram reações a esse posicionamento calcadas em argumentos acusatórios de racismo e de negação da importância da presença da população afrodescendente na construção da sociedade brasileira.

Visando o fortalecimento dessa última posição foi criada no ano de 2004, na área da educação federal, a Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). De acordo com o seu ex-secretário, Prof. Ricardo Henriques, a missão da Secad era:

Enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do Brasil é um desafio e, mais do que isso, um dos principais objetivos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Em nome dessa empreitada, a Secad compõe-se de quatro departamentos, sendo um deles o Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania (DEDC). Essa diretoria tem como objetivo planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos étnico-raciais como as comunidades indígenas, as populações afrodescendentes dos meios urbano e rural e, neste caso, particularmente as comunidades das áreas remanescentes dos quilombos. Neste sentido, o DEDC dedica atenção especial à escolarização dos afro-brasileiros, bem como outros assuntos ligados ao antirracismo no Brasil, contemplando a implementação da Lei 10.639/03¹.

A Secad foi criada para, junto com a Seppir, ampliar o alcance da lei relacionando-a não somente aos descendentes de africanos no Brasil como também aos povos indígenas, como a grande articuladora política para mostrar a universalidade da luta contra o racismo, defendendo-se constitucionalmente das acusações jurídicas de violação da

¹ Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/Secad, p. 7, 2006.

isonomia entre os cidadãos brasileiros. Além disso, a Secad tinha como importantes objetivos organizar e sistematizar as pesquisas acadêmicas anteriores à criação da lei que favorecem o estudo das trajetórias históricas das populações afrodescendentes e promover e incentivar novas pesquisas.

Nesse aspecto a Secad encontrou um ambiente acadêmico na área de História favorecido por toda uma produção impulsionada pelo centenário da abolição da escravidão no Brasil, em 1988, que favoreceu o surgimento de teses inovadoras sobre a história econômica e social da escravidão no país, que foi original na constituição de novos corpos documentais como inventários de fazendas, testamentos, livros de batismo e casamento, e arquivos como os das cúrias diocesanas passaram a ser cada vez mais visitados pelos novos pesquisadores. Já no final dos anos 1980 estrutura-se uma importante produção que contextualiza a história da escravidão no Brasil no circuito para as Américas, e o estudo dos processos de emancipação e pós-abolição ganha bastante fôlego.

No entanto, além dessa influência acadêmica buscada pela Secad, existe uma outra matriz, bem mais antiga, que acredito que deva ser analisada com mais cuidado, que é a construída pelos historiadores africanistas de origem africana ou não que participaram da construção do campo acadêmico e de pesquisa em torno da história da África, por ocasião da descolonização iniciada nos anos 1960.

A disciplina história da África surge, de um modo geral, nos primeiros vinte anos do século XX nas universidades criadas na África sob domínio britânico e também em Londres. Era uma subárea da história colonial e, diferentemente da disciplina História, que tinha como grande objeto o estudo da constituição dos Estados nacionais, visava entender o processo de historicização dos povos não brancos, tendo como grande marco o início da penetração

colonial europeia no continente. Esse gênero de história foi amplamente ensinado nas escolas coloniais.

Junto com o ensino da história colonial e da história da África, uma preocupação muito grande por parte dos administradores das escolas coloniais era a produção do livro didático. No final dos anos 1920, havia uma avaliação no Egito, no Quênia e no Sudão, bem como em áreas da África ligadas ao colonialismo francês, de que essas obras didáticas não refletiam a infância africana, uma vez que estes formuladores haviam acreditado que tinham destruído, pela ação civilizatória, o passado pré-colonial. Assim, introduziu-se em muitos livros que foram usados no Egito, no Sudão e na África do Sul, no final dos capítulos sobre a história europeia na África, uma parte de mitos e lendas africanos para que os valores patriarcais e de subalternidade tão claramente defendidos e ensinados nas aulas de civilidade e boas maneiras pudessem criar uma ligação afetiva dessas crianças com a instituição escolar e com o Estado colonial.

Constrói-se uma ideia através desses livros que o passado, ou seja, seus pais e avós, faziam parte de um mundo selvagem e de fábulas onde eles conversavam com os animais das florestas e viviam totalmente sob o regime dos fenômenos da natureza, mesmo que de fato as crianças soubessem que suas mães poderiam estar trabalhando como empregadas domésticas e ou na lavoura e seus pais nas minas de diamantes, como no caso da África do Sul. Se por um lado muitas dessas lendas passadas para as crianças são embasadas no universo da tradição oral, por outro, o próprio modo de recontá-las para crianças e jovens é baseado numa forma específica de compreender e imaginar o que seria o passado e o tradicional, e o que seria um estranhismo na África.

As escolas coloniais surgem num momento de expansão, na Europa, da educação para as massas e os conteúdos escolares sobre o mundo não europeu são aprendidos ao mesmo tempo pelas crianças das diversas colônias africanas e pelos filhos de operários e camponeses das escolas para educação infantil na Inglaterra e na França.

As escolas coloniais eram um importante laboratório de testagem de tecnologias educacionais que depois foram utilizadas nas escolas públicas francesas. Acreditava-se no que se chama de “darwinismo às avessas”, ou seja, pelo fato de se acreditar na época que as crianças negras eram mais desenvolvidas na sexualidade e no mundo sensório do que as crianças brancas, os processos educacionais que enfatizavam a interação corporal, o trabalho em equipe e o movimento seriam mais favorecidos e eficazes para esses meninos e, por conseguinte, para a infância pobre e filha do proletariado europeu dos primeiros trinta anos do século XX.

Os grandes liceus coloniais capacitam os jovens das elites africanas para universidades europeias e foi nesse processo que muitos jovens se deram conta, como Joseph Ki-Zerbo, historiador de Burkina Faso que vai para Paris nos anos 1940, que a história enquanto ciência era voltada para as nações europeias e que a ciência histórica prestigiada academicamente considerava o continente africano totalmente fora da história².

A luta nacionalista desenvolvida nas colônias da antiga África colonial francesa, bem como no Egito e no

² Sobre o papel da História como ação reparatória no pós-Segunda Guerra Mundial para a para a África, ver: SCHERMANN, Patricia Santos. Educação dos súditos versus formação do cidadão: embates sobre a formação escolar na África central (1881-1970), *Cadernos Penesb*. Niterói: Eduff, fevereiro de 2007. Sobre o pan-africanismo como elemento de solidariedade importante nos anos 1960, na África, ver: APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998; e sobre as ligações e redes de solidariedade contemporâneas que permeiam as relações com a África, ver: APPIAH, Kwame Anthony. *Cosmopolitanism-ethics in a world of strangers*. New York: W. W. Norton, 2006.

Quênia dos anos 1960, irá enfatizar a criação de uma história da África que deveria ser um dos principais elementos de criação e fundamento das jovens nações. Tal perspectiva animou e motivou os historiadores africanistas a exigirem internacionalmente o apoio à criação das narrativas históricas nacionais por parte de importantes organismos internacionais, como a recém-criada Unesco, dentro do princípio da “reparação política” aos crimes cometidos pelo colonialismo, considerados a partir da carta da ONU pela descolonização, como atos contra a humanidade.

Para Joseph Ki-Zerbo, a negação de uma história da África marcou a criação do próprio campo historiográfico no final do século XIX, privou os povos africanos de terem o reconhecimento do direito à autodeterminação. Ki-Zerbo aponta o papel da história como principal ação reparadora do maior crime perpetrado pelo colonialismo, na visão do autor:

Mas a história é ainda mais necessária aos próprios povos. Estados africanos devem organizar equipes para salvar, antes que seja tarde demais, o maior número possível de vestígios históricos. Devem-se construir museus e promulgar leis para a proteção de sítios e objetos. Devem ser concedidas bolsas de estudos, em particular para a formação de arqueólogos. Os programas e cursos devem sofrer profundas modificações, a partir de uma perspectiva africana. A história é uma fonte na qual poderemos não apenas ver e reconhecer nossa própria imagem, mas também beber e recuperar as nossas forças, para prosseguir adiante na caravana do progresso humano³.

³ KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. In: KI-ZERBO, J. (Org.). *História geral da África*, v. I (Metodologia e pré-história africana). São Carlos: Edições MEC-UFSCAR, 2010.

O esforço da criação dessa História Geral da África foi altamente rica e inovadora para o surgimento de novas fontes para a pesquisa histórica como as arqueológicas e as tradições orais, que irá contribuir para uma renovação acadêmica num sentido mais amplo de todo o campo de pesquisa historiográfico. Além disso, essa reivindicação política para uma reorientação acadêmica do campo é um processo ancestral importante para a compreensão dos caminhos das ações afirmativas dentro do campo acadêmico e nos ajuda a problematizar melhor a compreensão desse processo no que concerne ao Brasil e à aplicação da Lei n. 10.639/03.

Por conta das mudanças nos currículos universitários em todo o país, motivadas pela Lei n. 10.639/03 foi proposto o Seminário Internacional de Diálogos Políticos sobre o Ensino de História da África e Estudos Africanos, organizado nos dias 28 e 29 de setembro de 2009, na cidade de Guarulhos, envolvendo cinco universidades federais, uma estadual e o apoio do Sephis Programme, organismo apoiado pelo governo da Holanda. Além disso, o evento teve apoio do Ministério da Educação e da Secretaria Nacional para a Promoção da Igualdade Racial (Seppir), da República Federativa do Brasil.

Uma das motivações do Seminário, foi em conjunto com a necessidade de formação, ampliar os debates sobre o que se imagina e se conhece sobre os estudos africanos no Brasil e de favorecer o intercâmbio com outras academias e centros de investigação sobre os estudos africanos, na perspectiva Sul/Sul. De acordo com Schermann e Pinheiro:

Uma das perspectivas (do seminário) é evitar a reificação de um certo “paradigma Atlântico” no estudo da história da África no Brasil. A constituição dessa área de pesquisa e formação no Brasil tem

sido fortemente marcada pela presença de docentes e pesquisadores egressos dos estudos de escravidão negra de origem africana, o que tem feito essa historiografia reincidir nos quadros de uma história colonial lusófona de África. Esse, certamente, foi um início importante, porém é fundamental a ampliação de uma agenda de intercâmbios com outras temáticas centrais da produção intelectual africana contemporânea. Há no Brasil uma carência de investigações e leituras relativas a outros contextos regionais africanos, o que acaba por isolar-nos da pujança da produção internacional sobre África.

Se é verdade que é importante conhecer os laços históricos e afetivos que nos unem a uma parte da África, também é fundamental, da mesma maneira, visitar outras temáticas que são caras para os próprios povos africanos e que não tenham relação direta com nossa história nacional brasileira. O ensino de história da África e da experiência de povos africanos nas Américas deve propiciar uma abertura para diálogos mais cosmopolitas em torno dos temas da diversidade, da produção intelectual numa perspectiva Sul e de alternativas políticas de modernidade (SCHERMANN; PINHEIRO, 2009).

Nesse seminário delineou-se de forma mais contundente a perspectiva da cooperação acadêmica e de extensão cultural e comunitária de se promover publicações, atividades acadêmicas e de formação docente, envolvendo, de modo especial, as seguintes universidades: Universidade Federal de São Paulo, Cape Town University e University of Dehli.

Diante disso, apresentamos o projeto em desenvolvimento no nosso Departamento de História, que consiste na formação de redes de produção educacional e acadêmica, envolvendo as três universidades, para fins de publicação de uma revista bilíngue inglês-português com artigos e conteúdos relativos aos temas de ensino e pesquisa das temáticas da história da África, numa perspectiva mais abrangente e interdisciplinar e em diálogo com outras academias, fora do eixo África-Brasil, como no caso do Centro de Estudos Africanos da University of Dehli.

Em conjunto com essa publicação, propomos também traduções e divulgação de obras acadêmicas, educacionais e literárias promovidas pelos centros das referidas universidades, diretamente voltados para os diálogos entre ensino e pesquisa da história da África e do Brasil.

Na sequência das atividades, destacamos como de fundamental importância a promoção da formação e educação a distância, através da integração com redes internacionais de educação digital, a fim de promovermos a formação através de cursos e de oferecimento de subsídios acadêmicos e educacionais para professores, agentes educadores e pesquisadores brasileiros, sul-africanos e indianos.

Com relação a participação do Centro de Estudos Africanos da University of Dehli, pudemos contar com a presença e participação no nosso seminário, no ano de 2009, do Prof. Dr. Suresh Kumar, diretor dessa entidade que revelou fundamental interesse na integração de projetos em parceria com a Unifesp e demais universidades brasileiras, para a promoção de formação e intercâmbio educacional e acadêmico bilateral. No caso do envolvimento do Departamento de Ciências Religiosas da University of Cape Town, essa formação se coloca numa perspectiva triangular, suscitando como proposta a circulação de docentes e pesquisadores das universidades que enfocam seus

estudos nas diversidades culturais, educacionais e intelectuais na África, no Brasil e na Índia.

As possibilidades múltiplas de interação de pesquisadores e docentes em torno das temáticas educacionais, acadêmicas e sociais que se referem aos estudos africanos e do Brasil e a sensibilidade e vontade das universidades envolvidas de colaborar em conjunto nos levou a buscar o apoio do CNPq, que concedeu a bolsa de produtividade em Tecnologia e Extensão Inovadora.

Para a elaboração da proposta, bem como diagnóstico das condições das universidades cooperantes, a interlocução com a Unesco, através do setor de Cultura, foi de fundamental importância. Para nós o suporte institucional e os diálogos e proposições que pudemos construir em conjunto nos levaram a procurar esse setor e propor ações concretas para a execução do projeto e sua possível e necessária ampliação para o maior envolvimento de outras instituições, universidades e países.

As aproximações entre as parcerias que envolvem a elaboração deste projeto refletem sobre a relação entre essas nações, suas políticas e diversidades, a partir da importante discussão desenvolvida por Sanjay Subrahmaniam no seu artigo “Histórias conectadas”.

À época, esse artigo analisava como o Império português conseguiu construir sua espacialidade a partir das conexões das diferentes formas dos povos locais interpretarem as relações de *imperium* e *dominium* com os lusos. Diante disso, o Império português criou um espaço integrado e globalizado, a partir dos resultados das interações locais e globais com os diferentes povos da Ásia, da África e do Brasil, traduzindo-se em formas distintas de exercício de poder e domínio.

Para nós, essas conexões nos ajudaram a pensar nos processos históricos que nos interligavam e nas necessida-

des políticas e culturais prementes nas sociedades brasileira, indiana e sul-africana, de englobar a diversidade cultural, étnica e política em processos contemporâneos na linha das ações afirmativas.

Por estarmos vivendo esses processos em que revistamos as noções nacionais de sociedade civil, utilizamos também um conceito importante que norteia a nossa reflexão conjunta, que é o de *sociedade política* apresentado por Partha Chartejee.

Essa consistiria numa série de formas de associação que congregavam segmentos heterogêneos da população que na sua interação com o Estado conseguiriam obter benefícios e formas de inserção na esfera política possíveis para aqueles que não são cidadãos. As sociedades políticas possibilitariam, em contrapartida, aos funcionários governamentais estabelecer uma “rede de vigilância ao longo da qual eram coletadas informações sobre cada aspecto da vida da população visada”.

Identificamos nos processos locais de formação superior e educação as dificuldades e os limites da ação governamental em incluir a diversidade cultural e étnica das nossas sociedades, no âmbito da atenção e do exercício pleno da cidadania.

Diante disso, analisamos os processos políticos que incluem aqueles que não foram incluídos no exercício pleno da cidadania, e as resistências e processos locais de construção de identidades e reivindicações coletivas, como no caso das ações afirmativas no Brasil para os jovens afro-descendentes e indígenas, a inclusão de estudantes de castas mais baixas na Índia e a inclusão e diversidade das línguas dos povos nativos africanos no ensino universitário na África do Sul.

A partir dessas perspectivas mais gerais, propomos atividades de pesquisa e investigação no sentido de identi-

ficarmos estratégias e escolhas locais para a construção dos saberes ligados à formação superior e como a reflexão sobre a subalternidade de alunos excluídos nas políticas de promoção de acesso às universidades e ao mercado de trabalho podem contribuir para uma reflexão Sul/Sul sobre os mecanismos de produção de subalternidade social e as estratégias dos Estados de incluir as diversidades hierarquizadas dessa forma nos processos educativos.

Ensejamos promover a necessária crítica intelectual a essa dinâmica e a busca de alternativas e diálogos teóricos com uma fortuna crítica mais apropriada para favorecer a produção de políticas educacionais de formação superior mais equitativas e promotoras de uma maior inclusão da diversidade cultural e étnica dentro dos processos democráticos de vivência da cidadania.

Abaixo, segue a descrição das ações:

a) Publicações:

a.1) Organização da revista *Ensino e Pesquisa África Brasil em Contextos Sul*, em parceria com o Departamento de Ciências Religiosas da Cape Town University e o Centro de Estudos Africanos da University of Dehli. Publicação semestral reunindo professores, pesquisadores das universidades envolvidas, em edição bilíngue.

b) Arquivos digitais e portal:

b.1) Produção de CD com acervo documental e de depoimentos sobre a memória da educação infantil em espaços das culturas tradicionais afro-brasileiras. Este encontra-se em andamento e recebeu da Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Unifesp duas bolsas PBEx que foram renovadas.

b.2) Promoção de arquivos digitais de memória da educação infantil nas comunidades tradicionais sul-africanas e da Índia, para subsídio para ensino e pesquisa nas áreas de educação, história e ciências sociais.

Para este item, já temos o material recolhido pelo projeto de extensão, intitulado “Aprendendo com os orixás: Educação infantil na cosmogonia e no mundo social das religiões de matriz africana na cidade de Guarulhos”.

Esse projeto tem como objetivo um levantamento fundamental de como se estrutura a educação infantil nos espaços das religiões de matriz africana (terreiros e casas) na cidade de Guarulhos.

Começamos por esta cidade por ser uma das maiores deste estado da Federação e por encontrar nas mesmas um grande número de casas, terreiros e de adeptos que, há pelo menos um século, vêm desenvolvendo na área da educação infantojuvenil e que constituem elementos importantíssimos para a construção de elos comunitários e de inserção social das crianças assistidas.

Além disso, temos como objetivo analisar os processos de transmissão das regras, do rito e da cosmogonia dessas religiões, compreendendo que a tradição oral é uma importante forma de construção do conhecimento, correspondendo à memória viva, que tanto nos lembrou nas suas produções o historiador Amadou Hampatê Bâ, responsável por trazer e organizar arquivos orais da antiga África colonial francesa e que fez da sua autobiografia *Amkoulell, o menino fula* uma obra e um método de pesquisa interdisciplinar para o estudo das sociedades africanas. Nessa obra o autor destacava o convívio que existe entre as tradições escritas advindas do Islã com a oralidade, valorizada como

principal forma de transmissão de saberes, técnicas e sabedorias ancestrais.

Historicamente, as comunidades de terreiros e casas de religiões de matriz africana têm importância na contribuição para a preservação de valores identitários, como resistência cultural e religiosa, contribuindo para a afirmação e a cidadania da população afrodescendente e de diferentes classes sociais com descendência étnica de origem africana no país.

Pretendemos perceber como essas tradições de conhecimento, a oralidade, a escrita, a dança, o canto, as festas e a educação para valorização do universo das plantas, das ervas e dos animais se entrecruzam e constroem todo um campo de significados que educam e formam as crianças assistidas pelas religiões de matriz africana nas comunidades de terreiros.

A metodologia utilizada foi a de registro de depoimentos de crianças e adultos iniciados nas religiões afrodescendentes em Guarulhos e fotos dos espaços de iniciação e celebração das crianças.

Os alunos da Unifesp envolvidos na pesquisa, Camila Cardoso Dinis e Reinaldo Amaral, realizaram um importantíssimo trabalho de imersão no universo comunitário das religiões de matriz africana na cidade de Guarulhos e trouxeram informações baseadas na tradição oral e na experiência cotidiana das crianças e seus familiares nos terreiros, de como a dimensão comunitária protege e fornece instrumentais de participação e integração na sociedade política mais ampliada.

Trata-se de um rico e valioso material que pôde ser acessado através da Uarab (União dos Adeptos das Religiões de Matriz Africana) que apresentou a equipe aos terreiros e contribuiu para a explicação de elementos e experiências de natureza ritual.

Sobre a equipe que trabalhou no projeto:

Camila Cardoso Diniz é atualmente graduada em filosofia pela Unifesp e no momento dedica-se à pesquisa de finalização do curso sobre a musicalidade das religiões afro-brasileiras, sendo orientada pelo Prof. Dr. Henry Bernnett.

Reinaldo Amaral é graduando em história pela Unifesp e fotógrafo profissional.

O mesmo projeto foi agraciado no ano de 2011 com uma placa de homenagem pelo Prêmio Cidadania Sem Fronteiras, que incentiva o desenvolvimento de atividades extensionistas e de inclusão social.

b.3) Criação de um portal sobre ensino e pesquisa da história da África na perspectiva Índia, Brasil e África do Sul. Nesse aspecto, buscaremos apoio e subsídios no convênios em torno do Ibas (Índia, Brasil e África do Sul), assinado pelos Ministérios das Relações Exteriores dos respectivos países.

Produção didática para ensino superior:

c.1) Produção em conjunto de atlas histórico e geográfico da integração dos países e continentes dos países envolvidos na perspectiva Sul.

Acreditamos poder promover uma ampla formação numa perspectiva dialogada entre os pesquisadores e professores ligados às áreas de educação, ciências sociais e história dos países e universidades participantes, em torno dos estudos africanos, envolvendo mais parcerias, projetos sociais de extensão universitária e países.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998

_____. *Cosmopolitanism-ethics in a world of strangers*. New York: W. W. Norton, 2006.

BÂ, Amadou Hampatê. *Amkoulell, o menino Fula*. São Paulo: Casa das Áfricas, 2006.

CHARTÉJEE, Partha. *Colonialismo, modernidade e política*. Salvador: Ceao/Sephis, 2004.

COUTROT, Aline. Religião e política, In: RÉMOND, R. (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

DIRKS, Nicolas B. (Ed). *Colonialism and Culture*. Ann Arbor: Michigan University Press, 1995.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: caminhos abertos pela Lei n. 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, MEC/Secad, p. 7, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Genealogia del racismo*. Madri: Ediciones la Piqueta, 1992.

HOFMEYER, Isabel. *The portable Bunyan: a transnational history of the Pillgrim's progress*. Princenton: Princenton University Press, 2004.

KI-ZERBO, Joseph (Org.). *História geral da África*, v. 1 (Metodologia – Pré-história Africana). São Carlos: Edições MEC-UFSCAR, 2010.

MACAGNO, Lorenzo; ROSA RIBEIRO, Fernando; SCHERMANN, Patrícia Santos (Org.). *Histórias conectadas e dinâmicas pós-coloniais*. Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

PINHEIRO, Claudio. Traduzindo mundos, inventando um império: Língua, escravidão e contextos coloniais portugueses dos alvores da modernidade. Tese (doutorado em Antropologia). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, UFRJ.

MARKOVITS, Claude; POUCHEPADASS, Jacques; SUBRAHMANYAM, Sanjay (Orgs.). *Society and circulation: mobile people and itinerant cultures in South Asia, 1750-1950*. London/New York/Delhi: Anthem Press, 2007.

MITCHELL, Timothy. Orientalism and Exhibitionary Order. In: DIRKS, Nicholas B. (Ed.). *Colonialism and Culture*. Ann Arbor: Michigan University Press, 1995.

SCHERMANN, Patrícia Santos. Educação dos súditos versus a formação do cidadão: embates sobre a formação escolar na África contemporânea. *Cadernos Penesb*, n. 8. História da Educação do Negro. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/EdUFF, 2006.

SCHWARCZ, Lilian. M. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEMPORÈ, S. As igrejas da África: entre o passado e o futuro. In: AGOSSOU, J. M. et al. *Cristianismo e Colonialismo: O futuro das igrejas na África*. Petrópolis: Concilium, 1977.

SMITH, I. R. *The Emin Pasha Relief Expedition 1886-1890*. Oxford: Clarendon Press, 1989.

STOCKING JR., George W. *Colonial Situations: essays on the contextualization of the ethnographic knowledge*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1991.

SUBRAHMANIAM, Sanjay. Connected Histories: Notes towards a reconfiguration of early Modern Eurasia. *Modern Asia studies*, v. 31, n. 3, 1997, p. 735-762.

EDUCAÇÃO E POPULAÇÃO NEGRA: uma análise da última década (1999-2009)

Tatiana Dias Silva

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar, ainda que de forma breve e não exaustiva, avanços e limites da situação educacional da população negra no Brasil na última década. Para tanto, serão utilizados basicamente dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até sua última edição disponível (2009).

De forma geral, são inegáveis os avanços conquistados pela população brasileira na área da educação. Corbucci e outros (2009) analisam a situação da educação a partir de 1988 e constatam que, à época, apenas 5% da população de 18 a 24 anos tinha acesso ao ensino superior

e que “quase um quinto da população de 15 anos ou mais era constituída de analfabetos” (p. 19). Decorridas duas décadas, em 2009, cerca de 14% dos jovens nessa idade estavam cursando ensino superior e o analfabetismo havia caído para 9,7% da população na referida faixa etária.

Parte desse cenário é tributável aos avanços consolidados na Constituição Federal de 1988, cuja elaboração foi permeada de um processo de muitas expectativas, devido à redemocratização e às possibilidades de alterar o cenário educacional no país em busca de um novo modelo de desenvolvimento. Como salientam Corbucci e outros (2009), a Constituição Federal de 1988 e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) materializaram parcela significativa das mudanças demandadas pela sociedade.

Nesses termos, a educação é vista como direito de todos, fundada nos princípios da igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e garantia da qualidade¹. A garantia de acesso ao ensino fundamental – inclusive no período noturno –, a material didático, transporte e alimentação coloboram para viabilizar as condições necessárias para ampliar o usufruto do direito à educação.

Parte dessas conquistas, contudo, ainda não se traduziu plenamente em ganhos reais para a população. Ademais, esse progresso no campo educacional não foi distribuído de forma igualitária, como afinal acontece com outros bens públicos. Desigualdades raciais, regionais e de gênero persistem em todos os níveis de ensino. No entanto, em que pese o reconhecimento do impacto dessas variáveis

¹ CF/1988, art. 206.

e os efeitos da interseccionalidade², para fins de análise, este estudo priorizará o recorte racial.

SITUAÇÃO SOCIAL DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Os negros no Brasil, considerando aqueles que se declaram pardos e pretos, correspondem a 96,7 milhões de indivíduos – 50,7% dos residentes. Esses dados, do Censo 2010, consolidam a tendência de aumento da população negra, verificada pela PNAD³. Nos dados da PNAD 2006, o contingente populacional negro ultrapassou o branco, e em 2008, passa a representar a maioria da população. Esse aumento progressivo, conforme analisa Soares (2008), deve-se sobretudo à ampliação do número de indivíduos que se reconhecem como pretos ou pardos; considerando-se o impacto da diferença das taxas de fecundidade, a população negra somente seria maioria em 2020.

O aumento da participação da população negra se deu em todas as unidades federativas e foi maior que a variação nacional (14,1%) em oito estados⁴. Pará, Bahia e Maranhão figuram como os estados com maior participação da população negra (todos com pouco mais 76% da população total). Por sua vez, São Paulo, Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro congregam 45% da população negra do Brasil.

² Segundo Crenshaw (2002, p. 177), entende-se por interseccionalidade “uma conceitualização do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”.

³ No período de preparação desse texto, os dados do Censo 2010 eram preliminares e não haviam sido divulgados em sua totalidade.

⁴ Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Goiás e Santa Catarina.

Os dados desagregados por cor ou raça permitem analisar a situação da população em vários campos da vida social. Nesse sentido, como ilustra a Tabela 1, verifica-se que, em diferentes dimensões, a população negra, em que pese os avanços dos últimos anos, permanece em situação mais vulnerável.

Tabela 1 – Indicadores sociais por cor ou raça – Brasil, 2009

Indicadores	Negros	Branços	Pop. Total	Negros/ brancos
Taxa de desemprego aberto	9,10	7,10	8,20	1,28
Rendimentos médios reais recebidos no mês pelo trabalho principal	465,10	802,98	621,22	0,58
Percentual das pessoas com Renda Domiciliar Per Capita (RDPC) menor que 1/2 salário mínimo	44,69	25,35	35,26	1,76
Taxa de homicídio (em 100 mil)	34,23	16,06	26,82	2,13
Cobertura direta e indireta da previdência pública básica na população em idade ativa	49,07	63,09	55,88	0,78

Fonte: PNAD 2009/IBGE; SIM/MS. Elaboração própria.

Nesse contexto, cabe destacar que a intersecção das variáveis de gênero e raça confere situação ainda mais desfavorável para a mulher negra, que permanece, em geral, isolada na base da hierarquia social. Em 2009, enquanto mulheres brancas tinham rendimentos, em média, correspondentes a 55% da renda média dos homens brancos, para os homens negros esse percentual era de 53%. No caso das mulheres negras, equivalia a pouco mais de 30%.

Há que se salientar, no entanto, que as desigualdades evidenciadas para a população negra sofrem influência das diferenças regionais, uma vez que, nos estados com indicadores sociais mais baixos e na zonal rural, verifica-se alta participação da população negra (Ipea, 2009).

Todavia, parte das desigualdades entre brancos e negros permanecem expressivas, ainda que isolados diversos fatores intercorrentes. Nesse sentido, podem-se citar, por exemplo, estudos que buscam controlar diferentes variáveis explicativas influentes no êxito no mundo do trabalho – escolaridade, idade, sexo, região e setor de atividade econômica – e, ainda assim, constata-se diferença significativa entre grupos diferenciados pela cor ou raça (Ipea, 2005)⁵.

CONDIÇÃO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA

Analfabetismo e média de anos de estudos

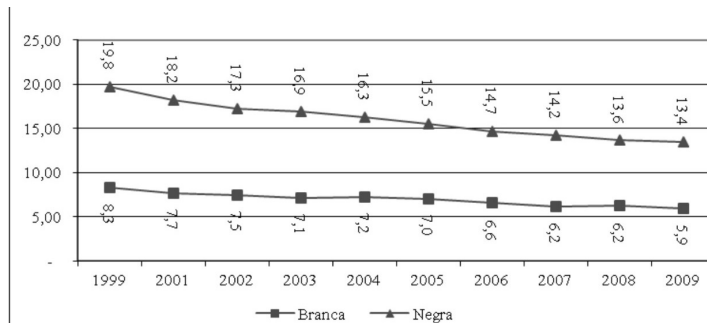
No início da década de 1990, o analfabetismo atingia cerca 17% da população com 15 anos ou mais. Com a proximidade da universalização do ensino fundamental e o melhor acesso à educação em todos os níveis, esse indicador tem caído progressivamente. No entanto, sua erradicação permanece como um importante desafio, especialmente quando são considerados recortes regionais, por sexo, localização do domicílio e por cor ou raça. Em 2009, segundo Ipea (2010), enquanto a taxa de analfabetismo dos estados

⁵ Foi denominada de “termo de discriminação” a diferença entre a “renda contrafactual” (como mulheres e negros perceberiam se fossem remunerados da mesma forma que um homem branco com as mesmas características de escolaridade, idade e inserção no mercado de trabalho) e a renda efetivamente observada. Essa diferença não poderia, destarte, ser atribuída aos fatores mencionados. Em Ipea (2005), verifica-se que, para os negros, o termo de discriminação corresponderia, com dados de 2003, à metade da desigualdade de renda verificada na comparação com a média de rendimentos de homens brancos.

da região Nordeste era praticamente o dobro da média nacional, os estados do Sul apresentavam índices próximos à metade desse indicador. A taxa de analfabetismo em Alagoas, por exemplo, era cinco vezes superior à do Rio Grande do Sul. Na zona rural, por sua vez, além da histórica disparidade educacional, a queda do analfabetismo se deu em ritmo inferior ao verificado nas cidades – assim, “entre residentes de áreas rurais, a taxa aproximava-se de 23%, em 2009, enquanto a de moradores das cidades situava-se pouco acima de 7%” (Ipea, 2010, p. 10).

Para a população negra, é possível verificar relevante redução do analfabetismo na última década, um pouco superior à registrada para a população branca (Figura 1). No entanto, se em 1999 a taxa de analfabetismo entre os negros equivalia a 2,38 vezes a taxa da população branca, em 10 anos essa diferença experimentou pouco decréscimo (2,26). De fato, a taxa experimentada pela população negra em 2009 era superior àquela correspondente à população branca no início da década de 1990 (10,6% em 1992).

Figura 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade por cor ou raça 1999 a 2009



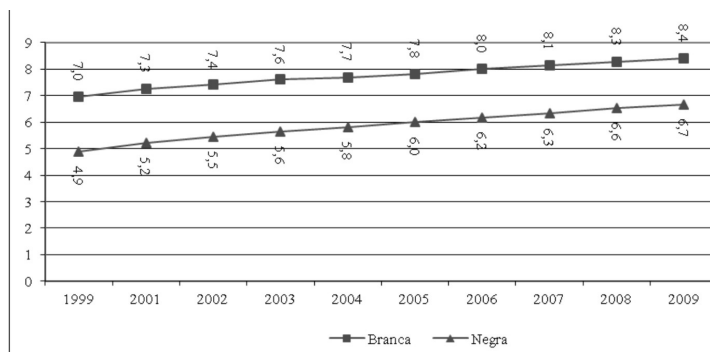
Fonte: PNAD 2009/IBGE.

Elaboração: Ipea/Disoc/Ninsoc – Núcleo de Gestão de Informações Sociais

Em 2008, com 10% da população analfabeta (15 anos ou mais), o país encontrava-se próximo da África do Sul (11%) e bem distante de vizinhos latino-americanos, como o Chile (1,4%) e Argentina (2,3%) (Ipea, 2010).

A Figura 2 apresenta o aumento da escolaridade da população na última década. Nessa dimensão, ainda que persistam as desigualdades, o crescimento considerável do indicador para a população negra permitiu reduzir as desigualdades raciais, com uma diminuição da razão de desigualdade de nove pontos percentuais na década. Se em 1999 a média de anos de estudos da população negra correspondia a 70% da escolaridade da população branca, em 2009 passa a corresponder a 79%.

Figura 2 - Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade, cor/raça 1999 a 2009



Fonte: PNAD 2009/IBGE.

Elaboração: Ipea/Disoc/Ninsoc – Núcleo de Gestão de Informações Sociais

Cobertura escolar

O indicador de cobertura escolar demonstra o percentual de indivíduos de uma determinada faixa etária que

frequenta o sistema de ensino. A Figura 3 demonstra a cobertura escolar em diferentes fases do ciclo de vida. Nas primeiras etapas, correspondente à educação infantil, a cobertura escolar é, como se sabe, bastante reduzida. A oferta pública de serviços de creche e pré-escola é bastante insuficiente. Ademais, as famílias, especialmente com crianças na faixa de 0 a 3 anos, muitas vezes optam por estratégias de cuidado circunscritas ao ambiente doméstico, que variam desde a recorrência ao apoio de parentes e amigos, à contratação de empregados domésticos ou o compartilhamento do cuidado com crianças maiores. Assim, a qualidade, a segurança e a disponibilidade dessas estratégias também são muito díspares, condicionadas, em geral, às condições financeiras e configuração dos núcleos familiares.

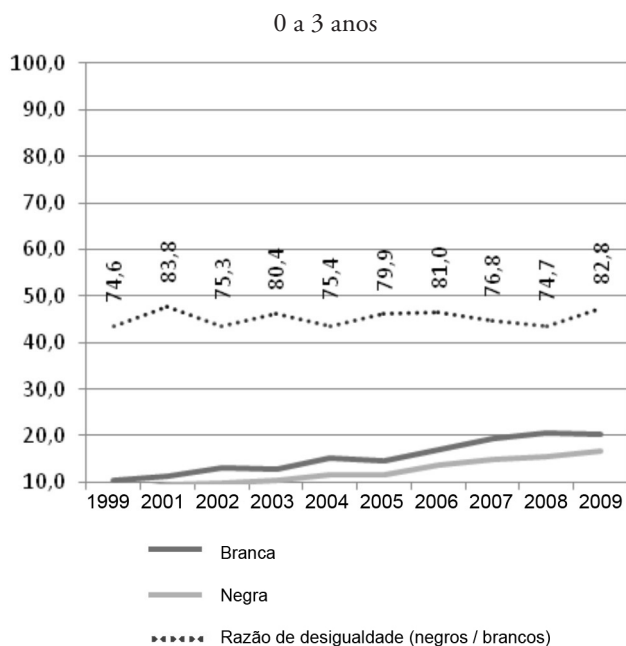
Ainda assim, constata-se a ampliação da cobertura escolar nessas primeiras faixas etárias (também impulsionadas por mudanças nos arranjos familiares e na maior participação da mulher na renda domiciliar e no trabalho). Neste, como em todos os demais indicadores e recortes utilizados, podem-se verificar desigualdades entre brancos e negros, ilustradas, nesse estudo, por meio da “razão de desigualdade”, o coeficiente entre as taxas de negros e brancos.

Nas figuras a seguir, a cobertura escolar das crianças negras de 0 a 3 anos corresponde, em 2009, a cerca de 82% da taxa das crianças brancas nessa faixa etária. Na faixa de 4 a 6 anos, essa desigualdade é bem menor, com tendência a taxas mais próximas à medida que a cobertura nessa etapa se amplia. Em ambos os casos, a desigualdade racial tem diminuído.

A análise da cobertura escolar dos 7 aos 14 anos evidencia uma situação de universalização no acesso ao ensino, especialmente ao fundamental, ainda que permeada de desigualdades, como será discutido adiante. Na faixa dos 15 aos 17 anos, o acesso é inferior aos 90% (87% para

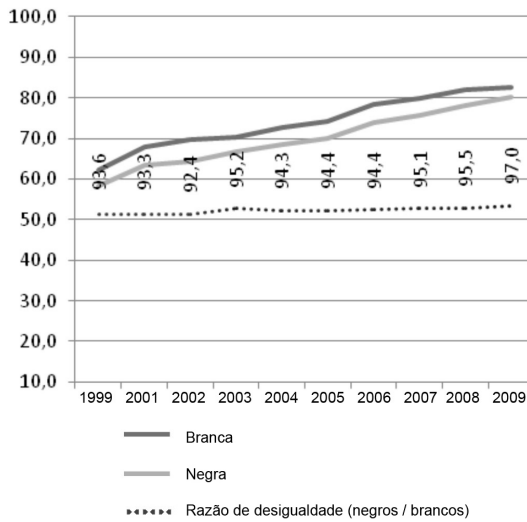
brancos e 84% para negros). Cabe destacar que, notadamente nessas faixas, há um grande número de jovens com expressiva distorção entre o nível frequentado e aquele considerado adequado. Desse modo, um elevado acesso pode esconder altas taxas de distorção. Por fim, se reduz significativamente o número de jovens que permanece estudando após os 18 anos, incluindo entre estes os que ainda estão cursando o ensino médio ou fundamental. As distorções entre nível frequentado e a idade adequada poderão ser observadas na seção seguinte.

Figura 3 – Cobertura escolar de crianças e jovens, segundo cor ou raça – Brasil, 1999 a 2009

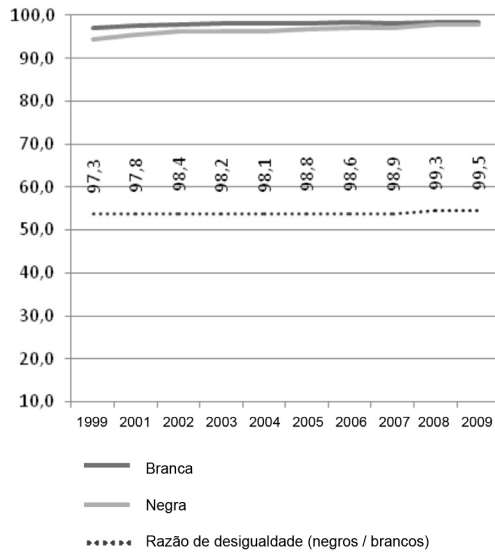


Fonte: PNAD 2009/IBGE. Elaboração própria.

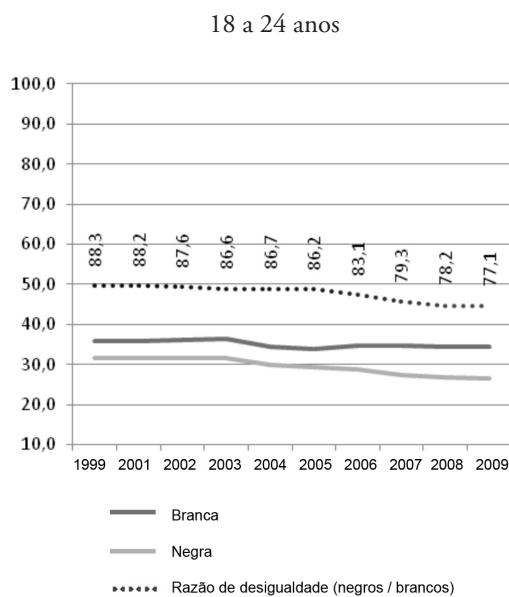
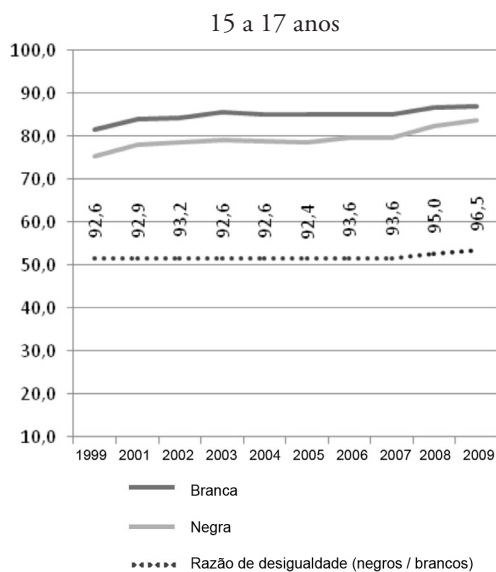
4 a 6 anos



7 a 14 anos



Fonte: PNAD 2009/IBGE. Elaboração própria.

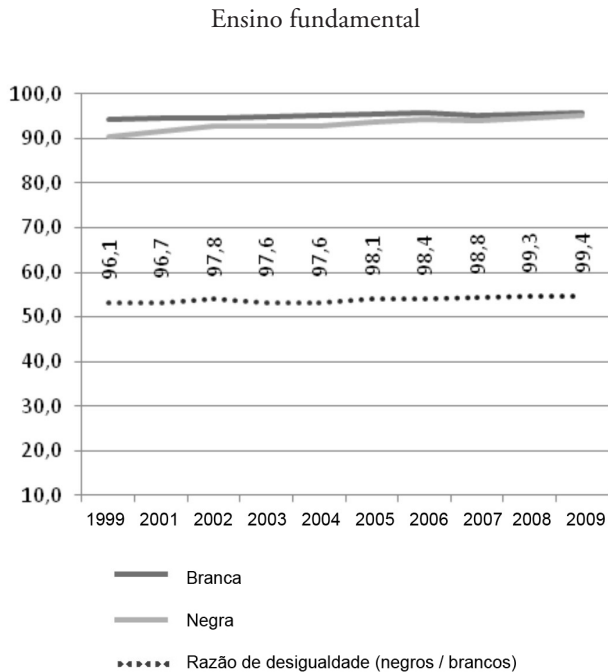


Fonte: PNAD 2009/IBGE. Elaboração própria.

Taxa de escolarização líquida

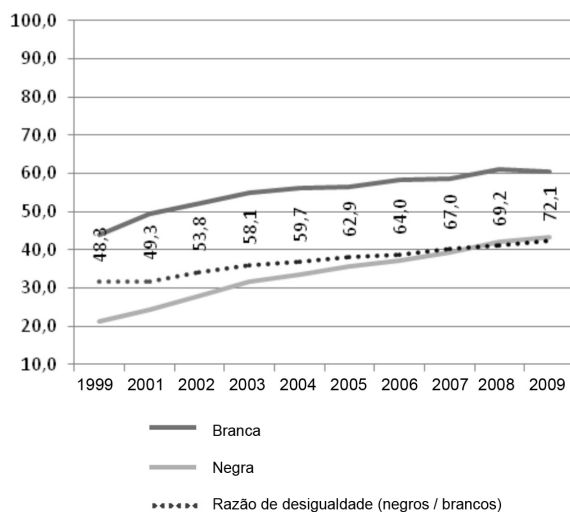
A frequência líquida aponta o percentual de indivíduos cursando uma determinada etapa do ciclo educacional na idade considerada adequada. Esse indicador reflete os efeitos tanto da defasagem escolar como da evasão ou mesmo exclusão do ambiente escolar, contingências que podem comprometer toda a trajetória educacional.

Figura 4 – Frequência líquida de crianças e jovens, segundo cor ou raça – Brasil, 1999 a 2009

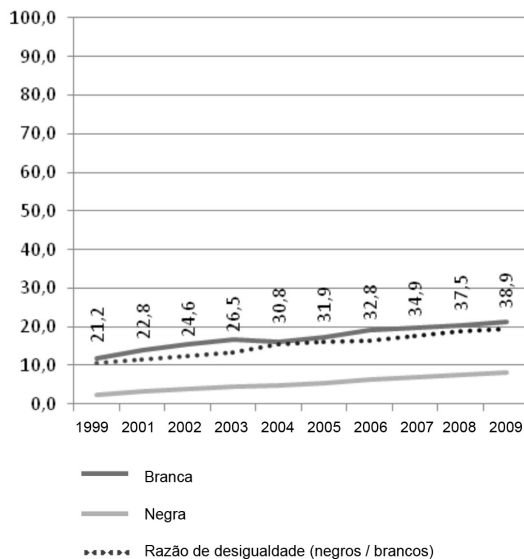


Fonte: PNAD 2009/IBGE. Elaboração própria.

Ensino médio



Ensino superior



Fonte: PNAD 2009/IBGE. Elaboração própria.

No ensino fundamental, os números da frequência líquida são muito parecidos com os de cobertura escolar. No entanto, importa ressaltar que, nesse ciclo, escondem-se importantes distorções, já que se tem uma faixa muito ampla de análise. Parte dessas distorções ficará mais visível na análise a ser realizada apenas considerando os jovens.

Por sua vez, no ensino médio, as taxas de frequência líquida são bem inferiores, o crescimento para ambos os grupos, mais acentuado na última década, e as desigualdades raciais, mais pronunciadas. Quando comparados com os dados de cobertura para a mesma faixa etária, é possível identificar que quase metade dos jovens negros de 15 a 17 anos que estudam encontra-se fora do nível de ensino esperado nessa faixa etária. Essa situação é agravada para os jovens negros de 18 a 24 anos, grupo em que cerca de 50% dos que frequentam escola ainda estão cursando o ensino médio.

A variação da taxa de frequência líquida (população total) no ensino médio nesse período foi de 56%, enquanto, no ensino superior, esse indicador praticamente dobrou. Nas duas etapas, a desigualdade racial diminuiu. No entanto, é possível perceber que, à medida que se avança no nível educacional, a desigualdade racial é maior e a superação se dá em ritmo mais lento.

Juventude negra e acesso à educação

Nessa seção, será apenas analisada a situação educacional dos jovens. Para tanto, serão adotadas as faixas etárias utilizadas nas políticas federais voltadas à juventude – de 15 a 29 anos. O recorte da juventude reflete, de forma mais direta, os avanços da educação, uma vez que não incorpora o “passivo educacional” herdado pelas gerações anteriores. Ademais, pode-se analisar que desigualdades e deficiências, a despeito das melhorias, ainda são marcantes

nesse grupo, de modo a contribuir para a reflexão sobre meios de superá-las.

Pela Tabela 2, é possível identificar que, mesmo com maior cobertura e melhor distribuição dos serviços educacionais, as desigualdades raciais persistem sendo reproduzidas no sistema de educação. Por sua vez, é perceptível também, por esse recorte, a melhoria das condições educacionais: enquanto os jovens negros de 25 a 29 anos ainda apresentem taxa de analfabetismo superior a 5%, para aqueles nas faixas etárias inferiores, a taxa é bem menor, sinalizando melhores condições de escolaridade para essa população.

Este quadro oferece várias possibilidades de análise. Serão destacados nessa seção apenas alguns aspectos. Como salientado anteriormente, nessa tabela pode-se analisar tanto a frequência líquida como o nível de distorção de cada faixa etária e cada segmento populacional. Conquanto a cobertura escolar da população de 15 a 17 anos seja elevada (acima de 80%), quase 40% dos jovens negros nessa idade ainda estão cursando o ensino fundamental; enquanto 10% estão fora da escola sem ao menos completar esse nível educacional.

Entre os jovens negros de 18 a 24 anos, 37% não concluíram o ensino médio e 20% nem o ensino fundamental e, em ambos os casos, estão fora da escola. Para os jovens negros de 25 a 29 anos, 47,5% conseguiram concluir, no mínimo, o ensino médio. No entanto, esse percentual é de 67% para jovens brancos na mesma faixa etária (PNAD, 2009).

Cabe destacar que, no que tange ao desempenho e acesso escolar, os homens negros encontram-se em maior vulnerabilidade. A taxa de analfabetismo, por exemplo, de jovens negros do sexo masculino de 25 a 29 anos é cerca de 4,7 vezes maior do que para jovens mulheres brancas na mesma faixa etária⁶.

⁶ Entre os jovens de 25 a 29 anos, a taxa de analfabetismo é 6,6% para homens negros e 1,4% para mulheres brancas. As referidas taxas relativas aos homens brancos e mulheres negras nessa faixa etária são respectivamente 2,5% e 3,7%.

Tabela 2 – Situação Educacional dos Jovens (brancos e negros) – 2009

Categorias	Faixa etária					
	15 a 17 anos		18 a 24 anos		25 a 29 anos	
	Negros	Brancos	Negros	Brancos	Negros	Brancos
Analfabetos	1,86	0,93	2,95	1,20	5,13	1,93
Frequentam o ensino fundamental ¹	38,95	24,85	4,78	2,11	2,01	0,82
Frequentam o ensino médio ²	43,79	60,78	13,13	10,51	2,81	1,83
Frequentam o ensino superior ³	0,31	0,97	8,35	21,60	5,83	10,57
Frequentam a educação de jovens e adultos	0,12	0,04	0,11	0,10	0,11	0,08
Não analfabetos	14,97	12,43	70,68	64,47	84,09	84,78
Estão fora da escola	0,58	0,30	1,13	0,56	1,49	0,89
Sem Instrução	9,98	5,95	19,60	10,09	25,48	14,62
Ensino fundamental incompleto	1,99	2,72	8,49	6,81	8,82	7,66
Ensino fundamental completo	1,53	1,52	7,84	6,44	6,61	5,15
Ensino médio incompleto	0,87	1,93	31,41	34,12	34,51	35,82
Ensino médio completo	0,02	0,00	0,79	1,93	1,47	3,09
Ensino superior incompleto	-	-	1,43	4,53	5,72	17,55
Ensino superior completo	-	-	-	-	-	-
População jovem (valor absoluto)	5.819.417	4.525.929	12.179.425	10.707.184	8.592.059	7.749.554

Fonte: PNAD 2009/IBGE.

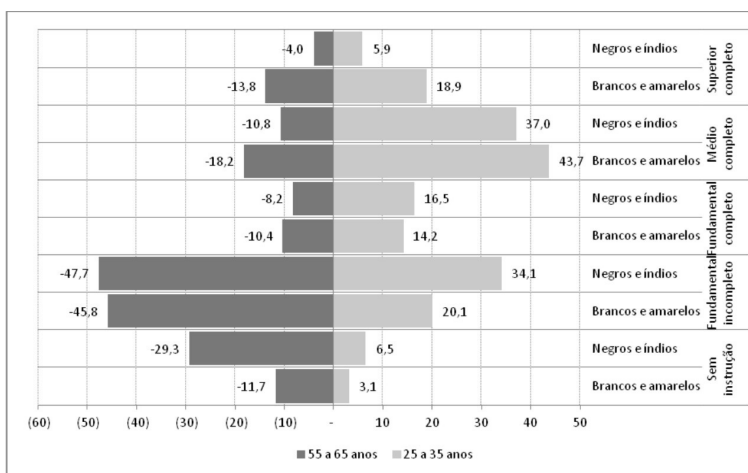
Elaboração: Ipea/Disoc/Ninsoc – Núcleo de Gestão de Informações Sociais

COMPARANDO DUAS GERAÇÕES

Por fim, as mudanças vivenciadas no campo educacional nos últimos anos podem ser demonstradas por meio da Figura 5, em que se retrata, com dados da PNAD 2009, a situação educacional de duas gerações diferentes – indivíduos de 25 a 35 anos e de 55 a 65 anos.

Os grupos estão agregados por cor ou raça – brancos e amarelos – e negros e índios; todavia, dada a pequena participação dos últimos em cada segmento, não há prejuízo em analisar suas trajetórias predominantemente como brancos e negros.

Figura 5 – Distribuição percentual da população de 25 a 35 anos e de 55 a 65 anos, segundo maior nível de escolaridade alcançado por cor ou raça – Brasil, 2009.



Fonte: PNAD 2009/IBGE. Elaboração própria.

A “pirâmide” educacional, entre as duas gerações selecionadas, com intervalo médio de 30 anos, segue reduzindo a base e ampliando os estratos superiores de es-

colaridade. O percentual de indivíduos sem instrução foi reduzido em mais de 70%, para ambos os grupos raciais. A diminuição também pode ser percebida entre aqueles que não tinham concluído o ensino fundamental. Nesse caso, a redução para a população branca foi bastante superior. Por essa informação, pode-se inferir que parte daqueles que tiveram acesso ao ensino não reuniu condições para terminá-lo. Políticas que visem promover condições de permanência e de conciliação entre trabalho e estudo são fundamentais para enfrentar esse quadro.

A partir do ensino médio a pirâmide sofre uma reversão – os brancos passam a figurar em percentual maior que a população negra. Tanto no ensino médio como no fundamental o crescimento da participação entre as duas gerações se deu a taxas maiores para a população negra o que, entretanto, ainda não foi suficiente para superar as desigualdades. Por fim, enquanto a participação da população negra, no ensino superior correspondia a 29% da taxa da população branca, para a primeira geração, para a segunda pouco se alterou – passa a representar 31%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo apresentar as principais alterações na condição educacional da população negra na última década. Para tanto, foram considerados indicadores de acesso, frequência líquida, além de escolaridade e analfabetismo. De forma geral, houve melhorias significativas em todas as áreas analisadas para a população negra, inclusive com redução das desigualdades raciais.

Nesse período, a população negra experimentou aumento da escolaridade, redução do analfabetismo e acréscimo das taxas líquidas de frequências. Essa mudança

pode ser visualizada quando se contrapõem duas gerações muito próximas. Parte-se de uma base educacional muito limitada, experimentando uma reversão na participação dos negros especialmente na base da pirâmide educacional.

Em relação às desigualdades raciais, avalia-se que a última década testemunhou reduções – a taxa líquida de frequência no ensino médio para os negros passa de 48% da taxa da população branca para 72% e o mesmo indicador para o ensino superior vai de 21% em 1999 para 39% em 2009. Contudo, os dados são eloquentes ao retratar o fosso que insiste em ofertar oportunidades e resultados desiguais para negros e brancos no campo educacional, com reflexo imediato nas condições de acesso ao mundo do trabalho e na renda. Para a ruptura mais acentuada desse círculo vicioso, medidas de universalização e melhoria da educação precisam ser combinadas com políticas expressivas de ação afirmativa e com uma gestão do sistema educacional atenta a dados desagregados de acesso, permanência e desempenho, de modo que, em breve, a sociedade brasileira possa reconhecer-se em uma pirâmide educacional mais equilibrada entre brancos e negros e com uma base cada vez menor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORBUCCI et al. Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. *Políticas Sociais, Acompanhamento e Análise*, n. 17, v. 2. 2009. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/04_capt01_17d.pdf.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*. Los Angeles: University of California, 1/2002.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Educação. *Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise*, n. 11, 2005.

_____. PNAD 2008: Primeiras Análises – Juventude e Desigualdade racial. *Comunicado do Ipea*. Brasília: Ipea, n. 36, 2009.

_____. Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil – período 2004-2009. *Comunicado do Ipea*. Brasília: Ipea, n. 70, 2010.

SOARES, Sergei. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODORO (Org.); JACCOUD, L.; OSÓRIO, R.; SOARES, S. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.

A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR NEGRO NO BRASIL ESCRAVOCRATA

Heloisa de O. S. Villela

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Apresentamos a primeira etapa concluída de uma investigação¹ que pretendeu resgatar a contribuição dos intelectuais negros na construção do campo da educação no século XIX e primeiras décadas do século XX. A considerável presença de professores negros e mestiços que atuavam nas escolas da Corte e da província do Rio de Janeiro, identificada em pesquisa anterior sobre os professores autores de livros didáticos no século XIX, instigou-nos a compreender as estratégias e táticas (CERTEAU, 1990) que permitiram, dentro de uma sociedade escravista e excludente como a brasileira, que alguns indivíduos superassem extremas dificuldades e se sobressaíssem no cenário nacional. Elegu-se como objeto de estudo, nesse segmento da pesquisa, a trajetória de um professor negro, Philippe José Alberto Jú-

¹ A pesquisa contou com apoio da Faperj, Edital APQ1 e duas bolsas de Iniciação Científica Faperj e PROPP/UFF destinadas às alunas Mônica Oliveira Dias e Renata Rodrigues Chagas que hoje, já formadas, continuam como colaboradoras desta pesquisa.

nior (1824-1887), que, formado pela Escola Normal da Bahia, chegou a ser diretor da Escola Normal da província fluminense entre 1862 e 1868, quando foi exonerado “a bem do serviço público”. Criador e incentivador de clubes abolicionistas, liderou, também, o primeiro órgão de classe do magistério fluminense, o Instituto Pedagógico, criado em 1873.

Para contextualizar historicamente a atuação desse professor a investigação dialogou com as novas contribuições teóricas dos estudos recentes sobre o negro no campo da história (AZEVEDO, 1999; CHALHOUB, 1988; ENGEL, 2002; GRINBERG, 2002) e da história da educação (BARROS, 2005; FONSECA, 2002; MÜLLER, 2006; SILVA, 2002; VEIGA, 2002) que questionam vertentes anteriores sobre a passividade do negro nos processos de construção de sua liberdade e cidadania. O recorte temporal situa-se entre as primeiras décadas do século XIX e seu último quartel, angulando-se a trajetória individual de Philippe Alberto com o momento de ascensão e consolidação da monarquia brasileira e seu posterior declínio, atravessado pelo recrudescimento das lutas abolicionistas.

Metodologicamente, o trabalho de reconstrução biográfica pautou-se pelas contribuições da história cultural – destacando-se as contribuições de Viñao (2004) –, quando sugere a importância da retomada dos sujeitos nos estudos sobre a história da educação e história cultural e propõem a necessidade de observar a realidade a partir de diferentes lugares subjetivos nos quais cada sujeito revela histórias diferentes, silêncios e ocultamentos. Sentiu-se a necessidade do apoio de metodologias como as que são utilizadas, por exemplo, pela micro-história. Nelas a redução da escala de observação e análise intensiva do material documental permite captar aspectos não visíveis como as contradições, os interstícios, as fissuras pelas quais os seres

humanos, através de suas práticas e representações, atuam em determinado contexto histórico. Nesse sentido, buscou-se captar a trajetória de Philippe Alberto por diferentes angulações enxergando-o como uma pessoa inserida num contexto histórico datado, mas, ao mesmo tempo, relativamente autônomo no que diz respeito às determinações econômicas e socioculturais do seu tempo e espaço geográfico, o que permitiu que, entre várias possibilidades, construísse sua trajetória de forma singular.

Assim, a pesquisa insere-se na linha dos estudos biográficos, um gênero que, segundo Barros (2004), esteve em alta na historiografia do século XIX, entrou em declínio a partir da terceira década do século XX, banido para um “limbo” entre a história e a literatura – espaço frequentado pelo diletantismo e rejeitado pelos frequentadores dos *Annales* e da nova história marxista da primeira metade do século. A partir das últimas décadas do século XX, reaparece sob uma nova perspectiva, seja nas abordagens da história social ou da micro-história, mas com uma diferença: a ênfase não é mais voltada aos grandes heróis ou às grandes individualidades políticas. Outros sujeitos históricos serão biografados: homens e mulheres simples, quase anônimos, não fosse algum pequeno rastro que chama a atenção do historiador perspicaz.

Nessa nova forma de fazer história não interessa tanto o indivíduo examinado em si mesmo, mas naquilo que ele pode fazer emergir do seu entorno, pequenos fragmentos privilegiados para através deles se perceber realidades mais amplas ou problemas históricos específicos (BARROS, 2004 p. 188). Não se trata então de estudar qualquer pessoa por qualquer motivo.

Estuda-se através de uma vida com vistas a enxergar mais longe, mais profundamente, mais densamente, de maneira mais

complexa, ou porque o estudo desta vida permite enxergar a vida social em sua dinamicidade própria, não excluindo os seus aspectos caóticos e contraditórios (BARROS, 2004, p. 191).

Ou seja, essa escolha é feita porque permite nos levar ao encontro de problemas que nos interessam ou porque as fontes em torno desse indivíduo concentram-se de maneira a demonstrar o que não se consegue enxergar em outros tipos de estudo. Pode-se estudar um indivíduo por ser “demasiado comum” ou, ao contrário, por ser “estranhamente incomum”.

A partir do conceito de “configuração social” de Norbert Elias, Giovanni Levi e outros micro-historiadores pensam no indivíduo de maneira relacional, ou seja, não existe o indivíduo suspenso, teleologicamente tendente a um destino. O biografado pode ser tomado como ponto focal, mas não existe fora da configuração social dentro da qual estabelece múltiplas relações: “Quando se estuda o indivíduo, estuda-se a sua comunidade, a sua localidade, ou, conceitualmente falando, a sua configuração social” (BARROS, 2004, p. 192). Entretanto, isso não quer dizer que os micro-historiadores não levem em conta o espaço de liberdade individual, de criatividade, diante dos grandes sistemas normativos que os envolvem. Como disse Levi, *“o poder deixa sempre uma margem de liberdade, uma margem que cria ‘intersticialidade’*”. Assim, se percebe o indivíduo como não inteiramente determinado de fora, nem constrangido sem margem de ação pelo sistema que o envolve (BARROS, 2004, p. 193).

Para Viñao (2004)² a retomada dos sujeitos nos estudos sobre a história da educação e a história cultural par-

² Apud Schueler e Teixeira, *Experiências profissionais e produção intelectual de professores primários na Corte Imperial (1860-1889)*, impressão. s.d.

te de alguns pressupostos teóricos, tais como: perspectiva de que a realidade é construída a partir de múltiplas referências e diferentes dimensões, recorrendo-se nos processos de investigação ao “olho móvel”, ou seja, à consideração de que uma realidade, observada por diferentes sujeitos, ou a partir de diferentes posições, nunca será a mesma. Portanto, há a necessidade de observar a realidade a partir de diferentes lugares subjetivos, nos quais cada sujeito revela histórias diferentes, silêncios, ocultamentos. Para tal, torna-se importante o recurso a metodologias como aquelas utilizadas pela micro-história, com redução da escala de observação e análise intensiva do material documental, a qual permite captar aspectos não visíveis, como as contradições, os interstícios, as fissuras pelas quais os seres humanos operam no seio de sistemas prescritivos e normativos, tornando-se possível trabalhar as diferenças culturais existentes nas representações sobre e nas práticas de homens e mulheres em determinado contexto histórico.

Dessa forma, pretendeu-se reduzir a escala para captar melhor a trajetória de Philippe Alberto por diferentes angulações, permitindo entendê-lo como uma pessoa inserida num contexto histórico datado – o Brasil escravista do século XIX – mas, ao mesmo tempo, relativamente autônomo quanto às determinações econômicas e socioculturais que, entre as várias possibilidades que o seu tempo e seu espaço geográfico apresentavam, permitiram-lhe construir sua trajetória de forma singular. Assim, interessou tanto penetrar no contexto histórico de sua existência quanto analisar a lógica da conduta de sua ação. Isso nos obrigou a trabalhar exaustivamente a documentação empírica e ao mesmo tempo construir um aparato teórico, o mais vasto possível, sobre a conjuntura econômica, política, social e cultural do período recortado. Como adverte Levi referindo-se ao problema fulcral da redução da escala

nos estudos do micro-historiador (apud BARROS, 2004, p. 190), essa redução não é feita por si mesma, mas para examinar um problema mais geral, mais extensivo. Buscar conhecer a riqueza e a complexidade da vida humana não impede a possibilidade de alcançar o conhecimento essencial da vida social.

O estudo elegeu como fontes de análise um disperso e incompleto material biográfico e documental relativo à vida pessoal e profissional de Philippe Alberto, em quatro acervos principais: Biblioteca Nacional, Arquivo do Estado do Rio de Janeiro, Núcleo de Documentação do Colégio Pedro II e Arquivos do Mosteiro de São Bento. Foram construídas seis séries principais, a saber: vida estudantil na Escola Normal de Salvador; atuação como professor público primário ainda na Bahia; viagem à Corte e especialização no método de leitura de Castilho; atuação na direção da Escola Normal da capital da província fluminense; exercício do magistério público e particular em Niterói; rede de sociabilidades e envolvimento no movimento abolicionista.

PROFESSORES, INTELLECTUAIS E AUTORES NA ESCOLA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

Os pesquisadores do Gruphesp³ vêm desenvolvendo uma linha de pesquisa⁴ que partiu das trajetórias individuais de professores secundários no século XIX e início do XX, entendidos como *intelectuais* e *autores*, na hipótese de que suas práticas e representações construíram saberes que

³ Grupo de Pesquisa História e Educação: Saberes e Práticas da Faculdade de Educação da UFF, do qual a autora faz parte.

⁴ A partir de dois projetos: “Professores e intelectuais brasileiros na construção de uma nova escola (1860-1920)” e “O nascimento de uma pedagogia: os livros didáticos e a construção de saberes na escola brasileira (1860-1930)”, ambos com apoio da Faperj.

se corporificaram em pedagogias escolares. Nesse processo, autoconstituíram-se como grupo socioprofissional, na medida em que uma profissão resulta, sobretudo, de uma construção social e de uma representação desse grupo no mundo social (BOURDIEU, 1989; CERUTTI, 1998).

As formas de pensar e agir dos intelectuais-professores com base em um contexto histórico e cultural específico insere-se numa nova concepção de história intelectual (LOPES, 2003). Destacando-se da tradicional história das ideias, o caráter pluridisciplinar do novo campo possibilita diferentes enfoques, como os dos contextos de produção de ideias, dos agentes socioprofissionais e das correntes de pensamento. Tais perspectivas possibilitam construir interfaces com a história cultural, a história das ideias e a história dos intelectuais⁵.

Em pesquisa desenvolvida no biênio 2004-2005⁶ problematizamos o processo de formação da *identidade social* do grupo de professores secundários na segunda metade do século XIX, na Corte e na província fluminense, a partir de análise referenciada nos dados socioculturais dos autores de livros didáticos do período. A perspectiva adotada pretendeu acompanhar a autoconstituição de um grupo a partir de suas experiências sociais como professores secundários, ou seja, de suas atividades docentes no magistério secundário e superior.

O aprofundamento da pesquisa sobre os intelectuais-professores no século XIX e primeiras décadas do século XX despertou a atenção para um recorte específico dentro do grupo investigado – a considerável presença de profes-

⁵ Sobre esse tema utilizamos, sobretudo, as obras de Burke (2003); Sirinelli (1996); Lopes (2003) e Marletti (1993).

⁶ As conclusões da primeira fase da pesquisa foram apresentadas no III Congresso de História da Educação, realizado em Curitiba entre os dias 7 e 10 de novembro de 2004, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), sob o título “Uma identidade social em formação: os professores secundários no século XIX brasileiro” (GASPARILLO; VILLELA, 2004).

sores negros e pardos que atuavam nas escolas da Corte e da província, escreviam livros, participavam da vida cultural e associativa do seu tempo. Essa constatação instigou a opção por privilegiar algumas trajetórias de vida no intuito de entender as *estratégias e táticas* (CERTEAU, 1990) que permitiam que alguns indivíduos superassem extremas dificuldades e conseguissem exercer profissões intelectuais sobressaindo-se no cenário nacional.

Decidiu-se iniciar essa pesquisa pela a trajetória do professor negro Philippe José Alberto Júnior, um dos diretores da Escola Normal da província fluminense, importante instituição de formação de professores no século XIX⁷. Buscou-se entender como aquele jovem professor baiano chegou a ser dirigente de importante instituição na província, que tipo de formação recebeu e que malha de sociabilidades o conduziu ao importante cargo.

O PROFESSOR PHILIPPE JOSÉ ALBERTO JÚNIOR: DE SALVADOR À CORTE

Dados biográficos sobre o Professor Philippe Alberto foram reunidos em obras esparsas⁸. Sabe-se que nasceu na Bahia, em 1824, e que foi aluno destacado no curso da Escola Normal daquela província, sobressaindo-se no campo das ciências naturais. Já formado, assumiu uma escola pública e se notabilizou no magistério a ponto de o governo baiano patrocinar-lhe uma viagem ao Rio de Janeiro a fim de participar das conferências de Antônio Feliciano de Castilho sobre o seu método de leitura.

No auge da luta pela divulgação desse método, Castilho veio ao Brasil onde teve uma acolhida calorosa e

⁷ A Escola Normal da província fluminense foi objeto de estudo de uma dissertação de mestrado (VILLELA, 1990) e tese de doutorado (VILLELA, 2002).

⁸ Lacerda Nogueira. A primeira Escola Normal do Brasil; jornal *O Prelo*; Primitivo Moacyr, A instrução e as províncias, Alípio Franca, Escola Normal da Bahia: memória histórica, entre outras.

certa popularidade (NÓVOA, 2005). No relatório da presidência da província da Bahia do ano de 1854, o presidente João Maurício Wanderley sugeriu à Assembleia que custeasse uma viagem a Portugal a algum “hábil” professor que pudesse estudá-lo: “Tenho lido o que se tem publicado a respeito e creio que o método é uma verdade comprovada” (MOACYR, 1939, p. 95). Ao que tudo indica, a obra de Castilho já era divulgada nesse período, pois no ano seguinte, ao indicar o Professor Philippe José Alberto para frequentar aulas com o próprio Castilho que viera dar no Rio de Janeiro, afirmava:

As experiências feitas pelos professores Felipe José Alberto (sic) e Antonio Gentil Ibirapitanga têm correspondido até certo ponto às promessas do autor; mas a leitura dos livros não é suficiente, desacompanhada da prática... (MOACYR, 1939, p. 96).

Por uma carta de Castilho ao presidente da Bahia, datada de maio de 1855 (MOACYR, 1939, p. 8), conclui-se que os dois professores viajaram e se destacaram no curso, razão pela qual o remetente solicitava que permanecessem por mais algum tempo, a fim de que pudessem terminar a experiência prática. Outra carta, datada de novembro do mesmo ano, comunicava o sucesso das aulas do Professor Philippe Alberto no Rio informando que, em apenas 75 horas, conseguira alfabetizar um grupo de crianças (MOACYR, 1939, p. 8).

Nos relatórios seguintes temos notícias de que a escola do Professor Philippe, em Salvador, se tornara referência para observação de outros professores. O diretor da Instrução Pública, Abílio Cesar Borges (futuro Barão de Macaúbas), depois de visitá-la transformou-se num ardente defensor do método deixando-lhe páginas laudatórias

em seus relatórios, bem como elogios ao Professor Philippe. Conta a lenda (NOGUEIRA, 1838) que o Imperador, ao assistir às aulas do Professor Philippe Alberto, ficou tão impressionado com aquele jovem professor negro que o chamou para dirigir a Escola Normal da província do Rio de Janeiro que seria reinaugurada. Seja verdade ou não, fato é que ele se transferiu para o Rio de Janeiro, de onde nunca mais retornaria.

Na década de 1860, o método Castilho⁹ já era conhecido e, em certa medida, praticado no Brasil. Desde 1859, quando lecionou na escola primária do Mosteiro de São Bento, na Corte¹⁰, o professor baiano o adotou. Entre 1862 e 1868, quando esteve na direção da Escola Normal da província do Rio de Janeiro, lecionando na primeira cadeira (que englobava a língua portuguesa, pedagogia e metodologia), ensinou-o aos alunos e alunas daquela instituição. Da mesma forma, a documentação existente no Aerj¹¹ sobre sua atuação enquanto professor de escola primária pública em Niterói, a partir da década de 1870,¹² nos dá conta de que ainda utilizava o mesmo método.

⁹ De volta a Portugal, entre 1857 e 1858, Castilho se lança num projeto luso-brasileiro ambicioso na imprensa pedagógica especializada fundando uma revista juntamente com seu discípulo e amigo de lutas em favor do método, Luís Filipe Leite (professor do Liceu e primeiro diretor da Escola Normal Primária de Marvila – Lisboa). Segundo Fernandes (2004, p. 569-70), na intensa atividade pedagógica do poeta não se tem dado a devida atenção à iniciativa de fundação da *Revista da Instrução Pública para Portugal e Brasil*, logo em seguida ao retorno do Brasil. Embora o projeto inicial de cooperação pedagógica entre os dois países não tenha tido sucesso já que poucos foram os artigos que contemplaram as questões brasileiras, a revista funcionou dando continuidade à divulgação do seu método

¹⁰ Documentação existente na biblioteca do Mosteiro de São Bento.

¹¹ Arquivo do Estado do Rio de Janeiro, Fundo Presidência da Província.

¹² Na década de 1870, observamos uma febre de criação e adaptação de grande quantidade de métodos de alfabetização que apareciam nas notícias dos jornais especializados e também na grande imprensa. O jornal *A Instrução Pública* (Biblioteca Nacional, fundo Psor), por exemplo, divulgou, entre 1872 e 1875, vários artigos sobre métodos de alfabetização como o Bacadafá, de autoria do professor Antonio Pinheiro Aguiar (sobre esse método consultar SCHUELER, 2002), o método francês adaptado por Abílio Cezar Borges e também o método Castilho. Na verdade, todos buscavam a chancela governamental que garantiria entrar no mercado editorial com a segurança de grande tiragem, como aconteceu com o método Bacadafá, que em meados de 1870 foi imposto aos professores da Corte gerando forte reação manifestada pelo jornal do órgão de classe do magistério *A Verdadeira Instrução Pública* (Biblioteca Nacional, fundo Psor).

Os dados sobre a atuação do Professor Philippe Alberto na escola da rua do Paço, em Salvador, se extinguem em 1856¹³. Em seguida vemo-lo já na Corte, assumindo a escola primária do Mosteiro de São Bento. Teria de fato aceitado o convite do Imperador? Teria sido convidado por Abílio Cesar Borges, seu grande admirador, para vir para o Rio de Janeiro, já que este se encontrava bastante desapontado com a dificuldade de encaminhar suas propostas naquela província?

A PASSAGEM DO PROFESSOR PHILIPPE ALBERTO PELO MOSTEIRO DE SÃO BENTO.

No mês de fevereiro do ano de 1858, o Mosteiro de S. Bento inaugurou as aulas dos cursos de ensino primário, secundário e de teologia¹⁴. Pela primeira vez a instituição deixava de se dedicar exclusivamente à formação monástica para oferecer também ensino aos leigos. Em janeiro de 1859, Philippe José Alberto Júnior inicia suas aulas para o segmento do ensino primário, onde permaneceu lecionando até novembro de 1869. Foram dez anos de dedicação ao ensino primário naquela instituição. Recebia um ordenado de 200\$000 réis tendo ao final do ano recebido um presente pelo trabalho realizado durante o ano letivo no valor de 50\$000 réis.

Ao que tudo indica, a instituição lhe dava apoio para executar o método em que era perito, pois há referência a

¹³ Tanto na obra de MOACYR (1939) quanto no Arquivo Público da Bahia.

¹⁴ Conforme anúncio publicado no *Jornal do Comércio* (Ano XXIII, n. 39, terça-feira, 9 de fevereiro de 1858) encontrado no Arquivo do Mosteiro da São Bento (Armário XII, gaveta D, código 35, pasta 3). Pelo registro do livro de pagamentos (Armário VII, Gaveta E, código 1.053-1.075 – Despesas) de professores e despesas do Mosteiro relativo aos anos de 1858 a 1969, consta o ordenado para o Professor Philippe Alberto, desde 1859, o que nos leva a concluir que foi um dos primeiros professores a fazer parte do corpo docente desde que o estabelecimento iniciou o ensino para leigos.

compras de materiais didáticos¹⁵ e do pagamento de um ajudante para o professor em suas aulas.¹⁶

No ano de 1861, na estatística do curso primário e secundário do mosteiro, o professor permanecia utilizando o método Castilho de alfabetização com 216 alunos matriculados e, frequentando, 172. Além do livro do método, usava uma *Gramática* de sua autoria, o *Bom Homem Ricardo*, um catecismo e um compêndio de histórias sagradas¹⁷. Para o ano de 1864, em outro relatório com estatísticas, observam-se os mesmo livros utilizados no relatório anterior e o uso do método Castilho. O número de alunos matriculados nesse ano em sua classe de ensino primário foi de 166, permanecendo até o final do ano letivo 136 e saindo habilitados no ensino primário 39 alunos.

A ERUDIÇÃO DE PHILIPPE ALBERTO

Em 1878 Philippe Alberto concorreu ao exame para professor substituto da cadeira de português e literatura do Colégio Pedro II com duas teses: *Ariosto e Tasso* (1878), que foi apresentada na primeira etapa do certame, e em 29 de setembro de 1879, *Archaismos e neologismos*, cujo tema foi determinado em sorteio para a área específica dos concorrentes.

¹⁵ Consta do livro de despesas existente no Arquivo do Mosteiro (Armário VII, Gaveta E, código 1.053-1.075 – Despesas) que a instituição comprou duas “chapas” no valor de 50\$000 réis, em janeiro no ano de 1860. Não sabemos ainda para que serviam essas chapas, talvez para impressões de letras e figuras que eram usadas no método Castilho, ou para aulas de desenho.

¹⁶ No mês de fevereiro do ano de 1860 constatamos no livro de registro de pagamentos (Armário VII, Gaveta E, código 1.053-1.075 – Despesas) uma gratificação a um ajudante que tinha a função de auxiliar na orientação dos alunos, permanecendo neste trabalho junto ao professor até o mês fevereiro de 1862, sendo o valor do ordenado de 10\$000 réis.

¹⁷ Procuramos na biblioteca do colégio esses livros mas infelizmente o Mosteiro de S. Bento não os possui mais em seu acervo, não nos permitindo maior aprofundamento sobre o material didático utilizado por Philippe Alberto.

A leitura das teses do professor oferece interesse para os estudos linguísticos e demonstra um nível de erudição e atualização difíceis de se encontrar na formação de um professor primário daquela época, o que confirma uma hipótese inicial de que Philippe Alberto, por circunstâncias que ainda não se esclareceram, recebeu sólida formação para além daquela que adquiriu na Escola Normal de Salvador.

Seu trabalho apresenta uma forte influência da teoria evolucionista de Charles Darwin, num período em que no meio científico a biologia influenciava significativamente as demais ciências, penetrando também a linguística. Da mesma forma que no evolucionismo, a questão da origem na linguística também era admitida e a língua era identificada a um organismo com suas fases de nascimento, crescimento e degeneração, características do darwinismo que ganhava força no século XIX.

Atualmente, essa visão da língua como um organismo em evolução que nasce, amadurece, “procria” e posteriormente morre, não possui a mesma força que teve nos estudos do século XIX, tornando-se reducionista. Em vez de “evolução”, o foco dos estudos direciona-se às transformações que uma língua sofre no decurso do tempo, em função do seu uso. Mas, segundo o Professor Angelo Farias¹⁸, é interessante observar o momento em que escreve o Professor Philippe José Alberto, pois seu trabalho é anterior ao movimento neogramático, que influenciará fortemente os estudos linguísticos da época, o que demonstra tanto a atualização quanto autonomia teórica e até mesmo anteverões das ideias linguísticas vindouras, situando-se um pouco à frente de sua época. Como escreve em meio a discussões, num momento em que tais estudos ainda esta-

¹⁸ Consultamos o Professor Angelo Farias, especialista na área de linguística, que gentilmente leu o trabalho e nos concedeu uma entrevista.

vam avançando, seu trabalho encontra-se demarcado pelos limites teórico-ideológicos do período, devendo-se evitar julgamentos anacrônicos.

O que mais nos chamou a atenção na obra desse professor foi a dedicação incomum pelos estudos, a atualização com as discussões de sua época e um conhecimento raro das literaturas inglesa, alemã e francesa, além da literatura vernácula.

ALTOS E BAIXOS: DE DIRETOR DA ESCOLA NORMAL A PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA

Em 1862, quando a Escola Normal da província fluminense foi reinaugurada, após mais de uma década de extinção, Philippe Alberto prestou concurso e foi aprovado com distinção. Logo em seguida foi indicado como diretor da instituição, permanecendo no cargo por seis anos até ser afastado da direção e do magistério fluminense. Essa é uma fase ainda obscura da vida de Philippe Alberto pois seguidos relatórios de presidentes da província elogiavam o seu trabalho, quando, repentinamente em 1868, foi assinada sua exoneração a bem do serviço público pelo recém-empossado presidente Américo Brasiliense. Esse fato escapa aos seus biógrafos que registraram o ocorrido, mas não encontraram as causas para tão severa punição.

Estudando mais profundamente a conjuntura do período e “reduzindo a escala” para captar melhor a dinâmica dos acontecimentos que poderiam estar relacionados ao fato, percebemos indícios de uma disputa política que pode explicar o que ocorreu. Philippe contrariou interesses poderosos quando se colocou contra a admissão da filha do teatrólogo João Caetano ao cargo de professora da Escola. Caetano era dono de companhia de teatro, muito bem re-

lacionado e protegido da elite da Corte. Sua filha, Joaquina Rosa, era casada com Joaquim Vieira Souto, detentor de cargos importantes na administração da província.

Nesse momento Philippe Alberto já era um abolicionista e pregava abertamente suas opiniões, inclusive, estimulando a criação de escolas profissionalizantes que ensinassem aos libertos e alforriados uma profissão (*O Prelo*, ano I, n. 3). Podemos supor que essa tenha sido a maior razão para a tal exoneração, o que nos leva a refletir sobre as táticas de sobrevivência dos negros na sociedade do século XIX. Parece que havia um espaço possível nessa sociedade para negros e mestiços desenvolverem algumas de suas potencialidades como, por exemplo, o magistério, contanto que não afrontassem os interesses constituídos pela lógica hegemônica dos brancos. Podemos lembrar que negros que se destacaram e contaram com a aceitação social, como Antônio Rebouças, evitaram áreas de confronto com os interesses da elite branca (GRINBERG, 1999).

Banido do serviço público, o professor abriu escola em sua própria residência, no bairro do Ingá, onde ele lecionava para os meninos e sua mulher, Augusta, para as meninas. Ali, desenvolveu-se uma atividade intensa pela luta abolicionista tornando-se a casa um “quartel-general do abolicionismo”, liderado pelo seu filho, Carlos Alberto, e seus colegas da Escola Politécnica (*O Prelo*, ano I, n. 3).

No ano de 1872, Philippe Alberto escreveu uma carta¹⁹ ao Imperador solicitando um cargo de professora pública para sua filha Izabel. Nela o professor se dizia não merecedor da generosidade do Imperador, mas justificava que o pedido não era para si e sim para sua filha que acabara de se formar pela Escola Normal da Província, num momento de dificuldades financeiras da família. Logo em

¹⁹ Arquivo do Estado do Rio de Janeiro, Fundo PP. Documentos da Escola Normal da província do Rio de Janeiro.

seguida, na mesma série documental, encontram-se os atos de admissão ao magistério público não só da filha Izabel Alberto, mas o do próprio solicitante. Ou seja, pela intercessão do Imperador ele fora reconduzido novamente ao cargo de professor, dessa vez de uma escola primária pública em Niterói.

Em 1873, Philippe Alberto fundou o primeiro órgão de classe do magistério fluminense, o Instituto Pedagógico. No ano anterior o magistério da Corte fundara o seu “sindicato” – o Instituto dos Professores da Corte – num momento rico para a consolidação do sentimento corporativo de pertencimento a uma categoria profissional (VILLELA, 2001). Na província, o Instituto Pedagógico também conquistou um grande número de associados, organizando iniciativas culturais, entre elas a criação de uma biblioteca pública, tendo sempre à frente a figura de Philippe Alberto.

Pelos documentos encontrados no Arquivo do Estado e na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro pode-se acompanhar sua carreira e de sua família, sempre dedicada ao magistério. Nos relatórios da Inspetoria encontram-se referências às escolas do Professor Philippe José Alberto e das Professoras Maria Augusta Jardim Alberto, sua esposa, Izabel Alberto Monteiro e Lucinda da Conceição Alberto, suas duas filhas. No relatório do ano de 1883 consta que a escola de meninos, administrada pelo professor Philippe José Alberto, localizava-se em São Domingos com 53 alunos matriculados, sendo a frequência média no mês de setembro de 35 alunos. Segundo o Inspetor, o estabelecimento parecia regular, possuindo uma sala com uma porta e duas janelas de frente, e a mesma disposição nos fundos, “obra limpa, arejada e higiênica para 40 alunos”²⁰.

²⁰ Arquivo do Estado – Fundo: Presidência da Província. Notação: 0480 – Maço: 2 – Caixa: 181.

Nesses relatórios realizados pelo inspetor, o tom era sempre elogioso para com o andamento da escola de Philippe Alberto, comparando-a mesmo a outras a situação que presenciara em suas visitas, cuja forma do ensino ou o desenvolvimento intelectual das classes era insuficiente. Ao contrário, o estado intelectual das quatro classes existentes agradou-o e o processo de ensino foi considerado prático, fato que chamou a atenção do inspetor (VILLELA, 2001).

Através do jornal *O Prelo*²¹, temos ainda informações sobre a vida bastante atuante de seu filho, Carlos Alberto (1849-1905), que aos 20 anos foi um dos fundadores do Instituto Filológico Niteroiense. Formou-se em engenharia pela Escola Politécnica e fundou, ao lado de outros colegas, o primeiro Liceu Operário da cidade. Juntamente com sua esposa fundou também o Colégio Brasileiro, escola por onde passaram várias personalidades da província. Seu irmão, Gustavo José Alberto destacou-se na Corte como professor e aparece, juntamente com sua esposa, também professora, apresentando trabalhos nas Conferências da Glória²².

Como se vê, a vida do professor esteve intimamente atravessada por questões que envolviam o magistério por sua prática constante e pelas relações sociais que estabeleceu com profissionais importantes ligados ao magistério como Abílio Cesar Borges, Manoel Ribeiro de Almeida, Felisberto de Carvalho, Guilherme Briggs, Miguel Maria Jardim e o português Antonio Feliciano de Castilho.

Paralelamente aos interesses pelo magistério público, esteve à frente de vários clubes abolicionistas cuja criação incentivava entre os jovens alunos. Mas não veria as comemorações da abolição. Morreu em 1887, cercado pelas reverências de representantes da Escola Normal e do

²¹ Jornal *O Prelo* – Estado do Rio de Janeiro, Novembro de 1988 – Ano I, n. 3.

²² Sobre esse professor, consultar o projeto de pesquisa de Alessandra Schueler, *Professores primários como intelectuais na Corte Imperial*.

Instituto Pedagógico, deixando à posteridade duas obras publicadas – *Gramática eclético-rudimentar da língua portuguesa* e *Archaismos e neologismos da língua portuguesa* – e uma vasta biblioteca que a família venderia em leilão em 1889, para amenizar problemas financeiros (NOGUEIRA, 1938).

O Jornal *O Fluminense*²³ noticiou seu falecimento²⁴ no dia 2 de maio de 1887, ressaltando sua dedicação ao estudo da língua vernácula e ao magistério:

Era um cidadão bem preparado intelectualmente e que tinha decidido pendor para o estudo da língua vernácula, o que é uma virtude nesse paiz, onde até há Lycêus, como o de Piahy, que tem passado annos sem cadeira de portuguez!²⁵

Relatou também a presença de profissionais das escolas em que trabalhou como:

[...] os Srs: Manoel Ribeiro d’Almeida, director da Instrução Pública; Antonio Marciano da Silva Pontes, director da Escola Normal e professor da primeira cadeira; Felisberto de Carvalho; professor da segunda cadeira. Por parte do Instituto Pedagógico de que era orador, compareceram os Srs: Guilherme Briggs, presidente; Luiz Cardoso, vice-presidente; Michel Jardim, primeiro secretario; Vicente da Costa, segundo secretario ; Alberto Luiz dos Reis, procurador.

²³ Jornal *O Fluminense*, localização na Biblioteca Nacional. Número 1342-1496. PR-SPR 38. Ano X, n. 1.393. Data do jornal: quarta-feira, 4 de maio, de 1887.

²⁴ Na certidão de óbito consta o falecimento do professor na localidade da Freguesia de S. João Baptista de Niterói, em 2 de maio de 1887, com o diagnóstico da época como “acesso pernicioso”.

²⁵ Jornal *O Fluminense*, localização na Biblioteca Nacional. Número 1342-1496. PR-SPR 38. Ano X, número 1.393. Data do jornal: quarta-feira, 4 de maio, de 1887.

Para compreender a época em que viveu o Professor Philippe José Alberto e as relações que estruturaram e solidificaram a sociedade brasileira alicerçada na escravidão, recorreu-se a obras sobre a história do século XIX no Brasil, sobre a história da escravidão e movimentos abolicionistas. Finalmente, obras do campo da educação²⁶ que focalizaram a importância da valorização do negro como sujeito da história, buscando exemplos de superação do estado de dominação e sua contribuição para a formação da sociedade em que vivemos.

O PROFESSOR E A “CONFIGURAÇÃO SOCIAL”

Em “Bahia século XIX – Uma província no Império”, Kátia Mattoso retrata aspectos das relações sociais e econômicas organizadas e dominadas por uma elite que concentrava a riqueza gerada naquele estado, a vida dos escravos, sobretudo as relações que envolviam o negro. Foi possível constatar que, mesmo dentro de uma estratificação social desigual e injusta, calcada na escravidão e na marginalização, segundo a posição social, havia muitos negros que ultrapassavam sua condição de escravos, buscavam o reconhecimento como membros constituintes da sociedade e conseguiam ascender

em número maior do que se supõe –
conseguiam galgar degraus e se faziam
barbeiros, alfaiates, compositores, pro-
fessores de música ou de línguas estran-

²⁶ É importante ressaltar que, apesar de reduzido o número, é significativa a produção que vem aparecendo sobre o negro na educação. Podemos citar, por exemplo, Adriana Paulo, *Aprender com perfeição*; Maria L. Müller, *Professoras negras na primeira República e Hemetério José dos Santos*; Perses Canelas, *Da senzala à sala de aula e Educação como forma de resistência*, entre outras. É preciso ressaltar ainda a importante produção oriunda do Penesb /UFF, de onde se pode destacar: Iolanda de Oliveira e Petronilha Silva (Orgs.), *Negro e educação*; Iolanda Oliveira (Org.) *Relações raciais e educação*.

geiras (sobretudo francês) e professores primários. Ou, quando nascidos livres, obtinham empregos subalternos em algum órgão administrativo (MATTOSO, 1992, p. 536).

Para esse mesmo eixo interpretativo, convergiram obras mais recentes como, por exemplo, *Ser escravo no Brasil* (MATOSO, 2003), *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico* (MATTOS, 2004), *Visões da Liberdade* (CHALHOUB, 1990), *Das cores do silêncio* (MATTOS, 1998), *Liberata. A lei da ambiguidade* (GRINBERG, 1994), entre outras.

O século XIX foi um período de muitas transformações tornando-se fundamental entender o processo de construção de uma ideologia que buscava legitimar e justificar o negro como ser inferior em relação ao branco. Sabendo-se que já havia discussões que envolviam a questão da diversidade étnica e cultural, no século XIX essas tensões são intensificadas, sobretudo na Europa, a fim de buscar argumentos sólidos e plausíveis para tornar natural a exploração do continente africano e subjugar e estigmatizar a “raça” negra como sendo degenerada. Sobre essa questão é relevante a contribuição de Lilia Schwarcz na obra *O espetáculo das raças* em que apresenta a construção das teorias raciais paralela ao interesse em seu uso como justificativa para práticas segregacionistas. Nota-se que a percepção da “diferença” é antiga, mas sua “naturalização” é recente. É apenas no século XIX, com as teorias raciais, que a apreensão das “diferenças” transforma-se em projeto teórico de pretensão universal e globalizante. “Naturalizar as diferenças” significou, nesse momento, o estabelecimento de correlações rígidas entre as características físicas e atributos morais” (SCHWARCZ, 2007, p. 60).

No Brasil, durante o século XIX, a emancipação dos escravos e a incorporação gradual dos negros livres e libertos aos projetos de formação da nacionalidade desencadearam uma série de debates, propostas, leis conflitos e tensões étnicas e sociais (SCHUELER, 2008, p. 227). Vários estudos já demonstraram como esse período foi marcado por *ações de liberdade*, movidas por escravos e simpatizantes da causa abolicionista (CHALHOUB, 1998; GRINBERG, 1994; AZEVEDO, 1999). No bojo das indefinições quanto ao estatuto social dos escravos foi sendo construído o arcabouço das leis educacionais do país. Se os códigos civil e criminal entravam em conflito no tocante à definição jurídica do escravo – ora considerado coisa, bem semovente, ora pessoa jurídica, que poderia ser responsabilizada por crimes (GRINBERG, 2001) – essas ambiguidades se traduziam também nas relações sociais cotidianas que tensionavam as hierarquias e esgarçavam o tecido social. As leis provinciais que se seguiram ao Ato Adicional de 1834, como regra, excluía os escravos, mesmo que libertos, de frequentar a escola pública. Entretanto, estudos recentes (como os de VEIGA, 2004, e FONSECA, 2005, para Minas Gerais; BARROS, 2005, e VIDAL e SOUZA, 2006, para São Paulo; MARTINEZ 1997, para o Rio de Janeiro) têm sinalizado que, apesar dessas restrições, uma parcela desse segmento teve acesso à instrução formal e informal.

Os dados encontrados sobre a vida de Philippe Alberto nos mostram uma história de superação de obstáculos à apropriação dos códigos da cultura erudita por um jovem negro que chega a se tornar professor, diretor de importante instituição educadora da província e fundador de um “sindicato” de classe. Em meio às determinações econômicas e socioculturais, como foi possível utilizar esse capital cultural em seu benefício, de sua categoria enquanto e de

seus companheiros na luta abolicionista? Por que trajetórias como essa ficaram esquecidas nas gerações seguintes?

“INTERSTICIALIDADES” E “OCULTAMENTOS”

Maria Lúcia Müller (2003), em interessante pesquisa, identificou o gradual desaparecimento das professoras negras no decorrer das primeiras décadas do século XX. Trabalhando com fotografias de escolas desse período percebeu um fenômeno que chamou de “branqueamento” do magistério. Ou seja, à medida que os anos avançavam para a década de 1930 as professoras negras, que antes evidenciavam-se em número significativo, foram paulatinamente desaparecendo das fotos. Seu olhar perspicaz flagrou ainda um contraste significativo na postura corporal das professoras negras ou mestiças, no decorrer dos anos. Na primeira década, elas apareciam bem vestidas, em posição de destaque, sentadas ou eretas no centro da foto, muitas vezes ao lado de autoridades que visitavam a escola. Já a partir da década de 1920, além de irem sumindo das fotos, quando apareciam posicionavam-se no fundo da cena, muitas vezes escondidas entre ou atrás de outras pessoas. Finalmente, na década de 1930, sobretudo, a partir da criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1932, não se encontram normalistas negras nas fotos de formatura dessa instituição.

Que interpretação se pode dar para tais fatos? Segundo Müller, com as teorias raciais difundidas no século XIX, as elites passaram a defender uma hierarquia entre as raças, colocando nos patamares mais baixos os povos orientais e negros. No final do século, o Brasil aspirava ao progresso ‘branqueando’ sua população através da imigração estrangeira. Abolida a escravidão não se cogitou sobre po-

líticas que integrassem os ex-escravos à sociedade nacional chegando-se ao período republicano com intensos debates sobre a necessidade de o país trilhar os caminhos da modernidade e do progresso. A escola, aos poucos, passa a ser “o espaço preconizado para a criação do povo brasileiro”, que as elites viam como um aglomerado de populações. A autora conclui mencionando que o processo de “formatação da escola”, para cumprir a nova tarefa, acaba por desencadear outro, qual seja, o branqueamento de seus professores e do alunado dos cursos de formação. Vários mecanismos serão acionados nesse sentido sem, entretanto, uma manifestação formal, escrita, como, por exemplo, a alocação de professoras negras e mestiças fora dos centros, nas chamadas escolas suburbanas, localizadas nas periferias; ou, ainda, a extinção dos cursos noturnos que favoreciam a formação de professores e professoras pobres que atuavam como adjuntos (entre eles muitos negros e mestiços). Mas também através dos testes de eugenia, quando o discurso médico da época, como o de Afrânio Peixoto, médico, diretor da Escola Normal e da Instrução Pública, influenciavam a mentalidade da época afirmando que a mestiçagem era a causa da degeneração e da promiscuidade da sociedade brasileira.

Dessa forma, à escola caberia a missão de formar o povo brasileiro, mas consciente “de nossos vícios de raça” e, portanto, inculcando nas novas gerações uma identidade nacional que confirmasse a hierarquia das três raças formadoras da população brasileira: “brancos no ápice, superiores, inteligentes, corajosos; índios valentes mas preguiçosos e, finalmente, na posição mais inferior, negros, dotados de disposição para o trabalho físico e pouca inteligência” (MÜLLER, 2003, p. 103).

Voltando à nossa questão sobre o porquê de trajetórias como a de Phillippe Alberto ficarem esquecidas para as gerações seguintes, não é difícil imaginar a resistência

que as manifestações de resgate dessas memórias tiveram ao contrariar o ideal eugênico traçado para o futuro nacional. Não espanta que tenham enfraquecido e se perdido nos cantos dos arquivos, em jornais amarelados, em fotografias descontextualizadas. Fragmentos de um passado indesejado.

Na década de 1960 as produções de Florestan Fernandes (apud HASENBALG, 1979) e Octavio Ianni (1966) tiveram por mérito colocar por terra o mito freiriano da “democracia racial” existente no Brasil, onde, diferentemente dos Estados Unidos, haveria uma convivialidade entre as raças. Demonstraram que existia, na verdade, um estado de discriminação efetiva contra negros e mulattos. Entretanto, algumas de suas explicações acabaram por produzir um efeito negativo, pois, ao justificarem a situação de pouca mobilidade social dos negros pelo seu passado de escravidão, os enxergaram como sujeitos anômicos e marginalizados, sem condições de competirem numa sociedade de classes.

Mais recentemente, uma série de estudos vem lançando um novo olhar sobre o processo que levou à abolição, revelando a participação ativa dos negros como indivíduos construtores de suas próprias histórias. Podemos situar nessa categoria o trabalho de Carlos Hasenbalg, *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil* (1971), em que o autor aponta que os níveis de persistência da discriminação e do preconceito no período pós-abolição devem ser investigados nos variados interesses dos grupos brancos que obtêm as vantagens da estratificação social.

A produção sociológica da década de 1960 também foi questionada por historiadores da década de 1980 como, por exemplo, Sidney Chalhoub, em *Trabalho, lar e botequim* (1986), quando discorda da visão do negro em estado de “anomia” ou “patologia social” causadas pelo

passado escravo. Ao contrário, analisando a trajetória de homens pobres no trabalho urbano percebe a participação ativa desses indivíduos. Confirma a mesma hipótese quando trabalha o período anterior à abolição, em *Visões da liberdade* (1990). Ao analisar processos criminais, documentação policial, periódicos, debates parlamentares, percebe a presença de sujeitos ativos, que viviam uma vida própria e suas práticas denotavam as diferenciadas visões de liberdade com as quais operavam.

Essas produções mostram que é possível entender a trajetória do professor Philippe Alberto dentro desse conjunto de homens negros e mestiços que antes de serem “anômicos” ou “vítimas” do sistema, participaram ativamente dele, compreendendo o leque de possibilidades existente, procurando tirar o melhor partido para si e para os seus. Evidencia, também, o processo de sombreamento da presença do negro na constituição categoria docente, diante do ideal eugênico de branqueamento do ambiente escolar ocorrido nas primeiras décadas do século XX, como sinalizou Müller. Finalmente, este estudo pretendeu contribuir para o preenchimento de lacunas existentes na historiografia da educação sobre as trajetórias de intelectuais negros no campo da educação e com o aprofundamento das análises sobre a escravidão, abolição, liberdade, cidadania, dentro de uma vertente teórica que resgata o negro como sujeito de sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José de Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BESSONE, Tânia Maria. *Palácios de destinos cruzados: bibliotecas, homens e livros no Rio de Janeiro, 1870-1920*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

BURKE, Peter. *História social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. (Coleção Memória e Sociedade). Tradução: Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien – Arts de faire*. T.I. Paris: Gallimard, 1990.

CERUTTI, Simona. A construção das categorias sociais. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1998, p. 233-242.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: O cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

_____. *Visões da liberdade. uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. (Tradução: Manuela Galhardo). Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GRINBERG, Keila. *Liberata. A lei da ambigüidade: as ações de liberdade na Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998,

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

IANNI, Octavio. *Raças e classes sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

LOPES, Marcos Antônio (Org.). *Grandes nomes da história intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003.

MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

_____. *Bahia século XIX: uma província no Império*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1992.

MÜLLER, Mara Lúcia. Professoras negras no Rio de Janeiro. História de um branqueamento. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.) *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Professoras negras na Primeira República. *Cadernos Penesb*, n. 1, 1999 b. p. 21-68.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PESSANHA, Andréa Santos. *Da abolição da escravatura à abolição da miséria*. A vida e as ideias de André Rebouças. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SCHUELER, Alessandra. Professores primários como intelectuais na Corte Imperial: experiências profissionais, produção escrita e grupos de sociabilidades (1860-1889). Projeto de Pesquisa, s/d.

SCHUELER, A. & GONDRA, J. G. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

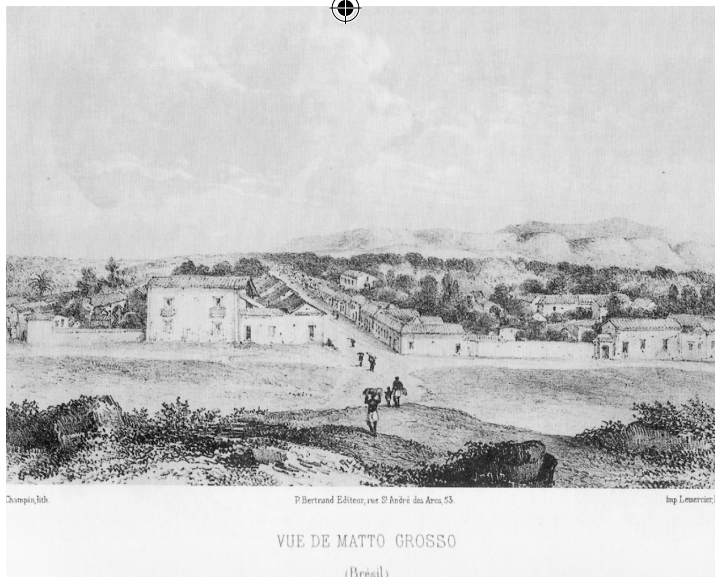
SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 1990.

_____. Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). Tese (doutorado). São Paulo: Feusp, 2002.

_____. Uma identidade social em formação: os professores secundários do século XIX brasileiro. III Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em Perspectiva Histórica. Anais. CD-ROM. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004.



A GENTE DE COR E URBANIZAÇÃO NA COLÔNIA: um espaço para a história da educação não escolar.

Acildo Leite da Silva¹

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

O campo da história da educação no Brasil, devido à expansão e à renovação da produção historiográfica, ocorridos nas últimas décadas, decorrentes da produção historiográfica que se denominou de *Nova História*, tem propiciado o alargamento de olhares sobre o campo da educação e instigando os pesquisadores a um constante desafio de refletir sobre a configuração dessa área de conhecimento, bem como a entrecruzar a dimensão empírica documental através de visita e revisita a diferentes acervos e arquivos, na busca de novas leituras sobre a história da

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense/PPGE/UFF. Pesquisador Penesb/UFF. Professor de História da Educação da Universidade Federal do Maranhão/UFMA.

educação. Pois esse diálogo e aproximação com as correntes teóricas da nova historiografia, além de abrir caminho para formulação de novas perspectivas de pesquisa e de trato historiográfico de temas diversos, têm corroborado a redefinição do suporte documental resultando, assim; em produções interpretativas mais plurais sobre a educação na sociedade brasileira.

Esse novo fazer histórico da escrita da educação, tem-se voltado, ou seja, despertado um interesse para o período colonial da história do Brasil com o intuito de captar outras histórias e sujeitos silenciados pela escrita da história que privilegiou a análise sobre a atuação educacional focadas nas ações do Estado, da Igreja, com destaque para as práticas educativas da Companhia de Jesus no Brasil, e nos impactos das reformas promovidas pela administração do Marques de Pombal, na segunda metade do século XVIII.

Com esse novo avanço da escrita da história, a reflexão sobre a educação no período colonial tem rompido com a tradição verticalizada da análise de natureza escolar contemplando, nessa escrita, a historização da educação em outros espaços, os comumente denominados de *não escolares* apreendendo-os, nas práticas sociais e culturais cotidianas, as relações educativas e os sujeitos nelas envolvidos.

Essa outra possibilidade de abordagem, sobre a educação na Colônia, ao contemplar os processos educacionais informais, os fora do espaço escolar, e as práticas educativas difusas na sociedade, tem instigado essa historiografia a trilhar caminhos poucos convencionais visando dar luz à diversidade das experiências de educação vividas entre os grupos sociais que compuseram a complexa sociedade colonial, entre os quais se encontram os negros – cativos e libertos – que circularam e vivenciaram vários espaços e instituições sociais, nas famílias, nas festas, rituais e procissões religiosas católicas, nas irmandades de pretos e

pardos, nas atividades laborais dos ofícios agrícolas e urbanos, nos arsenais das Companhias militares, todos considerados, no âmbito deste texto, como espaços mediados por relações educativas.

Compreender esses espaços como *loci* imbuídos de modalidades educativas, voltadas para os sujeitos ou grupos de sujeitos específicos, configura uma espacialidade importante para historiar essa outra história da educação e de sujeitos fora do ambiente escolar. Pois a investigação desse fenômeno educativo, advindo de relações cotidianas, é uma prática recente e necessita ser ampliada porque coloca em relevo, na historiografia geral e da educação, principalmente, a participação de negros cativos, livres e libertos nas diversas organizações e espaços da sociedade colonial. Para isso, a educação tem de ser entendida no seu sentido lato, uma vez que ela está presente em todos os espaços e em toda a sociedade humana com ou sem sistema de ensino institucionalizado. Como a educação é um amplo processo de socialização de indivíduos em uma dada cultura e espacialidade, recuperar essas peculiaridades das relações educativas significa historiar sobre as estratégias e noções de aprendizagens dos sujeitos, reinventada nesses contextos.

Esses novos estudos sobre a educação no contexto da sociedade colônia têm enfrentado o tema voltando-se para busca de novas fontes históricas – ou de revisitas às fontes – que possam ampliar a compreensão dessas experiências não escolares de grupos negros, presentificando investigações centradas nas práticas sociais e culturais cotidianas como pretexto de entendimento das possibilidades de inserção de negros – cativos ou libertos, de acordo com sua qualidade e condição em alguma dessas modalidades de educação não escolar. Para esse entendimento, faz-se necessário, conforme já referimos, abordar a questão da educação sob o ponto vista de uma concepção mais alargada em que

contempla as práticas educativas não escolares presentes no cotidiano, envolvendo ou não instituições como o Estado e a Igreja, irmandades e ordens leigas e grupos profissionais.

As práticas educativas, aqui, são entendidas como tributárias do conceito de *práticas culturais* conforme concepção de Michel de Certeau (1980), que as entende como *maneiras de fazer* cotidianas dos sujeitos históricos relacionadas social e culturalmente, na construção de suas espacialidades, suas posições e suas identidades. Há que considerar que, quando analisadas como *práticas culturais*, as *práticas educativas* também implicam o estabelecimento de estratégias que podem ser perfeitamente entendidas na sua forma genérica como os movimentos de elaboração e execução das práticas educativas.

Acrescento, nessas palavras introdutórias, que contemplar uma abordagem analítica da educação colonial ligada às práticas não escolares ligadas aos valores, crenças, costumes e ofícios dos diferentes grupos de indivíduos significa levar em conta a diversidade e as particularidades da sociedade brasileira, bem como problematizar a clássica tradição da história da educação colonial, que apesar da vasta historiografia geral sobre o Brasil Colônia, é escassa, até porque a escrita dessa história tem privilegiado a temporalidade entre os séculos XIX e XX, mais precisamente os períodos do Brasil: Império e República.

No caso específico deste trabalho, no que tange ao foco de análise e ao manuseio das fontes, faz-se necessário delimitarmos que a abordagem vai se voltar para a experiência de formação de uma sociedade colonial na capitania de Mato Grosso, localizada na parte mais central da América portuguesa, espacialidade de nações ameríndias que também se espacializou como *região de fronteira* – de um imenso império – e como vila capital da capitania de Mato Grosso. Voltando-se para o ambiente urbano da

vilacapital dessa capitania apreenderemos as mudanças, os movimentos e as intensas circulações de informações da *gente de cor*, negros libertos e cativos, deslocada para essa espacialidade a partir de 1752, ano de fundação da vilacapital.

Esse *imperium colonial* contava com instituições colegiadas, sediadas em vilas e cidades, que se espacializaram como Câmara, ou *Senado da Câmara*, compostas por estrita parcela dos colonos – homens brancos, livres detentores de patrimônios – que representavam as elites, locais e metropolitanas, reproduzindo formas diferenciadas de controle e organização de espaço e gente. Como *cabeça de governo* as Câmaras coloniais, representadas pelos homens eleitos, para esse espaço, gozavam de todo o direito de tratamento nobre por ocuparem funções de *juiz ordinário, vereador, procurador e almotacé*, reunindo assim poderes legislativo, judiciário e executivo.

Tendo a função de ordenar os ambientes urbanos coloniais, a partir das *Ordenações do Reino* e das normas eclesiásticas, as Câmaras operacionalizavam nas vilas essas intenções civilizatórias através das *suas posturas* que configuravam como atos de governabilidade com intenções educativas de espaços e gente. Daí o espaço urbano e a ação da Câmara, através de *sua postura*, estarem sendo tomados, neste trabalho como fontes para análise da compreensão do *processo de educação não escolar* em que a gente de cor, dessa parte do Brasil colônia, foi alvo.

O CENÁRIO: URBANIDADE, GENTE CATIVA E LIBERTA

A pretensão desse escopo é voltar-se para essa diversidade acerca de uma experiência educacional não escolar

ocorrida na especificidade regional da capitania de Mato Grosso por ocasião da fundação de sua vila capital no ano de 1752, apreendendo as ações educativas imbuídas nas práticas de urbanidade na formação desse processo colonizador. É que através da construção dos sentidos do espaço urbano da vila capital da capitania de Mato Grosso ressaltaremos o conhecimento sobre os negros – cativos e libertos – presentes e envolvidos nesse projeto de urbanização.

Trata-se de um processo de colonização levado a cabo na parte mais central da América portuguesa, através de um projeto de urbanização entendido como estratégia de dominação, não só do espaço, mas também de sujeitos, e que resultou na construção da *espacialidade lusa* na fronteira oeste do Brasil. Através da concretização desse projeto urbano e do envolvimento dos negros na fundação e povoamento na vila capital da capitania de Mato Grosso, bem como na organização social dessa vila, apreenderemos as relações educativas que forjaram a sociabilidade dessa *gente de cor* no projeto colonial luso.

Buscamos, também, entender essa ação urbanizadora, levada adiante entre o período de 1752 a 1835, como um conjunto de medidas articuladas dentro de um projeto colonizador e civilizatório que, para concretizar suas intenções de dominação e exploração, abrigou interesses pedagógicos com vistas a instruir os sujeitos envolvidos nesse espaço de fronteira. Através das interações cotidianas dos negros, no contexto da vila capital, procuraremos entender como foram tecidas suas trajetórias, a circulação dos saberes, bem como as relações educativas que estão implícitas no documento normatizador da vila colonial, o *Código de Postura do Senado da Câmara*.

A prática urbanística como estratégia colonizadora constituiu-se numa experiência educativa moderna e foi dirigida a negros cativos e forros em espaços privados na vida

cotidiana da sociedade colonial. Caracterizou-se, portanto, como educação não escolarizada, pois, segundo Magalhães (1996), trata-se de “processos anteriores à escola” assentada “essencialmente numa transmissão directa, através de uma maior comunalidade”, ou seja, “uma transmissão por im-pregnação”.

Estes processos educativos decorrem em espaços familiares, nas oficinas e locais de trabalho, nas praças e lugares públicos, nas festas, nos jogos, nos actos de culto e sob uma acção pedagógica, ora mais, ora menos organizada e formal [...]. São instâncias educativas cuja existência está marcada pelo signo do privado. Instâncias educativas cujo campo de acção tende por consequência a reduzir-se com a progressiva escolarização dos saberes, práticas, competências e estratégias de socialização e por outro lado com maior intelectualização das atitudes do quotidiano (MAGALHÃES, 1996, p. 10).

Como projeto que visava ao domínio e ao controle do *vastíssimo sertão*, essa política tinha a sua especificidade. Tratava-se de definir de modo definitivo a primeira fronteira entre as coroas ibéricas na América do Sul. A ocupação portuguesa desse espaço dava aos lusitanos acessos à exploração das minas auríferas da região do Guaporé². Se, do lado oriental do rio Guaporé, os espanhóis fundaram missões usando os grupos indígenas, tributários dessa margem, como *guardiões de sua fronteira*, os portugueses,

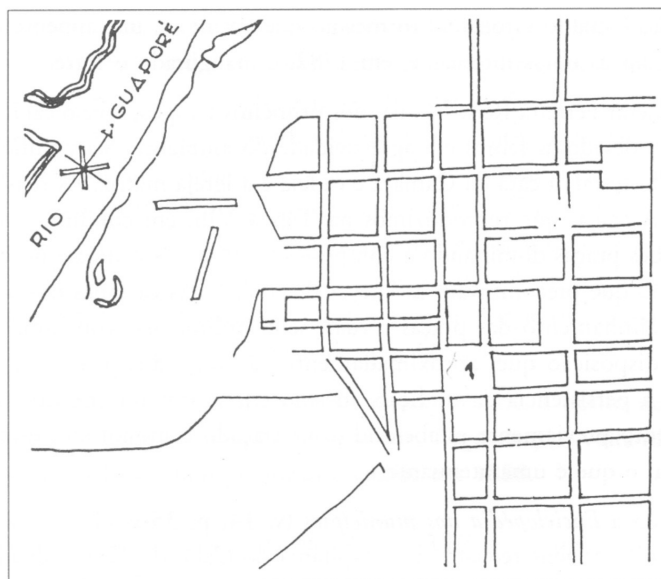
² Situado na fronteira entre Brasil e Bolívia, o rio Guaporé foi palco de lutas entre portugueses e espanhóis no decorrer do século XVIII. O rio Guaporé, chamado Iténez na Bolívia, nasce nos contrafortes da serra dos Parecis, em Mato Grosso, tem um percurso de 1.716 km, corre inicialmente para o sul, logo para oeste e, depois da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade (MT), para noroeste. Seus afluentes são, na margem direita: Sararé, Galera, São João, Branco, Corumbiara, Mequenes, São Domingos e Cautário. Na margem esquerda desembocam Alegre, Capivari, Verde e Itonamas.

no lado ocidental, recorreram à política de urbanidade e povoamento e usaram os negros, como os *guardiões* responsáveis, não só pela constituição da sociedade colonial, mas também pela transformação da capitania de Mato Grosso na “chave e o propugnáculo do sertão do Brasil”, como propunha a *Instrução*³ de Portugal ao primeiro governador da capitania.

As ações da *gente de cor* e dos colonizadores estão sendo entendidas neste trabalho como uma nova figuração (ELIAS; DUNNING, 1992) pelo fato de ser um projeto colonizador singular, no que tange à política adotada de urbanização e de povoamento. A urbanização dessa fronteira representou uma prática completamente diferente da que era costumeira: fundar vila sem muita preocupação com o ordenamento do espaço. No caso da concepção e fundação da vila capital da capitania de Mato Grosso, os lusitanos recorreram ao planejamento, valorizando a ideia de cidade decorrente do Setecentos, que compreendia a *urbe* como uma espacialidade capaz de transformar aqueles que nela habitavam. A visão presente nessa concepção era a da *cidade das Luzes* que, com o seu poder civilizador, seria a fonte de cultura, com capacidade de modificar o homem, bem como difundir o progresso e a civilização aos povos.

Essa intencionalidade fica evidente quando se observam os traçados das ruas das cidades planejadas desse período. Há, pois, uma preocupação com a ordem e a racionalidade revelada pela necessidade de definir, nessas novas *urbes*, as ruas retas e perpendiculares e a praça como centro irradiador e estimulador dessas cidades. Toda essa estética estava presente no projeto urbano da vila capital.

³ Instrução da rainha D. Mariana Vitória para D. Antonio Rolim de Moura em 19/1/1749. In: MENDONÇA, 1985, p. 24.



Croqui da Planta de Vila da Santíssima Trindade, capital da capitania de Mato Grosso, em 1789. 1 – Praça ⁴.

Quanto à política de povoamento adotada para a vila capital, os portugueses recorreram, principalmente, aos deslocamentos de negros forros e ao tráfico de africanos. Para atrair povoadores na fronteira, os colonizadores lusos lhes concederam vários privilégios, tais como o *indulto moratório a todos os devedores* que se estabelecessem na vila capital, *perdão por dez anos, os direitos reais do quinto*. Pois, conforme a *Instrução* de D. Luiz Pinto de Souza para Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres de 24/12/1772: “Aproveitar toda a ocasião que se lhe oferece de transplantar para ali alguma gente, lançando mão dela e concedendo-lhe os proporcionados socorros, à custa da Real Fazenda” (MENDONÇA, 1985, p. 111-113).

⁴ FONTE: Cf. SANTOS, 2001, p. 69.

A política de incentivo de povoamento e transferência de gente atraiu mais *gente de cor* como podemos deduzir, a partir das primeiras matrículas apresentadas pelo governador, capitão-general D. Antonio Rolim de Moura, em carta, a Diogo de Mendonça Côrte Real, em 1752. Na carta Moura informa que, nesse ano, a população era de 2.227 pessoas “*entrando os carijós*”, dos quais 1.175 escravos e os 1.052 livres eram na sua maioria de mulatos, bastardos e pretos forros, “*não chegam os brancos a setenta, dos quais só sete são casados*” (MOURA, 1982, v. I, p. 73 e 74).

Já em 1780, o governador Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres registrou que três quartos dos habitantes da capitania eram negros, mulatos e outros mestiços “*das muitas e diferentes espécies que há nestes Países*” sendo a mais considerável parte a que tinha “*aliança com os ditos Negros de África sujeitos ao cativoiro*” (BANDEIRA, 1988, p. 51). Em Vila Bela, nos seus arraiais, no Forte Príncipe da Beira e nas missões de índios na fronteira com a Bolívia havia segundo Luiz de Albuquerque uma população total de 5.994 habitantes.

Esse projeto lusitano, no extremo oeste da Colônia, tecido através de *Instruções, Cartas e Mapas*, resultou no desenho da fronteira e de um núcleo urbano entendido como uma *nova figuração*, ou um conjunto de relações interdependentes que ligam os indivíduos entre si numa dada formação (ELIAS, 1994). Para Elias, essa formação, é produzida dentro de um contexto histórico específico, e de um conjunto de *configurações* igualmente específico:

[...] entre os seres humanos é o que os
liga. Elas formam o nexo do que é aqui

chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas (ELIAS, 1994, p. 249).

Na busca dessas *interconexões sociais de vida* e de ações na produção da urbanidade da vila capital na fronteira e, também, na produção de *uma espacialidade negra*, o intuito é trazer a tona e “fazer falar” essa humanidade silenciada, constituída, em quase sua totalidade, de negros cativos e forros. Para tal consultamos uma diversidade de documentação que circulou entre meados dos séculos XVIII até as primeiras décadas do XIX, partindo do princípio de que no *corpus documental* encontram-se os dados para uma análise histórica dos sujeitos e das ações da *gente de cor*.

Diante desses dados, que confirmam a presença inquestionável da *gente de cor* na formação e consolidação da fronteira oeste, partimos para a captação das vivências dessa gente na vila capital, da sua participação na construção dessa fronteira e urbanidade lusa. Os indícios com os quais temos lidado têm sido encontrados basicamente em manuscritos da Governadoria, na Postura e nos Anais do Senado da Câmara de Vila Bela e nas Instruções Régias. Desse conjunto, voltamos para a *as Posturas do Senado da Camara*, o documento que norteou as ações dos representantes locais e sua movimentação nessa fronteira.

Pontuamos que foi importante recorrer às *Cartas Instrutivas* buscando entender como se deram as instruções que procuraram instruir os respectivos governado-

res sobre como deveriam concretizar a criação desta nova capitania, a fundação da sua vila capital e de sua urbanização. Em toda essa documentação estivemos atentos às informações sobre os indivíduos, os grupos de pretos cativos, forros e mestiços, seus deslocamentos e assentamentos, bem como aos indícios de seus costumes e tradições. Ressaltamos que são muito raros os estudos que se voltaram para essas fontes com o intuito de captar indícios das vivências da *gente de cor* nessas escritas coloniais.

Para examinar as relações educativas presentes nas ações dos lusos colonizadores quanto à intencionalidade educativa contida na documentação cotejada, lançamos mão, principalmente, dos documentos do *Senado da Câmara*, da vila capital. Neles captamos a normatização do corpo e espaço, entendendo-a como um processo pedagógico e controlador, uma vez que essas normas tinham a função de instruir e ordenar os espaços da vila, disciplinando o movimento urbano da *gente de cor*.

Na postura da Câmara da vila capital, bem como nos seus *Anais* estão registradas muitas representações régias das quais podemos depreender os valores morais, religiosos, políticos, os modos de ser e portar-se civilizadamente. Esses valores são transmitidos pelos reinóis e pela nobreza da terra ao corpo social da vila. Lembremos-nos que um processo civilizatório é também um processo pedagógico de uso do espaço

As relações educativas entre colonos e a *gente de cor* em Vila Bela ocorrem, também, nas organizações militares, nos espaços sagrados como capelas e igrejas, nas confrarias religiosas leigas e nas festas,

ambientes de sociabilidade impregnados de valores educativos, de educação social e moral da população. Mas no âmbito desse estudo focaremos as normatizações voltadas para a circularidade dos negros no espaço urbano da vila capital.

URBANIZAÇÃO E RELAÇÕES EDUCATIVAS NA VILA CAPITAL DA CAPITANIA DE MATO GROSSO



Os interesses coloniais, voltados para a fronteira oeste do Brasil, tinham como meta, de parte da Coroa lusa, povoar efetivamente este *vasto sertão* e, para isso, como estratégia de domínio, a Coroa lançou mão de uma política urbanizadora como mecanismo de disciplinarização dos espaços. Os ambientes urbanos que se construíram no Brasil, principalmente a partir da segunda metade do Setecentos,

significavam lugar de fixação de um projeto civilizatório em que “conquista e colonização eram *práticas de “tomar” espaço, de “produzir”, de espacializar-se*” (ROSA, 2003, p. 11). Lugar de fixação de projeto de colonização e civilização, a fronteira oeste da capitania de Mato Grosso está sendo apreendida como um *compósito de espacialidades*, cujos processos de produção, sobretudo do espaço urbano, resultaram em formas de conteúdos e representações, exigindo múltipla investigação.

Compreender esses processos que se entrecruzam permite-nos apreender as marcas deixadas pelos sujeitos praticantes nessas paisagens sociais, bem como nas representações sociais que sobre elas foram construídas. Estas são, portanto, entendidas como apropriações do espaço pelas práticas sociais de diferentes grupos para atender a necessidades individuais e coletivas de reprodução e identificação.

Na formação dos espaços urbanos na fronteira oeste do Brasil entraram em cena colonos portugueses e espanhóis, ameríndios e negros cativos e libertos, todos envolvidos no jogo dos passos que moldaram as espacialidades da fronteira e que, conforme a acepção de Michel de Certeau (1994), *teceram lugares. O espaço é um lugar praticado*. Os sujeitos negros praticaram uma *espacialidade negra* no espaço urbano da vila capital. Vamos, portanto, incursionar pelo espaço urbano dessa vila para historicizá-la e compreender as distintas vivências sociais urbanas que aí ocorreram e que constituíram uma dimensão da ação criadora de distintos sujeitos sociais.

Essa estratégia de dominação do espaço resultou no desenho da capitania de Mato Grosso como um *território de fronteira* geográfica e cultural. Fronteira geográfica porque se concretizou no espaço de litígio, primeiramente entre índios e espanhóis, e depois entre estes e os portu-
gue-

ses e africanos. Nessa espacialidade as *Coroas, portuguesa e espanhola*, acirraram suas relações para definir suas *fronteiras* e assegurar suas posses. Nesse jogo de domínio, cada uma usou os povos ameríndios e os negros como estratégia para alcançar e consolidar seus objetivos. Sendo assim, dominar espaço e gente e fixar-se significava garantir a posse do extremo oeste bem como de suas riquezas auríferas e diamantíferas. Fronteira cultural porque o *sertão da terra da conquista* era território habitado por diversas *nações de gentios da terra* com suas línguas, seus *modi vivendi*, seu universo cultural.

Esse modelo de colonização forjado no bojo do *movimento Ilustrado português* tinha a clara intenção de *movimento expansionista*, enquanto “projeto totalizante cuja força motriz poderá sempre buscar no nível do *colo*: ocupar um novo chão explorar os seus bens, submeter os seus naturais” (BOSI, 1992, p. 15), e ainda justificava-se como civilizador, apresentando uma dimensão pedagógica que buscava educar o colonizador e o colonizado, tentando transformá-los em *seres fronteiros*. É que os projetos urbanísticos dos *séculos das luzes* mais do que ordenadores do espaço, ordenavam, socializavam e educavam os sujeitos que nele habitavam, através de um conjunto de conhecimentos transmitidos nas relações cotidianas. A reprodução cotidiana do império português e de suas práticas institucionalizadas se dava por excelência, nos e através dos ambientes urbanos coloniais.

Para compreender a atuação do agente negro envolvido na expansão colonial da fronteira, no *pacto colonial*, é preciso, *a priori*, abordar a política de colonização bem como os seus fundamentos e pressupostos, ressaltando os aspectos educativos tanto do espaço quanto das relações entre os sujeitos históricos desse processo. Focalizar a história desses sujeitos fronteiriços, responsáveis principais pela

consolidação do projeto lusitano na *terra da conquista*, traz à tona a história dos negros como fundadores e povoadores e, conseqüentemente, a história das práticas educativas a que foram submetidos. Trata-se também da história das relações educativas circunscritas na política e na formação do ambiente urbano de fronteira.

A intenção de disciplinar esse conjunto da população, atitude necessária por se tratar de uma região de minas de ouro e de fronteira, levou a Coroa portuguesa a instruir o processo de assentamento e mobilidade de povoadores. Afinal, tratava-se de assumir definitivamente o controle e a posse da terra e da gente. A garantia desse projeto requereu a instituição de relações educativas implícitas no conjunto das *Instruções Régias* emitidas pela Coroa. Enquanto ação histórica, as políticas de urbanização e povoamento idealizadas e praticadas para e nessa *fronteira oeste* idealizaram os espaços e os sujeitos para ocupá-los.

A planificação das vilas e cidades no *Império colonial* português objetivou exercer um maior controle sobre os habitantes desses espaços urbanos, muitos recém-conquistados, pois, como espacialidades da colonização, vi-savam ao ordenamento das gentes e, também, ao seu uso racional, que deveria representar uma postura política. Os habitantes dessas vilas deveriam submeter-se a normas e regras específicas, estabelecidas no conjunto das leis reunidas no código de *Postura do Senado da Câmara* das vilas coloniais. Nas espacialidades urbanas coloniais circulavam gente africana e seus descendentes forros ou cativos, os *homens bons* ou *os principais da terra*⁵ que eram os colonos e

⁵ Refere-se a grupos de indivíduos com poderes de ação e intervenção no poder local, no cotidiano das cidades, ligados a grupos familiares fechados e tradicionais, selecionados a partir de suas origens nobiliárquicas, posição na estratificação social, decorrente muitas vezes, da riqueza e linhagem familiar. Esse grupo monopolizava as instituições políticas locais, conformando uma *elite camarária* que, revezava e ocupava o conjunto dos cargos públicos municipais. Constituíam uma barreira ao acesso de outros segmentos sociais ao poder decisório sobre a *coisa pública*. Cf. (SOUZA, 2005).

seus descendentes, os primeiros povoadores dos territórios ultramarinos, quase todos portugueses, brancos e proprietários de terras e escravos.

Enquanto configuração do poder local, essas câmaras foram vitais para o projeto colonizador em curso. Foram importantes na formação de *redes do modo de governar*, principalmente num ambiente urbano caracterizado pela diversidade sociocultural e de gente que, para fazer jus à civilidade do espaço, contou com um conjunto de *decretos* ou *regulamentos* que pretendiam assegurar a *ordem pública* e os *bons costumes*. É como exemplo desta perspectiva que estaremos apreendendo as *Posturas Municipais de Vila Bela*⁶, do ano de 1753. Trata-se de um documento pragmático, com evidente intenção de instruir e instituir um processo civilizatório nessa urbanidade sobre diversos aspectos, alguns deles a seguir pontuados.

Como elementos de unidade e de continuidade entre o reino e seus domínios ultramarinos, pilares da sociedade colonial portuguesa, as câmaras municipais constituíram instituições fundamentais de representação dos interesses dos colonos. No entendimento das autoridades lusas a serviço da Coroa na fronteira oeste, manter a ordem, vigiar, controlar, disciplinar e punir os que desviavam da ordem e da moral instituída, significava educar essa população de colonos, nativos e a *gente de cor*. Significava educar para a urbanidade, nos moldes do padrão da moral e bons costumes do projeto colonizador lusitano.

Voltadas para o estabelecimento do convívio social, imbuídas de um modelo de sociabilidade que ensinava a cada grupo as diferenças, certas atitudes e situações sociais de cada agrupamento humano, essas *Posturas da Câmara* apresentavam-se como instrumento pedagógico que disci-

⁶ Esse documento é inédito. O original foi interditado pelo APMT por seu precário estado de conservação. Foi compilado por Carlos Alberto Rosa e Nauk Maria de Jesus que o disponibilizaram e o tornaram-no público ao divulgá-lo na íntegra.

plinava o espaço e os costumes, idealizando um paradigma de educação. A incorporação da *gente de cor* à nova *configuração* de convívio urbano na vila capital dava-se através de vários espaços de sociabilidade atravessados por rituais que reforçavam os valores civilizatórios lusos. De acordo com Justino Magalhães (2004), o que caracteriza uma relação educativa é a interação que afeta todas as partes envolvidas, pois ela é, segundo ele, “o construto por parte dos sujeitos, com recursos a meios e por referência aos contextos, atualizados sob forma de instituído” (MAGALHAES, 2004, p. 36).

Na região de fronteira, espaço fluido e marcado pela tensão, a Câmara era a instituição importante à qual se recorria para garantir a civilidade na urbanidade. Através dos códigos das *Posturas*, as marcas socioculturais e civilizacionais iam se imprimindo com a finalidade de provocar alterações de comportamento nos espaços e nos sujeitos sob sua jurisdição. Porta-vozes de um conteúdo cultural e responsáveis pela implantação de uma ordem social, as Câmaras eram instituições que visavam normatizar o saber fazer, saber viver e saber ser.

A Postura da Câmara de Vila Bela percebia os colonos – nativos e a *gente de cor* – como seres passíveis de submissão e de acréscimo cultural, acréscimo trazido pelo grupo de reinóis cuja responsabilidade era promover a civilização. Sendo assim, entender como a *Postura Municipal* normatizou as acomodações das pessoas nessa vila, bem como as atuações de entidades oficiais em festas comemorativas da monarquia católica e, principalmente, as atividades da *gente de cor* (cativos e libertos), sua moradia, trabalho, mobilidade e festejos, significa entender o processo educativo de que essa gente foi alvo.

Grande parte da normatização que recai sobre o controle social e *modus vivendi* da *gente de cor* que se des-

locou para essa vila, uma vez que as *Posturas Municipais*, no Brasil setecentista, serviam como recursos articulados pelos colonizadores e representantes régios para preservação de um domínio social sobre um espaço prenhe de tensão – o das ruas, vilas –, onde circulavam cativos e forros, enfrentando dificuldades de toda espécie na luta pela sobrevivência.

Michel de Certeau (1994), referindo-se à organização dos espaços urbanos, capta-a como experiência concreta através da qual os homens deixam impressas suas marcas de vida e de pertencimentos. Ele sugere que busquemos essas espacialidades distintas sem perder de vista as brechas de liberdade, através das quais os cidadãos conseguem reinventar práticas e maneiras próprias de viver o espaço. Através dessa reinvenção, os grupos considerados subalternos exercitam sua criatividade e capacidade de dar respostas às injunções dos poderes que lhes submetem.

A incorporação da *gente de cor* na urbanidade das vilas coloniais, mesmo por via de norma e controle, não isentou essas espacialidades de usufruírem dos acréscimos culturais trazidos por esses grupos sociais, fazendo com que os projetos de civilidade dos colonos ganhassem sentidos singulares face aos modelos dos colonizadores. Seja como incluídos e/ou excluídos, a *gente de cor* apropriou-se, a seu modo, dos espaços e de outras culturas, constituindo esses lugares também como *lôci* de seu pertencimento.

Nas vilas coloniais, a rua, principalmente, detinha todo um caráter simbólico. Enquanto espaço público, ela se apresentou como o lugar privilegiado para ritualizar em forma festiva os símbolos e signos do poder das autoridades locais e metropolitanas, bem como a teatralização das hierarquias sociais. Para ela convergia a maior quantidade e “*qualidade*” de gente: os mais simples cativos, os homens

e mulheres pobres, os mais ricos comerciantes e os mais influentes funcionários régios. Todos faziam uso da rua numa relação de aprendizagem dos valores morais, políticos e religiosos da cultura em cena. No palco da rua teciam-se relações e práticas educativas.

Outra preocupação com a urbanização da vila capital da capitania de Mato Grosso refere-se às construções religiosas, conforme consta no 1º capítulo da *Postura Municipal*:

Como tenha [danificado] particularmente da Igreja Matriz que [danificado], é nua e despida sem adorno, o que [danificado] distraírem a fazer diversas Capelas, do que se seguem [danificado] que nelas fazem vem a faltar ao ornato da Igreja Matriz. Acordaram que nunca esta Câmara desse licença e chão para se formar outra alguma Igreja, ou Capela, e principalmente aos pretos e mulatos que regularmente são os que andam com Nossa Senhora do Rosário fora da Paróquia, e que havendo devotos desse ou aquele Santo a quem quisessem formar capelas ou Igrejas, reduzissem essas despesas em lhe fazer altar na Matriz, com o que viria esta a compor-se e adornar-se, e que desta proibição era isenta a capela de Nossa Senhora Mãe dos Homens que presentemente se fabrica com esmola do Povo, por ser devoção intentada ainda antes da criação desta Vila; a assim no caso que pelos anos futuros se queira reedificar, ou acrescentar a dita capela, não haja dúvida alguma em consentir a Câmara (ROSA; JESUS, 2002, p. 133).

O primeiro capítulo da *Postura* começa oficializando a proibição para pretos e mulatos obterem *licença e chão*

para se formar outra alguma Igreja ou capela. A prioridade era para a Matriz e para a capela Nossa Senhora Mãe dos Homens. Acaba, no entanto, revelando a presença da devoção, por parte dos pretos e mulatos, a Nossa Senhora do Rosário e, também, a supremacia e o controle do clero, garantido pela Câmara, sobre o espaço religioso, espaço hierarquizado como a sociedade de então. Certamente os *pretos e mulatos* que pleiteavam *licença de chão* estavam agregados na Irmandade do Rosário, pois, como um corpo social instituído, esse espaço de sociabilidade da *gente de cor* já marcava sua presença e ação por esta *vila ilustrada*. Segundo os *Anais do Senado da Câmara* da vila capital, essa imagem de Nossa Senhora do Rosário chegou do Maranhão à vila encomendada pela Irmandade do Rosário dos Mulatos e Pretos.

No universo colonial, as irmandades exerceram duas importantes funções. Do ponto de vista do clero, foram usadas para incentivar a conversão e difundir o catolicismo. Do ponto de vista dos africanos e seus descendentes na América, foram usadas como uma espacialidade de preservação, expressão dos valores e anseios religiosos, sociais, políticos e educacionais. Sobre essas funções, conforme Silvia Lara (2007), as irmandades eram porta-vozes das aspirações e demandas dos negros e mulatos, forros e livres. Determinadas pelas categorias raciais e sociais, configuravam um lugar para os negros na hierarquia social. Ao mesmo tempo representavam:

As únicas instituições nas quais os negros puderam se manifestar com relativa autonomia e liberdade. Entretanto eram, contraditoriamente, agentes eficazes da colonização, pois que a par de ser um local privilegiado da afirmação das identidades culturais, étnicas ou sociais dos

grupos integrantes, também se identificavam com a política europeia colonizadora (SOUZA, 2002, p. 185).

Permitir ou reprimir as manifestações religiosas constituíam estratégias para governar os cativos e libertos numa sociedade escravocrata urbana. Podemos conjecturar que nos dias festivos, as irmandades negras aproveitavam para representar a sua corte, elegendo seus reis, rainhas, imperadores e imperatrizes para os cortejos religiosos. Levando seus mantos, cetros e coroas, portando jóias e adereços, desfilavam nas procissões e nas chamadas “*folias*”.

Esses grupos festivos, que irrompiam nas comemorações dos santos, integravam o cotidiano com suas disputas de poder, de diferenciação social e, também, de construção de identidades. Quando, nessas cerimônias, a emoção parecia suplantar a devoção cristã, cativos, libertos e seus descendentes recriavam simbolicamente suas tradições culturais, fortalecendo na prática outros aspectos de identi-

⁷ Em Vila Bela, permaneceram, até os dias atuais, as festas de santos, principalmente a de São Benedito, que envolve, além da celebração do culto religioso, a realização da dança do Congo, ponto culminante desse evento. Nesse rito, os papéis de maior destaque no culto religioso são os de rei, rainha, juiz, juíza e ramalhetes. As insígnias do santo são os altos bastões de prata, ou varas, enfeitados de flores e fitas usados pelo juiz e juíza; a grande coroa e o cetro de pratas do santo sobre uma salva, carregados pelo rei, a pequena coroa de ouro carregada pela rainha. Os ramalhetes carregam duas rosas de plástico uma vermelha e outra branca, substituindo as flores naturais de antanho, que eram coletadas em toda a Vila. Os festeiros de São Benedito são identificados, também, por vestes rituais. O rei usa capa longa cor de vinho, forrada de branco e sobrepeliz cor-de-rosa. A capa é colocada sobre os ombros e amarrada ao pescoço por cordões de seda. A rainha usa alto toucado azul, enfeitado com laços de fita de cetim cor-de-rosa. O juiz veste sobre a roupa uma capa branca de cetim e sobrepeliz azul. A juíza usa roupa azul e branca e os ramalhetes roupa branca. Rei e rainha são cargos honoríficos, destinados às pessoas mais velhas. É requisito essencial para ocupá-los já ter sido juiz e juíza. Já a dança do Congo, de origem africana, é uma representação dramática popular de reinados negros em disputa e desempenha papel crucial na festa de São Benedito. Nesse Congo de Vila Bela, a luta simbólica entre reinados negros é travada entre o Rei do Congo e o Rei de Bamba. Os principais personagens da representação são o Rei do Congo, seu secretário, seu filho denominado Kanjinjin, o embaixador do Rei de Bamba e os 12 pares dançantes e figuras, entre os quais se incluem os músicos, tocadores de tambores, cracachá (ganzá), viola e chocalho. O Rei do Congo é cargo vitalício. É o responsável pela manutenção da tradição do Congo (SILVA, 2002).

ficação do grupo. Por isso, a *Postura Municipal* também normatizou os cortejos religiosos da *gente de cor* nas vilas coloniais. É que essas celebrações católicas, que reuniam e fortaleciam o espírito da *gente de cor* nos espaços urbanos das diversas vilas da Colônia, no século XVIII, eram vistas, por algumas autoridades coloniais, membros da elite e da própria Igreja, como *costumes bárbaros*. Para eles, tais costumes deveriam ser combatidos, ou simplesmente afastados dos olhos da “boa sociedade”, evitando, assim, a *contaminação* de outros setores da população.

A preocupação da Corte lusa com o controle das liturgias régias e religiosas trazia a tentativa de instituir um *modo festivo* em que elementos das marcas culturais pagãs e populares fossem abolidos. Esse esforço foi praticamente inútil, pois a manifestação espontânea dos negros continuou acontecendo nas festas, nas confrarias de negros e nos batuques, mesmo com a interdição das autoridades brancas.

Na *Postura Municipal* de Vila Bela, a encenação ritual das festividades deveria seguir o modelo da cidade de Mariana, preservando-se, no entanto, a especificidade da padroeira da nova vila capital. Ao imitar o *modo festivo* dessa cidade, a vila capital procurava reproduzir um ideal social que lá, de certa forma, apresentou-se eficiente no “aprimoramento da condição do homem” (ELIAS, 1990, v. I, p. 227). Afinal, nessa região das Minas Gerais, a circulação de gente aventureira foi contida e quem permaneceu na cidade transformou-se em povoador local graças aos costumes e à moral religiosa cristã.

As festas nos espaços públicos atualizaram e ritualizaram valores e costumes de Corte. Confirmaram a vassalagem. Afirmaram o poder régio e os valores religiosos com vistas à *conquista do espírito*. A Câmara, como organizadora, financiadora e protagonista dessas festas, tecia os laços

que ligavam a educação religiosa do povo, da plebe, dos oficiais mecânicos, da *gente de cor*, dos impuros de sangue, das profissões vis, incorporando todas essas “*qualidades*” de gente ao corpo místico da Coroa e aos valores civilizatórios lusitanos.

Educava-se através das festas religiosas e régias na vila capital. Daí vem a recomendação de *Sua Majestade* ao *Senado da Câmara* para observar o que se praticava em Mariana que, tanto na prosperidade quanto na civilidade, já despontava como referência de um *modo de ser lusitano* na América portuguesa. Certamente as festas em Mariana faziam alusão aos valores vitais da sociedade portuguesa do *Antigo Regime*. Ao dar visibilidade ao *modo de ser da corte* e unir toda a gente em torno desse ideal civilizatório, alimentava-se a sensibilidade coletiva, atraindo e seduzindo homens e mulheres para aderir aos ideais e valores comuns. Cumpria às festas da vila capital atingir e assegurar esse caráter educativo.

Como sua Majestade determina (...) para vir criar esta vila e continuar a execução da criação da Vila, recomenda que observe nos emolumentos o que se pratica na Cidade de Mariana, parece que em tudo o mais quer Sua Majestade que o estilo da dita cidade de Mariana sirva de norma para esta Vila, e assim como [danificado] vieram ser mostra que a Câmara assista com o Real Estandarte à festividade do mártir São Sebastião, a ladainha de São Marcos, às três ladainhas de maio, à Festa do Corpo de Deus, a do Anjo Custodio, do Reino [danificado], da visitação de Nossa Senhora a Santa Izabel, à Festa de Nossa Senhora do Monte do Carmo, à Festa de Nossa Senhora da Conceição, do Te Deum Laudamus, em dia de São Silvestre, e à publicação da Bula da san-

ta Cruzada: acordaram que esta Câmara com o Real Estandarte assistisse a todas estas funções, com distinção que em lugar da festa de Nossa Senhora do Carmo, que na Cidade de Mariana é Padroeira, fosse nesta vila como Padroeira dela a festa da Santíssima Trindade (ROSA; JESUS, 2002, p. 134).

Numa vila com a função de *Cabeça de Governo*, reinóis e camaristas cuidavam do decoro público, com o intuito de coibir as perturbações sociais. Assim como a civilização e o progresso andavam juntos, o refinamento das relações sociais e a manutenção da ordem pública estavam estritamente ligados. Esse refinamento era produzido nos espaços coletivos através dos rituais político-religiosos, nas festas dos santos que justificavam a movimentação da vila.

O poder camarário deveria garantir a circularidade e mediação das culturas e experiências históricas constituintes do Império português, e a cristianização era uma encenação que assegurava a transmissão da cultura *civilizatória*, na medida em que, por intermédio da Câmara, se estabelecia a interlocução com a Coroa enquanto representante do povo. Através da organização, financiamento e protagonismo das festas teciam-se os laços que ligavam os vassallos – coloniais e/ou reinóis – ao monarca. Possibilitava-se, assim, que até mesmo no rincão do *sertão*, na vila capital da capitania do Mato Grosso, Portugal mantivesse unidos os pilares do seu Império, garantindo sua governabilidade e indissolubilidade. Esse processo *civilizatório*, enquanto prática educativa, teve a intencionalidade de ensinar os novos costumes que deveriam ser impetrados no *modus vivendi* dos nativos e da *gente de cor* da vila capital.

Nessa vila capital havia uma enorme mobilidade de gente, principalmente se levarmos em conta o elevado número da *gente de cor* liberta e cativa que aí circulava. A *gente*

de cor fez parte da lógica de construção da sociedade de Vila Bela, o que não significa, necessariamente, desordem, desorganização ou descontrole. Os negros, mestiços, escravos e libertos dessa vila capital encontravam-se submissos à minoria branca, que seguiu mantendo e renovando seu controle sobre a sociedade, conforme expressa o capítulo 5º da postura da Câmara.

Por evitar inquietações que fazem aos ouvidos dos moradores da Vila em que regularmente há doentes aos quais se fazem insuportáveis os batuques dos negros de noite, e não querendo todavia que eles deixem de ter essa diversão por pequeno alívio de seu trabalho e cativo: Acor-daram que os senhores dos escravos lhes não consintam batuques, por mais horas que até as de recolher, que são às nove da noite, porque também não é conveniente que eles nesse folguedo levem toda a noite estafando-se e sucedendo como se tem visto nesta vila amanhecerem neste vício, ou fadário, e o senhor que o consentir por mais das horas taxadas, será condenado em 6 oitavas para a Câmara pela primeira vez e pela segunda em dobro, e sendo o caso que o senhor não presencie por estar ausente, sejam logo presos os que constarem armaram o batuque e na falta de averiguação destes, alguns dos que assistiram a ele, e com três dias de cadeia levarão quarenta açoites no pelourinho (ROSA; JESUS, 2002, p. 145).

As *Posturas Municipais* tinham uma grande preocupação não só com a movimentação da *gente de cor*, mas também com o seu modo de festejar, já que as festas constituíram brecha para se apropriasse do ambiente pú-

blico urbano e ao mesmo tempo diferenciassse seu modo de festejar do dos colonizadores. As proibições das festas negras não chegaram a impedir infrações e, de certa forma, estas atendiam aos objetivos de exploração dos escravocratas. Acabar permitindo aos cativos o exercício de suas manifestações festivas também era um mecanismo de dominação e controle.

As festas, como produto da realidade social, eram o *locus* onde essa mesma realidade se expressava ativamente no que diz respeito aos seus conflitos, tensões e censuras. As festividades funcionavam, também, como espacialidade aberta na vida social que propiciava a produção, negociação e afirmação de símbolos culturais e identidades. Para a *gente de cor* as festas, ou melhor, *as outras festas (batuques)*, no período colonial, foram o seu espaço fronteiro. Nelas se constituíram e se afirmaram ou negaram identidades. Os efeitos de uma festa poderiam ser múltiplos, nesse sentido. Nem sempre produziam identidade de consenso. Algumas vezes eram abertamente competitivas e conflituosas, podendo desorganizar o grupo e até mesmo romper com a identidade que se propunham a produzir.

Os batuques, conhecidos como ajuntamento ou súa, ao lado da capoeira, como manifestações de religiosidade e das festas de negros cativos e libertos, forjaram o que podemos chamar de uma cultura escrava na espacialidade urbana colonial. Tais ajuntamentos funcionavam como espaço de produção de uma cultura diaspórica, aglutinando complexas relações de diferentes grupos vindos da África para cá. Nos espaços das ruas, dos terreiros, das senzalas, muitos africanos e seus descendentes procuraram festejar os seus deuses e antepassados. Nesses espaços recriavam redes culturais peculiares de diferentes tradições religiosas vivenciadas pelas suas linhagens.

As transgressões às normas das *Posturas Municipais* enquadravam os cativos e libertos como criminosos. Atento ao ir e vir dessa *gente de cor*, a *Postura da Câmara* de Vila Bela expunha a preocupação de manter o negro sob vigilância com relação ao uso de qualquer objeto pessoal.

Também não é de pouco escândalo e dano, a soltura com que os pretos usam porretes e outros semelhantes instrumentos ofensivos; pelo que: Acordaram que todo preto, mulato ou índio, ou livre, ou cativo que de dia for achado com pau que regularmente fazem como bastão, que exceda a grossura do círculo de um anel, seja preso e pague três dias de cadeia, 6 oitavas de ouro de condenação para a Câmara, e sendo achado de noite, além da referida condenação e 30 dias irremissíveis de cadeia, levará no pelourinho quarenta açoites, e sempre em dobro mais das vezes, cuja proibição se entende na vila e arraiais e não em caminhos, e jornadas (ROSA; JESUS, 2002, p. 144 e 145).

O que está velado nesse regulamento é a tendência de reconhecer no negro – cativo ou liberto – um infrator em potencial, o que o colocava na condição de ser constantemente vigiado e punido, segregado nos espaços sociais. No caso dos libertos, o agente de controle sobre suas ações mudou. Seus ex-senhores foram substituídos pelos oficiais das Câmaras imbuídos da mesma lógica do infrator potencial.

Na vila capital da capitania de Mato Grosso a regulamentação sobre suas atividades era severa. As *Posturas da Câmara* proibiam-nos de *vender comestível*, principalmente

nas lavras auríferas. Aí sua presença só era tolerada se fosse minerar.

O que se pode depreender, dessa *Postura da Câmara* de Vila Bela, são as representações de como os libertos e cativos atuavam nesse *sertão* no dia a dia da sociedade colonial na *fronteira oeste* do Brasil. No que tange à atividade do comércio parece-nos emblemático, entre tantos outros regulamentos, o que se refere mais uma vez às atividades das *pretas forras*:

Sendo a criação dos porcos na vila tão prejudicial ás ruas e casas pelo muito que as ofendem fossando e danoso à saúde com a corrupção dos ares, ocasionada do mau cheiro dos seus lameiros, e por isso em toda a parte muito proibida com penas; e não bastando isso, nem as muitas admoestações que se fazem aos que esta vila têm enchido desta criação que é só própria para os sítios e roças, *principalmente as negras forras* que são as que mais se fundam nestas porcadas; e sendo certo que El Rey Nosso Senhor nos não mandou aqui há fazer chiqueiro, mas sim uma Bela Vila, e a permitir-se a uns esta criação a poderão ter todos e não haverá quem se entenda com tanta porcada: Acordaram que qualquer pessoa que depois de quinze dias da publicação dessa postura (os quais damos para retirarem da vila a dita criação), continuar todavia em conservar, será preso e com trinta dias de cadeia pagará seis oitava para a Câmara, e os porcos lhe serão tomados, e aplicados para os presos, e na falta deles para as despesas da Câmara vendidos; e qualquer pessoa que aos depois dos quinze dias topar, porca, leitão, ou cachaço o

poderá livremente matar, e só se permite que os moradores possa ter um até dois capados, de seva os quais regularmente afeito à casa de seus donos, e ao seu chiqueiro não possam às ruas nem circular toda a vila como as porcas e leitões; e toda via quem tiver os ditos capados terá cuidado em que durmam enchiqueirados, sob pena de que sendo achados de noite por fora poderão ser mortos por quem os topar livremente (ROSA; JESUS, 2002, p. 148) (grifo meu).

A *Postura do Senado da Câmara* da vila capital da capitania do Mato Grosso traz, também, proibição de atividade de comércio nos arraiais. A prioridade das vendas estava restrita à sede da vila capital. Encontramos também nesta *Postura* regulamentos que versam sobre os contratos de rendeiros, contrato de aferição, os contratos dos subsídios das bebidas de fora, das canoas que vinham de fora com negócios, das cabeças de bois, das águas ardentes da Terra, e outros.

As normas dessa *Postura* estão marcadas pela repressão e discriminação, embora a atitude tolerante acontecesse no cotidiano, sobretudo com relação às festas da *gente de cor*. Decerto perpassava a crença de que suas celebrações poderiam diminuir as tensões, acalmando os ânimos dos cativos e levando-os, por um momento, a esquecer a dureza e a vida miserável das minas, como bem esclarece a *Postura do Senado da Câmara* da vila capital.

As posições e atitudes adotadas por senhores de escravos, oficiais policiais e autoridades eclesiásticas, governadores e até mesmo pela própria Coroa dependiam das circunstâncias e até mesmo do estilo de cada um desses agentes. O contexto da fronteira oeste, tenso, raramente povoado e com uma vila capital fundada para puxar a ci-

vilização lusitana, criou circunstâncias que influenciaram na relação e no modo de governar a *gente de cor* no espaço urbano.

É importante ressaltar que por ocasião de realização dos *batuques*, festas e movimentos cadenciados ao som de tambores e atabaques, provavelmente, a *gente de cor* ativava uma rede de relações pessoais, que poderia incluir desde senhores e agentes de mando até seus vizinhos e confrades. Essas reuniões festivas eram também uma forma de resistir, negociar autonomia, assim como de associar e recriar suas culturas. Tanto em suas terras de origem, como do lado de cá do Atlântico, os africanos tinham a dança, o canto e a música como elementos centrais de seu cotidiano.

Passava ainda pelo crivo da *Postura* a regulamentação e a apresentação dos oficiais das Câmaras, almotacés e *homens bons* de Governança quanto ao respeito e asseio dos que estivessem servindo nas funções públicas da Câmara:

Senão no referido traje de Capa, curta e volta, e cabeleira comprida, cujo vestido em tempo nenhum, ainda com o pretexto do mais apertado luto, será de beatas ou crepe, mas sim de lemiste, de droguede castor ou seda, sob pena de que quem aparecer nas referidas funções de um outro traje será condenado em quatro oitavas para as despesas da Câmara pela primeira vez, e pela segunda vez em dobro; e assim nas mais, porque seria indigno que com outra qualidade de traje fizessem as funções de um Corpo Tribunal que é a cabeça da República e não deve haver escusa de pobreza, e de empenhos para um vestido que pode durar muitos anos, quando se vê que o luxo de outras galas anuais se não olha para a impossibilidade (ROSA; JESUS, 2002, p. 138).

Os festejos, assim como as aparições públicas das autoridades dos poderes locais, ensinavam cada um a reconhecer o seu lugar social. Um bom exemplo desses ensinamentos era a forma como essa gente se vestia, pois as suas indumentárias – *capa, cabeleira comprida, vestido de lemiste ou droguete castor ou seda* – serviam para marcar a condição social, sem permitir qualquer dúvida aos habitantes dessas vilas, dada a força de convencimento dessas alegorias.

Com a intencionalidade de reforçar a acomodação de cada um na sociedade colonial, a legislação sobre roupas, tecidos e ornamentos tinha um sentido político no luxo exibido. O processo de conquista colonial exigiu rituais de exibição pública, nas festas religiosas e nas cerimônias régias. Segundo Lara, em “um mundo em que *cada classe do povo*, (...), prestava muita atenção ao vestuário, e em que os signos eram conjugados em tom superlativo, tais marcas podiam ser facilmente incorporadas e decodificadas” (LARA, 2007, p. 124).

Os ofícios na administração colonial constituíam fator de enobrecimento para o seu ocupante, à exceção daqueles notoriamente pouco significativos. Tratando-se de uma sociedade de ordens, o ofício era visto como uma dignidade atribuída pelo monarca a que correspondia prestígio, honras e privilégios, com resultados sociais práticos. Constituía-se num elemento de ascensão social. Desses ofícios prestigiados o negro não participava.

Nas vilas coloniais as posturas reportam-se às concepções e representações sobre a urbanidade, a vida social, o deslocamento e a mobilidade de negros cativos e libertos. As práticas podiam ocorrer de outras formas. As maneiras como estas práticas se deram ainda requererem o exame de outras fontes, como os inventários.

A natureza do documento da *Postura* centra seu foco nas formas de vigiar e punir, de controlar as sociedades

coloniais. Uma leitura que leve em conta as contradições da vida social pode trazer à tona outra compreensão dos problemas enfrentados no cotidiano, principalmente pelos sujeitos negros cativos e forros, ressaltando-se as “necessidades de ajuste” para seu efetivo controle social. Enquanto documento instituinte de uma ordenação, as *Posturas Municipais* coloniais estabelecem um modo de educar para a população usar o espaço, participar de cerimônias e reconhecer seu lugar social no grupo.

Através dessa fonte podemos deduzir as fricções entre escravos e senhores. Nela há também indícios das mobilidades, das estratégias de sobrevivência montadas e ampliadas no cotidiano colonial por cativos e libertos, permitindo a apreensão de elementos da vida social, das experiências dessa *gente de cor*, assim como a possibilidade de reinvenção do negro na história da escravidão e, consequentemente, na história da educação.

A ação dos portugueses na região do Guaporé reespacializou a fronteira oeste redesenhando a geografia do poder com fundação da vila capital nesta zona de disputa ibérica. Como ícone do poder de conquista, de espaço e gente, o projeto urbano colocado em prática construiu uma arquitetura urbana hierárquica, levando os lusitanos a policiar e disciplinar o uso do espaço pelos transeuntes e povoadores. O modelo de arquitetura, caracterizado como ilustrado, idealizado e praticado na fronteira oeste visou a um *quadriculamento disciplinar*, como afirma Foucault (1979).

Acompanhar toda a movimentação do projeto civilizatório, recuperando o trânsito da *gente de cor* e o seu envolvimento na urbanização da vila capital, significa compreender a história da educação desses negros que muitas vezes estavam interditados da participação no sistema esco-

lar formal, mas alvo de um intenso processo educativo posto em prática em todas as dinâmicas do cotidiano urbano.

Voltar para esse fazer urbano significou reconhecer o valor do africano no projeto lusitano de colonização bem como considerar sua contribuição para além da mão de obra cativa e, sim, como portadores de saberes dos quais os portugueses dependiam. Foram esses africanos que circularam saberes que diziam respeito à arte da mineração, do ferro – muitos africanos eram hábeis ferreiros –, e à arte da construção. Foram eles que construíram fortalezas para a defesa do território português. Eles também construíram cidades como a própria vila capital da capitania de Mato Grosso. Enquanto guerreiros e conhecedores da arte da guerra desde o continente africano, muitos foram engajados no serviço militar cuidando da segurança da Colônia. Todas essas ações e espaços são importantes para apreender a outra história da educação do negro, bem como as relações educativas não escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Território negro em espaço branco: estudo antropológico de Vila Bela*. São Paulo: Brasiliense/CNPQ, 1988.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CERTEAU, Michel de. *Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIAS, Paulo. *A outra festa negra*. In: JANCÓS István; KANTOR, Íris (Org.). *Festa: cultura & sociabilidade na América portuguesa*, v. I. São Paulo: Hucitec/Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp/Imprensa Oficial, 2001.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Erich. *Memória e sociedade: a busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

_____. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. *Escritos & ensaios: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FILHO, Virgílio Correia. *História de Mato Grosso*. Várzea Grande, MT: Fundação Julio Campos, 1994.

LARA, Silvia Hunold. (Org.). *Ordenações Filipinas. Livro V*. São Paulo: Companhias das Letras, 1999.

_____. *Fragmentos setecentistas: escravidão, cultura e poder na América portuguesa*. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

ROSA, Carlos Alberto. A Santíssima Vila Bela. *A Gazeta*. Cuiabá, 4 de março de 2002.

ROSA, Carlos Alberto; JESUS, Nauk Maria de. *A terra da Conquista: história de Mato Grosso colonial*. Cuiabá: Adriana, 2003.

_____. O urbano colonial na terra da conquista. In: ROSA, Carlos Alberto; JESUS, Nauk Maria de. *A terra da Conquista: história de Mato Grosso colonial*. Cuiabá: Adriana, 2003.

SANTOS, Paulo. *Formação de cidades no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

SILVA, Acildo Leite da. *Uma pedagogia da oralidade: os caminhos da voz em Vila Bela*. (Dissertação de Mestrado). Cuiabá: IE/UFMT, 2002.

**EM BUSCA DOS SUJEITOS:
O processo de escolarização de crianças negras
em Vassouras, 1889 a 1930**

Alexandre Ribeiro Neto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

*Novos e antigos todos os dias,
Transparentes e opacos,
segundo o giro da luz
– nós mesmos nos procuramos*
Cecília Meireles

INTRODUÇÃO

Lançamo-nos ao grande penhasco chamado passado, Los grandes voltam trazendo consigo o fogo da vitória, a chama da descoberta. O processo de escolarização de crianças negras não está guardado nas melhores gavetas e prateleiras dos arquivos à espera dos pesquisadores. Ele não se encontra etiquetado em caixas, para facilitar a consulta e tornar mais ágil o trabalho de reelaboração do conhecimento.

Ao contrário, ele é repleto de lacunas, de espaços vazios que sinalizam a precariedade da memória. Alguns indícios conduzem a outros indícios, que nos afastam da pergunta que elegemos no início da caminhada. Contudo, Bloch nos chama a atenção para a importante tarefa de organizar os documentos que formam a base da pesquisa.

Reunir os documentos que estima necessários é uma das tarefas mais difíceis do historiador. De fato ele não consegue realizá-la sem ajuda de guias diversos: inventários de arquivos ou de bibliotecas, catálogos de museus, repertórios bibliográficos de toda a sorte (BLOCH, 2001, p. 82).

Ginzburg nos faz lembrar os tortuosos caminhos, pelos quais passa o ofício do historiador, para construir uma versão do passado.

A expressão “laboratório historiográfico” é naturalmente metafórica. Enquanto um laboratório é um lugar onde se desenvolvem experiências científicas, o historiador é, por definição, um pesquisador a quem os experimentos são vedados. Reproduzir uma revolução, um desbravamento, um movimento religioso é impossível, não só na prática mas em princípio, para uma disciplina que estuda fenômenos temporalmente irreversíveis como tais (GINZBURG, 2007, p. 312).

Todavia a narrativa histórica deve se capaz de trazer os mortos de volta à cena, preenchendo os corpos que se encontram há muito em decomposição com: carne, músculos, sangue e saliva. Intimá-los a sentar-se no tribunal da história, para testemunhar aos vivos, o que seus olhos agora cansados já viram.

Demonstratio designava o gesto do orador que indicava um objeto invisível, tornando-o quase palpável – *enarges* – para quem o escutava, graças ao poder um tanto mágico de suas palavras. De modo semelhante, o historiador conseguia comunicar aos leitores a própria experiência – direta, como testemunho, ou indireta – pondo sob seus olhos uma realidade invisível. *Enargeia* era um instrumento para comunicar a autópsia, ou seja, a visão imediata, pelas virtudes do estilo (GINZBURG, 2007, p. 21).

Para seguir nesse labirinto, em busca de pistas sobre o processo de escolarização de crianças negras, devemos pensar nas possibilidades de trabalhar com perdas documentais. Mas uma vez recorremos a Ginzburg,

Os autos do processo movido em Toulouse contra Arnaud Du Tilh, bigamo e impostor, foram infelizmente perdidos. Davis teve de se contentar com reelaborações literárias como o *Arrest memorable* do juiz Jean de Coras e a *Admiranda história de Le Suer*. Na sua detalhista leitura desses testemunhos, ricos embora, percebesse o pesar (plenamente compartilhado pelo leitor) com a perda da fonte judiciária. Podemos apenas imaginar que mina de dados involuntários (isto é, não procurados pelos juízes) esse processo teria proporcionado a uma estudiosa como Davis (GINZBURG, 2007, p. 314).

Na citação feita anteriormente, o historiador analisa o método utilizado por Natalie Z. Davis em sua pesquisa, trazendo à baila a perda dos autos do processo que seriam ricos em informações, entretanto o mesmo nos diz que ela soube explorar outras fontes, que lhe permitissem conhecer o passado.

Quando não encontrava o homem ou a mulher que estava procurando, eu me voltava, na medida do possível, para outras fontes do mesmo tempo e do mesmo lugar, a fim de descobrir o mundo que eles deveriam conhecer e as reações que poderiam ter tido. Se o que ofereço é em parte, de minha invenção, está no entanto solidamente arraigado nas vozes do passado (DAVIS, p. 6 e 7, apud GINZBURG, 2007, p. 315).

Esse caminho metodológico parece não ser somente uma opção da historiadora norte-americana. Ele é compartilhado também pelo historiador inglês Hobsbawm, convidando-nos a montar um quebra-cabeça, encaixando as pedras, para ao final ver o desenho formado no tabuleiro.

Entretanto, a mera criatividade não nos leva muito longe. O que precisamos, tanto para dar sentido àquilo que os inarticulados pensavam, quanto para verificar ou desmentir nossas hipóteses a respeito, é de um quadro coerente, ou se, preferirem, de um modelo. Isso porque nosso problema não é tanto descobrir uma boa fonte. Mesmo a melhor das fontes – digamos, as fontes demográficas sobre nascimentos, casamentos e mortes – apenas esclarece certas áreas daquilo que as pessoas fizeram, sentiram e pensaram. O que normalmente devemos fazer é reunir uma ampla variedade de informações em geral fragmentárias; e para isso precisamos, se me perdoam a expressão, construir nós mesmos o quebra-cabeças, ou seja, formular como tais informações deveriam se encaixar (HOBSBWAM, 1999, p. 225).

Paul Veyne também nos estimula a procurar as peças que completam o desenho do quebra-cabeça, todavia acrescenta que nunca temos todos os pontos de vista ao mesmo tempo, sinalizando que a nossa forma de contar a história é parcial.

Os acontecimentos não existem, com a consciência de um objeto concreto. É necessário acrescentar que, não importa o que se diga, não existem também como um geometral, prefere-se afirmar que eles têm existência em si mesmos como um cubo ou uma pirâmide: nunca percebemos todas as faces de um cubo ao mesmo tempo, só temos um ponto de vista parcial; em contraposição, podemos multiplicar esses pontos de vista (VEYNE, 2008, p. 46).

RECOLHENDO AS PEÇAS: AS PRIMEIRAS PISTAS SOBRE AS CRIANÇAS NEGRAS

Para conhecer a fundação da cidade recorremos a Ângelo Ferreira Monteiro. Ouçamos o que ele diz:

A Vila de Vassouras congregava três freguesias, a de Nossa Senhora da Conceição de Vassouras, Nossa Senhora da Conceição de Paty do Alferes e Sacra Família do Tinguá, com uma população total de 28.638 habitantes, sendo que 67% da população era escrava [...] Utilizando apenas como comparação o censo de 1872 e por não termos um censo anterior, referente ao período do nosso estudo, verificamos que a Vila de Vassouras cresceu geograficamente, passando a administrar mais

duas freguesias as de São Sebastião dos Ferreiros [...] e de Santa Cruz dos Mendes (MONTEIRO, 2007, p. 44-46).

Lielza Lemos Machado acrescenta informações importantes, sobre a origem do nome da cidade:

Segundo antigos pesquisadores da origem do nome da cidade, foi ele motivado por arbusto muito utilizado no Brasil para confecção de vassouras e que abundava na região que pouco a pouco foi sendo povoada [...] A quantidade desses arbustos na sesmaria Vassouras-Rio Bonito concedida a Francisco Rodrigues Alves em 6 de outubro de 1782, impressionou o nosso primeiro desbravador, por isto, omitindo o nome Rio Bonito, passou a chamá-la apenas Vassouras (MACHADO, 2006, p. 17).

A história da criança ainda é um objeto novo, mesmo com a grande produção de teses, dissertações e artigos. Um dos precursores foi P. Ariès com seu livro *História social da criança e da família*, discutindo as variações e nuances da ideia de infância ao longo da Idade Média e Moderna. Contudo, gostaríamos de ressaltar uma face bastante peculiar a ideia de infância relacionado à dependência.

Durante o século XVII, houve uma revolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos pro-

priamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância à puberdade. A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: as palavras *fiis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência (ARIÈS, 1997, p. 11).

No Brasil identificamos alguns pesquisadores que também se dedicaram ao tema. Passaremos a analisar as suas obras e destacar nelas o que pode nos ajudar a compreender nosso objeto de estudo, ou seja, a criança negra.

Mary del Priore organizou o livro *História das crianças no Brasil*, no qual reúne diferentes pesquisadores, que contribuem para um rico quadro panorâmico no Brasil, contemplando diferentes lugares e períodos históricos. Queremos chamar a atenção para o artigo dos professores Manolo Florentino e José Roberto Góes sobre os filhos dos escravos.

Os autores, através de análise de inventários *post-mortem*, sinalizam que não havia um mercado de escravos de crianças cativas, e quando isso ocorria era na fase final da infância, quando a mesma já se aproxima do mercado de trabalho. Agora conheçamos através dos autores os motivos que separavam as crianças dos seus pais:

Doações aconteciam quando do batismo e geralmente favoreciam os familiares do proprietário [...] Também a alforria entre os cativos fazia desaparecer dos registros os pais [...] Os pais também sumiam dos inventários porque eram vendidos e legados: uma entre cada quatro famílias era partida quando chegava a hora de dividir os bens do falecido. E também fugiam por certo. Além disso, os avaliadores de escravos só registravam o pai se esse

fosse casado, como recomendavam as prescrições da Igreja Católica. Frequentemente, seguiam ao pé da letra o preceito *latino partus sequitur ventrem*. Mas a mortalidade, por certo, também se mostrava presente no paulatino desaparecimento dos vínculos familiares entre filhos e pais (FLORENTINO; GÓES, 2006, p. 180 e 81).

Doações de crianças, fugas de pais para quilombos, alforrias, vendas para outro plantel e partilha de bens. Esses motivos faziam parte da dura lida das crianças escravas, todavia chama a nossa atenção o padrão de orfandade dessas crianças escravas:

Aqueles que escapavam da morte prematura iam, aparentemente, perdendo os pais. Antes mesmo de completarem um ano de idade, uma entre cada dez crianças já não possuía nem pai nem mãe anotados nos inventários. Aos cinco anos, metade parecia ser completamente órfã; aos 11, oito a cada dez (FLORENTINO; GÓES, 2006, p. 180-81).

Somados os motivos listados acima, gostaríamos de apresentar outros por meio do estudo realizado por Maria Luíza Marcílio, ao analisar a Roda dos Expostos, que enriquecem o quadro da sociedade brasileira do século XIX.

Fatores supervenientes poderiam determinar a vontade ou a necessidade de abandonar uma criança. Os mais comuns foram a morte ou a doença do pai ou da mãe, o nascimento de gêmeos, a saída do pai de casa, deixando a mulher ao desamparo, e a falta de leite de mãe, dentre outros.

Quase sempre esses fatores conjunturais estiveram associados ao fator econômico da pobreza (MARCÍLIO, 2006, p. 259).

Em suas reflexões Manolo Florentino e José Roberto Góes indicam a mortalidade infantil como um dos motivos que separavam as crianças dos seus pais.

Poucas crianças chegavam a ser adultos, sobretudo quando do incremento dos desembarques de africanos no porto carioca. Com efeito, os inventários das áreas rurais fluminenses mostram que, no intervalo entre o falecimento dos proprietários e a conclusão da partilha entre os herdeiros, os escravos com menos de dez anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos (FLORENTINO; GÓES, 2006, p. 180).

A Roda dos Expostos figurava na sociedade como um lugar de anonimato para os que abandonavam os filhos, e também de acolhimento para os que eram abandonados. Marcílio continua o seu texto trazendo à baila a rejeição de um menino preto, que estava à beira da morte.

Mas a Roda servia ainda de cemitério de bebês mortos, como já dissemos, para os pais se livrarem das despesas com funerais e o enterramento. Nas Rodas apareciam muitas crianças “maltratadas, outras a expirar, e algumas já mortas”. Em 9 de dezembro de 1841 tirou-se da Roda uma criança morta recém-nascida”. “Em 1916, a causa do abandono na Roda de Salvador de Ambrósio de Matos, com dois meses preto, que faleceu um dia de-

pois, foi claramente dita pela mãe: “Boto meu filho na Roda porque ele está prestes a morrer e não tenho com que enterrar, pois dias que durmo na rua” (MARCÍLIO, 2006, p. 260).

Renato Pinto Venâncio busca entre as mudanças institucionais, da Santa Casa de Misericórdia a razão para o abandono de crianças próximas da morte.

O argumento da dificuldade econômica dos pobres, por si mesmo, não explica o abandono de crianças mortas. A ele deve ser acrescentado o das mudanças institucionais. Não por acaso, os anos em que mais se abandonou crianças mortas em Salvador coincidem com o período em que a Santa Casa deixou de alugar o *esquife dos anjos*. [...] No Rio de Janeiro, as mudanças institucionais também parecem ter contribuído para o aumento do número de anjinhos abandonados. A partir de 1851, o governo imperial, num esforço de combate às epidemias, proibiu que fossem realizados enterros em capelas e igrejas de irmandades com sede no meio urbano (VENÂNCIO, 1999, p. 107).

Por hora deixemos a morte de lado, para pensar nos que sobreviviam a essa dura sina. Era preciso criar uma rede de solidariedade, para acolher e dar sentido a vida dos pequenos, que contavam com parentes horizontais para continuar a lida.

O menino crioulo sobrevivente não ficava só. A consolá-lo, existia uma rede de relações sociais escravas, em especial as de tipo parental. Muito possivelmente

ele teria irmãos, um ou outro tio, primos, além de por vezes, avós, que poderiam viver dentro e fora de seu plantel. [...] Em qualquer circunstância, porém, teria a criança já uma “tia” ou um “tio”, mesmo que não consanguíneo. Um padrinho (e, muito frequentemente, uma madrinha) que, com certeza, os pais já lhe haviam providenciado logo no nascimento (FLORENTINO; GÓES, 2006, p. 181).

A FAMÍLIA E A APRENDIZAGEM DE UM OFÍCIO: A INICIAÇÃO DA CRIANÇA ESCRAVA NO MUNDO DO TRABALHO

À nova família cabia inserir essa criança no mundo do trabalho ensinando-lhe uma profissão. Alguns pequeninos desde a mais tenra idade já carregavam a profissão como sobrenome.

Por volta dos 12 anos, o adestramento que as tornava adultos estava se concluindo. Nesta idade, os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama. Algumas haviam começado muito cedo. [...] Aos 14 anos, trabalhava-se como um adulto. O aprendizado da criança escrava se refletia no preço que alcançava. Por volta dos quatro anos, o mercado ainda pagava um aposta contra a altíssima mortalidade infantil. Mas ao iniciar-se no servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas próprias do eito, o preço

crescia (FLORENTINO; GÔES, 2006, p. 184).

Walter Fraga Filho, em seu livro *Mendigos, molesques e vadios na Bahia do século XIX*, apresenta algumas instituições que pretendiam educar a infância pobre para o mundo do trabalho. O autor nomeia instituições militares como a Companhia de Aprendizes de Marinheiros.

A companhia de Aprendizes de Marinheiro, fundada em 1840 e que funcionava no Arsenal de Marinha, acolhia meninos expostos, órfãos indigentes e menores abandonados, com idade entre oito e doze anos, para serem iniciados na marinhagem. Segundo o regulamento de 1841, os aprendizes não podiam sair do Arsenal sem licença do diretor da Companhia. Em caso de faltas cometidas, eles podiam receber “castigos moderados” da mesma forma que os pais, mestre de ofício e professores, agiam com seus filhos e discípulos (FRAGA FILHO, 1996, p. 128).

Ele não se esquece das instituições religiosas, tais como a Santa Casa de Misericórdia.

Durante o século XIX, subsistiam ou foram criadas algumas instituições religiosas que tradicionalmente se dedicavam ao recolhimento de crianças órfãs ou enjeitadas. Sem dúvida, foi a Santa Casa de Misericórdia a mais importante. [...] A misericórdia entrega esses menores a particulares que cuidavam de sua criação. Meninos com mais de dez anos poderiam ser empregados como aprendi-

zes de algum ofício, caixeiro de loja ou entravam para o Exército. Por seu lado, meninas trabalhavam nas casas em troca de sustento (FRAGA FILHO, 1996, p. 125 e 126).

A escola também figura em seu texto como elo entre o mundo do trabalho e a infância pobre.

O recolhimento da Escola Agrícola era, entretanto, um esforço acanhado diante da tarefa. Em 1880, o governo provincial, acolhendo sugestão do chefe de polícia José Antônio da Rocha Viana, ensaiou a instalação de colônia agrícola para recolher meninos vadios. O estabelecimento chegou a ser montado na fazenda de Domingos Carlos da Silva (no Recôncavo), e no ano de 1881 já contava com doze menores empregados na lavoura (FRAGA FILHO, 1996, p. 133).

Os processos de soldada indicavam que, crianças eram contratadas para trabalhar e também deveriam receber educação. Contudo, nos processos que acompanhamos não encontramos ainda nenhuma pista que nos permita dizer que essas crianças frequentaram a escola formal.

No Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro, na segunda sessão da vigésima primeira legislatura no dia 1º de julho de 1889, encontramos o diretor da Instrução Pública trazendo a necessidade urgente de educação das crianças negras. Ouçamos o que ele diz:

Por outro lado convém atender aos milhares de indivíduos que, sahidos da escravidão na maior ignorância, sem

crença, sem noção dos deveres, precisam receber na escola a instrução e educação necessária para sua completa regeneração: convém também attender à grande affluencia de immigrants que se estabelecem em nosso solo, e cujos interesses intellectuaes e Moraes não podem ser indifferentes àqueles que dirigem os destinos da sociedade¹ (Relatório do presidente da província do Rio de Janeiro, 1889, p. 3).

Podemos compreender que o processo civilizador, iniciado com o fim da escravidão, ainda estava em curso. Norbert Elias nos diz que o Estado deve conduzir esse processo. Uma das faces dele era oferecer escola. Vejamos o que o Elias nos diz:

A civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir. Este é o novo elemento manifesto no termo *civilisation*. Ele absorve muito do que sempre fez a corte acreditar ser – em comparação com os que vivem de maneira mais simples, mais incivilizada ou mais bárbara – um tipo mais elevado de sociedade: a ideia de um padrão de moral e costumes, isto é, tato social, consideração pelo próximo, e numerosos complexos semelhantes. Nas mãos da classe média em ascensão, na boca dos membros do movimento reformista, é ampliada a ideia sobre o que é necessário para tornar civilizada uma sociedade. O processo de civilização do Estado, a Constituição, a educação e, por conseguinte, os segmentos mais numerosos da população, a eliminação de tudo o que era inda bárbaro

¹ Preferimos manter a redação ortográfica original do relatório em vez de atualizá-lo segundo o novo acordo ortográfico, e assim procederemos todas que citarmos os Relatórios do Presidente de Província do Rio de Janeiro e outros documentos do século XIX.

ou irracional nas condições vigentes, fossem as penalidades legais, as restrições de classe à burguesia ou as barreiras que impediam o desenvolvimento do comércio – este processo civilizador devia seguir-se ao refinamento de maneiras e à pacificação interna do país pelos reis (ELIAS, 1994, p. 62).

Tomando o censo demográfico realizado pelo Império em 1872, ainda estávamos muito longe de alcançar a tão sonhada civilização, pois o analfabetismo era uma chaga que corroía a sociedade, e tornava o sonho de equiparação às nações europeias um sonho cada dia mais distante. Entre a população negra da região centro sul, era muito grande o número de analfabetos. A tabela a seguir nos ajuda a visualizar melhor.

Tabela 1 - Grau de Instrução da População Escrava

CIDADES	HOMENS		MULHERES	
	Sabem Ler e escrever	Analfabetos	Sabem Ler e Escrever	Analfabetas
Paraíba do Sul	21	9.810	07	17.100
Vassouras	01	11.503	02	8.862
Valença	01	15.558	00	2.846

FONTE: IBGE, recenseamento de 1872.

Quando organizamos a tabela acima, pensamos em escolher apenas as cidades da região centro sul, com maior número de escravos em 1872, e apresentar o grau de alfabetização dos mesmos. Cruzando a informação do Censo 1872 com o relatório do Presidente de Província do Rio de Janeiro, percebemos que o seu pedido

de urgência tem como objetivo combater tão elevados índices de analfabetismo.

Marcus Vinícius Fonseca, em seu livro *Educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*, ressalta a importância dessa lei na educação dos ingênuos. Ele acompanha os debates sobre a escolarização dos negros até a derrocada da escravidão em 1888, com a assinatura da Lei Áurea.

Irene Rizzini sinaliza que a partir de 1850, com a Lei Euzébio de Queirós o Estado Imperial apresentava preocupações com a educação dos escravos e de sua prole.

Dos anos 1850 em diante, começa a tomar corpo a legislação, a regulamentação de matérias relativas aos escravos e seus filhos. Interessante que a primeira referência aparece na forma de um Aviso (N. 190), em 1852, através do qual o Ministério dos Negócios da Justiça do Rio de Janeiro declara ao Presidente de Província de São Paulo, em resposta à sua solicitação, que as disposições do Código Criminal são “também applicáveis aos escravos menores”. Trata-se de uma declaração sobre o pouco ou nenhum valor do escravo na sociedade, chegando a suscitar dúvidas quanto à aplicabilidade da lei (RIZZINI, 2011, p. 103).

Para a autora citada anteriormente, a Lei de 1871 representa um marco importante no pensamento jurídico e na ação do Estado Imperial, fruto de mudanças provocadas pelos primeiros ventos positivistas que sopravam nas fileiras do Exército brasileiro, e sua vitória na Guerra do Paraguai, que se iniciou em 1864 e terminou em 1870. A guerra trouxe à baila uma forte discussão sobre o auxílio

do Estado às crianças órfãs, abandonadas e também sobre os filhos de mãe escrava.

Voltemos ao Relatório do Presidente de Província do Rio de Janeiro e ouçamos outra parte do relatório no qual ele faz menção às iniciativas de escolarização da população negra, iniciadas em 1872, fruto da Lei do Ventre Livre, assinada em 1871. Sejam os benevolentes com o redator do relatório.

O Brasil esta passando pó rum a grande transformação. A escravidão, depois de uma agonia de pouco mais de 16 anos, é um cadáver sepultado no cemitério da história. Este facto basta só por si para elevar-nos no conceito das outras nações, como um grande passo dado no caminho do progresso; ainda porem não soou a hora do descanso. Nossos deveres augmentam na razão da importância que adquirimos na balança do mundo; é preciso empenhar todo o esforço para merecer a estima, a confiança intelletual e na moralidade pública (Relatório do presidente da província do Rio de Janeiro, 1889, p. 4).

Mais uma vez o autor apresenta a urgência de educar os negros. Contudo, no mesmo texto, ele reconhece que o número diminuto de escolas e a má localização das mesmas dentro dos municípios fluminenses exigem medidas enérgicas. Continuemos a ouvir a sua voz através do seu texto.

As escolas públicas estão mal distribuídas pelas diversas regiões da província, como V. Exc. Poderá ajuizl-o à vista de seguinte relação dos municípios coma indicação da respectiva área kilometrica e do calcu-

lo aproximado de sua população segundo o quadro organizado pela directoria de obras pública em 1878, e do número de escolas que actualmente estão instaladas. Convém notar que nesse quadro não se levou em conta a população que ainda então constituía o elemento servil (Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, 1889, p. 4).

Na citação acima, a escolarização do elemento servil, ou seja, do negro, não foi contada, isso em si é um dado importante na nossa pesquisa, pois nos diz o quanto as iniciativas do estado fluminense eram lentas em relação aos outros estados brasileiros. E também, aponta a dificuldade que o pesquisador encontrará para seguir esses rastros. Para fins de comparação organizamos uma tabela com as mesmas cidades citadas, e inserimos duas outras, para que possamos perceber a carência de escolas.

Tabela 2 – Distribuição das escolas

Municípios	Superfície Km	População	ESCOLAS			
			Masculinas	Femininas	Mistas	Total
Paraíba do Sul	1.298,88	16.311	7	6	1	14
Vassouras	1.048,45	19.095	9	4	2	15
Valença	1.842,47	22.605	9	10	-----	19
Cantagalo	1.137,84	9.295	8	8	-----	16
Rezende	1.670,07	18.527	6	6	-----	12

FONTE: Relatório do Presidente de Província do Rio de Janeiro, 1889.

Na tentativa de analisar os dados apresentados, o autor aponta alguns caminhos para sanar o difícil proble-

ma da instrução pública na província fluminense. A tabela organizada por ele inclui todos os municípios. Incluímos os números referentes aos municípios de Cantagalo e Rezende, porque eles são citados. Com a palavra mais uma vez o redator.

É verdade que, a boa distribuição das escolas, convém attender principalmente à densidade relativa da população que facilita a frequência dos alumnos e determina a necessidade dellas. Todavia, como está feita, nota-se à primeira vista a desigualdade que há entre alguns municípios na participação de um benefício a que tem justo direito, desigualdade ainda mais accentuada em relação ás escolas do sexo feminino. O município de Vassouras, por exemplo, com uma superfície pouco inferior à de Cantagalo e uma população duas vezes maior, e por conseguinte em condições mais favoráveis pela condesação para o estabelecimento de escolas, tem menos uma que aquelle município. O de Rezende, com uma superfície maior que o de Cantagallo e população superior à de Vassouras ainda tem menos escolas. (Relatório do Presidente da província do Rio de Janeiro, 1889, p. 6).

Grandes extensões territoriais e poucas escolas. Entre os municípios na Tabela 2, Vassouras possuía 15 escolas, ou seja, possuía o terceiro maior número, ficando atrás do município de Cantagalo, que possuía 16. Todavia não devemos esquecer o tamanho da população 9.295 – quase a metade do número da população de Vassouras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As iniciativas de escolarização de crianças negras são esparsas, mas os pesquisadores têm apresentado novos dados de pesquisa em todo o Brasil que contribui para quebra da velha tese de que os negros não frequentaram a escola durante o Império, e mesmo com o advento da República sua participação ainda era pequena.

Em recente encontro da Associação de Pesquisadores de História, realizado em São Paulo, na USP, pudemos assistir alguns trabalhos sobre o tema, tais como o trabalho de Viviane Inês Weschenfelder intitulado *Sujeitos da educação: a construção do sujeito negro no município de Venâncio Aires (RS)*, e Surya Aaronovich Pombo de Barros intitulado *Algumas questões acerca da História da Educação da População Negra no Brasil: estado da Arte* (1989, 210 p.).

Apresentei também o meu projeto de tese intitulado *O fio do novelo: o processo de escolarização de crianças negras em Vassouras, 1889 a 1930*, indicando ainda que as minhas reflexões são iniciais. Atualmente estou na fase de coleta de dados, e cursando as disciplinas do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Na poesia de Cecília Meireles que utilizei como epígrafe do meu texto, a autora está em busca de si mesma. Eu também, quando volto ao passado, para examinar os dias, ora transparentes, ora opacos, o faço com o pretexto de conhecer a história, entretanto a história do menino negro de família pobre, nascido no subúrbio do Rio de Janeiro, se faz presente a todo momento.

Lembro que aprendi a ler em casa com meu pai Osvaldo Ribeiro Neto, pois sou o caçula de uma família de seis filhos. Ele o fazia com letras grande tipo bastão, pegava algumas do jornal e me perguntava, que letra é essa aqui?

Isso é uma letra A, igual à inicial do seu nome. Não me esqueço da minha primeira professora, D. Maria Célia, e seu fusquinho amarelo. Essas marcas estão impressas e me trouxeram até aqui.

Um dos motivos que traz o tema do processo de escolarização de crianças negras ao centro das discussões é o crescente número de pesquisadores negros que se formam nos cursos de pós-graduação em diferentes universidades. Somados aos não negros, voltam seus olhos para o passado, para descobrir nesse labirinto algumas histórias para contar, formando uma identidade positiva num país onde alguns ainda perguntam, onde você guarda o seu racismo? Ora, se alguns guardam é porque ainda o têm.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

BLOCH, Marc. *Apologia da história*: ou ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ELIAS, Norbert. *O processo Civilizador*. V. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. Crianças escravas crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

FRAGA FILHO, Walter. *Mendigos, moleques e vadios*: na Bahia do século XIX. São Paulo/Bahia: Hucitec/EdUFBA, 1996.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros*: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MACHADO, Lielza Lemos. *Vassouras*: recanto histórico do Brasil. 3. ed. Vassouras: Gráfica Palmeiras, 2006.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MEIRELES, Cecília. *Uma antologia poética*. Porto Alegre: LP&M, 2009.

MONTEIRO, Ângelo Ferreira. *Redes de Sociabilidade em Vassouras no século XIX*: O caso Benatar. Vassouras: Editora Autor, 2006.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever, um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILLOTI, Francisco. *A arte de governar crianças*: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

VENANCIO, Renato Pinto. *Famílias Abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador- Século XVII e XIX*. São Paulo: Papirus, 1999.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. 4. ed. Brasília: Editora UnB, 2008.



AÇÃO AFIRMATIVA: um produto genuinamente nacional

Hédio Silva Júnior

CEERT – Centro de Estudos das
Relações de Trabalho e Desigualdades;
Faculdade Zumbi dos Palmares (Unipalmares)

AÇÃO AFIRMATIVA: UM PRINCÍPIO ADOTADO PELO BRASIL DESDE A SEGUNDA REPÚBLICA

No início do governo Getúlio, em 1931, o Brasil aprovava a primeira lei de cotas de que se tem notícia nas Américas: a Lei da Nacionalização do Trabalho, ainda hoje presente na CLT, que determina que dois terços dos trabalhadores das empresas sejam nacionais.

Com o surgimento da Justiça do Trabalho, também naquele período, o Direito Laboral inaugurava uma modalidade de ação afirmativa que até hoje considera o empregado um hipossuficiente, favorecendo-o na defesa judicial dos seus direitos.

Em 1968, o Congresso instituía cotas nas universidades, por meio da chamada Lei do Boi, cujo artigo primeiro prescrevia: “Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio”.

Note-se ainda que desde 1970 o Brasil é signatário de acordos de cooperação científica e tecnológica com países africanos, de modo que jovens são selecionados nos seus países de origem e ingressam nas melhores universidades brasileiras sem passarem pelo discutível crivo do vestibular.

Já na vigência da Constituição de 1988, o país adotou cotas para portadores de deficiência no setor público e privado, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias e instituiu uma modalidade de ação afirmativa em favor do consumidor: dada a presunção de que fornecedores e consumidores ocupam posições materialmente desiguais, estes últimos são beneficiados com a inversão do ônus da prova em seu favor, de modo que em certas hipóteses ao fornecedor cabe provar que ofereceu um produto em condições de ser consumido.

Tais fatos devem ser cotejados com um outro dado histórico: em 1950 o vereador Cid Franco e o deputado Jonas Correia, denunciavam na Câmara de São Paulo e na Câmara Federal que instituições particulares de ensino, entre outras beneficiárias de recursos públicos, excluía abertamente crianças negras.

Isto é, há pouco mais de cinquenta anos a decantada democracia racial ainda esmerava-se em dificultar o ingresso de negros no sistema de ensino.

Dois registros:

1º a despeito da ignorância olímpica de alguns dos próceres da *intelligentsia* tupiniquim, o Brasil poderia tranquilamente orgulhar-se de exibir cotas e outras políticas de ação afirmativa como um produto genuinamente nacional;

2º não deve causar nenhuma surpresa o fato de esses mesmos próceres terem silenciado diante da adoção de cotas para quaisquer outros segmentos, mas venham a público, agora, vociferar que cotas para negros são operacionalmente inviáveis, ilegais e farão cair o nível da universidade brasileira.

Em matéria publicada há alguns anos, um grande jornal de São Paulo noticiava que os negros aprovados no sistema de cotas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro apresentaram desempenho similar ou superior a seus colegas brancos.

Temos pois que a experiência de ingresso diferenciado de estudantes africanos (indiscutivelmente negros, ao que tudo indica) e o desempenho dos negros brasileiros comprovam que o verdadeiro mérito é aquele mensurável no desempenho dos alunos, no decorrer do curso, e não na antessala das universidades.

Decerto, as iniciativas de ações afirmativas destinadas a impulsionar o ingresso de estudantes negros/as no ensino superior, que nada têm de novo, visam corrigir uma distorção histórica e permitir que os talentos e potencialidades possam, em igualdade de condições, ser revelados com base na *performance* que negros e brancos apresentem em sala de aula.

Fora desse contexto, qualquer outro argumento nada mais faz do que ilustrar o grau de omissão atávica, de racismo cordial ou de improvisação intelectual de setores das elites brasileiras.

O CONTEÚDO NEGATIVO DA IGUALDADE

A proclamação da igualdade de todos perante a lei, escrita na primeira parte do *caput* do art. 5º da Carta de 1988, sintetiza a dimensão negativa do princípio da igualdade, desdobrando-se em um amplo leque de regras constitucionais que, no limite, visam coibir a ocorrência de discriminação injusta. Estão as regras proibitivas de violação de direitos fundada em critérios de origem, cor ou raça, sexo, idade, estado civil, porte de deficiência, credo religioso, convicções filosóficas ou políticas, tipo de trabalho ou natureza da filiação dos indivíduos.

Interessante é observar que o catálogo constitucional das fontes de desigualação engendra uma resposta, mesmo provisória, à clássica indagação sobre quem seriam os iguais e quem seriam os desiguais, questão esta invariavelmente invocada pelos estudiosos do tema.

Impõe-se aqui a abertura de parêntese para uma breve digressão sobre o vocábulo igualdade. Holanda Ferreira atribui ao substantivo igualdade, derivado do latim *aequalitate*, o significado de “qualidade ou estado de igual; paridade; uniformidade; identidade; justiça; propriedade de ser igual”¹.

Em sua acepção jurídica, formal, o princípio da igualdade aparece como um direito fundamental da cidadania, contrapondo-se a um dever negativo cometido ao Estado e aos particulares, qual seja, a obrigação de não discriminar. Trata-se de uma obrigação negativa, a partir do que ficam vedadas:²

- elaboração de leis que estabeleçam privilégios;

¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, p. 915.

² Ver Celso Antonio Bandeira de Mello, *Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade*.

- discriminação no exercício dos direitos e garantias fundamentais;
- discriminação na aplicação das leis.

Cotejando o direito de liberdade com o direito de igualdade, ensina Bobbio³ que o primeiro indica um estado da pessoa, ao passo que o segundo refere-se a uma relação, de sorte que a afirmação “João é livre” é plenamente inteligível, ao passo que a asserção “João é igual”, implica necessariamente a identificação do critério utilizado para a aferição da igualdade (igual em quê?), bem como dos demais sujeitos da relação (igual a quem?).

Começando pela questão do critério, convém valer-mo-nos das lições de Franco Montoro, para quem “A filosofia distingue as relações em: causais e não causais”. E, entre estas, coloca as de conformidade ou adequação, que podem se apresentar sob três modalidades:

- a) a identidade, que é a relação de conformidade quanto à essência;
- b) a semelhança, que é a relação de conformidade quanto à qualidade;
- c) a igualdade, que é a relação de conformidade quanto à quantidade. Arremata o autor: “A igualdade é pois uma equivalência de quantidade”⁴.

Forçoso indagar – quantidade de quê? Uma réplica possível pode ser encontrada em John Rawls: o objeto da justiça deve ser a estrutura básica da sociedade, em termos de que tal estrutura deve distribuir certos bens sociais primários que todo homem racional presumivelmente deseja: direitos, liberdades, oportunidades, renda, riqueza e auto-

³ Norberto Bobbio, *Igualdade e Liberdade*, p 7-12.

⁴ André Franco Montoro, *Introdução à ciência do direito*, p. 135.

estima. “Esses são os bens primários sociais. Outros bens primários, como a saúde e o vigor, a inteligência e a imaginação, são bens naturais; embora a sua posse seja influenciada pela estrutura básica, eles não estão sob seu controle de forma tão direta”⁵.

Por esse ângulo, a equivalência de quantidade ensejada pelo conceito jurídico de igualdade toma como referência a “quantidade” de fruição dos bens sociais primários.

Já no que toca aos sujeitos da relação de igualdade, é ocioso assinalar que a espécie humana é una e indivisível, no sentido de que a diversidade de tipos humanos não resulta de fatores outros que não ambientais, climáticos e culturais, e que a classificação dos indivíduos por sexo ou raça, a título de exemplo, não indica nenhuma distinção congênita dos indivíduos, relacionada à diferença de atributos morais e/ou intelectuais, mas sim conceitos construídos socialmente, no mais das vezes com a finalidade de legitimar interesses de natureza econômica e/ou política. Daí o acerto da redação do art. 1º da Declaração Universal dos Direitos do Homem: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”⁶.

Não obstante a natureza una do ser humano, é certo que o vigor da reprovação constitucional às condutas discriminatórias, corroborada por elementos empíricos, entre os quais as estatísticas e os relatórios governamentais⁷, patenteia a existência de desigualdades de situações de fato, assim descritas por Rawls, “há direitos básicos desiguais fundados em características naturais [...] essas desigualdades selecionarão posições relevantes [...] Distinções base-

⁵ John Rawls, *Uma teoria da justiça*, p. 66.

⁶ Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

⁷ Ver, por exemplo: BRASIL. Ministério da Justiça/Ministério das Relações Exteriores. *Décimo Relatório Periódico Relativo à Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. Brasília, 1996.

adas no sexo entram nessa categoria, assim como as que dependem da raça e cultura”⁸.

Tendo em mente, assim, os fatores de desigualdade que conformam o elenco adotado pela Constituinte de 1988, já poderíamos identificar ao menos um dos sujeitos da relação hipotética de igualdade: os desfavorecidos, os desiguais, são aqueles indivíduos cujos dotes naturais os impedem de fruir, em maior ou menor grau, os bens sociais primários.

Nesta ordem de ideias, a consideração preconceituosa e injusta do dote natural das pessoas instaura uma relação assimétrica entre igualdade formal e igualdade substancial, entre norma da igualdade e fato da discriminação, entre igualdade perante a lei e igualdade nos direitos, entre titularidade e fruição/gozo de direitos, entre norma constitucional e experiência social. São os fatores de marginalização a que alude o texto constitucional (art. 23, X), que põem em xeque a posição hipotética da igualdade e tornam controverso o pressuposto da loteria natural, das carreiras abertas a talentos, da sociedade fundamentalmente meritocrática.

Precisamente por isso, a norma antidiscriminação (que se distingue da norma igualitária propriamente dita, abordada adiante) visa dissuadir, por meio da cominação de sanção, a consideração ilícita dos dotes naturais da pessoa.

Registre-se em conclusão que, referindo-se aos destinatários da norma igualitária, Faria realça: “O preceito da igualdade, que logo após as primeiras Constituições escritas se dirigia aos Poderes Executivo e Judiciário, deve ser objeto de aplicação não só a todos os Poderes do Estado, inclusive e principalmente ao Legislativo, como, ainda aos homens em geral. Nesse sentido, pode e deve o Estado editar leis proibindo segregação racial”⁹.

⁸ John RAWLS, op. cit., p. 104.

⁹ Anacleto de Oliveira Faria, *Do princípio da igualdade jurídica*, p. 266.

Uma nota final deve ser dedicada à dimensão ideológica do conteúdo negativo da igualdade, da norma constitucional do tipo antidiscriminação.

Anota Bobbio que “a igualdade perante a lei é apenas uma forma específica e historicamente determinada de igualdade de direito ou dos direitos (por exemplo, do direito de todos de terem acesso à jurisdição comum, ou aos principais cargos civis e militares, independentemente do nascimento)”¹⁰. Com o que concorda Faria: “Com efeito, quando a igualdade passou a ser traduzida em termos de preceito jurídico, em fins do século XVIII e começo do XIX, apresentava como alvo extinguir privilégios e prerrogativas”¹¹. Nessa perspectiva, a juridicização da igualdade refletiria, ainda conforme Bobbio, “o progressivo desaparecimento do princípio da *ascription* (pelo qual as posições sociais são atribuídas por privilégio de nascimento) e a substituição deste pelo princípio do *achievement* (pelo qual as posições são, ao invés, adquiridas graças à capacidade individual)”¹².

No limite, portanto, o conteúdo jurídico da igualdade significaria a institucionalização de um modelo de sociedade essencialmente meritocrática.

Todavia, é possível concluir que o constituinte de 1988, cauteloso em relação à univocidade do aludido princípio do *achievement*, terminou por dessacralizar a doutrina meritocrática, objetando-lhe subliminarmente um dado da realidade magistralmente descrito por Rawls: “cada pessoa se encontra ao nascer, numa posição particular dentro de alguma sociedade específica, e a natureza dessa posição afeta substancialmente suas perspectivas de vida”¹³.

¹⁰ Norberto Bobbio, op. cit., p. 29.

¹¹ Anacleto de Oliveira Faria, op. cit., p. 98.

¹² Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Pasquino. *Dicionário de política*, p. 747.

¹³ John Rawls, op. cit., p. 14.

Note-se que o reconhecimento deste dado da realidade, justifica a compreensão de que o catálogo constitucional dos fatores de desigualação, sob nenhum pretexto pode ser tomado como um plexo caótico de admoestações, destituído de valor jurídico, mas como previsão normativa de que a trajetória dos indivíduos não está determinada tão somente por suas habilidades intelectuais, pela boa sorte, ou pelo acaso, visto que se sujeita também a influência das circunstâncias sociais e de fatores arbitrários capazes de embaraçar, limitar, quando não pura e simplesmente frustrar suas expectativas, suas chances de êxito pessoal e a possibilidade de realização plena de suas potencialidades.

Em resposta a este dado da realidade social, teria sido mesmo insuficiente a adoção de uma postura estatal convenientemente abstencionista, meramente antidiscriminatória, tendo como substrato ideológico uma concepção de Estado limitado e garantista – um Estado liberal; mesmo porque tratar-se-ia de uma incoerência com os ditames da justiça social (art. 170) e da tutela da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), prestigiados no sistema constitucional brasileiro. Não por mera casualidade, portanto, optou-se pela adoção de uma postura intervencionista e dirigista, preocupada com a remoção das barreiras que se opõem à materialização da igualdade, comprometida com o ideal igualitário, tal como observado nas regras igualitárias que cintilam na Carta de 1988, conforme veremos a seguir.

O CONTEÚDO POSITIVO DA IGUALDADE

A dimensão positiva do princípio da igualdade encontra sustentação em três espécies de regras constitucionais.

A primeira, de teor rigorosamente igualitarista, de alta densidade semântica, atribui ao Estado o dever de abolir a marginalização e as desigualdades, destacando-se:

- “art. 3º, III – erradicar a [...] marginalização e reduzir as desigualdades sociais...”
- “art. 23, X – combater [...] os fatores de marginalização;”
- “art. 170, VII – redução das desigualdades [...] sociais”.

Já uma segunda espécie de regras, fixa textualmente prestações positivas destinadas à promoção e integração dos segmentos desfavorecidos, merecendo realce:

- “art. 3º, IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- “art. 23, X – combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;”
- “art. 227, II - criação de programas [...] de integração social dos adolescentes portadores de deficiência”.

Vale sublinhar que em referência ao aludido art. 3º, situado no rol dos objetivos fundamentais da República, Silva¹⁴ qualifica-o como princípio que implica uma prestação positiva do Estado, mesmo porque o verbo promover designa, segundo Ferreira, “dar impulso a; trabalhar a favor de; favorecer o progresso de; fazer avançar; fomentar, ser a causa de; causar, gerar, provocar, originar”.¹⁵

Por último, mas não em último lugar, temos as normas que textualmente prescrevem discriminação, discriminação justa, como forma de compensar desigualdade

¹⁴ José Afonso da Silva, *Curso de direito constitucional positivo*, p. 87

¹⁵ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, op. cit., p. 1.401.

de oportunidades, ou, em alguns casos, de fomentar o desenvolvimento de setores considerados prioritários, devendo ser ressaltadas:

- “art. 7º, XX – proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei”;
- “art. 37, VIII – a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão;”
- “art. 145, § 1º Sempre que possível, os impostos terão caráter pessoal e serão graduados segundo a capacidade econômica do contribuinte...;”
- “art. 170, IX – tratamento favorecido para as empresas de pequeno porte constituídas sob as leis brasileiras e que tenham sua sede e administração no País;”
- “art. 179. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios dispensarão às microempresas e às empresas de pequeno porte, assim definidas em lei, tratamento jurídico diferenciado, visando a incentivá-las pela simplificação de suas obrigações administrativas, tributárias, previdenciárias e creditícias, ou pela eliminação ou redução destas por meio de lei”.

Ainda na seara das normas constitucionais, convém relembrar o dispositivo dos parágrafos segundo e terceiro do art. 5º, os quais asseguraram proteção constitucional aos direitos emanados dos tratados internacionais.

A oportunidade desta observação, vale dizer, reside no fato de que o Brasil é signatário de pelo menos um

tratado internacional que prevê discriminação justa como forma de compensar desigualdade de oportunidades, a saber:

- “art. I, item 4, da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial: Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos.”

Há mais. Direcionando-se o foco para o plano da legislação ordinária, destacam-se:

- o Decreto-Lei 5.452/43 (CLT), que prevê, em seu art. 354, cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas;
- o Decreto-Lei 5.452/43 (CLT), que estabelece, em seu art. 373-A, a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualação de direitos entre homens e mulheres
- a Lei 8.112/90, que prescreve, em art. 5º, § 2º, cotas de até 20% para os portadores de deficiências no serviço público civil da união;
- a Lei 8.213/91, que fixou, em seu art. 93, cotas para os portadores de deficiência no setor privado¹⁶;

¹⁶ Compreendida como reserva sistemática de acesso.

- a Lei 8.666/93, que preceitua, em art. 24, inc. XX, a inexistência de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência; e
- a Lei 9.504/97, que preconiza, em seu art. 10, § 2º, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias. A respeito das referidas cotas para mulheres, assim se manifestou o Tribunal Superior Eleitoral:

1. “Vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidas por candidaturas de mulheres. Tal texto do parágrafo 3º do art. 11 da Lei 9.100/95 não é incompatível com o inciso I do art. 5 da Constituição”¹⁷ (TSE – Recurso Especial n. 13.759 – Rel. Nilson Vital Naves – j. 10.12.96).

Resta evidenciado, como se vê, o fato de que a Constituição de 1988 e seus desdobramentos infraconstitucionais passaram a prescrever uma nova modalidade de discriminação, a discriminação justa, cujas raízes remontam à época da edição da CLT, o que resultou num alargamento substantivo do conteúdo semântico do princípio da igualdade, bem como na ampliação objetiva das obrigações estatais em face do tema.

A IGUALDADE COMO UM DIREITO SOCIAL

A despeito da controvérsia que caracteriza a descrição histórica do surgimento dos direitos, é possível agruparmos as várias classificações em três grandes blocos:

- a primeira geração (ou dimensão) de direitos, dos direitos individuais, que derivou da *Bill of Rights*

¹⁷ A Lei 9.504/97 derogou a 9.100/95, primeiro diploma legal a prever cotas nas candidaturas partidárias.

inglesa, da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão francesa e dos primeiros *Amendments* à Constituição dos Estados Unidos, que, tradicionalmente, cataloga o direito à vida, à segurança, o direito de liberdade, de igualdade, de propriedade, de ir e vir, de expressão, de reunião, e de associação, bem como os direitos políticos;

- a segunda geração de direitos, dos direitos econômicos e sociais, derivada da Constituição Mexicana de 1917, da Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado soviética e da Constituição de Weimar, de 1919, que insere em seu rol os direitos ao bem-estar, ao trabalho, à seguridade, à saúde, à educação, ao lazer, à vida cultural; e
- a terceira geração de direitos, surgida no último quartel do séc. XX, que compreende o direito a um meio ambiente equilibrado, direitos de solidariedade e de fraternidade¹⁸.

Pronunciando-se sobre a matéria, assevera Bobbio que, “Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o superpoder do Estado – e, portanto, com o objetivo de limitar o poder –, os direitos sociais exigem, para sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à sua proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, a ampliação dos poderes do Estado”¹⁹.

Pois não é outro o tratamento atualmente dispensado pelo sistema jurídico brasileiro ao direito de igualdade. A nota característica da promoção da igualdade, que se projeta em todo o texto constitucional vigente, distingue-se, portanto, por um comportamento ativo do Estado, em

¹⁸ Ver Manoel Gonçalves Ferreira Filho, *Direitos humanos fundamentais*, p. 53-60.

¹⁹ Norberto Bobbio, *A era dos direitos*, p.72.

termos de traduzir a igualdade formal em igualdade de oportunidade e tratamento, o que é, insistimos, qualitativamente diferente da confortável postura de não discriminar. Vale dizer, o conteúdo positivo do direito de igualdade comete ao Estado o dever de esforçar-se para favorecer a criação de condições que permitam a todos beneficiar-se da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta. A isso dá-se o nome de ação afirmativa, compreendida como comportamento ativo do Estado, em contraposição à atitude negativa, passiva, limitada à mera intenção de não discriminar.

Em referência ao tema, denominado por ele como “igualdade das oportunidades”, ensina Bobbio que,

O que mais uma vez faz desse princípio um princípio inovador nos Estados social e economicamente avançados é o fato de que ele se tenha grandemente difundido como consequência do predomínio de uma concepção conflitualista global da sociedade, segundo a qual toda a vida social é considerada como uma grande competição para obtenção de bens escassos. Essa difusão ocorreu, pelo menos, em duas direções:

- a) na exigência de que a igualdade dos pontos de partida seja aplicada a todos os membros do grupo social, sem nenhuma distinção de religião, de raça, de sexo, de classe, etc;
- b) na inclusão, onde a regra deve ser aplicada, de situações econômicas e socialmente bem mais importantes do que a dos jogos ou dos concursos. (...) Em outras palavras, o princípio da igualdade das oportunidades, quando elevado a princípio geral, tem como objetivo colocar todos os membros daquela de-

terminada sociedade na condição de participar da competição pela vida, ou pela conquista do que é vitalmente mais significativo, a partir de posições iguais.²⁰

Prossegue o jusfilósofo italiano:

precisamente a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os ricos, isto é, introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro modo não existiriam, como ocorre, de resto, em certas competições esportivas, nas quais se assegura aos concorrentes menos experientes uma certa vantagem em relação aos mais experientes. Desse modo, uma desigualdade torna-se um instrumento de igualdade, pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação das desigualdades²¹.

Deste entendimento não se aparta Faria,

Os homens são iguais, já dizia Aristóteles, mas só têm os mesmos direitos em idênticas condições (...) A igualdade não é violada se a lei trata diversamente os homens que não têm a mesma situação, ou ainda, se ela vem em socorro daqueles que são, segundo a expressão moderna, os 'economicamente fracos'²².

²⁰ Norberto Bobbio, *Igualdade e liberdade*, p. 31.

²¹ *Ibidem*, p. 32.

²² Anacleto de Oliveira Faria, *op. cit.*, p. 46-226.

Pelo exposto, é possível afirmar que na atualidade, embora permaneça também catalogado na primeira geração de direitos, o direito de igualdade assume os contornos de um direito social, na medida em que passa a demandar prestações positivas por parte do Estado.

Interessante notar, concluindo, que a noção de cidadão plural, textualmente consagrada na Constituição de 1988, redefiniu o fundamento jurídico do princípio da igualdade, tornando-o mais consentâneo com as mutações sociais e ideológicas e, sobretudo, mais ajustado às novas dimensões de direitos e de cidadania que caracterizam as sociedades democráticas na virada de milênio. Não deixa de parecer paradoxal, a propósito, que a afirmação da diferença, da alteridade, da rica geografia de identidades culturais revigore simultaneamente o direito de igualdade, assinalando uma relação simétrica entre o direito à diferença – de identidades culturais –, e o direito de igualdade – no exercício e na fruição dos direitos.

Certo é que, seja traduzindo-se em regras proibitivas de condutas discriminatórias injustas, seja prescrevendo discriminação justa, o princípio da igualdade passa a encerrar não apenas um novo conteúdo semântico, mas especialmente uma nova concepção do papel do Estado, exigindo-lhe a adoção de políticas e programas capazes de traduzir a igualdade formal em igualdade substantiva.

Por fim, não poderíamos deixar de mencionar o fato de que ao consignar o princípio da promoção da igualdade, o sistema constitucional brasileiro resgata e positiva o princípio aristotélico de justiça distributiva, segundo o qual, justiça implica necessariamente tratar desigualmente os desiguais, ressaltando que tratamento diferenciado não se presta a garantir privilégios, mas sim possibilitar a igualização na fruição de direitos.

Não será ocioso lembrar, ainda, que a velha noção de isonomia, tantas vezes representada simbolicamente pela deusa romana Iustitia (com seus olhos vendados, segurando a balança com os dois pratos e sem o fiel no meio), mais se identifica atualmente com a representação da deusa grega Diké (filha de Zeus e de Themis), em cuja mão direita figurava uma espada, tendo na esquerda a balança com os dois pratos e sem o fiel, mas com os olhos rigorosamente abertos.

Uma abertura fundamental para o bom ofício de todos quantos acreditamos no direito como uma experiência histórica, dinâmica, e, fundamentalmente, como instrumento de afirmação daquela essência ético-espiritual de que todos os humanos são portadores, referida pela Constituição Federal com o nome de dignidade da pessoa humana.

SOBRE A CONSTITUCIONALIDADE E LEGALIDADE DE PROCEDIMENTOS DE CLASSIFICAÇÃO RACIAL

A Constituição da República emprega diferentes critérios para demarcar a diversidade que caracteriza a população brasileira. Assim, a Carta Política faz menção à cor (art. 3º, IV; art. 7º, XXX); à raça (art. 3º, IV); à etnia (art. 242, § 1º), como também ao adjetivo pátrio “afro-brasileiras” (art. 215, § 1º).

A mesma tendência poder ser observada nas declarações e convenções internacionais, senão vejamos:

- a Declaração Universal dos Direitos Humanos emprega os vocábulos “cor” e “raça” (art. 2º);

- a Declaração sobre a Raça e o Preconceito Racial também utiliza os termos “cor” e “raça (art. 1º);
- a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial²³ faz uso das palavras “cor” e “raça (art. 1º).

No campo da jurisprudência, dois registros chamam atenção. O mais importante relaciona-se com uma referência constante de decisão prolatada pelo Supremo Tribunal Federal na apreciação do HC n. 82.424/RS. Neste julgamento ficou demarcado o entendimento de que “raça é, sobretudo, uma construção social, negativa ou positiva, conforme o objetivo que se lhe queira dar. Assim, o problema não está na existência ou não de raças, mas no sentido que se dá ao termo”²⁴.

Outra decisão judicial, de 1992, foi tomada pelo então Tribunal de Alçada Criminal de São Paulo num julgamento que confirmou sentença condenatória fundamentada em prova de reconhecimento pessoal, na qual a vítima teria reconhecido o indigitado autor de roubo não por seus traços fisionômicos, ou físicos, mas unicamente pela cor de sua pele. É dizer, o Tribunal entendeu que a cor da pele do acusado seria elemento suficiente para sustentar o reconhecimento e, conseqüentemente, manter a condenação de um indivíduo pelo fato perfeitamente simples de ele ser um negro.

Ouçamos o próprio Tribunal:

Reconhecimento pessoal – Identificação baseada somente na cor – Validade – Entendimento: 66(b) – A Afirmação da vítima de não encontrar condições para reconhecer

²³ Ratificada pelo Brasil por meio do Decreto n. 65. 810, de 8 de dezembro de 1969.

²⁴ Supremo Tribunal Federal. *Crime de racismo e antisemitismo*: um julgamento histórico no STF: Habeas Corpus n. 82.424/RS. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2004, p. 31.

os agentes não conflita com a afirmação de ser um deles de cor negra e reconhecê-lo, já que o reconhecimento se dá pela segura memorização visual de diversos traços característicos de uma pessoa, ou de um somente, a cor²⁵.

Abstraindo as várias considerações suscitadas por um julgado desse teor, cumpre assinalar que se trata de antecedente jurisprudencial que corrobora a legalidade da classificação racial.

De outra parte, desde a primeira metade do século passado o Decreto-Lei n. 3.992, de 30 de dezembro de 1941, que dispõe sobre as estatísticas criminais, prescreve a classificação racial de vítimas e acusados por meio do critério da cor. A propósito, este mesmo critério é empregado na classificação racial dos autores de ato infracional (adolescentes), segundo o disposto no Comunicado n. 373/97, de 3 de junho de 1997, editado pela Corregedoria Geral de Justiça do Estado de São Paulo²⁶.

Registre-se que, mais recentemente, atendendo solicitação de entidades do Movimento Negro, a Portaria n. 1.740, de 26 de outubro de 1999, do Ministro de Estado do Trabalho e Emprego²⁷, incluiu a informação sobre cor/raça dos empregados nos formulários da Relação Anual de Informações Sociais – Rais e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – Caged.

Há ainda outro documento público que merece nota: o Cadastro Nacional de Identificação Civil, disciplinado pela Lei 9.454/97, a qual criou um cadastro nacional, descentralizado, feito com base na ficha de identificação

²⁵ Tribunal de Alçada Criminal de São Paulo. 12ª Câmara, Apelação n. 753.603/3, Relator Afonso Faro, julgado em 21/09/1992, RJDTACRIM 16/141.

²⁶ Publicado no *Diário Oficial* do Estado de São Paulo no dia 5 de junho de 1997.

²⁷ *Diário Oficial da União* de 27/10/1999.

civil, a partir da qual é emitida a cédula de identidade, o registro geral das pessoas naturais – o popular “RG”.

Inspirado no aludido Decreto-Lei 3.992/41 (estatísticas criminais), o formulário – que pode ser adquirido em qualquer papelaria – contém a rubrica “cútis”, neologismo empregado para designar cor da pele. Assim, todas as pessoas portadoras de RG emitidos em São Paulo, Distrito Federal, Minas Gerais e outros estados possuem em seus prontuários de identificação civil a informação sobre sua cor, lançada, em regra, por elas próprias (autoclassificação).

Conforme pode ser observado, portanto, há diversos documentos importantes nos quais pode ser obtida informação sobre cor/raça de brasileiros, a exemplo dos seguintes:

- prontuário do alistamento militar;
- registro de nascimento;
- prontuário de identificação civil;
- formulário da Relação Anual de Informações Sociais – Rais;
- cadastro Geral de Empregados e Desempregados – Caged;
- cadastro dos beneficiários do Programa Bolsa Família;
- formulário de adoção das varas da infância e adolescência do estado de São Paulo;
- cadastros das áreas de segurança pública e sistema prisional;

- cadastro de adolescentes submetidos à medida sócioeducativa de internação;
- certidão de óbito.

Assim é que tomados os marcos legais e as decisões judiciais elencadas, dois registros poderiam ser sublinhados: 1. a cor, isto é, o fenótipo, previsto expressamente na legislação nacional e na normativa internacional, predomina como critério para a classificação racial – e inclusive conta com suporte jurisprudencial; 2. além de declarar formalmente a legalidade da cor como critério de classificação, o Poder Judiciário brasileiro, por meio de sua mais alta Corte, admite a ideia de que raça não encontra fundamento na genética, mas sim em fatores socialmente construídos.

Tem razão o Poder Judiciário ao repelir o emprego da genética ou o conceito de pureza racial, mesmo porque no passado recente setores importantes da sociedade brasileira insurgiram-se contra a ideia de pureza racial entre indígenas.

Com efeito, em 1982 o Coronel Ivan Zanoni Hausen, então assessor da Fundação Nacional do Índio – Funai, foi duramente criticado por diversos setores da sociedade brasileira exatamente por tentar aplicar a genética para identificar “índios puros” entre a população indígena Xakriabá.

Veja-se a propósito o depoimento de Paulo Suess, então Presidente do Conselho Indigenista Missionário – Cimi: “Quem reduz a questão da ‘identidade étnica’ a uma questão genética e se esquece dos fatores culturais, sociais, políticos e históricos, não resta dúvida, *é racista*” (grifo meu)²⁸.

²⁸ *Jornal “Porantim – Em Defesa da Causa Indígena”*. Ano IV, n. 39. Brasília, maio de 1982, p. 4 e 5.

No mesmo sentido a nota publicada pela Comissão Nacional dos Bispos do Brasil, CNBB, no dia 28 de abril de 1982: “Repudiamos energicamente a aplicação de quaisquer ‘critérios biológicos de sangue’ em populações indígenas, para verificar sua identidade étnica. Como antropólogos do país, consideramos tal procedimento como *racista, lembrando métodos nazistas* e ofendendo princípios éticos e cristãos” (grifo meu).²⁹

À guisa de conclusão, é possível afirmar que aceitar, como fazem os opositores ao sistema de cotas, que há desigualdades raciais históricas no Brasil, observáveis em diversos setores da vida social, a exemplo da Universidade Pública, e assim mesmo opor-se aos instrumentos que visam refletir nestes âmbitos a nossa rica diversidade etnicoracial, é condescender com a exclusão histórica do negro dos espaços de participação e decisão em nossa sociedade, solidificando o que se delineou, com raríssimas exceções, na História do Brasil: o lugar do branco e o lugar do negro, em outras palavras, a segregação “de facto”.

Hédio Silva Júnior (OAB/SP 146.736)³⁰

Daniel Teixeira (OAB/SP 261.503)³¹

²⁹ Idibem.

³⁰ Advogado, mestre em Direito Processual Penal e doutor em Direito Constitucional pela PUC-SP, é Coordenador Executivo do Ceert – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e ex-secretário da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo (gestão Alckmin). É professor associado do Curso de Mestrado em Direito da Universidade Metropolitana de Santos. Autor de teses, livros e artigos sobre direito constitucional, direito penal, discriminação racial e intolerância religiosa no Brasil. É ainda conferencista, consultor de órgãos públicos e empresas, além de articulista em jornais de circulação nacional e colaborador de diversas revistas científicas.

³¹ Advogado e coordenador de Projetos do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – Ceert. Especializado em Direitos Difusos e Coletivos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foi *Visiting Scholar* da Universidade de Columbia – Nova York (2007) e Fellow *Public Interest Law Institute*, em Nova York (2007) e Budapeste (2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO DA SILVA, José. *Curso de direito constitucional positivo*. 16ª ed. São Paulo: Ed. Malheiros, 1999.

BOBBIO, Norberto. *Igualdade e liberdade*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro, 1995.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. (Trad. Carmen C. Varrialle et al.). 2ª ed., Brasília: Ed. da UNB, 1986.

_____. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.

BRASIL. Ministério da Justiça/Ministério das Relações Exteriores. *Décimo Relatório Periódico Relativo à Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. Brasília, 1996.

FARIA, Anacleto de Oliveira. *Do princípio da igualdade jurídica*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais/Edusp, 1973.

FERREIRA FILHO, Manuel Gonçalves. *Direitos humanos fundamentais*. São Paulo: Ed. Saraiva, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*, 3. ed., Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. *Conteúdo jurídico do princípio da igualdade*. 3. ed., São Paulo: Ed. Malheiros, 1999.

MONTORO, André Franco. *Introdução à ciência do direito*. 24. ed., São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1997.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. (Trad. Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves). São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Uma Possibilidade de Implementação da Convenção 111: o caso de Belo Horizonte, In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Construindo as Ações Afirmativas*. Cadernos Edusp . São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *Anti-Racismo: Coletânea de Leis Brasileiras (Federais, Estaduais, Municipais)*. São Paulo: Ed. Oliveira Mendes, 1998.

SILVA JÚNIOR. Hédio. Um Imponente Projeto de Igualdade Racial
In: COLTRO, Antônio Carlos Mathias (Coord.). *Constituição Federal*
– Dez Anos. São Paulo: Ed. Juarez de Oliveira, 1999.

_____. Limites Constitucionais da Criminalização da Discriminação. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito da PUC-SP, 2000.

_____. *Discriminação racial nas escolas: entre a Lei e as Práticas Sociais*. Brasília: Unesco, 2002.

_____. *Direito de igualdade racial: Aspectos Constitucionais, Cíveis e Penais*. São Paulo: Ed. Juarez de Oliveira, 2002.

_____. *A liberdade de crença como limite à regulamentação do ensino religioso*. Tese (doutorado), Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC-SP, 2003.

_____. O papel da cor raça/eEtnia nas políticas de promoção da Igualdade: Anotações sobre a experiência do Município de Santo André. São Paulo: Ceert, 2003.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Crime de racismo e antissemitismo: um julgamento histórico no STF: Habeas Corpus n. 82.424/RS*. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2004.



CURRÍCULO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Candida Soares da Costa

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

A educação escolar vem se configurando historicamente enquanto campo que suscita importantes questões, dando origem a um variado universo de estudos e debates que se voltam tanto à crítica aos modelos de educação vigentes em diferentes épocas, quanto à construção de novas perspectivas para a educação. Às teorias pedagógicas correspondem formas diferenciadas de compreensão das relações que se estabelecem entre educação e sociedade, suas respectivas teorias de currículo, assim como da organização e funcionamento da escola.

TEORIAS DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO

Neste texto, trazemos discussões sobre teorias da educação e do currículo que antecederam às perspectivas

de educação para a valorização do ser humano em sua diversidade. Abordamos tanto as teorias tradicionais quanto as que emergiram nas últimas décadas do século XX, quando, em boa medida, se enraíza o processo de gestação e de implementação de política curricular de educação para as relações étnico-raciais no Brasil.

Falar de “perspectivas atuais da educação é também falar, discutir, identificar o “espírito” presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro. (GADOTTI, 2000, p. 4).

Tomando por base Saviani (1987), Snyders (1974) e Silva (2007), delinea-se um percurso teórico que ajuda na compreensão do contexto no qual se elabora a proposição curricular de incorporação de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do sistema de ensino brasileiro.

Saviani (1987), ao analisar a questão da marginalidade relativa à educação, classifica as teorias educacionais em dois grupos. No primeiro, aloca as que denomina “não críticas”: teorias tradicional, nova e tecnicista. No segundo grupo, situa as teorias que denomina “crítico-reprodutivistas”: teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista.

Snyders (1974; p. 10 e 11) visibiliza uma perspectiva de educação capaz de “abrir um caminho a uma pedagogia atual, que venha a fazer a síntese do tradicional e do moderno: síntese e não confusão”. Uma pedagogia *progressista*, entendida como capaz de conciliar os melhores componentes existentes nas escolas *tradicional* e *nova*: res-

pectivamente, os modelos educativos e a vivência da alegria no tempo presente.

Silva (2007) situa o currículo como um campo de saber em estreita relação com questões de poder. Explicita como as correntes teóricas do currículo foram se constituindo e moldando a educação e, nesse processo, o currículo como elemento de correlação de forças entre poder estabelecido e movimentos sociais reivindicatórios.

TEORIAS “NÃO CRÍTICAS”

A partir do entendimento da sociedade como harmoniosa e que tende naturalmente a integrar todos os seus membros, as desigualdades sociais são compreendidas e tratadas não como um fenômeno social, mas como uma questão individual. As teorias pedagógicas que se orientam por esse entendimento tratam as desigualdades existentes na sociedade como desvio, sem implicações mais amplas, devendo, portanto, ser corrigido. Nessa perspectiva, atribui-se à educação a função de atuar com vistas a garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social.

TEORIAS TRADICIONAIS

No início do século XIX, sob os auspícios da burguesia consolidada no poder, surgem os sistemas nacionais de ensino. Tratava-se, pois, de estabelecer a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social, celebrado livremente entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância, visto que somente dessa maneira seria possível transformar

os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres, porque esclarecidos, ilustrados. A educação escolar fundada na centralidade professor-conteúdo-aluno passou a ter a função de difundir a instrução e transmitir conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade, cabendo ao aluno assimilar tais conhecimentos.

Enraizados na concepção de ensino mediante modelos, a educação escolar – atualmente denominada *escola tradicional* – e, igualmente, seu currículo foram desenvolvidos tendo por base o pressuposto de que a educação se realiza mediante aproximação, diálogo, imitação e superação dos modelos, considerando esse processo capaz de oferecer ao estudante um sentimento de plenitude, por abrir-lhe contato com “os grandes” e pela consciência quanto à validade de seus “esforços e sofrimentos” para tornar-se educado.

Snyders (1974) chama a atenção para a existência de conexão entre a atividade escolar e a atividade religiosa na escola tradicional: respeito e humilhação. Como nas religiões cristãs, nesse modelo educacional a perspectiva de felicidade não está alocada no presente, mas remete ao futuro. A alegria, então, é uma promessa que somente pode ser alcançada por aqueles que se dispõem a esforços e sacrifícios necessários. Por conseguinte, compete à criança lançar-se na busca por contatos com esses modelos com o mesmo ardor com que se lança à descoberta do mundo.

O professor exerce, então, um papel fundamental. É ele que faz a mediação, reduzindo a distância, por exemplo, “entre a criança e as obras, entre a dispersão das distrações e a intuição transparente dum teorema” (SNYDERS, 1974, p. 25). O mesmo autor defende ainda que, nesse contexto, compete ao professor tornar sedutora a presença dos modelos aos olhos das crianças, além de transformar “a exuberância não assimilável do mundo numa matéria sim-

plificada, preparada, ordenada”, possibilitando à criança “encontrar dificuldades graduadas, adaptadas às suas forças e aos seus conhecimentos, num encadeamento que justifica a passagem dum instante ao instante seguinte”. Daí o “papel primordial dos esquemas, das cartas e planos, representações simplificadoras que concentram a atenção da criança no essencial [...]” (SNYDERS, 1974, p. 28). Assim como dos procedimentos abstratos e artificiais que somente são mantidos com a presença do professor, cuja ação é constante, particularmente na proposição de matérias mediante as quais o aluno, a partir do exercício, possa alcançar melhores resultados. No processo educativo, as dificuldades são entendidas como provenientes da criança, visto que, supostamente, os conteúdos estão muito bem explícitos e ao alcance de todos. Não são levados em conta, portanto, os processos de construção de equivalências entre diferenças e desigualdades sociais e culturais, étnicas e raciais ou de quaisquer outras modalidades.

Ao final de quase um século, esse modelo de escola já se encontrava no centro de profundas críticas, pois, além de não ter conseguido ser abrangente o bastante para atingir a todos, “[...] nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar” (SAVIANI, 1987, p. 11).

TEORIAS ESCOLANOVISTAS

A partir de meados do século XIX, as inovações nos modos de produção industrial impulsionaram para a necessidade de formação escolar para uma gama mais ampla da população de crianças e jovens. Ao mesmo tempo, pôs em pauta a inadequação das práticas educativas vigentes até aquele momento. Problemas de ordem teórica e prática

passaram a ser levantados. Passou-se, então, a exigir reformulação, não apenas dos métodos, mas dos fundamentos e princípios gerais, de modo a ajustar a educação às novas circunstâncias.

As críticas formuladas à escola tradicional dão origem a uma nova teoria da educação que, segundo Saviani (1987, p. 11), semelhantemente à anterior, “[...] mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social”, preservando-se a ideia de que a escola poderia resolver as distorções sociais. A partir de então, tomou corpo um movimento que ficou conhecido como “Escola Nova” ou “escolanovismo”. As teorias elaboradas no âmbito desse movimento preconizavam não simplesmente o aprendizado, mas colocavam em pauta uma ideia de processo, para a qual não bastava somente o aprender, mas o aprender a aprender:

Tal movimento tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares (SAVIANI, 1987, p. 11).

Snyders (1974, p. 69) argumenta que, “historicamente, a educação nova tomou como ponto de partida as decepções e lacunas que se apresentavam como características da educação tradicional”. Eliminou as promessas de alegria futura, colocando a possibilidade de realização da

felicidade no tempo e nos acontecimentos presentes, a partir do desejo e da liberdade da criança que constrói sua própria experiência sem se ancorar em referenciais. Considera que, diante dos problemas e contradições que o mundo adulto colocava à sua própria existência, como, por exemplo, as guerras, os adultos nada têm a contribuir com os pequenos. Portanto, o trabalho e o aprendizado do aluno passavam a acontecer segundo a satisfação das necessidades das crianças e de seus desejos.

Entretanto, nem tudo são flores. Os teóricos não conseguem estabelecer sintonia entre a sua teoria e as propostas de ações práticas que redundem em transformações sociais. É o que, na afirmação de Snyders (1974), evidenciam:

- 1) as propostas de boas ações de Dewey – mantêm as desigualdades decorrentes tanto da estrutura social em classes quanto do racismo. Não há indicativo de sintonia entre teoria e prática. A proposta de compreender problemas sociais e buscar soluções para eles se volta para encaminhamento e soluções de problemas individuais que não refletem em mudança na estrutura social;
- 2) os centros de interesse de Decroly – a proposta de Decroly de agrupar os conhecimentos em relação com as necessidades da criança não se mostra eficaz. Seres humanos e fenômenos naturais não se distinguem e, portanto, os dilemas sociais não são focalizados;
- 3) as propostas de sanções de Piaget – na Escola Nova, ao invés das sanções expiatórias que, por intervenção do adulto, implicam dor ao culpado, acontece a sanção por reciprocidade. Esta “consiste

em retribuir o recebido, ou conduzir o culpado a reparar o mal que cometeu e a repor as coisas no seu devido lugar” (SNYDERS, 1974, p. 85). A punição ocorre em consequência dos atos do sujeito. Ela se dá pela ruptura do elo social, em função da prática de determinada ação, como mentira ou fraude. A consciência do isolamento ao qual o culpado é relegado força-o a desejar o restabelecimento dos elos. Snyders problematiza a eficácia desse tipo de sanção como possível somente em uma sociedade ideal, onde os sujeitos, altamente equilibrados, já apresentem, desde cedo, “comportamento impecável” (1974, p. 86) e com uma capacidade indubitável, não somente de distinguir o “certo” do “errado”, como de romper os laços com o faltoso, considerado como exceção na prática de ações rejeitadas pelo grupo. Segundo Snyders (1974), as proposições desses três teóricos não permitem às crianças, pela ausência de modelos (referências), ultrapassar as primeiras perspectivas e, assim, entender que os problemas que afetam a realidade vivenciada por elas ou pela comunidade na qual se inserem não são da mesma natureza e que, portanto, exigem tratamentos e soluções diversos.

A Escola Nova trouxe a promessa de promover a superação das desigualdades mediante a aceitação dos indivíduos, independentemente de suas características. Em relação à pedagogia tradicional, deslocou o eixo da questão pedagógica:

[...] do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse;

da disciplina para a espontaneidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1987, p. 13).

Snyders (1974) considera que as concepções da Escola Nova abrigam, na realidade, duas grandes utopias:

1) a *pedagógica*: de se formar os alunos para a vida sem que se misturem às supostas impurezas do mundo;

2) a *social*: de se criar pequenas comunidades preservadas e puras a partir das quais se pretende fazer a renovação. Um fato de que não se pode esquecer é que a Escola Nova tem origens aristocráticas. E, como tal, pretendia, mediante essa pedagogia, “constituir os melhores meios de revelar um grupo escolhido de dirigentes” (p. 150). Portanto, os métodos novos “constituem um corpo de doutrina, com os seus postulados, as suas premissas” que ocultam sérios perigos. São eles, segundo Snyders, os “responsáveis pelo insucesso – ou, talvez melhor, pela estagnação – dessa pedagogia” (p. 159).

Com relação à ampla implementação dessa pedagogia, não foram feitos os investimentos estruturais necessários. Não trouxe, portanto, mudanças, nem melhorias prometidas. Limitou-se à organização de unidades educativas experimentais ou núcleos muito bem equipados e

circunscritos aos filhos de pequenos grupos da elite. Entretanto, seu ideário, amplamente difundido, penetrou nas escolas e cabeças dos educadores, gerando amplas consequências nas redes públicas de ensino, organizadas pelo sistema tradicional:

Cumprir assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a escola nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 1987, p. 14).

Saviani compreende, ainda, que a Escola Nova focou a qualidade de ensino deslocando “[...] o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses”. Desse modo, a “Escola Nova” serviu como eficaz “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante” (SAVIANI, 1987, p. 14).

TEORIAS TECNICISTAS

Ao final da primeira metade do século XX, os educadores se viam tomados pelos sentimentos de decepção e

desencantamento por verem frustradas as esperanças que haviam depositado na Escola Nova:

A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante enquanto concepção teórica a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude, na prática se revelou ineficaz em face da questão da marginalidade. Assim, de um lado surgiram tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e Paulo Freire, de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1987, p. 15).

Essa teoria tinha como pressuposto a neutralidade científica e preconizava a racionalização do trabalho pedagógico com vista ao alcance da eficiência e produtividade, inspirada na racionalidade do processo de trabalho fabril. Desse modo, promoveu o planejamento da educação de modo a imprimir-lhe uma organização racional, capaz de traduzir minimamente os riscos que as interferências subjetivas pudessem impor ao alcance da eficiência almejada pela operação educacional:

Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a

proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 1987, p. 16).

Enquanto a pedagogia tradicional centrou a educação escolar no professor e a pedagogia nova no aluno, a tecnicista secularizou tanto um quanto outro, passando a determinar as ações pelo processo. O centro motor da educação foi deslocado para os meios. No processo educativo escolar, nem professor, nem aluno eram vistos enquanto sujeitos, pois ambos, igualmente, se despiam da condição de sujeitos, deslocados para uma posição inferior, relegados que foram, como afirma Saviani, (1987), à simples condição de executores de um processo:

[...] cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 1987, p. 16 e 17).

A educação, compreendida como um subsistema social, passou a ter como função treinar os estudantes para desempenhar papéis exigidos pelo sistema social:

Sua base de sustentação teórica deslocou-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 1987, p. 18).

Igualmente, a educação escolar passou a ser entendida, então, como mecanismo que propiciava o aumento da produtividade da sociedade mediante a formação de indivíduos capazes de atuar eficientemente na execução das funções que lhes eram determinadas. *Eficiência* passou a ser palavra-chave. Esperava-se, portanto:

[...] que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitisse saber com precisão se eles foram realmente alcançados (SILVA, 2007, p. 23).

O planejamento passou a ser concebido como o centro motor da educação escolar, não como expressão de uma necessidade intrínseca à ação humana, mas exigência do processo burocrático que se intensificava, simbolizando uma pretensa garantia de alcance da eficácia almejada. Desse modo, estabeleceu-

se estreita relação entre escola e processo produtivo, perdendo a especificidade da educação. Saviani assevera que, na prática educativa, as orientações tecnicistas se cruzaram com as precárias condições da escola tradicional e com as influências da Escola Nova, o que resultou em consequências devastadoras, entre as quais o aumento do caos no campo da educação, gerando “[...] tal nível de descontinuidade, heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SILVA, 2007, p. 18 e 19), acentuando o aumento dos índices de evasão e repetência.

TEORIAS “CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS”

Por volta do final do século XIX, a sociedade era composta por grupos ou classes que se relacionavam de forma antagonica na produção da vida material. As desigualdades sociais não são mais, nesse período, entendidas como uma questão individual, mas como decorrentes da própria estrutura social em classes, na qual as forças dominantes se apropriavam das condições de trabalho e dos resultados da produção, relegando as forças dominadas à marginalidade. Concebe-se a escola não mais como autônoma, mas como absolutamente dependente da estrutura social. Nesse contexto, a escola é compreendida como reforçadora da dominação e legitimadora dos processos de marginalização, cuja função era a de reproduzir as desigualdades sociais mediante estratificação dos bens culturais.

As teorias que emergem nesse contexto, ocupando-se das relações educação e sociedade, postulam que a educação somente poderia ser compreendida a partir dos condicionantes sociais e que a função própria da educação escolar era a de reproduzir a sociedade na qual ela se encon-

trava inserida, posto que a escola reproduzia e reforçava a sociedade de classes e o modo de produção capitalista. O entendimento quanto ao estabelecimento de relações entre escola e sociedade não disponibiliza elementos para que se vislumbre qualquer possibilidade de que a instituição escolar possa contribuir para mudanças sociais. Embora as teorias críticas se oponham enfaticamente às tradicionais, não interpretam as relações educação-sociedade além dos limites do determinismo econômico. Saviani (1987) organiza essas teorias em três categorias; teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista.

TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO ENQUANTO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, segundo Saviani, tem como maiores representantes Bourdieu e Passeron (1975):

Trata-se de uma teoria axiomática que se desdobra dedutivamente dos princípios universais para os enunciados analíticos de suas consequências particulares. [...] no intuito de preservar a validade universal da teoria, os autores têm o cuidado de utilizar sempre a expressão “grupos ou classes”, jamais se referindo apenas às classes simplesmente; o que indica que a validade da teoria não pretenda se circunscrever apenas às sociedades de classes mas se estende também às sociedades sem classes que por ventura tenham existido ou venham a existir (SAVIANI, 1987, p. 21).

Essa teoria tem como pressuposto que o sistema de relações de força material (dominação econômica) entre os grupos ou classes se sustenta sobre um sistema de relações de força simbólica (dominação cultural), que reforça e dissimula a violência material exercida por grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados. A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica busca explicitar a ação pedagógica escolar como “[...] imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados” (SAVIANI, 1987, p. 23). A função da escola, portanto, é entendida como a de reproduzir as desigualdades sociais, mediante a reprodução cultural. Sob essa perspectiva, a aspiração de que a escola se torne instrumento de superação dessas desigualdades não passa de uma ilusão.

TEORIA DA ESCOLA ENQUANTO APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO (AIE)

Essa teoria se ancora em estudos realizados por Althusser que, ao explicar a reprodução das condições de produção, situa a escola como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado, capaz de assegurar a dominação a partir da reprodução das forças produtivas e das relações de produção. Saviani (1987, p. 26), argumenta que o “conceito de ‘Aparelho ideológico de Estado’ deriva da tese segundo a qual ‘a ideologia tem uma existência material’. Isso significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais”. Desse modo, a escola é compreendida como “o instrumento mais acabado de reprodução de tipo capitalista”, pois ela se incumbe, durante o processo de escolarização, de distinguir entre as diferentes classes sociais

as que devem ocupar as diferentes posições no sistema produtivo, de modo que apenas uma pequena parcela atinge os níveis mais altos de escolaridade, donde saem, como interpreta Saviani (1987, p. 27), os que “vão ocupar os postos próprios dos ‘agentes da exploração’ (no sistema produtivo), dos ‘agentes da repressão’ nos ‘Aparelhos Repressivos de Estado’ e dos ‘profissionais da ideologia’ (nos Aparelhos Ideológicos do Estado)”, reproduzindo, assim, as relações de exploração capitalista.

TEORIA DA ESCOLA DUALISTA

Tal teoria se sustenta no pressuposto de que, embora aparentemente unitária e unificadora, a escola se divide em duas redes distintas, que correspondem à divisão da sociedade capitalista, em burguesia e proletariado. Essa teoria se fundamenta nos estudos realizados por Baldelot e Establet (1971) que, segundo Saviani (1987, p. 33), consideram inútil a luta de classes ante o poder da escola enquanto um instrumento da burguesia “na luta ideológica contra o proletariado”.

Saviani (1987, p. 33) considera ainda que essas teorias se, por um lado, influenciaram o pensamento sobre educação na América Latina, desvelando “o comprometimento da educação com os interesses dominantes”, por outro, “também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade nos países da região”.

Embora desnaturalizando as causas das desigualdades sociais e denunciando-as como produzidas pela forma

de organização social em classes, a perspectiva de se compreender as relações educação-sociedade centradas no determinismo econômico desconsidera fatores que somente passam a ser evidenciados a partir das teorias que levam em conta fatores apontados pelos movimentos reivindicatórios por direitos sociais.

PEDAGOGIA PROGRESSISTA

Em dimensões mundiais, o século XX foi marcado por acontecimentos intensos, como guerras, processos de descolonização, movimentos organizados de segmentos sociais minoritários (negros, mulheres, homossexuais, imigrantes), reivindicando seus direitos, entre os quais uma escolarização de qualidade. Nesse contexto, o currículo é confrontado e emergem novas noções sobre ele, desta feita procurando explicar as relações de poder implicadas na educação escolar e no currículo.

Os movimentos de luta por direitos sociais em diferentes contextos forçaram aos poucos o estabelecimento de outro entendimento sobre a relação escola-sociedade, diferente do que historicamente vinha se constituindo. Isso resultou, na segunda metade deste século, no surgimento de noções que apontavam novos rumos para a educação escolar. As consequências do racismo, explicitadas pelas atrocidades que desembocaram da Segunda Guerra Mundial, os intensos movimentos anticolonialistas, assim como a movimentação social impulsionada pela luta das então consideradas minorias, fizeram emergir teorias que apontavam que as sociedades se encontravam, em muitos aspectos, determinadas não somente por questões de classe, mas também de raça, etnia, gênero e sexualidade. Nesse contexto, George Snyders (1974) apresenta como resultado do

confronto entre *pedagogia tradicional* e *pedagogia nova* uma perspectiva diferente para a educação, a qual denominou *Pedagogia Progressista*. Suas análises sobre a *Escola Tradicional* e a *Escola Nova* evidenciam que uma e outra apresentam princípios e concepções atualmente inaceitáveis, mas também aspectos que não devem ser desprezados.

A concepção *Progressista* é apresentada como alternativa que permite vislumbrar novas possibilidades para a educação escolar. Uma perspectiva que, no entender do seu autor, é capaz de dar vida aos modelos, recolocar o papel do professor em sua função de orientar, intervir e educar, de modo a promover a vivência da alegria no presente com perspectivas de projetá-la para o futuro. Compreende que a intervenção docente organiza e alarga a coletividade, reforça a vida pessoal e desvencilha “a autonomia dos alunos” (174), pois, não estando associada à subordinação dos alunos, a ação docente não se realiza por eles, nem contra eles, mas com eles. Essa intervenção ajuda o aluno a ampliar seu aprendizado, fortalecer suas relações, construir consciência sobre sua existência, sua comunidade; sobre a importância desta para si e de si para a comunidade e, por conseguinte, a construir identidades em relação ao coletivo.

Snyders considera que a efetivação dessa pedagogia implicaria uma práxis pedagógica capaz de conciliar a introdução de modelos relacionados às realidades sociais e ao mundo da criança. Isso significa a construção de outra perspectiva na comunicação e na relação entre professor e aluno, provocando transformações na sociedade a partir de um currículo de oposição à estratificação e à subalternização humanas, seja pelo racismo, pela divisão da sociedade em classes ou por outra questão vinculada a grupos específicos, mas capaz de evidenciar condições para se pôr fim à exploração. Assim implicada, provocaria uma reviravolta na visão de mundo, no método de comunicação e de rela-

ção entre professores e alunos, de modo a “[...] conjugar a aceitação de princípios determinados, de pensamento e de ação com o apelo à experiência peculiar dos alunos” (SNYDERS, 1974, p. 194). Ele defende como assunto característico a essa pedagogia o antirracismo, visto que, independentemente das convicções dos professores, existe um consenso de que o racismo deve ser combatido desde as primeiras vivências escolares. Não considera respeito à liberdade dos alunos deixar que escolham por sua vontade ser racistas ou antirracistas, nem como ato democrático a submissão do assunto racismo à votação para saber se integrará a pauta de interesses, pois a “liberdade do aluno consiste em se desembaraçar do racismo, em ir além do racismo – e essa é bem uma libertação, porque é responder a um movimento profundo, a um desejo real, mas que a princípio se apresenta cheio de hesitações e de tentações contrárias” (SNYDERS, 1974, p. 212).

O QUE DIZER, ENTÃO, SOBRE CURRÍCULO?

Independentemente dos lugares e épocas, professoras e professores sempre se têm envolvido com o “currículo”, de uma forma ou de outra. Entretanto, foi a partir da perspectiva pós-estruturalista de discurso que *currículo* passou a ser compreendido não mais como um objeto fixo, mas como uma noção que resulta de uma trama linguística, sendo, portanto, uma criação discursiva:

Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. Do ponto

de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descreve, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta (SILVA, 2007, p. 12).

Ao considerar que a questão central de qualquer teoria do currículo remete à compreensão do que deve ser ensinado e em função do que se almeja que os seres humanos de dada sociedade se tornem, argumenta ainda que uma configuração curricular é resultado de um processo de seleção:

[...] de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2007, p. 15).

O currículo, portanto, enquanto construção social, envolve tanto uma dimensão prática quanto política, portanto, não está determinado. Sacristán (2000) considera que ele se constrói:

[...] no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos,

depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

É evidente que o currículo escolar, enquanto produto da ação humana, não se encontra imune aos interesses sociais, históricos e geograficamente situados. Seu entendimento sob essa perspectiva implica compreender, ao mesmo tempo, que as finalidades da educação escolar também estão implicadas por esses mesmos interesses, de modo que as diferentes teorias do currículo efetuam não somente deslocamentos importantes na maneira como se concebe o currículo nas diferentes épocas, assim como, igualmente, nas finalidades projetadas para a educação.

As teorias críticas e pós-críticas de currículo vão se preocupar, segundo Silva (2007), “[...] com as conexões entre saber, identidade e poder” (p. 17), por considerar que o currículo envolve conhecimento, mas, igualmente, a identidade, isto é, a subjetividade dos seres humanos. Sob essa perspectiva, o “por quê?” constitui-se chave das interrogações sobre o tipo de conhecimento selecionado, os interesses que envolvem a seleção desses conhecimentos ou sobre o tipo de identidade que as escolhas do currículo possibilitam estabelecer.

Embora as teorias pedagógicas e educacionais mais amplas não sejam recentes e todas focalizem também o currículo, o campo de conhecimento denominado currículo somente passou a existir a partir das primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos.

Era um período em que se buscava definir as finalidades da educação que seria destinada às massas. Nesse contexto, a ideia de currículo foi se consolidando sob uma perspectiva econômica, pautando a educação escolar por um mesmo padrão comercial e industrial de organização, cujo produto final fosse capaz de responder, unicamente, às necessidades do mundo do trabalho.

Inicialmente conectado ao processo de industrialização e ao movimento imigratório que acionavam as demandas pela massificação da escolarização, o currículo, então, passou a ser entendido como um processo de racionalização de resultados educacionais, nos moldes do processo fabril concebido por Frederick Taylor.

Os discursos vigentes, que definiram inicialmente o que seria o currículo naquele contexto histórico, não incorporavam preocupação com a formação no aspecto humano, muito menos com os resultados advindos dos encontros ocasionados nas fronteiras das diferenças, mas somente o técnico. A finalidade última da educação já se encontrava colocada: desenvolver habilidades coerentes às atividades que as crianças desempenhariam nas fábricas, quando adultas. Nesses moldes, esses discursos construíram uma ideia de currículo e a organização da vida escolar, exclusivamente, enquanto uma sequência técnico-administrativa de procedimentos relacionados a objetivos, métodos e avaliações, tendo como preocupação central a busca de resposta ao como fazer de forma eficiente a transmissão de conhecimento. As crianças se transformavam em meras matérias-primas que, em um processo semelhante ao fabril, deveriam ser processadas e cujos resultados seriam produtos absolutamente adaptados às necessidades técnicas do mercado.

A expansão desse modelo, situado no âmbito do epistemológico do que Silva (2007) denominou de teorias tradicionais do currículo, que perdurou até a década de 1970, rompeu os limites das escolas americanas e influenciou vários países, inclusive o Brasil, onde encontrou terreno fértil, pois o país almejava a preservação da organização vigente, sem colocar as questões raciais que se entrecruzavam com as de classe.

Silva argumenta que esse modelo se impôs à ideia concorrente defendida por Dewey, de que a educação não seria para preparar crianças e jovens para o mundo do trabalho na vida adulta, mas se constituir num *locus* onde estudantes pudessem vivenciar os princípios democráticos. Embora aparentemente opostos, os pressupostos tecnicistas e os escolanovistas tinham um ponto comum: opunham-se ao modelo humanista. Se por um lado o modelo curricular tecnocrático atacava a abstração e os conhecimentos que compunham o currículo clássico, por outro, o modelo de base psicológica, defendido por Dewey, acusava-o de desconsiderar a psicologia infantil. Silva (2007) argumenta que essas contestações encontraram solo fértil no contexto em que se visava à ampliação da escolarização secundária das massas, de modo que o currículo humanista clássico somente pôde sobreviver no âmbito de uma educação escolar de acesso restrito às classes dominantes. O pensamento e a estrutura educacional tradicionais vão ser postos em xeque a partir da década de 1960, em função de expressivos movimentos sociais e culturais manifestos em diferentes lugares do mundo. No entender de José A. Pedra, “[...] a influência do pensamento de John Dewey foi decisiva na construção do pensamento curricular brasileiro” (1997, p. 37).

A constituição desse novo campo de conhecimento possibilitou mudança na concepção de currículo como algo dado, para uma compreensão sob uma perspectiva histórica, propensa, portanto, às mudanças consoantes às transformações sociais e políticas de cada época. O entendimento do currículo como resultado de uma seleção implica que questões sobre o tipo de conhecimentos que deve ser ensinado e para quem ensinar sejam antecedidas por outra dimensão interrogativa sobre “o que eles ou elas devem se tornar”, tendo em vista que “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele

currículo”. Ainda como afirma Silva (2007, p. 15), “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”, possibilitando a compreensão de que o que se fala sobre currículo tem a ver tanto com conhecimento quanto com identidade dos sujeitos que esses conhecimentos permitem construir.

O currículo, então, passa a ser entendido como uma questão de poder, haja vista que implica operações de poder, entre as quais: selecionar ou privilegiar tipos de conhecimento, destacar, como ideal, uma identidade ou subjetividade, entre inúmeras possibilidades. Isso situa as teorias do currículo fora de um “campo *puramente* epistemológico, de competição entre ‘puras’ teorias. [...] elas estão ativamente envolvidas na atividade de garantir consenso, de obter hegemonia. [...] estão situadas num campo epistemológico social. [...] no centro de um território contestado” (SILVA, 2007, p. 16) (grifo do autor).

Na década de 1970, emergiram as teorias críticas do currículo, questionando, entre outros fatores, os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais vigentes, as desigualdades e as injustiças sociais e a suposta neutralidade curricular. Todavia, questões pertinentes a diferenças e identidade somente passaram a ser problematizadas a partir das teorias curriculares pós-críticas, que emergiram no bojo de um movimento denominado multiculturalismo, segundo o qual grupos culturais dominados reivindicavam o direito de suas culturas também serem socialmente reconhecidas e representadas na cultura nacional.

A questão do poder passou a ser compreendida como divisor de águas entre as teorias tradicionais e as teorias críticas e pós-críticas de currículo. Por um lado, as teorias tradicionais reivindicam o *status* de neutras e cien-

tificamente desinteressadas. Assumem posturas conservadoras, colocando-se a serviço dos conhecimentos e saberes dominantes, concentrando-se nas questões técnicas, pois consideram que já está dada a resposta à questão “o que ensinar”. Suas atenções se voltam à busca de respostas ao *como ensinar*, dispondo-se, desse modo, à consolidação da dominação. As teorias críticas e as pós-críticas se opõem a essa postura, salientando que toda e qualquer teoria implica relações de poder. Suas indagações não se voltam nem a “o quê”, nem a “como”, mas ao “por quê”, procurando evidenciar os interesses que subjazem às escolhas de conhecimento, ao privilégio de um tipo de identidade ou de subjetividade em detrimento de outros, pois têm como preocupação central as conexões que se estabelecem entre saber, identidade e poder.

Se por um lado, como afirma Silva (2007, p. 17), as teorias críticas de currículo deslocam “[...] a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder”, por outro lado, as teorias pós-críticas, “ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, [...] efetuaram outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo”. Nessa perspectiva, como propõe Snyders sobre educação progressista, os conceitos incorporados pelas teorias pós-críticas “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, culturas, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2007), apontam para a necessidade de um tipo de educação que se preocupe com um sentido de ser e estar no mundo e com o mundo – um particular que se integra no geral e o geral ao particular – e subsidie a construção de diálogo ante as diferenças em um universo amplo e historicamente diverso.

CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Embora os currículos educativo-escolares possam parecer, em determinadas circunstâncias, invariáveis no tempo e no espaço e vinculados a antigas tradições¹, o estudo das teorias educacionais e de currículo nos possibilita compreender que contradições da vida em sociedade, assim como novas bases epistemológicas, possibilitam forjar concepções de currículo, educação e sociedade. Na vaga desse movimento, elaboram-se as perspectivas de educação para as relações étnico-raciais. A efetivação de um currículo de educação para as relações étnico-raciais, proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana, configura uma porta que se abre, dando vistas a infinitas possibilidades de configuração de muitas vias de incorporação de “estratégias de desconstrução das narrativas das identidades nacionais, étnicas e raciais que têm sido desenvolvidas nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais” (SILVA, 2007, p. 102).

Pode-se afirmar que essas diretrizes constituem um campo de possibilidades, considerando a noção oferecida por Velho (2003, p. 40), “[...] como dimensão sociocultural, espaço para formação e implementação de *projetos*” (grifo do autor) individuais e coletivos de acesso a conhecimentos sobre História e Cultura afro-brasileira e africana que têm sido alijados do currículo escolar, possibilitando a

1 Hobsbawn (2002, p. 9) compreende que as tradições são inventadas. Com a expressão “tradição inventada” ele considera, em uma perspectiva ampla, “tanto as tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgem de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez”. Como tais, constituem-se “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado”.

elaboração de novas perspectivas a partir do trato às diferenças como uma questão histórica e política.

Embora em seu formato e proposição essas diretrizes possam se apresentar como uma novidade, suas finalidades aliam-se a uma história de luta por uma educação escolar que, em uma perspectiva antirracista, emancipe, liberte e coloque em dúvida as aparências e as naturalizações acerca da população negra e das relações raciais no Brasil.

A descrença e o desconforto sobre negros e negras são fruto de aprendizado sistemático de um conjunto de signos que compõem os estigmas de negação desses sujeitos individual e coletivamente. Esse aprendizado não é resultante de um processo individual, mas coletivo, pois diz respeito a signos e estes somente existem no âmbito social:

Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objetos de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados (DELEUZE, 2003 p. 4).

Trata-se, portanto, de um aprender que se efetiva na relação com outros sujeitos que partilham um mesmo contexto histórico e social. Nessa perspectiva, não seria nenhuma incoerência afirmar que a discriminação racial é resultante de um processo que torna os indivíduos e, conseqüentemente, a coletividade, sensíveis aos signos do racismo². A subalternização se torna possível a partir do aprendizado desses signos, possibilitando, assim, a produção e a instauração de sentidos negativos de determinados indivíduos e grupos étnico-raciais com relação a outros in-

² Expressão utilizada em alusão à afirmação de Deleuze (2003 p. 4) de que “alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença”.

divíduos e grupos, pois as concepções racistas e as visões de mundo racializadas não se constituem geneticamente nos sujeitos. Vão se construindo à medida que os aprendizados dos signos que possibilitam a produção de sentidos nessas relações vão sendo instaurados. Uma criança se torna racista tão logo internaliza os signos que orientam à prática da discriminação racial.

Partindo do pressuposto de que a sociedade brasileira, em suas formas estruturais, faz equivaler diversidade etnicorracial a critérios de estratificação social, conclui-se que essa mesma sociedade impõe uma realidade que exige a promoção de uma educação para novas formas de ser e de conviver ante as múltiplas diversidades étnico-raciais de que essa sociedade se constitui. Por conseguinte, as diretrizes se configuram como um anúncio de política curricular que se encontra em diálogo tanto com as concepções progressistas de educação, quanto com as teorias críticas e pós-críticas de currículo. Contestam modelos educacionais que não levam em conta as problemáticas propiciadas pelas tensões geradas por um modelo social e educacional conivente com um processo excludente de construção de diferenças. Assim, um currículo que incorpore conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana está filiado a um debate internacional e local, não recente, contra subalternidades em todas as suas dimensões.

Silva (2007, p. 102) argumenta que:

A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: Ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais.

Sob essa perspectiva, ele sugere que a questão passa a ser “como desconstruir o texto racial do currículo, e como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo”. Considera que a problematização da diferença e da identidade como uma questão histórica e política possibilita “centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo” (p. 103), sem, no entanto, desconsiderar sua “psicologia profunda”, nem o conceito de representação definido pelos estudos culturais, haja vista que permite “deslocar a ênfase de uma preocupação realista com a verdade para uma preocupação política com as forças pelas quais a identidade é construída através da representação” (p. 104).

Vale destacar que as teorias emergentes a partir do movimento reivindicatório multiculturalista constituíram-se sob várias perspectivas, duas delas destacadas por Silva (2007): a liberal ou humanista e a crítica.

A perspectiva liberal ou humanista se sustenta sobre o pressuposto de que a diferença é natural e superficial, mas que, sob a aparente diferença, existe uma mesma humanidade em todos. Trata a diferença cultural como um elemento transcendente, sem conexão com a sociedade, com a história e, conseqüentemente, com as relações de poder que estabelecem a construção da diferença e seus sentidos. O currículo orientado pela perspectiva liberal enfatiza as ideias de tolerância, respeito e harmoniosa convivência entre as culturas. Silva compreende que, sob essa perspectiva, respeito e tolerância imprimem à diferença cultural uma conotação de algo dado, subentendendo uma relação hierarquizada entre os elementos:

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mos-

tra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já estabelecidas já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las” (SILVA, 2007, p. 88).

A perspectiva crítica, por outro lado, compreende a diferença cultural como resultado de uma construção histórica e social vinculada às relações de exploração que diversos países e continentes exerceram (e ainda exercem) sobre outros, desencadeando processos de dominação e subalternização de inúmeros povos e nações. Essa perspectiva, no entanto, abriga duas tendências distintas de compreensão sobre a diferença cultural: uma de viés pós-estruturalista e outra, “materialista”. Sob a concepção pós-estruturalista, a diferença cultural é compreendida, enfaticamente, como intrínseca aos processos linguísticos de significação; uma construção discursiva, portanto, relacional. Ou seja, alguma coisa somente é considerada diferente em relação com outra que, em determinados contextos, é tomada como referência padrão e que somente adquire esse *status* também em um processo relacional. Por seu turno, na perspectiva “materialista”, de inspiração marxista, a diferença cultural não é natural, nem resultado de artifícios discursivos, mas resultante de “processos institucionais, econômicos, estruturais”, entendidos como produtores da “discriminação e desigualdade baseado na diferença cultural”:

Assim, por exemplo, a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve exami-

nar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação e na saúde (SILVA, 2007, p. 87 e 88).

Um dos méritos do multiculturalismo foi constituir-se em importante instrumento de luta política, ao situar a questão da diversidade cultural no campo político. Compreende-se que, apesar das divergências de suas perspectivas, dos ataques e críticas de que tem sido alvo, o multiculturalismo trouxe evidentes implicações curriculares, dentre as quais: consubstanciou as lutas pela inclusão de amostras representativas das contribuições das diversas culturas subordinadas; enfatizou os processos de relação de poder como produtores das desigualdades, tomando por base as diferenças culturais; pôs em xeque os próprios valores da civilização ocidental. No que se refere à educação para as relações étnico-raciais, embora suas contribuições ainda sejam consideradas limitadas, não se pode perder de vista as contribuições do multiculturalismo às diversas dimensões das lutas sociais:

Aumentou nossa compreensão sobre as bases sociais da epistemologia; [...] mostra que o gradiente da desigualdade e matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. [...] o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de

acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente (SILVA, 2007, p. 90).

Nos Estados Unidos, por exemplo, o multiculturalismo, enquanto um movimento legítimo de reivindicação de direitos, nasceu da compreensão de que os currículos escolares não enfatizavam as múltiplas identidades e tradições culturais e, assim, preservavam os mecanismos de exclusão social de importantes segmentos da população, como negros, mulheres, homossexuais, em favor de uma cultura dominante nacional e voltada à preservação do racismo, do sexismo e das desigualdades sociais, por privilegiar exclusivamente os valores e aspectos culturais da parcela populacional branca, masculina e, conseqüentemente, mais abastada social e economicamente.

Destacamos, na discussão de Tomaz Tadeu da Silva sobre teorias do currículo, duas questões fundamentais: a de que as teorias críticas de currículo situavam como preponderante a dinâmica de classe nas “relações de desigualdades e de poder na educação e no currículo”; e a de outra, que os estudos pós-estruturalistas e os Estudos Culturais possibilitaram que se compreendesse a não exclusividade dessa dinâmica nesses campos, posto que o currículo, sendo racialmente enviesado, opera “como uma narrativa étnica e racial” na raiz do fracasso escolar de grupos étnicos e raciais específicos, e que nele se articulam, também, as dinâmicas de gênero, raça e etnia. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, os temas raça e etnia ganham seu lugar na teoria do currículo somente mediante a vinculação entre conhecimento, identidade e poder. Em relação ao texto curricular:

[...] o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial (SILVA, 2007, p. 101 e 102).

Estudos sobre cotidiano escolar que têm como objeto central as relações raciais evidenciam um contexto escolar desfavorável à população negra. Costa (2007, p. 44), analisando livros didáticos de língua portuguesa adotados em escolas públicas, por indicação do MEC, para o primeiro triênio do século XXI, fez a seguinte constatação no que se refere aos textos não verbais:

As representações de sala de aula são compostas, em sua totalidade, por alunos brancos. Somente na representação da biblioteca aparece uma personagem com características de pessoas negras. Alunos e professores negros estão fora do ambiente escolar. Sua localização se dá na fotografia de um grupo de alunos, que estão tendo aulas no chão de uma praça, por não terem encontrado vagas nas escolas públicas, segundo inscrição nela constante.

Resumindo, a desconstrução do texto racial no currículo, passando pelo trato da diferença como uma questão histórica e política, possibilita permanente questionamento sobre:

- os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais e étnicas;
- a vinculação de relações de poder nos processos de construção da identidade e da diferença;
- os procedimentos de transformação da identidade dominante em referência mediadora na construção de outras identidades como subordinadas;
- os mecanismos institucionais de manutenção de grupos étnicos e raciais na posição subordinada.

Tais questões são consideradas por Silva (2007, p. 102 e 103) fundamentais na organização de um currículo, ao qual ele denomina multiculturalista. Esse tipo de currículo, organizado em torno dessas questões, entre outros, teria os seguintes méritos:

- evitaria que se reduzisse o multiculturalismo a uma questão de informação;
- seria profundamente político e vez de folclórico;
- evitaria o tratamento do racismo sob perspectivas simplistas, como simples questão de preconceito individual, o que conduz “a uma

pedagogia e a um currículo centrados numa simples ‘terapêutica’ de atitudes individuais consideradas erradas” e à colocação do foco no racista, não no racismo;

- orientaria o tratamento do racismo como “parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais”;
- centraria discussão nas “causas institucionais, históricas e discursivas do racismo”;
- possibilitaria questionamentos e críticas sobre as atitudes racistas individuais “como parte de formação social mais ampla do racismo”.

Silva destaca ainda que o tratamento do racismo como uma questão institucional e estrutural não significa que um currículo antirracista deva ignorar sua profunda dinâmica psíquica.

Neusa Santos Souza (1983), em seu livro *Tornar-se negro*, demonstra como o racismo sangra e mantém abertas as muitas feridas que produz e, nesse acumular de dores, de que forma o processo de construção da identidade das pessoas negras vai sendo progressiva e violentamente violada. A partir dos argumentos sobre os mecanismos de violência do racismo apresentados pela autora, Jurandir Freire Costa, no prefácio desse livro, discute a perversidade dessa violência, assim como suas consequências, cuja operação se realiza na destruição da identidade dos sujeitos negros que,

[...] através da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco,

é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico (COSTA, 1983, p. 3).

Os princípios filosóficos e axiológicos de uma pedagogia progressista e das pós-críticas do currículo reconstroem o papel e as funções sociais da educação escolar em uma perspectiva de valorização social, histórica e política dos sujeitos envolvidos no contexto educativo, assim como suas experiências e anseios. Como se observa na discussão, a perspectiva de uma educação que se oriente por currículo antirracista se configura e forja-se em um processo histórico de luta de todos que têm sido tratados como *condenados da terra*, segundo análise de Frantz Fanon (2005) sobre o colonialismo ou *deserdados*, na expressão de Milton Santos (2008) em sua análise sobre a globalização.

Gadotti (2000) destaca que educação tradicional e nova têm em comum o enfoque no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Todavia, o traço mais original da educação desse século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico. [...] A educação, no século XX, tornou-se permanente e social. [...] há ideias universalmente difundidas, entre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra (GADOTTI, 2000, p. 4).

A educação para as relações étnico-raciais incorpora, portanto, uma perspectiva relacional, isto é, visa construir bases educativas a partir das quais a relação com o conhecimento leve em conta o estabelecimento de relações entre os sujeitos na vida em sociedade: trata-se de sofisticada perspectiva epistemológica que traz uma nova concepção sobre sociedade, educação e currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Candida Soares. *O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores*. (Coletânea Relações Raciais e Educação, 3). Cuiabá, MT: EdUFMT, 2007.

_____. Educação para as relações étnico-raciais: história e cultura afrobrasileira e africana no currículo do ensino médio. Tese (Doutorado em Educação). Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2011.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

DELEUZE, Gilles. Os intercessores. In: _____. *Conversações*, 1972 - 1990. Trad. Peter Pal Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 151 - 168.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: EdUFJF, 2005.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, 14 (2), 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em 26 de março de 2011.

HOBBSBAWN, Eric. *Introdução: A invenção das Tradições*. In: HOBBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). *A Invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações*. (Coleção Práxis). Campinas, SP: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (Trad. Ernani F. da F. Rosa). 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação: curvatura da vara; onze teses sobre educação e política*. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5). 15ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SILVA, Sônia Aparecida Inácio. A educação progressista e suas bases axiológicas. In: _____. *Valores em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SNYDERS, George. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

SAINDO DA ROTA

Rogério Garcia Cappelli

Universidade Federal Fluminense (UFF)

A origem da palavra África não é clara, no dia a dia seu uso foi raro e tardio [...] mesmo após a generalização da expressão, uma coisa parece certa: os “africanos” não se consideravam como tal, não existindo homogeneidade cultural, política ou social, nem muito menos uma identidade em comum, ao contrário do que sugere a referida designação.

Mary del Priori e Renato Pinto Venâncio¹

Se levarmos em consideração esta ideia apontada pelos autores, temos um grande problema à vista: como estabelecer relações de continuidade cultural em terras brasileiras dos escravos que vieram da África se nem mesmo lá esse processo existia de forma determinante em sua estrutura? Como afirmar uma uniformidade africana, bem delimitada e estruturada, pouco condicionada e habituada a mudanças constante se “as evidências mostram que os escravos não

¹ PRIORE, Mary del; VENÂNCIO, Renato P. *Ancestrais: uma introdução à história da África atlântica*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.

eram nacionalistas culturais militantes que procuravam preservar toda a sua herança e, sim, demonstraram uma grande flexibilidade em adaptar e mudar sua cultura”?²

Aqui é importante perceber que não estamos falando de forma distintiva entre duas nações ou etnias, como a nagô ou a banto, que nos são mais próximas. Estamos falando sim de uma dinâmica tipicamente africana, “impura”, de uma característica inerente ao seu processo de desenvolvimento sociocultural, onde a grande maioria de seu povo compartilhava desta “fórmula”. Esse valor agregador – não 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 vivido³.

Partindo deste princípio, podemos começar a desconstruir uma ideia cartesiana de oposição entre pureza e impureza no campo religioso afro-brasileiro. O objetivo principal é tentar propor uma nova metodologia baseada em outros pressupostos e perguntas que acredito serem mais proveitosos na análise deste campo religioso, uma vez que em vez de contrapor modelos que em princípio se mostram opostos, creio ser mais importante e proveitoso perceber as mediações e pontos em comum em ambas as abordagens. Farei isso baseado exatamente em uma análise feita através de trabalhos antropológicos e históricos tidos como referências no assunto, procurando demonstrar de que maneira percorreram seus caminhos, com que objetivo e com qual hipótese, com a intenção de avaliar seus pressupostos e mostrar que ambos caminham na mesma direção, ainda que pareçam marchar para lados opostos.

² THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico: 1400-1800*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.

³ MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. *O nascimento da cultura afro-americana*. Rio de Janeiro: Pallas/Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2003.

Digo isso, é claro, por vários motivos. O primeiro deles, e no meu ponto de vista o mais importante, é a consolidação de determinada “rota” aceita pela grande maioria dos intelectuais que se debruçam sobre este tema, que tem como objeto de estudo as religiões entendidas hoje como afro-brasileiras. Mesmo com algumas divergências pontuais importantes e fundamentadas nos seus respectivos trabalhos, o que sem dúvida deixa-os mais interessantes, tais intelectuais acabam por utilizar e desenvolver os mesmos pressupostos teóricos quando avaliam o que têm em mãos.

Seria como se todos iniciassem suas pesquisas de lugares diferentes e diversos, cada um com sua proposta metodológica objetivada em intenções próprias e particulares. Em um determinado momento, após o recolhimento das informações necessárias, cada qual em seu próprio lugar e contexto, surge a necessidade da lógica de estruturação do que foi observado e analisado. É nesse momento que aparece a nascente do fenômeno que denomino “pororoca da lógica”. É nesse exato instante de criação da inteligibilidade que os vários afluentes de diversas espessuras e volumes convergem para o mesmo caminho, no qual o rio se encontra com o mar no mesmo lugar, fazendo-o apenas mudar de cor ou corrente, mas sempre seguindo o mesmo fluxo e pairando na mesma onda.

QUEM TEM DÚVIDA VAI À ÁFRICA

Dois trabalhos servem de referência para que se exemplifique a proposta que estamos tentando encaminhar, pois falam exatamente dessas duas culturas, nagô e banto, e procuram em sua origem africana as respostas e os significados para as práticas analisadas em terras brasileiras. O primeiro é o trabalho de João José Reis

sobre as festas da Bahia no século XIX, pelo lado nagô, e o segundo é de Marina de Mello e Souza, com a festa de coroação do Rei Congo, pelo lado banto.

Em sua análise sobre as festas negras baianas, João Reis procura demonstrar como em determinados momentos essas festas tinham locais específicos e bem delimitados para que acontecessem os encontros dos grupos étnicos, ou *nações* separadamente. Sendo assim, numa festa ocorrida em 1808 nos engenhos de Santo Amaro, “angolas” se reuniram em um lugar, “haussás” e “nagôs” em outro e assim por diante. Afirma que além de delimitar uma separação clara entre as nações africanas que neste momento existiam e viviam em conjunto, podiam também estas festas muitas vezes promover alianças em uma conjuntura política específica, que de alguma maneira respondesse pelos objetivos em comum dos escravos. Já em 1935, nos demonstra e conclui o autor que a superioridade numérica dos escravos nagôs se transformou em uma verdadeira hegemonia cultural. Em suas palavras: “com isso, as antigas divisões étnicas foram paulatinamente fenecendo para dar lugar a uma espécie de hegemonia nagô, hegemonia numérica que, em grande parte, traduziu-se culturalmente”.⁴

Exatamente como afirmava Édison Carneiro na década de 1930⁵, João Reis aponta para o fato de que os nagôs não tiveram dificuldade em se impor à massa escrava, sendo quase que “natural” seu domínio, fosse no âmbito político ou cultural. É interessante notar que somente nesse ponto o autor não percebe alguma forma de revolta, rebelião ou resistência contra este “furacão nagô”. É curioso perceber que aqui, e não por acaso, não aparece nenhum grupo de

⁴ REIS, João José. Tambores e temores: A festa negra na Bahia na primeira metade do séc. XIX. In: CUNHA, Maria Clementina Pereira (Org.). *Carnavais e outras f(r)estas: ensaios de história social da cultura*. Campinas: Editora da Unicamp, Cecult, 2002.

⁵ “Os negros nagôs, porém, tanto numérica quanto intelectualmente, dominaram e dominam na Bahia” Cf. CARNEIRO, Édison. *Religiões negras*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936, p. 31.

forma organizada se contrapondo a esse modelo, como se todos tivessem aceitado essa situação sem nenhuma restrição, abrindo mão de sua cultura sem luta ou negociação, afinal, estavam ingressando em algo mais “evoluído”. Essa concepção adotada pelo autor, não de forma inconsciente, tem como base a utilização do “modelo nagô”, de baluartes da tradição e organização hierárquica, referência de comparação do que se tem como puro em termos africanos, capazes de submeter todos aqueles que desejassem, menos, naturalmente, aqueles que os fizeram escravos em África e os mandaram aos negreiros⁶.

Já Marina de Mello e Souza tem também seu trabalho direcionado às festas, mas estuda especificamente as que eram ligadas à coroação do Rei Congo, de maior influência banto. Seguindo o mesmo trajeto que Reis, ainda que com objetivos diferentes, ela busca nessa região africana similaridades contextuais que de alguma maneira possam validar suas hipóteses e ajudar a entender a forma como se desenrolavam tais festas e seus meandros, sejam eles sociais, políticos ou econômicos. No seu entender, estas festas realizadas em Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso, São Paulo e Rio de Janeiro desencadearam um processo de supremacia congoleza “que fez os reis de nação cederem terreno ao rei congo, na medida em que as diversidades foram sendo apagadas em favor de uma identidade comum, historicamente construída, de negros católicos”⁷.

⁶ Os iorubás, quando guerrearam com os povos Jejes e perderam a batalha, se tornaram escravos dessa nação, sendo posteriormente vendidos ao Brasil. Quando chegaram naquela região sofridos e maltratados, foram chamados pelos fons de anagô, que quer dizer, na língua fon, piolhentos, sujos, entre outras coisas. A palavra com o tempo se modificou e ficou nagô e passou a ser aceita pelos povos iorubás no Brasil, para assim definir as suas origens e uma forma de culto. Na verdade, não existe nenhuma nação política denominada nagô. Cf. CAPONE, Stefania. *A busca da África no candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

⁷ SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista*. história da festa de coroação de Rei Congo. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2002.

Temos aqui dois pontos fundamentais para que possamos perceber justamente a questão dos pressupostos adotados por ambos, diferentes em seus objetivos e ao mesmo tempo equivalentes em seu método. No primeiro ponto, os dois autores afirmam em seus trabalhos que determinada nação, banto para Marina ou nagô para Reis, conseguiu através de determinadas “qualidades” alguma forma de supremacia étnica e, dessa maneira, como em uma sequência lógica, fez com que as outras manifestações cedessem espaço de forma consciente, pois sem disputa, para fazer parte de uma identidade maior. Ambos os fatos explicados pela lógica do pertencimento a um grupo mais amplo que poderia gerar maiores possibilidades com a ampliação das formas de interação e reconhecimento, pois as várias identidades existentes estariam cedendo para dar lugar a somente uma, mais forte e abrangente. Seguem na direção do roteiro de Barth, que falando dos grupos que analisou:

Vimos vários exemplos de como indivíduos e pequenos grupos, em razão de circunstâncias políticas e econômicas específicas em suas antigas posições e em meio ao grupo assimilador, podem eventualmente mudar sua localidade, seu padrão de subsistência, sua forma de alinhamento político ou de pertença a um grupo familiar. Os incentivos para uma mudança de identidade são, pois, inerentes às mudanças de circunstâncias⁸.

Mas o autor não para por aí. Ele nos coloca que dentro desta situação “as identidades não serão mantidas para

⁸ BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade, seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras, de Fredrik Barth*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

além desses limites, porque o alinhamento a padrões valorativos básicos não poderá sustentar-se onde nosso próprio desempenho, por comparação, é totalmente inadequado”⁹. Ou seja, mesmo aceitando que existiam conjunturas políticas especiais que permitiam uma aliança pontual em torno de algum objetivo comum, não é certo que tais concessões feitas de ambos os lados continuassem em voga após a vitória ou derrota dessa união. Nada indica que, a não ser nos momentos em que ocorrem disputas mais amplas, sejam elas quais forem, tais alianças fossem corriqueiras e formadas com frequência.

Ora, não é difícil conceber que um grupo “negocie” certos aspectos de sua cultura por um determinado tempo e com certo objetivo, mas afirmar que este mesmo grupo se desfez totalmente de suas referências para ingressar em outras sem levar nada do que tinha consigo é um tanto improvável. Conceber isso é fazer renascer a aculturação dos povos proposta por Ramos, o contato com o mais evoluído seria a solução para a evolução cultural. Temos que levar em consideração o fato de que:

[...] a identificação de outra pessoa como pertencente a um grupo étnico implica compartilhamento de critérios de avaliação e julgamento. Logo, isso leva à aceitação de que os dois estão fundamentalmente “jogando o mesmo jogo”, e isto significa que existe entre eles um determinado potencial de diversificação e de expansão de seus relacionamentos sociais que pode recobrir de forma eventual todos os setores e campos diferentes da atividade¹⁰.

⁹ Idem.

¹⁰ Ibidem.

Portanto, quando tratamos de qualquer tipo de supremacia étnica, não necessariamente estamos tratando de elementos bem delimitados e demarcados de forma clara. Devemos levar em consideração que esse tipo de apropriação leva também em consideração algumas concessões ao grupo que é assimilado, pois não existem regras absolutas estabelecidas que não lhe permitam transitar por sua identidade “antiga” que, de certa forma, deve ter um relacionamento em algum nível com a nova, pois, caso contrário, teria esse indivíduo que se reinventar totalmente enquanto pessoa, e não foi este o caso. Aqui existe um ponto fundamental, uma estrada ainda de terra percorrida por Márcio Soares quando nos diz, falando da relação entre catolicismo e crenças africanas:

Mas daí a se pensar que o catolicismo foi uma espécie de rolo compressor sobre as crenças africanas é, no limite, considerar os presos como presas inertes de forças históricas externas e determinantes e negar sua condição de agentes culturais capazes de desempenhar, em larga medida, um papel ativo fundamental de sua própria história e identidades culturais no interior de um sistema normativo que lhes oprimia; *dominação política e cultural não são necessariamente sinônimo de aniquilação do outro*¹¹ (grifo meu).

Utilizar esta lógica pode também nos levar a algumas considerações que fogem do debate atual por não estarem diretamente relacionadas às questões que são levantadas, e é esse um dos problemas que achamos que devem ser solucionados. Um bom exemplo da particularidade deste

¹¹ FARIA, Sheila Siqueira de Castro. *Sinhás pretas, damas mercadoras*: as pretas minas na cidade do Rio de Janeiro e de São João Del Rey, 1700 – 1850. Tese apresentada ao departamento de História da UFF, Niterói, 2004, p. 44.

processo é analisado de forma pioneira no livro *Galinha D'Angola*. É tradição no candomblé, ou pelo menos era, que seus iniciados participem de uma missa católica para que a cerimônia de sua iniciação dentro da religião seja completa. Mas este fato não demonstra, como podemos ser levados a pensar, um reconhecimento da inferioridade hierárquica espiritual dos filhos dos orixás em relação ao catolicismo, ainda que este represente, mesmo que em declínio, uma superioridade numérica incontestável.

A ida até a Igreja para que o ritual seja completo é, na verdade, uma ação de reivindicação dos adeptos do candomblé no sentido de também poderem participar desta esfera específica de gestão do sagrado, no caso, católica. O reconhecimento quantitativo não causa necessariamente um “cessar fogo” na disputa pelos meios legítimos de manipulação do sagrado. O que de fato acontece é a tentativa, por parte da “minoría”, de se construir uma estratégia que possibilite capitalizar para si os ganhos simbólicos já constituídos pela “maioría”. Sendo assim a Igreja, palco de representação máxima da supremacia católica, fornece, ainda que a muito contragosto, sua estrutura e legitimidade para que um grupo menor possa se tornar visível.

Se tivermos como base e aceitarmos esse tipo de raciocínio (superioridade numérica = superioridade cultural), poderíamos ter, e por que não, uma explicação altamente plausível para a aceitação da religião católica pelos negros que foram escravizados e transportados para o Brasil. Da mesma maneira que algumas culturas negras feneceram e deram espaço sem qualquer tipo de resistência, de forma gratuita, para outras que foram consideradas mais fortes e abrangentes, por que não poderíamos pensar que o mesmo se deu em relação ao catolicismo?

Se Reis, por exemplo, tem como fato a preponderância e a força numérica nagô para implementar sua su-

premacia, não teria a religião católica, também dispendo de uma maior inserção social e de uma ampla noção de pertencimento, com uma liturgia estabelecida, fixa e legível instaurada, realizado o mesmo processo com os bantos e nagôs? Em suma, se uma determinada forma de cultura negra deixou de existir sem resistência para fazer parte de algo mais amplo, capaz de garantir uma maior identidade, com maiores poderes de negociação, não seria a inserção no catolicismo uma ótima maneira de negociar de igual para igual? Ou a resistência cultural é um atributo típico somente dos negros de origem nagô?

Caminhar por essas estruturas amplas e demarcadas impede que se levem em consideração as interações existentes neste encontro, pois essa ideia pressupõe que uma determinada cultura se impõe sobremaneira sobre a outra, o que não deixa brecha para perceber suas concessões neste momento crucial de sua formação, aquilo de que abriu mão para se tornar hegemônica. É dentro desse processo contínuo de trocas e ressignificações que ela novamente se organiza e passa a ter fundamentos e influências novamente diversificadas, pelo menos até o próximo momento de encontro e negociação entre outros dois grupos. Ou seja, uma supremacia nada “pura”, nada homogênea, mas constantemente negociada e exposta a mudanças conjunturais. E esta é uma concepção africana, das mais importantes, não levada em consideração. Mintz e Price abordam essa questão quando dizem que algumas crenças e ritos sempre serviram de foco do conservadorismo, de insígnia de fidelidade ao passado africano, chegando a citar o candomblé baiano, que é de origem nagô, deixando claro o propósito, com o qual também concordo, de desvendar com um pouco mais de precisão os processos de mudança, e não

optar por esta ou aquela “explicação” das raízes da Afro-América¹².

No segundo ponto atuam da mesma maneira, sendo que Marina é um pouco mais explícita que Reis quando trata do assunto. Os dois autores buscam em terras africanas a explicação para os processos que se desenrolam durante a festa, sendo indissociável sua relação com a religiosidade africana. Marina nos remete ao Reino do Congo, referência banto, e Reis aponta de forma implícita para um modelo que se pressupõe nagô, afinal ele não concordaria com uma supremacia cultural e religiosa de uma nação se ele não a conhecesse muito bem, de forma profunda. Em suma, caminhos iguais com objetivos iguais. Então vem a pergunta: estaria assim estabelecida a rota da explicação legítima? Se assim for:

O mais grave de tudo é que ela nos induz a assumir que a manutenção das fronteiras não é problemática e decorre do isolamento implicado pelas características itemizadas acima: diferença racial, cultural, separação social e barreiras linguísticas, hostilidade espontânea e organizada. Esta história produziu um mundo de povos separados, cada um com a sua cultura própria e organizado numa sociedade que podemos legitimamente isolar para se descrever como se fosse uma ilha¹³.

É ainda hoje impossível estabelecer de maneira inquestionável o grau de interação cultural entre os povos africanos e seus colonizadores, assim como a sua real influência no modo de pensar de cada indivíduo. Sabemos que foram influências as mais variadas possíveis: árabes, portuguesas, inglesas e de outros territórios da própria África,

¹² MINTZ, Sidney; PRICE, Richard, op. cit., p. 7

¹³ BARTH, Fredrik, op. cit., p. 15.

numa troca incessante de informação e costumes, que data de muito antes das primeiras visitas europeias ao continente¹⁴. O que podemos dizer é que existe uma grande certeza de que estas interações influenciaram nas formas de organização e identidade dos negros no Brasil, mas cabe cuidado ao afirmar o modelo exato que foi seguido, em que se deu essa formulação de ideias, afinal, estamos diante de vários grupos com interesses muitas vezes distintos e pontuais. Esse cuidado parte da concepção de que:

[...] alguns convertidos talvez estivessem interessados em apropriar-se de determinadas práticas e técnicas espirituais para incorporá-la ao sistema religioso local. É difícil dizer quem manipulava quem, mas é pelo menos claro que as diferentes partes do encontro operavam com diferentes definições da situação¹⁵.

Por exemplo, a festa de coroação do Rei Congo ocorrida em terras brasileiras era uma festa tipicamente africana, desde os seus primórdios, ou a configuração tida como referência somente surgiu após a presença portuguesa e a grande e determinante influência católica na região, que fez com que a maioria dos seus reis e soberanos se tornassem católicos e ganhassem nomes portugueses? Se a resposta estiver na segunda opção, o que é mais provável, estamos diante de uma nova probabilidade, pois o caminho de volta ao Congo

¹⁴ Em função da expansão islâmica a partir do século VIII d.C., tudo que o mundo conhecia da África vinha das relações existentes entre os árabes do Iêmen e a Etiópia, separados apenas por um canal do Mar Vermelho. Sendo assim, durante toda a antiguidade, e até algum tempo depois, a denominação “etiope” era utilizada para designar qualquer habitante negro do continente africano, da mesma forma que futuramente seriam chamados de “sudaneses” em virtude de sua diferença de cor.

Surgia o “Bilad-Es-Sudan, ou seja, “País dos Negros”. Cf. LOPES, Nei. *Bantos, malês e Identidade Negra*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

¹⁵ BURKE, Peter. Unidade e variedade na história cultural. In: *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 233-267.

nos serve de lugar para constatar essa interação, assim como pode ser constatada de igual maneira em terras brasileiras, mesmo levando em consideração outros pressupostos. Se a explicação dessas festas está nessa interação católico-africana, ela se reproduz aqui da mesma forma, sendo o país Congo somente um legitimador e ponto de referência para o entendimento da influência africana. O modelo de encontro africano é feito em bases diferentes do modelo de encontro brasileiro ou de qualquer outra região onde o fluxo de escravos existiu.

E isso não quer dizer que pouco importam as influências africanas ou que elas não devem ser levadas em consideração, muito pelo contrário. A questão que acho importante e que quase nunca é tratada reside no fato de que aceitar que a festa sofreu uma transformação ainda em terras africanas por causa do catolicismo, é aceitar também que ela foi, já na África, ressignificada e transformada de seu caráter original. Se a referência é aceita dessa maneira, se seus significados são aceitos nessas condições, por que não se aceitar a ressignificação ocorrida no Brasil como também legítima e digna de uma consideração de igual *status*, com seus próprios significados, provavelmente diferentes dos que existiam no Congo? Será que no Brasil o contexto social e político era o mesmo, a ponto de se estabelecerem os mesmos interesses e as mesmas relações de poder que lá existiam? Deveríamos então buscar as raízes portuguesas da festa de Rei Congo? O risco que se corre é o de procurar as respostas das interações ocorridas em terras brasileiras de acordo com pressupostos datados e contextualizados em território africano, forçando por muitas vezes um significado que foge à realidade dos fatos. Mas devemos entender que

[...] já não é mais possível arrolar “traços culturais” e sair em busca de suas sobre-

vivências, como no passado. Inseridos numa dada situação histórica, os grupos étnicos engendram diferentes respostas às novas condições que são submetidos¹⁶.

Um caso clássico que exemplifica a primazia deste modelo a todo custo é citado por Yvonne Maggie. Roger Bastide em seus estudos faz uma análise exaustiva de uma coluna central encontrada nos terreiros nagôs da Bahia. Cita Frobenius, fala do vodu haitiano e descreve os mitos iorubanos da África. Finalmente chega à seguinte conclusão: “a abundância da representação destes espaços em pedra, em madeira e em ferro, comprova a importância, *mesmo se os fiéis esqueceram o significado*, desse simbolismo da criação”. Ou seja, a ressignificação que de fato é implementada e aceita pelos fiéis perde a validade e é ignorada em virtude de uma possível originalidade africana, em virtude de seu “encaixe” dentro de uma estrutura definida por um elemento externo ao grupo, ignorando as mais variadas formas de construção que foram utilizadas para que determinado elemento passasse a significar o que de fato significa¹⁷. Esses ouvidos moucos, na verdade, escutam muito bem e sabem que levar em consideração essa dinâmica maleável é soprar a base de seu castelo de cartas.

Atuar dessa maneira perante a forma como a cultura se ordena e organiza é ignorar os meios pelos quais são concebidas as várias formas de interação responsáveis pela delimitação do conjunto de aspectos formadores de sua co-

¹⁶ SOARES, Mariza de Carvalho. *Devotos da cor*, identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

¹⁷ Interessante debate sobre esse assunto é também encontrado em um outro enfoque, que procura problematizar esse “encaixe” estabelecido de grupos menores dentro de estruturas mais amplas que “propõem” de fora a maneira como devem se entender. É uma teoria baseada na impossibilidade de os povos e grupos, aqui os colonizados, pensarem sua própria história de acordo com seus próprios pressupostos e princípios. Cf. CHATTERJEE, Partha. Comunidade imaginada. por quem? In: BALAKRISHNAN, G. (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

esão interna, na maioria das vezes pontual e respondendo a interesses específicos de determinada conjuntura, que faz com que ela se torne visível, porém não eterna. Um caso bastante interessante que retrata essa dinâmica é analisado por Norbert Elias, que fala sobre as estratégias utilizadas pelos sacerdotes brâmanes, entre 100 a.C. e 100 d.C., em razão de sentirem seu poder ameaçado pela recente chegada de missionários budistas rivais¹⁸.

Para que fosse criada uma particularidade distintiva entre eles e os outros, os brâmanes passaram a deixar de comer carne, fato este que foi utilizado como um sinal de carisma dentro do grupo, de reforço dos seus laços, deixando de fora todos aqueles que não obedecessem tais restrições. Ou seja, a tradição cultural foi criada de acordo com uma demanda particular em função de uma disputa datada pelo poder de representar aquilo que se quer ser representante, no caso a autoridade espiritual que traz no seu bojo o domínio nas outras esferas sociais, principalmente a econômica. Segundo Sahlins:

A história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os sistemas de significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque, em maior ou menor grau, *os significados são reavaliados quando realizados na prática* (grifo meu)¹⁹.

Dessa forma, entendemos que “a continuidade dos costumes e de algumas formas sociais existe realmente, mas suas funções simbólicas já não são as mesmas”²⁰ e “os sím-

¹⁸ ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

¹⁹ SAHLINS, Marshall. *Ilhas de história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

²⁰ COHEN, Abner. *O Homem bidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

bolos funcionam não só por causa de seu poder metafórico, mas também devido à sua posição dentro de um quadro cultural”²¹. Ou seja, a África possui um grande valor como *contextualizadora* de princípios gerais, normas e formas de organização social, mas, com relação aos significados, dificilmente saberemos algum dia o seu verdadeiro paradeiro ou a sua real origem. É justamente no estudo dessas mudanças conjunturais que percebemos os motivos pelos quais tal objeto ou ritual ganhou determinado contorno. Nem introdução nem conclusão, é o estudo do processo de desenvolvimento dinâmico apropriado por cada grupo de forma particular, sem que por isso tal significado ou grupo seja mais ou menos importante do que qualquer outro. Em suma, creio que:

Podemos lucrar muito mais ao considerar esse traço importante como uma implicação ou um resultado, mais do que como uma característica primária da organização do grupo étnico. Seria mais interessante entender estes conjuntos de fatores como resultado de diversas interações à que estão submetidos²².

Digo isto pensando em sair da rota e frequentar um caminho alternativo, que pode até começar junto, na África, mas que se separa dela em determinado momento. Para o estudo da religião afro-brasileira hoje, pouco vale refazer este caminho, a não ser, como já foi demonstrado, para ganhar certo grau de legitimidade e pureza. 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

²¹ DARTON, Robert. *O beijo de lamourette*: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

²² BARTH, Fredrik, op. cit., p. 15.

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, assim como suas mudanças nos lugares que receberam escravos. Dar mais importância aos significados que aqui foram concedidos é entender que:

[...] os africanos que chegaram ao Novo Mundo mesclaram suas distintas cosmologias para chegar a uma cosmologia comum, que não era nem cristã nem semelhante a uma cosmologia africana específica. Ao contrário, era composta de elementos construídos a partir de uma ampla base comum a todas as religiões africanas atlânticas.²³

Esta é uma proposta que não deve ser vista como algo que renega ou de alguma forma esquece aquilo que lhe deu origem. O que acho insustentável é ignorar determinados contextos locais aqui construídos com seus próprios significados e organizações, em detrimento de outros constituídos da mesma maneira. Ou seja, a legitimação de determinado conhecimento acaba se tornando mais importante do que o próprio processo, do que as suas várias atribuições delegadas por aqueles que deles são criadores. É como se perguntássemos alguma coisa a um jovem de 18 anos e ignorássemos suas interpretações autônomas e individuais do mundo, buscando no conhecimento de sua mãe o verdadeiro significado do que ele queria dizer.

Utilizando esse exemplo, podemos perceber de maneira muito clara e bastante detalhada como os pressu-

²³ THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico: 1400-1800*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.

postos construídos a partir de Nina Rodrigues ainda têm uma grande influência no debate historiográfico sobre as influências africanas na religiosidade afro-brasileira. Pode-se constatar nitidamente que tais ideias e concepções de modelos estáticos, sejam eles nagôs ou bantos, em nenhum momento deixaram de reproduzir um esquema que pretende delimitar o que deve ser visto como africano, como legítimo e original, sem levar em consideração a dinâmica e o constante processo de reorganização simbólica em terras africanas. Da África passa a ser utilizado o que serve para dada teoria, o que se encaixa, e tudo aquilo que dificulta esta ação é colocado à margem da avaliação, uma vez que essas impurezas formariam uma espécie de areia movediça que impediria a fundação de uma estrutura ou modelo inabalável.

Em ambos os casos a África que constitui essas influências não é o território continental africano, mas sim regiões específicas que surgem como representações do que devemos entender como africano. Dessa forma, o que ainda hoje se produz em relação ao tema parte do pressuposto de que existem duas Áfricas: uma de origem nagô que tem na cidade da Nigéria sua maior representação, e outra de origem banto, que tem na região de Congo e Angola todas as delimitações e princípios religiosos necessários para o seu pleno entendimento. Deixam, desta maneira, de ser africanas para se transformarem em algo que poderíamos chamar de “*religiões de cartão-postal*”, pois é exatamente através da sua imagem veiculada nos meios acadêmicos e dentro dos terreiros que a “África” vai se fazer presente, uma vez que:

[...] a religião dos africanos e afrodescendentes 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.

ção 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. Da análise das procedências decorre ainda uma segunda afirmação. A procedência estudada por Nina Rodrigues designa indivíduos e está diretamente relacionada à teoria das raças, o que explica a preocupação do autor em buscar no passado tribal as razões da existência dos grupos negros baianos. A noção de grupo de procedência busca sustentação no conceito de grupo étnico, o que coloca a análise no campo das relações sociais e da cultura²⁴.

É neste processo de ressignificação do que vem a ser africano que se estabelecem os mecanismos necessários para que a legitimidade de uma determinada parcela desses estudos possa gozar de um caráter científico, que valide o que foi abordado como legítimo. Portanto, para começar, não devemos pensar em ressignificações de conceitos e de significados somente quando estamos falando do Outro, daquele que é objeto de nossa apreciação, uma vez que reside nessa ideia uma estrutura que perpassa todas as formas de avaliação, independentemente do lugar ou do aspecto estudado. Para que se pudesse estudar a religiosidade afro-brasileira, foi primeiro necessário que se construísse o que deveria ser esta África, ou seja, ela foi remodelada e também ganhou novos significados na medida em que se transformou de um simples conhecimento histórico em objeto indispensável para o estabelecimento de uma forma de poder. Era necessário então reinventar a África para, somente

²⁴ SOARES, Mariza de Carvalho. *Devotos da cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.



depois de remodelada, desempenhar as funções que dela se esperava. Como nos fala Teixeira:

Neste processo de encontro e de síntese, novas *tradições* vão sendo geradas, estabelecendo parâmetros mais ou menos rígidos, sendo sua legitimidade – alguns autores falam de *pureza* – sustentada por uma maior proximidade com os sistemas de crenças *africanos*, referendada não só pelos participantes de cada grupo como também pelos *estudiosos preocupados em encontrar a África no Brasil* (grifo meu). Escritores que produziram uma vasta literatura e contribuíram efetivamente para a construção de modelos religiosos mais próximos ou mais distanciados do que foi estabelecido como *tradições africanas*, minimizando ou esquecendo os múltiplos processos de ressignificação e de criação – de reinvenção – levados a efeito no contexto social brasileiro, primeiro pelo contingente escravo e seus descendentes e, em seguida, pelo povo de santo que assim vem tecendo sua história e memória coletiva²⁵.

É dentro deste contexto de disputa do que seria uma África legítima que os intelectuais vão entrar como instrumento fundamental de legitimação, como membros de um corpo científico autorizado socialmente para desenvolver essa função julgadora. E aqui temos um ponto fundamental que deve ser levantado: a intervenção acadêmica atua no sentido de legitimar uma determinada origem, em detrimento de outras possíveis, o que de fato acaba por influenciar a organização ritual e cerimonial da religião afro-

²⁵ TEIXEIRA, Maria Lina Leão. Candomblé e a [re]invenção das tradições. In: BACELLAR (Org.). *Faces da tradição afro-Brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, re-africanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.



brasileira. É justamente partindo deste aval intelectual que um certo elemento, e não outro qualquer trazido por uma pessoa qualquer, poderá ser considerado como “digno” de fazer parte da estrutura religiosa indicada, uma vez que sua procedência catalogada afirma sua correspondência “genética” com o território africano.

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.

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 esse ritual seriam os mesmos? Seria o caso de afirmarmos, da mesma forma que Bastide, que pouco têm importância os novos significados que ganharam estes elementos na sua travessia atlântica? 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 estratégi-

cas não responderiam por uma particularidade específica de cada grupo envolvido na disputa por esse 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?

O contexto africano 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 à 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 e 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 resgatadas 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 dessa 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 John Thornton chama de revelação contínua – ou ausência de ortodoxia²⁶ – a inteligibilidade extrapola o universo material e passa a centralizar também a maneira como essas revelações devem ser apreendidas.

Em vez 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 “fígada” 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 nos basearmos 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 os que não fossem da espécie escolhida, já que isso 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

²⁶ THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico: 1400-1800*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.

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” 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 em que um praticante da umbanda ou do candomblé se recuse a fazer determinada obrigação por julgar a ordem de suas divindades contraditória. 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.

Esse 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. Isso 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 seenganam aqueles que pensam que esses dirigentes baixaram suas cabeças e abriram mão de exercer o seu poder. Inserida nessa dinâmica e atentos a essas 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 desses 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.

Isso 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 de ser “ajustado” para que se tornasse legítima. Isso se dá justamente pela 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.

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 isso não deve nos fazer deixar de pensar no que será feito com aqueles que decidirem não seguir esses 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 pensar em um nome apropriado para essa nova religião que nasce.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; e: STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*, seguido de grupos étnicos e suas fronteiras. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

BURKE, Peter. Unidade e variedade na história cultural. In: _____. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 233-267.

CAPONE, Stefania. *A busca da África no candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

CARNEIRO, Édison. *Religiões negras*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936, p. 31.

CHATTERJEE, Partha. Comunidade imaginada. Por quem ? In: BALAKRISHNAN, G. (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

COHEN, Abner. *O homem bidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

CUNHA, Maria Clementina Pereira (Org.). *Carnavais e outras f(r)estas: ensaios de história social da cultura*. Campinas: Editora da Unicamp/Cecult, 2002.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIA, Sheila Siqueira de Castro. *Sinhás pretas, damas mercadoras: as pretas minas na cidade do Rio de Janeiro e de São João Del Rey, 1700-1850*. Tese apresentada ao Departamento de História da UFF. Niterói, 2004, p. 44.

MINTZ, Sidney; e PRICE, Richard. *O nascimento da Cultura Afro-Americana*. Rio de Janeiro: Pallas/ Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2003.

PRIORE, Mary del; VENÂNCIO, Renato P. *Ancestrais: uma introdução à história da África atlântica*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

REIS, João José. Tambores e temores: a festa negra na Bahia na primeira metade do séc. XIX. In: SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de Rei Congo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

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

TEIXEIRA, Maria Lina Leão. Candomblé e a [re] invenção das tradições. In: BACELAR (Org.). *Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

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



UMA REFLEXÃO A RESPEITO DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL, NA SAÚDE, DIRECIONADOS ÀS ADOLESCENTES NEGRAS

Miriam Tereza de Sá Leitão Martins

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)

INTRODUÇÃO

As motivações para pesquisar os direitos sexuais, compreendidos como direitos humanos nos discursos da Educação Sexual a partir do ano 2000 no Rio de Janeiro, aconteceram em virtude do interesse em buscar um aprofundamento de questões que surgiram após a conclusão do mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas da Uerj em 2008.

No período de 2005 a 2006 realizamos uma pesquisa no Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (Nesa/Hupe/Uerj) para a coleta de dados para a dissertação com adolescentes da faixa etária de 16 a 19 anos, das camadas populares. Elas eram atendidas pelas diferentes especia-

lidades médicas no ambulatório do referido núcleo e uma das temáticas que surgiu em decorrência das entrevistas foi a do acesso à Programas de Educação Sexual. Identificamos que as moças em questão tinham informações a respeito de métodos de prevenção das DSTs/Aids (baseadas em um discurso biomédico que enfatizava a questão do risco à saúde sexual) e sobre métodos anticoncepcionais.

No grupo estudado, as referidas informações eram passadas em atividades no próprio Nesa pela equipe multidisciplinar que implementava programas na área da sexualidade. Ou nas escolas que estudavam. Ao indagarmos sobre as suas relações afetivo-sexuais percebemos que muitas tinham dúvidas e inseguranças sobre: os diversos métodos para prevenir uma gravidez indesejada além da pílula e dos preservativos, dos reais riscos de contraírem alguma doença sexualmente transmissível e/ou o HIV, de como obter preservativos e/ou anticoncepcionais nos postos de saúde, na utilização da pílula seguinte, entre outras questões. Concluímos que as informações recebidas não as instrumentalizaram para resolver essas situações com autonomia.

O interesse, naquele momento, em estudar a permanência da dominação masculina na vida amorosa e sexual das adolescentes dos segmentos populares e o seu reflexo na saúde sexual possibilitaram explorar a temática citada acima. Inquietações surgiram após a conclusão do referido estudo. Resolvemos então pesquisar em 2009 os programas e/ou projetos referentes à temática, assumindo a concepção de que da forma como estão estruturados são políticas públicas de enfrentamento às práticas sexuais sem prevenção e estão relacionados ao controle da juventude.

A escolha pelas ações implementadas na Educação Sexual nos últimos tempos foi em decorrência do interesse em investigar as referidas políticas públicas, e da atuação como tutora do curso Gênero e Diversidade na Escola

(GDE), uma proposta para a formação de profissionais nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.

Tanto os estudos realizados sobre a temática, como a atuação profissional possibilitaram o aprofundamento de alguns conceitos que nortearão o presente projeto, em especial, as questões relacionadas aos direitos sexuais, entendidos como: “[...] compostos por um conjunto de direitos relacionados à sexualidade que emanam dos direitos à liberdade, igualdade, privacidade, autonomia, integridade e dignidade de todas as pessoas e para as propostas implementadas” (IPPF, 2009). Já que entendemos que na atualidade a questão dos direitos é uma preocupação e uma demanda da sociedade, haja vista as conquistas de direitos, especialmente as que se referem aos direitos à diversidade sexual e, como nos últimos tempos no campo da saúde, as conquistas da Conferência Nacional de Saúde da População Negra.

Porém observamos que, mesmo tendo alguns avanços, a discussão das iniquidades no acesso à saúde reprodutiva enfrentada pelas mulheres adolescentes negras não é temática de discussão nos programas de Educação Sexual institucionalizados no Rio de Janeiro.

Para o desenvolvimento desse trabalhos buscamos fazer uma reflexão sobre as seguintes questões:

- Há na Educação Sexual o compromisso com a formação de sujeitos sociais conscientes e que tenham uma visão crítica das desigualdades vivenciadas?
- Existe um jogo de forças entre a normatização da sexualidade e o reconhecimento de que há diferentes formas de viver a adolescência?

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico exploratório. A pesquisa qualitativa de acordo com Minayo (1999, p. 21), caracteriza-se em responder a questões muito particulares, trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

O presente estudo baseia-se na abordagem histórica dialética, ou seja, o processo de conhecimento é baseado numa relação dinâmica entre sujeito e objeto. Sendo o pesquisador um ativo investigador do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais. Para Minayo (1999, p. 22), a abordagem dialética:

[...] se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo de significados [...] Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetos sociais apresentam.

O procedimento técnico desse trabalho foi a pesquisa bibliográfica e documental. Utilizamos a *metanálise*, que se caracteriza por ser uma revisão sistemática de outros estudos com intuito de analisar e produzir novos resultados.

Na pesquisa bibliográfica, dialogamos com os estudos de Foulcault (1976, 1986), Spink (2000), Mehry et al. (2006) e Ceccin et al. (2010), e de autores que pesquisam a temática da Educação Sexual.

Já na parte documental o alvo do exame foram os documentos oficiais do Ministério da Saúde que tratam do

Departamento de Gestão da Educação na Saúde (Deges), da Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (Cinaem), da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), das Convenções Internacionais voltadas à Garantia de Direitos e aqueles que se referem aos Programas de Educação Sexual institucionalizados no Estado do Rio de Janeiro.

Realizamos a coleta de informações a partir do fichamento das leituras, assim como a organização dos documentos e o tratamento analítico das informações. E para a análise das informações coletadas realizamos uma pré-análise, na qual se identificaram as variáveis temáticas principais e, em seguida, estabelecemos interrogações para se identificar a mais relevante. Ao final, os dados foram articulados aos pressupostos teóricos do estudo para responder às questões da mesma com base em seus objetivos (MINAYO, 1999).

DISCUTINDO UM POUCO MAIS

Em um contexto no qual convenções internacionais e nacionais buscam cada vez mais afirmar os direitos universais dos indivíduos, e a saúde é um deles, vale ressaltar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que, no art. 25, estabelece que “toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde e bem-estar [...] [quanto] a maternidade tem direito a cuidados e assistência especiais”. A Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (United Nations General Assembly Resolution, 1965), no art. 5º, estabelece que “os Estados Parte comprometem-se a proibir e eliminar a discriminação racial sob todas as suas formas e garantir o direito de

cada um à igualdade perante à lei, sem distinção de raça, cor ou de origem [...] a cuidados médicos [...]” E outras tantas¹ vêm sendo firmadas para a garantia do exercício de um elenco de direitos considerados básicos, como:

- o respeito;
- a autonomia; e
- a equidade.

Mesmo que se observe um novo “regime” no discurso a respeito da sexualidade no momento atual, ou seja, cada vez mais a questão dos direitos da pessoa humana está na ordem do dia, poderíamos esperar que, no que diz respeito à reprodução, houvesse avanços na Educação Sexual no que se refere à discussão sobre as possibilidades de decisão das adolescentes sobre a sua vida sexual, da humanização na assistência e em especial das adolescentes negras, a equidade de acesso à consultas com especialistas e distribuição de métodos anticoncepcionais.

Observamos que nas últimas décadas houve uma maior difusão de informações e discussões a respeito da sexualidade em diferentes espaços coletivos. Além da temática estar cada vez mais sendo discutida na mídia, nas universidades e se avance em termos legais e haja a conscientização da importância dos programas e/ou projetos de educação sexual. Uma questão nos inquieta: houve avanços no que se refere aos direitos sexuais direcionados à reprodução, entendidos como direitos humanos ligados à sexualidade nas informações, nas propostas e nas práticas dos referidos programas? Houve uma preocupação em discutir a diversidade das adolescências, ou as práticas ainda são homogeneizadoras, como se não houvessem diferenças de orientação sexual, de raça/etnia e credo entre aqueles que estão nessa faixa etária?

Entendemos ao analisar propostas desenvolvidas no Rio de Janeiro que os direitos sexuais, em especial os reprodutivos, na concepção da promoção da autonomia, respeito às diferenças e equidade, não foram devidamente incorporados aos Programas de Educação Sexual institucionalizados. Mesmo que na atualidade exista uma preocupação em consolidar a liberdade pessoal e equidade civil, há a continuidade de uma perspectiva disciplinadora legitimada pelo saber médico¹.

Estudos apontam a permanência da concepção do risco e a vulnerabilidade nas ações implementadas voltadas à sexualidade. As propostas estão direcionadas à normatização de condutas referentes à reprodução e à prevenção. Mas será que essa centralidade exclui a discussão a respeito dos direitos? Defendemos então a necessidade de um maior aprofundamento a respeito dos direitos na Educação Sexual.

A perspectiva preventiva passa a ser privilegiada, mas deve-se ir além por serem as práticas em saúde coletiva entendidas tanto no seu caráter assistencial como no de prevenção; o último por seu caráter intersetorial, abarca, além das vigilâncias em saúde, a Educação em Saúde; na qual há a participação de outros setores além do Ministério da Saúde.

Na permanente busca pela consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), a educação passou também a ser uma prerrogativa central baseada na necessidade de uma [...] interseção entre mundo do ensino e mundo do trabalho, prática de educação – prática de saúde, produ-

¹ Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988); a Convenção sobre os Direitos da Criança que normatiza entre outras questões o reconhecimento destes como sujeito de direitos (ONU, 1989); a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1990); o Comitê de Direitos da Criança traçou recomendação específica (Recomendação Geral n. 4, de 6 de junho de 2003) (BRASIL, 2005) e sobre o direito à saúde dos adolescentes no qual há recomendações referentes à saúde sexual e à saúde reprodutiva dos jovens, entre outros.

ção pedagógica – produção de saúde” (CECCIN, et al., 2010, p. 164).

No que diz respeito a construção da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (Ministério da Saúde, 2010, p. 7) o propósito “é de garantir maior grau de equidade no que tange à efetivação do direito humano à saúde, em seus aspectos de promoção, prevenção, atenção, tratamento e recuperação de doenças e agravos transmissíveis e não-transmissíveis”.

Entre práticas direcionadas à formação dos profissionais, segundo a referida política, está a “capacitação das equipes dos núcleos de prevenção à violência com a abordagem étnico-racial; inserção da temática saúde da população negra nos conteúdos de educação permanente das Equipes de Saúde da Família, Saúde Bucal e das Equipes do Sistema Penitenciário...” (Ministério da Saúde, 2010, p. 13). A capacitação dos profissionais ocorre tanto nas ações de promoção como nas de prevenção. As últimas têm a ver com programas, tais como as propostas de Educação Sexual.

OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL PARA AS ADOLESCÊNCIAS

A visão preventiva vai se materializar nos materiais publicados sobre Educação Sexual nas esferas de governo: federal, estadual e municipal. Uma produção representativa de publicações foi realizada, assim como todo tipo de transmissão de informação e novos conhecimentos para os diferentes atores sociais, ou seja, os profissionais envolvidos e estudantes e/ou usuários dos projetos/programas de Educação Sexual.

Verificamos a preocupação dos órgãos oficiais com a produção de livros, cartilhas e *folders*, e sua divulgação como subsídio do trabalho dos profissionais. E identificamos algumas iniciativas desenvolvidas em educação e saúde direcionadas à sexualidade desde a década de 1970.

Furlani (2005) sinaliza que em 1970 houve iniciativas direcionadas à contracepção no âmbito federal e cita as publicações do Ministério da Saúde do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher e da Criança (foram sete folhetos/cartilhas).

Posteriormente, o Cesex (Centro de Sexologia de Brasília), um centro voltado à saúde sexual e reprodutiva, editou o livro *Saúde sexual e reprodutiva: ensinando a ensinar*. Este era voltado ao treinamento dos professores de Educação Sexual, em 1990 (FURLANI, 2005).

Entre os anos de 1990 a 2000, temos várias produções que nortearam as ações. Foram: *Programa Saúde do Adolescente – Bases Programáticas* (Cosad/SE/MS, 1996) e *Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento* (SCHOR et al., 1998).

No Rio de Janeiro as propostas foram intersetoriais, havendo a conjugação de ações de profissionais da saúde e da educação. O projeto Educarte foi iniciado em 1994 e terminou em 1997, e contava com a parceria do Cedus (Centro de Educação Sexual) e da SMS (Secretaria Municipal de Saúde). O Educarte foi o primeiro projeto integrado de capacitação de profissionais das redes de educação e saúde no município do Rio de Janeiro que desenvolveu uma metodologia participativa de educação sexual para escolas e serviços de saúde e envolveu todos os centros de atenção psicossocial e coordenadorias de ensino. Na área da educação visou capacitar professores sobre a temática, privilegiando uma discussão mais ampla e, junto aos dire-

tores das unidades escolares, procuram multiplicadores nas unidades de ensino (FANELLI, 2003, apud MARTINS, 2011).

No estado do Rio de Janeiro, seguindo uma perspectiva intersetorial, em parceria com a Bemfam, iniciou-se, entre outras ações, o projeto “Educação sexual na escola”, com o objetivo de capacitar professores e técnicos para que esses formassem monitores adolescentes para serem multiplicadores, passando informações sobre a sexualidade (SEE, 2005).

E no âmbito federal de 2005 a 2006 o Ministério da Saúde publicou documentos direcionados à sexualidade, na perspectiva da Educação em Saúde: *Direitos sexuais e Direitos Reprodutivos*: uma prioridade do Governo (BRASIL/MS, 2006), o *Marco teórico e referencial*: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens (BRASIL, 2006) e o *Guia para a formação de profissionais de saúde e de educação* (BRASIL/MS/SPE, 2006).

A preocupação em elaborar os materiais já citados para difundir saberes só vem confirmar a importância do conhecimento e da informação. E no que tange à sexualidade, a necessidade de um aprofundamento para a formação de profissionais envolvidos.

Embora haja uma vasta produção, o que identificamos na sua imensa maioria é a *continuidade* de um discurso voltado à concepção de risco e à vulnerabilidade daqueles sujeitos a quem a Educação Sexual se destina. Há de fato uma proposta que amplie o que já está instituído? E, lembrando sobre o direito à educação e à informação:

Todas as pessoas, sem discriminação, têm o direito à educação e à informação em geral, e à educação sexual abrangente, bem como a informações necessárias e úteis para exercer a cidadania plena e igualdade nos domínios

privados, públicos e políticos (IPPF – International Planned Parenthood Federation, 2009, p. 11).

Acreditamos existir na dimensão da sexualidade uma demanda das instituições por saberes produzidos por especialistas, pois serão estes que irão divulgar as “verdades” paralelamente às que circulam informalmente nas mídias e no senso comum.

Pesquisadores como, Cláudia Bonfim (2009), Mano (2008) entre outros, em suas teses trazem contribuições, ratificando o que já vínhamos falando sobre a normatização de condutas. A primeira ressalta o pouco preparo de profissionais que trabalham com a temática. Bonfim (2009) afirma que estes ainda têm uma visão biologistica, moralista, repressiva e que repisam tópicos como métodos contraceptivos, gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis. Para a pesquisadora, é necessário desenvolver uma visão crítica sobre a sexualidade e a escola reforça uma visão banal, utilitarista e consumista da sexualidade.

Mano (2008) analisou um produto multimídia na perspectiva de validá-lo, focalizando a informação em sexualidade e a comunicação digital na educação e saúde. Ressalta também a perspectiva normatizadora e o disciplinamento de condutas das propostas desenvolvidas. Avança ao questionar que o foco nessa perspectiva acaba obscurecendo o que é fundamental: uma articulação entre o saber científico e o popular; que favorece atitudes impositivas sem levar em conta as diferenças individuais e as possibilidades de escolha de moças e rapazes.

Para Ruzany (2000), esses programas mantêm os adolescentes e jovens passivos e não levam em conta sua diversidade. A autora propõe a participação juvenil nas instituições que trabalham com a saúde.

No que tange à capacitação dos profissionais da saúde para trabalhar a temática com adolescentes, não observamos um avanço nas discussões a respeito da sexualidade como um direito ao prazer e uma prática desvinculada da reprodução. Como também não são ressaltadas questões importantíssimas, como o respeito à diversidade e o questionamento com esses profissionais, por exemplo, de assuntos referentes ao impacto do racismo na produção e manutenção das desigualdades de acesso a consultas, a distribuição de métodos anticonceptivos e acesso equânime ao pré-natal e à humanização do parto das mulheres negras.

Na Educação Sexual, na atualidade, ao analisarmos as suas diretrizes, observamos, além de um discurso no qual se misturam saberes e poderes, uma formulação e implementação a partir da visão conservadora. Ou seja, uma preocupação da capacitação em serviço para os profissionais envolvidos baseada apenas nos aspectos reprodutivos de cunho biomédico.

No que diz respeito ao discurso presente nos referidos programas e/ou projetos de educação sexual, o controle das condutas e um direcionamento baseado em valores normativos mais tradicionais ainda prevalecem. O que reflete uma concepção tutelar e o pouco avanço referente a possibilidades de escolhas e direitos, embora na atualidade haja uma demanda por políticas públicas e exista de certa forma um “novo regime no discurso e no saber” (“modificação nas regras de enunciados que são aceitos como verdadeiros”, FOUCAULT, 1986, p. 4).

Mesmo que as discussões de gênero, o respeito à diversidade sexual tenham sido incorporados, entendemos que ainda há uma *continuidade* no discurso que se materializa na preocupação central a respeito da repro-

dução e dos riscos de doenças sexualmente transmissíveis e/ou Aids (ATTMANN, 2001), (FURLANI, 2005) e (MARTINS, 2011).

Nos apoiamos em Spink (2003) que ao analisar as formas de controle e de disciplinamento que passaram a focalizar o estilo de vida dos sujeitos, sinaliza a centralidade da noção do risco, para afirmarmos que as propostas de Educação Sexual são medidas de gerenciamento da população. A expressão se relaciona com o conceito de governabilidade de Foucault (2000), entendido como medidas para estabelecer a disciplina e institucionalizar essas estratégias. E complementando, nos coadunamos com Britzman (2000) quando fala da existência de uma Educação Sexual que visa à prevenção ao dano corporal, contra homofobia e estereótipos de gênero.

Os estudos de Foucault (1976) sobre a sexualidade e a constituição da sociedade disciplinar subsidiam esta compreensão. Passa-se a falar no século XX sobre o sexo cada vez mais, o que não significa reprimir, mas regular. As informações que circulam sobre a sexualidade ratificam o seu disciplinamento. Para Foucault, o dispositivo de poder sobre o corpo funciona de uma forma mais tênue nas sociedades contemporâneas, e o da sexualidade se investe de novas formas para se impor. A regulação dos corpos, que não significa mais reprimir, mas controlar, demanda novas agências.

Há uma proliferação de debates na sociedade, ou seja, uma série de “verdades” divulgadas e que interferem na construção da realidade, sendo que os meios de comunicação de massa têm grande influência. Para Sodré (2006), a mídia é estruturadora ou reestruturadora das percepções e da cognição, que não são neutras.

Todos esses discursos passam a ser “verdades” em função da relação saber/poder presente em um determi-

nado momento histórico, produzem efeitos de verdade e impõem “sentidos” (FOUCAULT, 1986) e estes passam a ser validados socialmente. Por ser o *sentido*, “uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com situações e fenômenos a sua volta” (SPINK, 2000, p. 41).

Enfim os discursos não avançam, não há uma visão da importância de se pensar a respeito da desigualdade. Mesmo que os dados, que entendemos ser importantíssimos para uma discussão nos referidos programas, revelem que muito há a se conquistar. São eles:

Entre os nascidos vivos negros, a porcentagem de nascimentos provenientes de mães adolescentes de 15 a 19 anos foi de 29%, portanto 1,7 vez maior que a de nascidos vivos brancos. Verificou-se ainda que 62% das mães de nascidos brancos referiram ter passado por sete ou mais consultas de pré-natal. Para as mães de nascidos indígenas, o percentual foi de 27% e para as mães de nascidos pardos, 37% (BRASIL, 2005).

Ou, ainda, a prevalência de doenças na população negra, como: “[...] desnutrição, DST/HIV/Aids, mortalidade infantil elevada, abortos sépticos, sofrimento psíquico, transtornos mentais (derivados do uso abusivo de álcool e outras drogas)” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2010, p. 15).

Nesse contexto normativo não há espaço para reflexões a respeito da sexualidade como uma prática direcionada ao prazer, das discussões que emponderem as adolescentes negras para lutarem para redução da iniquidade, que é uma realidade mesmo que na Política Nacional

de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) haja a preocupação com a equidade da atenção à saúde da mulher negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do caráter preventivo na saúde se consolidou nos últimos anos. Houve no Brasil a constatação da necessidade de uma reformulação no campo da educação em saúde. Sendo assim, o Ministério da Saúde criou e instituiu em 2003 o Departamento de Gestão da Educação na Saúde (Deges). De acordo com Mehry et al. (2006), a consolidação do Deges se dá a partir da conscientização da necessidade da tarefa não mais direcionada para o individual, mas a partir da concepção da importância do coletivo na construção de uma política de educação para o SUS. E para tal foram tomadas como referência: a Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (Cinaem), as ações da Rede de Educação Popular em Saúde (Redepop), as inovações na gestão do SUS como a Política de Educação em Saúde Coletiva e da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul.

É mister na proposta de consolidação de um novo paradigma para o campo da saúde que Políticas Públicas sejam implementadas diferentemente das que até tempos atrás foram realizadas, pois “[...] a tradição de Políticas Públicas de formação e desenvolvimento na história dos sistemas de saúde é a do treinamento em serviço e dos pacotes programáticos” (CECCIN, et al., p. 164).

E no que se refere especificamente à Saúde da População Negra há propostas como as realizadas nas três esferas de governo que buscam capacitar os profissionais

de Saúde, discutindo questões referentes ao racismo, à importância de que sejam incorporadas as questões relativas à raça/etnia, na saúde, visando a que todos os indicadores de saúde considerem estas variáveis, entre outras.

Mas as ações acabam não sendo vinculadas as propostas de Educação Sexual. Os Programas implementados no Rio de Janeiro que analisamos não privilegiam as discussões a respeito dos direitos reprodutivos. O controle sobre os corpos na Educação Sexual é difundido e se materializa nos manuais e em todo material impresso nas propostas educativas. Há como premissa o gerenciamento da reprodução (na prevenção e no controle da gravidez das moças) e uma intensificação dos saberes médicos no que se refere à construção das informações sobre os riscos de uma prática sexual sem os devidos cuidados.

A concepção foucaultiana acerca dos discursos nos ajuda nesta compreensão por serem estes entendidos como práticas sociais imersas em relações de poder/saber (FOUCAULT, 1986). O discurso é um processo social, mediado pelo sujeito cuja especificidade está na sua materialidade, que é linguística, o que nos permite uma apropriação de seu conteúdo enunciativo, das informações produzidas e reproduzidas.

Há maneiras do discurso circular e no que diz respeito à Educação Sexual os materiais produzidos são veiculados entre os profissionais envolvidos e aqueles a quem esta se destina.

Identificamos em outro trabalho o seguinte efeito de verdade: há uma vulnerabilidade nas adolescências no que se refere à sexualidade. Uma produção de sentido presente nos discursos oficiais na Educação Sexual, ou seja, a sexualidade deve ser controlada para que ocorra a diminuição do risco de uma gravidez nessa fase da vida e/ou da contaminação com doenças sexualmente transmissíveis e Aids.

A naturalização de algumas “verdades” instituem representações significadas, e pelo fato de que os sujeitos não se constituírem em um vazio de significados, os comportamentos não são neutros. As atitudes das pessoas não são somente influenciadas pela racionalidade, pelos conceitos e definições, mas também pelo que é apreendido no cotidiano informalmente. Pois há a influência dos valores e da cultura, que são internalizados.

Na sociedade há uma produção e reprodução de um discurso que busca a normatização da sexualidade das adolescentes para que seu estilo de vida esteja de acordo com o instituído e este não leva em conta a autonomia, a diversidade e as diferenças de se viver essa fase da vida. O discurso veiculado na Educação Sexual se distancia das práticas pautadas por um modelo de comunicação que possibilite a autogestão. As propostas deveriam seguir uma concepção educativa, que busquem a construção da cidadania e emancipação, tão caras aos direitos da pessoa humana.

Para defender a perspectiva de uma proposta que traga a contribuição para que seja ampliada a questão dos direitos sexuais reprodutivos, nos apoiamos em autores como Freire (2000) sobre a importância do processo educativo para o desenvolvimento da consciência, sendo necessário uma práxis educativa que possibilite a conscientização de direitos e valores.

Em especial, há urgência que esses programas para as adolescentes negras rompam com a perspectiva homogeneizadora e discutam questões como: racismo, direito de ter acesso a métodos contraceptivos e consultas no SUS com especialistas com equidade, quando grávidas, a fim de que possam contar com o pré-natal e o parto humanizado e decidir sobre a sua sexualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATTMAN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

_____. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2005, 227 p.

BIZZO, M. L. G. Difusão científica, comunicação em saúde. *Caderno de Saúde Pública*. V.18, n.1, Rio de Janeiro, 2002.

BONFIM, C. R. *A Educação Sexual e Formação de Professores de Ciências Biológicas: contradições, limites e possibilidades*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia e Educação. Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Campinas, 2009.

BRASIL. Senado Federal, Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Coordenação da Saúde da Criança e do Adolescente. *Programa Saúde do Adolescente. Bases Programáticas*. 2ª Edição. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem, 2005.

_____. *Marco legal: saúde, um direito de adolescentes*. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

CARDOSO, J. M. *Comunicação, saúde e discurso preventivo: reflexões a partir de uma leitura das campanhas nacionais de Aids veiculadas pela TV (1987-1999)*. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 2001.

CECCIN, R. B.; BRAVIN, F. P.; SANTOS, A. Educação na saúde, saúde coletiva e ciências políticas: uma análise da formação e desenvolvimento para o Sistema Único de Saúde como política pública. *Lugar Comum*. Rio de Janeiro, n. 28, p. 159-180, 2010.

FANELLI, C. M. *A gravidez na adolescência como um dos desafios para as políticas de educação e saúde*. Dissertação (mestrado). Universidade

do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Serviço Social/Uerj. Rio de Janeiro, 2003, 175 p.

FURLANI, J. *O bicho vai pegar!:* um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese (doutorado). Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação/UFRGS, Porto Alegre, 2005.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade*, a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

IPPF– International Planned Parenthood Federation. *Direitos sexuais: uma declaração* da IPPF/IPPF – International Planned Parenthood Federation. Rio de Janeiro: Bemfam, 2009.

MANO, S. M. F. *Ambiente virtual como facilitador do diálogo sobre sexualidade*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Bio-Ciências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2008, 200 p.

MERHY, E.E. O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. *Interface – comunicação, saúde, educação*. Botucatu, v. 9, n. 16, p. 172-74, 2005.

_____; FEUERWERKER, L.; CECCIM, R.B. Educación permanente en salud: una estrategia para intervenir en la micropolítica del trabajo en salud. *Salud Colectiva*. Buenos Aires, v. 2, n. 2, p. 147-160, 2006.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1999.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. Saúde Brasil: uma análise da situação de saúde no Brasil. Brasília, 2005.

_____. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política do SUS. Brasília, série b, textos básicos de saúde, 2010.

ONU. Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. 21 de dezembro de 1965.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n. 8069, institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

ONU. Declaração dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acessado em janeiro de 2011.

_____. Convenção sobre os Direitos da Criança que normatiza entre outras questões o reconhecimento destas como sujeito de direitos, 1989.

RUSANY, M. H. *Mapa da situação da saúde do adolescente no Município do Rio de Janeiro*. Doutorado. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2000. 113 p.

SCHOR, N.; FRANCA, A.P.; SIQUEIRA, A. A. P.; PIROTTA, K. C. M; ALVARENGA, A. T. Saúde e desenvolvimento. *Cadernos Juventude*. Brasília: MS, n.1, 1998.

SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MÉDICOS NEGROS E SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA: indigências recíprocas no Brasil

Hustana Maria Vargas

Universidade Federal Fluminense (UFF)

INTRODUÇÃO

Este artigo examina a presença de dois déficits na realidade brasileira: o de profissionais negros na medicina e o de saúde na população negra. Pesquisas recentes realizadas na área da saúde, cotejadas com os dados do MEC/Inep para a educação superior, nos ajudam a dimensionar essa situação, permitindo a elaboração da hipótese de uma perversa confluência entre os dois déficits, o que alimentaria um círculo vicioso de exclusão, desigualdade e injustiça social.

NEGROS E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As taxas de escolaridade da população brasileira estão em crescimento nas últimas décadas, impulsionadas

por políticas públicas e por demandas da sociedade e do mercado. Para atingirmos padrões internacionais, essas taxas necessitam ser continuamente aumentadas, especialmente nos níveis médio e superior.

Esforços nesse sentido têm sido envidados, na tentativa de massificar nossa educação superior. Entre outros: a criação de novas universidades públicas e multiplicação de *campi* de antigas universidades fora das capitais, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); a oferta de bolsas de estudo em instituições particulares (Prouni); a ampliação do Fies (Programa de Financiamento Estudantil) e a preconização de uma política de cotas¹.

Essas políticas têm sido embasadas, por sua vez, em preceitos constitucionais que preconizam a adoção de princípios como a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I). A Constituição determina, também, no art. 208 inciso V, que o dever do Estado com a educação será efetivado por meio da garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística [...]. Essas disposições, por sua vez, estão em consonância com os objetivos da República Federativa do Brasil, preconizados no art. 3º: Construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”.

Dentre as desigualdades a serem enfrentadas, destaca-se a constituída pela cor/raça. Os princípios e objetivos constitucionais e as políticas educacionais empreendidas em nome de uma democratização do ensino superior não se efetivarão sem enfrentarmos com rigor essa desigualdade instaurada no interior do ensino superior: a que desnivela brancos e negros.

¹ Respectivamente: Decreto 6.096/2007, Lei 11.096/2005, Lei 11.552/2007 ampliando para 100% o financiamento das mensalidades e o projeto de Lei 73/1999 com seus sucedâneos, que institui sistema especial de reserva de vagas.

É bem verdade que em todos os níveis de ensino a escolaridade dos negros fica aquém da dos brancos em nosso país. E que, estratificando por gênero, os homens negros ocupam as piores posições.

Como segue, segundo a pesquisa “Retrato das desigualdades de gênero e raça” (Ipea/Unifem, 2006):

Tabela 1: Taxa de escolarização líquida por nível de ensino, segundo cor/raça e sexo – Brasil, 2004

	Homem Branco	Mulher Branca	Homem Negro	Mulher Negra
Educação infantil	37,3	37,3	33,4	34,4
Ensino Fundamental	95,2	95,0	92,0	93,6
Ensino Médio	41,5	60,8	28,6	38,9
Ensino Superior	14,6	17,4	3,9	6,0

Fonte: Ipea/Unifem, com base na PNAD 2004. Obs.: a população negra inclui pretos e pardos.

O comparativo evidencia o agravamento do abismo na escolarização líquida entre brancos e negros no ensino superior, em relação aos demais níveis de ensino. Essa situação desfavorável dos negros no quadro dos titulados com ensino superior retroalimenta seu quadro de desfavorecimento econômico, considerando-se que, no Brasil, o diploma de graduação explica 156% da diferença salarial entre graduados e formados no ensino médio (OECD, 2011). Essa bonificação supera enormemente os índices de 31 países desenvolvidos que integram a OCDE.

Internamente, a pesquisa “O Perfil das despesas no Brasil: indicadores selecionados”, elaborada pelo IBGE com base nos dados levantados pela Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2002-2003, mostra que famílias com

mais de uma pessoa com nível superior tem rendimento médio de R\$ 6.994,98, ou seja: 1,83 vez maior que o rendimento dos núcleos com apenas um integrante com nível superior e 5,75 vezes acima dos ganhos de lares sem pessoas com nível superior. Superpondo as vantagens, a taxa de ocupação cresce de 52% para 87% entre analfabetos e indivíduos que concluíram o ensino superior (NÉRI, 2007).

Entretanto, estudo do IBGE revela um “pormenor” no padrão indicado: a diferença de renda de auto-declarados negros e pardos em relação aos brancos cresce quanto maior for o nível de escolaridade do trabalhador. Entre trabalhadores com menos de um ano de estudo, brancos ganham em média 15% a mais do que os negros. A diferença sobe gradativamente até chegar a 92% na faixa dos que têm pelo menos 11 anos de estudo. No caso de trabalhadores com nível superior, os brancos recebem 48% a mais (IBGE, 2006).

Na mesma linha o estudo sobre “Classe, raça e mobilidade social no Brasil”, de Sérgio Costa Ribeiro (NEGRO, 2007), mostra que nos patamares mais baixos do sistema educacional a desigualdade de classe se sobrepõe à de raça com bastante clareza. Nos mais altos a desigualdade racial se torna equivalente à desigualdade de classe. Todavia, quando se chega às ocupações mais altas hierarquicamente observa-se desigualdade racial, em que brancos têm mais chances do que não brancos de alcançar posições ocupacionais mais altas. Salientemos que a hierarquia ocupacional da sociedade é um dos mais importantes indicadores de chance de mobilidade social nas sociedades modernas.

Nem mesmo o momento de aquecimento da economia pelo qual passamos tem revertido essa tendência. Nesse sentido, os dados fornecidos pelo IBGE na Pesquisa Mensal de Empregos (PME) de maio de 2011 mereceram o seguinte comentário da jornalista especializada em economia Míriam Leitão:

Alguns números não querem dizer o que parecem, precisam ser explicados; mas os da taxa desagregada de desemprego querem dizer exatamente o que dizem: o mercado de trabalho no Brasil, mesmo num momento em que tantos empresários se queixam de falta de gente, se dá ao luxo de preferir e preterir. O mercado prefere homens brancos, deixa em segundo plano mulheres, tenta evitar os muito jovens e cria ainda mais barreiras para mulheres negras. Pode-se explicar o fenômeno com qualquer contorcionismo, mas seria preferível ver o que os números contam. Eles contam que o mercado de trabalho no Brasil discrimina (NÚMEROS, 2011).

As diferenças salariais e desigualdade na hierarquia ocupacional mencionadas podem estar refletindo a ausência de negros em carreiras socialmente prestigiadas e salarialmente valorizadas. O relatório sobre o Enade 2006, comparando os dados de diferentes graduações que faziam o exame naquele ano, dava conta de que as variáveis cor e renda obedeciam à seguinte lógica: em Formação de Professores aparece a maior proporção de alunos negros e com a menor renda, em oposição às Engenharias e aos cursos da área médica, que apresentaram a menor presença de estudantes pobres e não brancos.

A maior proporção de negros e pobres nos cursos de formação de professor e a pequena presença deles nas áreas médicas e de engenharia têm forte correlação com o grau de dificuldade para entrar nos cursos e acaba tendo reflexo também no rendimento salarial futuro.

Medicina e engenharia, onde a relação candidato/vaga é quase sempre maior do que nas áreas de formação de professores, são também os cursos que trazem maior retorno financeiro. Segundo pesquisa do Observatório Universitário a partir do Censo 2000, de 20 áreas comparadas, os trabalhadores que se formaram em Medicina e Engenharia apresentavam maior rendimento médio: R\$ 6.706,00 e R\$ 5.731,00, respectivamente. Com menor rendimento, apareceram os trabalhadores formados em Pedagogia (R\$1.794,00) e Educação Física (R\$2.172,00) (GÓIS, 2007, p. C1).

Uma aluna de um curso de Formação de Professores, indagada sobre sua motivação na escolha do curso, diz que “pesou em sua decisão o fato de a concorrência no vestibular ser menor nos cursos de formação de professores do que em áreas como medicina ou direito” (GÓIS, 2007, p. C4). Esta vocalização resume bem o dilema da escolha do curso superior. Resultado semelhante encontramos na pesquisa “Jovem negro e universidade pública: contexto e desafios” (ARAÚJO; SILVA, 2007), com alunos do curso de Pedagogia da USP. Eis que a escolha deste curso não se apresentou como primeira opção para nenhum dos entrevistados, tendo sua decisão se orientado basicamente pela nota de corte.

NEGROS E CARREIRAS DE PRESTÍGIO

Embora, como vimos, ao portador do diploma de ensino superior se reservem vantagens de várias ordens, o

campo da educação superior é absolutamente variado. A hierarquização de carreiras representa uma tônica quando se considera a educação superior. Por definição, é o *locus* da variedade: de interesse científico, de vocação, de antiguidade e novidade das carreiras, de duração do curso, de investimento acadêmico e financeiro do aluno, de retorno de empregabilidade e financeiro – nada disso escapando ao ímpeto classificatório dos sistemas sociais.

O tradicionalismo dessas carreiras é verificado também na sua dinâmica profissional. Profissões de alto prestígio, via de regra, estabelecem uma atividade de preservação de *status* através de suas associações corporativas. No Brasil, o triunvirato constituído por medicina, direito e engenharia é exemplar. Em sua defesa atuam soberanos o Conselho Federal de Medicina, a Ordem dos Advogados do Brasil e o Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura, remetendo ao conceito weberiano de “fechamento”. Por fechamento deve-se entender o processo pelo qual coletividades sociais procuram maximizar seus ganhos pela restrição do acesso a recursos e oportunidades, geralmente de natureza econômica, a um círculo limitado de escolhidos que buscam monopolizá-los (WEBER, 1991). No caso dessas agremiações, ingerências são produzidas em torno à criação, reconhecimento e renovação de cursos, à oferta de vagas, ao direcionamento curricular e até mesmo quanto a avaliações². O caso extremo no caso das profissões aqui destacadas é representado pela OAB, entidade que titula o egresso do ensino superior em Direito como advogado, através de um concurso que aprova cada vez menos candidatos. Ou seja: as instituições de ensino formam apenas o bacharel em Direito; não o profissional respectivo.

² Pelo decreto 5.773/2006. Destacamos duas notícias sobre o tema: “MEC e OAB unem-se para melhorar a qualidade dos cursos de Direito”. Disponível em <http://www.sesuweb.mec.gov.br/noticias.php?codmateria=670>. Acesso em 11 de janeiro de 2008. Também em: “Comissão vota restrição a novos cursos de medicina”. Disponível em <http://www.sin-proepdf.org.br/mostraNoticia.asp?id=404>. Acesso em 11 de janeiro de 2008.

Em outras palavras, será necessário considerarmos também, para a compreensão da distinção social de algumas carreiras, sua capacidade de se distanciar do vulgo e manter seu caráter de raridade. Na percepção de Schwartzman:

A respeitabilidade, o prestígio e o apoio que as comunidades científicas recebem, em grande parte dependem, paradoxalmente, de sua capacidade de manter os processos internos de decisão protegidos da interferência externa. Boa parte da negociação política entre as comunidades científicas e o meio externo, bem como das negociações dentro das comunidades, é gasta no esforço de preservação de suas fronteiras (SCHWARTZMAN, 1991, p. 53).

A abordagem da temática das profissões se torna tão mais relevante quanto a sociedade moderna tem se mostrado uma sociedade profissionalizada. Na dicção de Barbosa (1994): “[...] o profissionalismo pode ser considerado a forma moderna de organizar as desigualdades sociais”. O que ocorre, segundo a mesma autora, é que as profissões tornam-se grupos sociais – os grupos profissionais – com grande capacidade de organizar as relações sociais, capacidade essa que passa a influenciar a estruturação e hierarquização do mundo social como um todo. Decorre dessa forma de organização que a profissionalização constitui uma forma de mobilidade social, pois “a profissionalização é o projeto coletivo de mobilidade social que acaba por garantir monopólios na prestação de serviços e certos privilégios na estrutura ocupacional” (BASTOS, 2004, p. 57).

Dessa forma indagamos objetivamente: qual é a participação percentual de negros numa carreira altamente prestigiada como medicina, considerando-se os últimos

anos de expansão da educação superior brasileira, pretensamente democratizantes?

MÉDICOS NEGROS: UMA RARIDADE NACIONAL

Qual seria o percentual de médicos negros no Brasil? O Conselho Federal de Medicina produziu recentemente uma pesquisa sobre o perfil dos médicos brasileiros mas não incluiu o quesito cor/raça no questionário (O MÉDICO, 2004). Entretanto, indagaram sobre idade, sexo, lugar de residência, nacionalidade e naturalidade para construir os “dados demográficos dos médicos no Brasil”.

O mesmo Conselho, procurado para uma reportagem sobre a classe média negra em 1999, admitiu não possuir dados sobre o quantitativo de médicos negros no total nacional. Pelo contrário, orgulhavam-se de não dispor dessa informação, sob o argumento de que “raça não importa no desempenho da profissão” (A CLASSE, 1999). Como se vê, nos dois momentos, a ausência de dados sobre cor/raça impossibilita a autocrítica do conselho sobre desigualdades raciais, discriminação e preconceito na carreira.

Dessa forma, recorremos aos dados nacionais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep³ para perceber a presença de negros nos cursos de medicina. Optamos por utilizar os dados dos “concluintes” da educação superior e não os de “matriculados” em geral, em função das elevadas taxas de evasão verificadas em nosso país. Interessa-nos, portanto, a situação de cor/raça daqueles que sobreviveram ao sistema.

Inicialmente, chamamos a atenção para o fato de que, buscando-se nos dados oficiais informações sobre os

³ A partir do questionário socioeconômico aplicado nos exames nacionais de cursos: o Provão, de 1996 a 2003; e o Enade, de 2004 em diante.

concluintes da educação superior segundo variáveis socio-econômicas ano a ano, iremos encontrar nos relatórios-síntese até 2003 apenas o resultado para brancos. Sabemos que o *campus* é um território branco. Entretanto, o não fornecimento do quantitativo de negros, pardos, amarelos e indígenas nestes anos obscurece a composição real de cor no *campus*, por carreira. Em segundo lugar, observamos que o Provão é aplicado desde 1996, mas os indicadores de cor/raça surgem apenas em 1999.

Apresentamos nossos resultados em dois momentos. No primeiro, com a série completa da informação de brancos para todos os anos em que há dados. No segundo, a informação estratificada por cor no ano de 2004 (único ano em que está disponível).

CONCLUINTES BRANCOS EM MEDICINA: 1999/2007

A tabela seguinte informa a presença de brancos concluintes no curso de medicina no Brasil em todas as instituições – públicas, privadas, universitárias e não universitárias – nos anos em que há informação sobre cor/raça para o Provão e nos anos de 2004 e 2007, quando este curso realizou o Enade. Os anos de 2005 e 2006 ficam sem informação, uma vez que a carreira não foi objeto de avaliação nos mesmos.

Tabela 2 – Percentual de concluintes brancos em medicina – Brasil 1999-2007

BRAN- COS/ ME- DICI- NA	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
	82,9	81,4	82,0	80,6	80,3	80,1	--	--	76,8

Fonte: MEC/Inep. Elaborado pela autora.

Como se vê, a presença de concluintes brancos no curso de medicina é absolutamente majoritária. Um declínio percentual de brancos nesse curso aparece apenas nos últimos anos, em paralelo com a adoção de políticas educacionais inclusivas. Porém temos de levantar, em simultâneo, a hipótese de que esse declive pode simplesmente estar refletindo uma mudança no padrão de autodeclaração de cor. Em função de novos fatores culturais como os movimentos negros, a representação de cor/raça pode estar mudando, de forma a favorecer a assunção da condição de não branco. No confronto dos resultados censitários de 1991 e 2000, diminuiu a proporção de pessoas que se declararam pardas e aumentou a de pretos, o que pode ser um indicativo de mudança nos padrões de identificação e de autoclassificação do brasileiro. Pelo Censo de 2000, a população que se declarou de cor preta aumentou quase duas vezes mais que a que se declarou branca e oito vezes mais que a parda. Atualizando os dados, a PNAD 2006 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) constatou que 1,34 milhão de pessoas a mais se autodeclararam de cor preta em 2006, em relação ao ano anterior. Os brasileiros que se declararam de cor preta eram 6,3% em 2005, e hoje representam 6,9% da população (IBGE, 2006). O próprio Inep, na avaliação dos dados de 2005, considera: uma possibilidade é que alunos que anteriormente não se declarariam negros sentiram-se mais fortalecidos e afirmados em relação à sua identidade étnica, tendo assim mais disponibilidade de se declararem membros desses grupos (Inep, 2006).

CONCLUINTES BRANCOS, NÃO BRANCOS E NEGROS EM MEDICINA – 2004

No segundo momento, quanto à presença de concluintes negros, os dados fragmentados sobre cor/raça sur-

gem no Enade, conforme mencionado. Embora a graduação em medicina tenha sido avaliada também em 2007, infelizmente os dados para negros não estão disponíveis no *site*.

De qualquer forma, a presença-ausência negra é tão gritante que merece uma análise em separado. Na exposição dos dados mantivemos a informação sobre brancos, apresentamos o que seria o percentual de não brancos (diferença entre o total e os brancos) e as informações oficiais sobre negros. Por esse exercício evidenciamos a relevância de se coletar e expor, em separado, a informação de cor/raça na pesquisa social. A aglutinação de várias delas na categoria não brancos contribui para ocultar especificidades absolutamente relevantes: no caso, a quase total ausência de negros nessa carreira em nosso país. Na forma seguinte:

Tabela 3 – Percentual de concluintes brancos, não brancos e negros em medicina – Brasil 2004

MEDICINA	2004
BRANCOS	80,1
NÃO BRANCOS	19,9
NEGROS	1,1

Fonte: MEC/INEP. Elaborado pela autora.

São raríssimos, como se nota, os médicos negros em nosso país. Nesse sentido julgamos que empreendemos, como na teoria de Boaventura Santos (2007), uma “sociologia das ausências”, entendida como uma

Investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O seu objeto é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples for-

mulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2007, p. 12).

Em tempos de expansão da educação superior, nossa hipótese é que se estivermos verificando um aumento de negros nos *campi*, isso estará se dando através das carreiras menos prestigiadas, configurando o fenômeno dos “excluídos do interior”. Descrito por Bourdieu para as décadas de 1950 e 1960 na França, as quais representaram um momento de alardeada democratização da educação, o fenômeno não deixava de, internamente, hierarquizar: “como sempre, a Escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis de *cursus* [...] e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados” (BOURDIEU, 2002, p. 224).

SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA

Simultaneamente à condição interna dos *campi*, que segrega negros dessa carreira altamente prestigiada, fora deles a população negra padece de indigentes condições de saúde. Essa segregação é retratada em várias pesquisas, entre as quais destacamos as seguintes.

Com base em uma pesquisa feita pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), o Ministro da Saúde reconheceu que há racismo no atendimento a negros no Sistema Único de Saúde (SUS). Esse racismo se manifesta de várias formas (FÓRUM, 2006), entre as quais:

- A taxa de mortalidade materna é mais que o dobro para mulheres negras, em comparação com as

brancas: 4,79 e 2,09 mulheres por 100 mil habitantes, respectivamente.

- As taxas de mortalidade por contaminação pelo HIV também são maiores entre negras (12,29 mulheres por 100 mil habitantes) do que entre brancas (5,45), segundo dados referentes à Região Sudeste.
- A saúde da população negra é mais vulnerável a doenças, seja pela discriminação sofrida ao buscar os serviços de saúde, por predisposição orgânica ou pelas condições sociais desfavoráveis.
- A discriminação da população negra ocorre desde sua chegada ao serviço de saúde até a realização de exames e outros procedimentos. Por exemplo: mulheres negras recebem menos anestesia do que as brancas na hora do parto.
- Médicos evitam tocar nas mulheres negras, deixando de agir na prevenção de câncer de mama e de útero, que têm alta incidência nesse segmento da população. “Os exames que são necessários acabam não *rolando*, porque há um certo nojo, um certo desprezo pela pessoa”, relata uma pesquisadora.
- Jovens negros morrem pelo menos cinco vezes mais do que os adultos jovens brancos, especialmente de morte violenta.
- A proporção de pretos e pardos com causa de morte mal definida é quase o dobro da registrada para brancos. Esse dado sugere um maior percentual de negros que morre sem receber assistência médica básica.

Já a pesquisa “Desigualdade de transplantes de órgãos no Brasil: análise do perfil dos receptores por sexo,

raça ou cor”, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (MARINHO; CARDOSO e ALMEIDA; 2011) revela que ser mulher e ser negro, no Brasil, pode diminuir ainda mais as possibilidades de tratamento eficaz na rede pública de saúde. Estudo inédito sobre transplantes de órgãos sólidos (como coração, fígado, rim, pâncreas e pulmão) mostra que a maioria dos transplantados no Brasil são homens da cor branca.

Especificamente, aponta que a cada quatro receptores de coração, três são homens, e 56% dos transplantados têm a cor da pele branca. No transplante de fígado, 63% dos receptores são homens e de cada dez pessoas que recebem o órgão, oito são brancas.

A maioria de receptores de pulmão também é formada por homens (65%) e pessoas brancas (77%). No transplante de rim, os homens também são maioria (61%) e 69% dos atendidos são brancos. Homens e mulheres são igualmente atendidos nos transplantes de pâncreas, mas 93% dos transplantados são brancos.

Para Alexandre Marinho, da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais do Ipea e um dos autores da pesquisa, “o trabalho revela que há desigualdade no recebimento dos órgãos, o que não deveria ocorrer, já que o acesso à saúde é um direito universal” (MARINHO; CARDOSO; ALMEIDA, 2001 P. 11)..

CONCLUINDO:

Estamos diante de um cruel, persistente e bem estruturado círculo vicioso: condições de vida degradadas da população negra em setores nos quais a presença de profissionais negros é inexpressiva. Assim sendo, questionamos: não faltariam em nosso país muito mais mé-

dicos negros, certamente mais sensíveis e conhecedores das condições de vida de outros negros, a fim de começarmos a pensar em romper aquele círculo vicioso e finalmente instaurarmos uma sociedade menos desigual?

Negligenciar ou se esquivar ao enfrentamento dessa grave questão pode ser compreendido como desatenção à pessoa em perigo, no dizer de Bourdieu. Para ele:

O que o mundo social fez, o mundo social pode, armado deste saber, desfazer. Em todo caso, é certo que nada é menos inocente que o *laissez-faire*: se é verdade que a maioria dos mecanismos econômicos e sociais que estão no princípio dos sofrimentos mais cruéis, sobretudo os que regulam o mercado de trabalho e o mercado escolar, não são fáceis de ser estancados ou modificados, segue-se que toda política que não tira plenamente partido das possibilidades, por reduzidas que sejam, que são oferecidas à ação, e que a ciência pode ajudar a descobrir, pode ser considerada culpada de não-assistência à pessoa em perigo (BOURDIEU, 1997, p. 232).

No caso específico das desigualdades sociais que engendram desigualdades educacionais entre nós, o acesso a carreiras prestigiosas deve ser encarado como uma meta crucial. Dois pontos serão atacados caso essa situação seja revertida: a mobilidade social de negros pelo acesso a carreiras prestigiosas da educação superior e o aprimoramento das condições de saúde da população negra. Mesmo sem defender diretamente a instauração de uma nova cientificidade ou epistemologia negras, acreditamos que o conhecimento e o reconhecimento das condições específicas de

vida por profissionais negros pode contribuir na minoração das desigualdades aqui evidenciadas.

Mediante o que os dados nos têm apontado, entendemos que entre as políticas públicas intentadas para ampliar o acesso à educação superior e dentro dela diminuir suas desigualdades, apenas a política de cotas que contemple o critério racial poderá produzir os efeitos desejados, uma vez que obriga as instituições a uma reserva de vagas *em todas as carreiras*, incluindo a prestigiosa medicina, com a garantia de que a permanência será também alvo de políticas consistentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A CLASSE média negra. Especial *Revista Veja*. Disponível em http://veja.abril.com.br/180899/p_062.html. Acesso em: 5 de abril de 2007.

ARAÚJO, Elaine Sampaio; SILVA, Aline Maria da. Jovem negro e universidade pública: contexto e desafios. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.) [et al.]. *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócioeducacionais*. Brasília: Liber Livro Ed., 2007.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Em torno da legitimidade de um objeto: A Sociologia das Profissões. *Boletim Informativo Bibliográfico de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 36, p. 3-30, 1994.

BASTOS, Ana Paula Barbosa Leite. *Herdeiros ou sobreviventes: mobilidade social no ensino superior no Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. IFICS/UFRJ, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FÓRUM de Entidades Nacionais de Direitos Humanos. 2006. Disponível em http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2071&Itemid=2. Acesso em: 3 de abril de 2011.

GÓIS, Antônio. Universitários acham que seus cursos exigem pouco. *Folha de S. Paulo*, 8 de julho de 2007.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2006. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2008.

_____. 2006. Disponível em http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/radar2006/05_moradia.pdf. Acesso em: 3 de abril de 2011.

INEP. Resumo técnico Enade 2004. 2005. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/superior/enade/relatorio/Resumo_tecnico_ENADE_2004.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2006.

_____. Resumo técnico Enade 2005. 2006. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/enade/Relatorio/Relatorio_area_Medicina.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2006.

IPEA/UNIFEM. Retrato das desigualdades: gênero e raça. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1907.pdf>. Acesso em: 29 de fevereiro de 2008.

MARINHO, Alexandre; CARDOSO, Simone de Souza; ALMEIDA, Vivian Vicente. Desigualdade de transplante de órgãos no Brasil: análise do perfil dos receptores por sexo e raça ou cor. Texto para discussão 1629, junho de 2011. Disponível em http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1629_WEB.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2011.

NEGRO incomoda ou não quando sai do lugar? Em cima da mídia. *Observatório da imprensa*. Disponível em <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/blogs>. Acesso em: 23 de maio de 2007.

NÉRI, Marcelo. *Equidade e eficiência na educação: motivações e metas*. 2007. Disponível em <http://www4.fgv.br/cps>. Acesso em 2 abr. 2007.

NÚMEROS que contam. Jornal *O Globo*, 5 de julho de 2011, p. 29.

O MÉDICO e o seu trabalho. Disponível em http://www.portalmédico.org.br/include/biblioteca_virtual/medico_e_seu_trabalho/trabalho.PDF. Acesso em: 23 de agosto de 2011.

OECD. Education at a glance. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>. Acesso em: 7 de setembro de 2011.

PNAD. 2006. Disponível em www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf_release/18Pnad_Primeiras_Analises_2006.pdf. Acesso em 23 de julho de 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 2007. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*: para uma ecologia dos saberes. Disponível em www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf. Acesso em: 2 de fevereiro de 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. As ciências sociais nos anos 90. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 16, ano 6, julho de 1991.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: Ed. UnB, 1991.



GERONTOLOGIA: mais um instrumento na promoção da saúde da população idosa negra

Sônia Maria Pereira Ribeiro

PUC-SP

Até o ano 2000, a população idosa brasileira era de 14,5 milhões de pessoas, o que correspondia a 8% da população total. Porém o último censo revelou que no Brasil existem atualmente 18 milhões de pessoas com mais de 60 anos, isto é, 12% da população brasileira, sendo que 23.760 possuem idade superior a cem anos¹. Mas, de acordo com estudos recentes realizados pelo Ipea, em menos de duas décadas o Brasil experimentará um superenvelhecimento. A informação está contida na análise de tendências demográficas realizada pelo próprio Instituto, com base nos números da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD, 2009), realizada pelo IBGE em setembro de 2010. E nesse mesmo trabalho ainda se sinaliza que em 2040 a população idosa será de 55 milhões, o que equivalerá a 26,8% dos brasileiros. Quanto à população com

¹ Fonte: www.portaldoenvelhecimento.org.br acesso em: 5 de janeiro de 2011.

idade igual ou superior a 100 anos, a projeção é que em 2040 os centenários serão 13 milhões, ficando em 6.3% da população total².

Considerando, então, o crescimento progressivo do público idoso brasileiro nos últimos dez anos, e considerando ainda as projeções de crescimento desse mesmo público nas próximas décadas, não há como negar que saúde e envelhecimento é, mais do que nunca, tema importante, relevante, abrangente, mas também preocupante.

O tema é importante, principalmente, porque promover a saúde de todos – inclusive, a dos idosos – é antes de mais nada um dever do Estado, conforme determina o artigo 196 da atual Carta Magna. Mas também é relevante porque, no momento, diz respeito diretamente a 18 milhões de pessoas; contudo, em 2040, afetará 26,8% da população absoluta. Em razão disso, não é possível considerar a composição saúde e envelhecimento como algo de importância menor ou mesmo relativa. Quanto à abrangência, ela ocorre porque tanto a presença quanto a ausência de saúde em idosos refletem em diferentes aspectos do social dos mesmos, de familiares, de amigos, da comunidade, mas também na própria estrutura do estado. É que quanto menos idosos doentes, menos serão os gastos públicos com a saúde deles – sendo que, o contrário, também é verdadeiro. E vale lembrar que também concorre para fortalecer a abrangência do tema o fato de a velhice ser heterogênea, isto é, uma velhice não é necessariamente igual a uma outra velhice, embora possam apresentar pontos comuns em muitos aspectos. Por fim, preocupações existem, uma vez que a saúde também deste público específico está de certa forma relacionada ou mesmo condicionada a diferentes fatores, tais como: moradia, saneamento, transporte, lazer, renda, acesso aos bens de consumo e aos serviços essenciais.

² Fonte: www.portaldoenvelhecimento.org.br acesso em: 1º de janeiro de 2011.

Esse conjunto de dados revela que promover saúde no envelhecimento não é tarefa exclusivamente da responsabilidade do idoso, mas sim de um consórcio formado pelo próprio, pela sociedade, pelo Estado, cabendo a este último estabelecer normas e diretrizes para se efetivar não só a promoção como também a proteção e a recuperação da saúde de pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos.

Mas, tão somente para fins de análise, o tema saúde e envelhecimento pode ser subdividido em: 1) promoção da saúde; 2) promoção do acesso aos serviços de saúde. O item 1, tem a ver com a desigualdade das condições de vida dos idosos; quanto ao item 2 – que de certa forma é decorrência do item 1 – diz respeito às desigualdades existentes quanto ao acesso e ao consumo dos serviços de saúde.

Isso significa que promover saúde no envelhecimento impõe considerar as perspectivas históricas, geográficas, culturais, econômicas, enfim, um conjunto de informações sociais que dizem respeito ao público em questão. E promover acesso aos serviços de saúde significa a adoção tanto da equidade quanto da alteridade.

Por tudo isso, saúde e envelhecimento, é assunto que possui credenciais suficientes para ser elevado ao *status* de temática de interesse nacional, isto é, para ocupar lugar alto e destacado na agenda política do país. Contudo, não foi este o tratamento dispensado ao tema pelos dois principais candidatos à Presidência da República nas últimas eleições.

PORMENORIZANDO

Nas últimas eleições, salvo equívoco, nenhum dos dois principais candidatos à Presidência da República apresentou propostas específicas para a promoção da saúde dos

idosos. Nem em suas intenções de governo registradas e tornadas públicas, e nem nos debates públicos. Nem em notas à imprensa, e nem em carta aberta aos próprios idosos. Enfim, nenhuma atitude que demonstrasse reconhecimento quanto à importância, à relevância e à abrangência do tema. Tampouco, algum sinal de preocupação quanto ao crescimento progressivo da população idosa nos últimos tempos, e também quanto às projeções de crescimento da mesma população.

Essa desatenção dos então presidenciáveis permitiu conjecturar que talvez ele se deixara levar pelos arquétipos em relação aos idosos, isto é, pela impressão mental inconsciente de que velhos são simplesmente aqueles que ultrapassaram a barreira dos sessenta anos, não havendo nenhum motivo especial que justificasse trazer à luz o assunto promoção da saúde dos mesmos. Por outra, talvez não tenha chamado a atenção nem de um e nem de outro candidato informações fornecidas por indicadores sociais insuspeitos – por exemplo, IBGE, Ipea – informações essas que indicam que o segmento idoso ainda é bastante vulnerável na sociedade brasileira. Por fim, a desatenção leva a crer que os candidatos também se esqueceram dos pressupostos contemplados na Diretriz 10, do III Plano Nacional de Direitos Humanos, uma das ações do anterior governo federal³.

Enfim, o fato é que o tema saúde e envelhecimento não foi mencionado nem mesmo no discurso de posse da presidente eleita, quando esta se referiu às propostas de seu governo para a saúde da população brasileira. A fala da presidente foi generalista, conforme se pode constatar: “será prioridade no meu governo a luta pela qualidade da educação, da saúde e da segurança”. E essa generalização, por sua

³ Plano Nacional dos Direitos Humanos III – Diretriz 10: Garantia da Igualdade na Diversidade; Objetivo Estratégico III: Valorização da pessoa idosa e promoção da sua participação na sociedade. Governo Federal, 2009.

vez, levou-se a indagar até que ponto o recém-empossado governo federal está efetivamente interessado em promover a saúde dos idosos, e em caso afirmativo, quais seriam as propostas.

Embora não seja possível especular quanto à resposta governamental, não resta dúvida de que neste ou em qualquer outro particular não há como transitar na contramão dos preceitos constitucionais. E tanto a promoção quanto a recuperação da saúde também dos idosos estão asseguradas constitucionalmente. E do ponto de vista das relações internacionais, é pouco provável que o atual governo federal negligencie um dos doze eixos temáticos referentes às reformas nos sistemas de serviços de saúde na América Latina, precisamente, o item: direito aos cuidados de saúde. É que justamente pelo fato de a redação do item não mencionar qual público teria direito a esses cuidados, fica subentendido que também os idosos possuem direito ao mesmo. E fica subentendido, ainda, que nos cuidados de saúde subjazem os cuidados de longa duração – por sinal, necessidade bastante comum entre os idosos, principalmente, quando se tem idade propecta.

Contudo, nem mesmo esses dados pontuais foram citados pelos dois presidenciáveis em suas falas ao longo da campanha política e, tampouco, no discurso de posse da presidente eleita. Todavia, a questão não passou despercebida pela Coordenação da Área de População e Cidadania do Ipea, tendo em vista a publicação do trabalho *Cuidados de longa duração para a população idosa: Um Novo Risco a Ser Assumido?*, cujo ponto referencial é o novo cenário demográfico que se encontra em construção.

“Como ficará a autonomia dos idosos para as atividades diárias”; “a família continuará com o mesmo papel

de cuidador”; “quais as outras opções no Brasil”, e por fim, “qual será o papel do Estado”, questiona o trabalho.

Essas indagações com ares de provocações parecem ter o propósito de alertar o governo federal quanto ao fato de que a partir do ano 2020, 4,5 milhões de idosos terão dificuldades físicas para administrarem o próprio dia a dia⁴. Isso significa que o país encontra-se na última hora para começar a esboçar uma política de cuidados de longa duração, considerando, sobretudo, a atual expectativa de vida e a diminuição da taxa de fecundidade. Em outras palavras, é que não é possível assegurar que num futuro próximo a demanda de cuidadores será proporcional à demanda de necessitados de cuidados de longa duração.

Em última análise, o trabalho publicado pelo Ipea discute a quem caberão os cuidados de longa duração, apontando como uma das soluções a corresponsabilidade entre familiares, iniciativa privada e o próprio Estado. Mas nada disso foi o suficiente para provocar pronunciamentos dos presidenciáveis a esse respeito, ainda que pese o fato de o órgão responsável pelo trabalho em tela ser uma entidade governamental.

ANTES TARDE DO QUE NUNCA

Todo tempo é tempo para se rever, corrigir, aditar, enfim, ampliar as políticas públicas existentes, bastando para tanto vontade política, uma vez que essa antecede àquela. Por isso mesmo, ainda se espera que o atual governo federal traga o tema saúde e envelhecimento para o seu campo perceptual, de modo a atender não só aos idosos do presente como também aos do futuro.

⁴ www.diabahia.com, acesso em: 2 de janeiro de 2011.

Mas salvo melhor juízo, a revisão pretendida deverá ser transversal, isto é, incluir outras áreas públicas que não somente a da saúde. É que para promover a saúde do público retratado, forçosamente terá de ocorrer, por exemplo, novo planejamento urbano, investimentos em acessibilidade, capacitação dos gestores, afora a já mencionada adoção da equidade e da alteridade nos serviços de saúde.

Voltando à transversalidade, talvez não seja arriscado demais afirmar que a comunicação social poderá ser mais um instrumento na promoção da saúde no envelhecimento. É que desde o surgimento do homem na face da Terra, ela – a comunicação – tem sido a principal ferramenta de integração entre os povos, por ter possibilitado e possibilitar relacionamentos cada vez mais amplos com outros da mesma espécie, além de ter proporcionado e proporcionar o conhecimento progressivo dos diferentes ambientes. Por fim, por ser “quem reúne todas as áreas da investigação, e diz respeito, à maioria das atividades humanas, públicas ou privadas” (JEANNENEY, 1996, p. 5).

A contribuição desse ramo do conhecimento para com a promoção da saúde dos idosos poderia começar pela divulgação de informações tão corretas quanto possíveis a respeito de fatores outros que não os já mencionados, mas que por vezes tanto determinam quanto condicionam a presença ou a ausência de saúde do idoso. Entre esses outros fatores relevantes mas nem sempre mencionados e menos ainda considerados, um deles é a desde sempre presente pluralidade étnica na sociedade brasileira. É que etnia e religião, por vezes, também concorrem para a saúde no envelhecimento, o que explica a crescente presença da etnografia nos estudos deste particular.

Mas é provável que a comunicação ainda possa ajudar na redução dos preconceitos ainda existentes – velada ou explicitamente – para com os idosos portadores de do-

enças carregadas de carga ideológica como, por exemplo, as sexualmente transmissíveis, a hanseníase, a tuberculose, a anemia falciforme, e outras.

Tudo isso se justifica pelo fato de que tanto a promoção da saúde dos idosos quanto o acesso dos mesmos aos serviços de saúde transpõem os limites da responsabilidade pessoal e jurídica, passando a ser um empreendimento social e sustentável. E o aval de competência a esse raciocínio está na citação: “uma velhice satisfatória não é um atributo do indivíduo biológico, psicológico ou social, mas resulta da qualidade de interação entre pessoas em mudanças, vivendo numa sociedade em mudanças”. (FEATHERMAN; SMITH; PETERSON, 1990).

Com isso, a comunicação poderá ajudar a provocar atitudes de entidades governamentais e das não governamentais no que diz respeito à saúde no envelhecimento, como poderia e deveria ter provocado tomada de posições dos presidenciáveis ao longo da última campanha política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não desejamos concluir o assunto, mas apenas destacar algumas das ideias relacionadas ao tema, posto tratar-se de trabalho exploratório e não conclusivo.

O artigo 5º da atual Constituição brasileira assegura que não se discriminará nem pelo sexo, nem pela etnia, nem pela classe social, nem pela idade. E o artigo 230 determina que “a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando a sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantido-lhes o direito à vida”. E no âmbito internacional, o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos esclarece que “todos os homens nascem livres em dignidade

e direitos. São dotados de razão e consciência, e devem agir em relação aos outros com espírito de fraternidade”.

Guardado o devido respeito aos textos legais supracitados, preocupação para com os idosos não é coisa recente: remonta à Antiguidade. Melhor explicando, vieram de pensadores e filósofos de um tempo recuado na história da humanidade as primeiras reflexões a respeito de questões objetivas e subjetivas relacionadas aos velhos. Por exemplo, no Oriente antigo, o interesse pela velhice foi manifestado por Lao-Tsé (604-531 a.C.) e Confúcio (551-479 a.C.); e do lado ocidental, o trabalho elaborado por Ptah-hotep, no Egito e no ano 2500 a. C, desde sempre o primeiro material escrito a respeito dos cuidados para com os idosos.

E dos primeiros legisladores, a compreensão inaugural da necessidade de leis que assegurassem os direitos das pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos. Tanto é assim que, entre as leis criadas com o objetivo de salvarguardar os direitos das pessoas – incluídas as idosas – é no Código de Hamurabi (1780 a.C.) – o mais antigo dos ordenamentos jurídicos escritos no mundo ocidental – que encontramos os primeiros direitos previstos em relação àqueles, ainda que pese o fato de o Código em questão não ser um código de leis e sim uma coletânea de normas que abrange diversos assuntos e preceitos. Portanto, preocupações para com a saúde do idoso sempre foi tanto um projeto globalizante quanto um anseio milenar.

Atualmente, por mais que as sociedades supervalorizem a juventude, não se pode perder de vista a perspectiva da velhice. E especificamente no caso do Brasil, não se pode ignorar o novo cenário demográfico, isto é, a diminuição da taxa de fecundidade e o aumento da expectativa de vida.

A combinação desses dois fatores leva à conclusão de que não é possível não reconhecer a importância e a

necessidade de políticas públicas voltadas para a promoção da saúde da população idosa. Como tal, o Ipea apontou o que seriam as quatro políticas mais importantes para esse segmento, quais sejam:

- a) renda, para compensar a perda da capacidade de garantir o próprio sustento por meio do trabalho;
- b) saúde;
- c) cuidados de longa duração;
- d) criação de um entorno favorável, tais como: habitação, infraestrutura, lazer, transporte, e outros⁵.

Por tudo isso, causou estranheza o fato de na última campanha política nenhum dos dois principais candidatos à Presidência da República ter discorrido a respeito de nenhuma das quatro prioridades elencadas pelo Ipea em relação ao público idoso. E a estranheza continua até o presente, posto que o atual governo federal – precisamente, o Ministério da Saúde – ainda não se pronunciou a respeito das mesmas.

Mas, a despeito dessa morosidade em assumir definitivamente essa questão pontual e nacional, não é possível nem imaginar que nada será feito no atual governo federal em prol da promoção da saúde dos idosos, e também em termos de facilitar o acesso dos mesmos aos serviços de saúde. E que se não fosse em cumprimento ao texto constitucional seria pelo fato de o crescimento progressivo e também a ausência de saúde dos idosos incidir diretamente em questões sociais, econômicas, enfim, na própria infraestrutura do Estado. Afora isso, concorrem também

⁵ www.diabahia.com, acesso em: 2 de janeiro de 2011.

questões internacionais, como fato de o Brasil ser um dos signatários da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Para melhor compreensão desse enunciado, relembremos a pluralidade étnica desde sempre existente no país, mas principalmente que, de acordo com o último censo, a atual população brasileira é 54% declaradamente afrodescendente. Isso significa que os futuros idosos serão em sua maioria pertencentes a esse segmento, o que exigirá políticas públicas de saúde com recorte étnico, e o que novamente explica e justifica a presença da etnografia na gerontologia e, por extensão, no estudo da saúde no envelhecimento.

Por fim, nunca é demais lembrar que a promoção da saúde no envelhecimento tem tudo a ver tanto com os direitos eticamente exigidos pelos idosos quanto com os direitos juridicamente definidos em favor dos mesmos. Mas relembremos, ainda, o que disse Kofi Annan, ex-secretário das Nações Unidas, por ocasião da Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, ocorrida em Madri em 2002. Naquele momento, Annan advertiu: “nós envelheceremos um dia, se tivermos este privilégio. Olhemos, portanto, para as pessoas idosas não separadas de nós, mas como nós seremos no futuro. Precisamos reconhecer que as pessoas idosas são únicas, com necessidades, talentos e capacidades individuais e não um grupo homogêneo por causa da idade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Assis. Diálogos III - A República. Tradução de Leonel Vallandro. *Guia Universitário*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1986.

DUARTE, Francisco. *Finitude*: uma proposta para reflexão e prática em gerontologia. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

FERNANDES, Flávio da Silva. *As pessoas idosas na legislação brasileira*: direito à gerontologia. São Paulo: LTR, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. *O caráter oculto da saúde*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

JEANNENEY, Jean-Noël. *Uma história da comunicação social*. Portugal: Terramar, 1996.

NERI, A. L.; FREIRE, S. A. *E por falar em boa velhice*. Campinas: Papirus, 2000.

NERI, Anita Liberalesco. *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, Juarez de. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1988.

ONU, Organização das Nações Unidas. *Informe da Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento em Visão Globalizada*. São Paulo: Atheu, 2006.

RIBEIRO, Sônia Maria Pereira. A comunicação e a promoção da igualdade racial. In: *Construindo a igualdade racial*, 1º Prêmio de Artigos Científicos. São Paulo: Secretaria Municipal de Participação e Parceria, 2010.

RULLI NETO, Antonio. *Proteção legal do idoso no Brasil*: guia para o profissional do direito e para o idoso: universalização da cidadania. São Paulo: Fiúza Editores, 2003.

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: discutindo o percurso da igualdade formal para a igualdade substantiva na educação Brasileira

Iolanda de Oliveira

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Neste texto aborda-se a questão da igualdade como princípio que orienta as políticas destinadas a promover o equilíbrio na distribuição de bens no âmbito das sociedades que fazem opção pela democracia.

Inicialmente, discute-se o conceito de igualdade, a partir da Revolução Francesa, para considerar o seu significado no momento atual, destacando-se o Brasil como signatário de documentos que anunciam esse princípio.

Discute-se também a necessidade de migrar da igualdade formal para a igualdade substantiva tendo como recurso as políticas de ações afirmativas e confronta-se os aspectos formais sobre a igualdade brasileira com a situação da população negra em educação a partir da análise de dados quantitativos que representam a situação concreta dos pretos e pardos no sistema educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRINCÍPIO DE IGUALDADE

O princípio da igualdade, datando dos primórdios da Grécia antiga, é discutido neste texto, a partir da revolução francesa, a qual se inspira nas ideias iluministas, não sendo, entretanto, referência para o mundo contemporâneo na busca do seu alcance na realidade concreta.

A citada revolução afirma, opondo-se à monarquia então existente, que: “Todos nascem livres e iguais em seus direitos” e portanto, extingue a monarquia e os privilégios. Entretanto, esse princípio não se realiza por motivo do individualismo que leva à livre iniciativa na economia, deixando os empregados entregues aos empregadores, o que provocou a distribuição desigual da riqueza, privilegiando alguns poucos, ficando as massas destinadas à condição de miseráveis. O Estado ficou enfraquecido por motivo da falta de discussões sobre os problemas sociais de parte dos parlamentares.

A situação descrita conduz à afirmação de que o princípio da igualdade, tal qual se deu em decorrência da Revolução Francesa, não é referência para a busca de soluções para os problemas atuais que a nossa sociedade enfrenta. Considera-se uma igualdade que busque de fato a eliminação de privilégios e o alcance do equilíbrio na distribuição de bens materiais e não materiais.

Mônica Melo vincula o princípio de igualdade à democracia, com destaque à democracia social, porque, segundo a referida autora, “[...] é com o advento do Estado social que o princípio de igualdade passa a ter um novo contorno, incorporando a igualdade material, seguindo o rumo da denominada discriminação positiva” (MELO, 1998).

Em suas origens, a igualdade é apenas formal, o que não garante a sua concretização, devendo-se portanto, migrar do pensamento do século XVIII, para considerar a situação concreta dos sujeitos, as desigualdades evidenciadas objetivamente e tratá-las de maneira diferenciada.

A igualdade jurídica formal, não é condição suficiente para concretizar a igualdade, isto é, a distribuição equilibrada de bens materiais e não materiais de parte da sociedade. Esse princípio implica justiça social e por esse motivo deve-se ter na sociedade um espaço aberto para que as virtudes e características dos sujeitos possam evidenciar-se livremente.

Bobbio estabelece a relação entre os princípios de igualdade e de liberdade, afirmando que, no pensamento político e na história, um remete ao outro, sendo ambos inerentes ao conceito de pessoa humana como ser distinto de todos os outros seres vivos. A liberdade remete-se ao indivíduo porque o homem deve ser livre e a igualdade o remete aos demais indivíduos com os quais deve conviver em uma relação horizontal e não verticalizada por meio de uma equivocada hierarquia, conforme afirmavam alguns intelectuais nos séculos XVIII e XIX sobre a diversidade humana.

Mesmo se entendendo que os princípios citados são uma abstração, não sendo percebidos plenamente na realidade concreta, segundo o autor citado anteriormente, são fundamentos da democracia. As sociedades democráticas devem caracterizar-se pela presença de indivíduos que, se não forem livres e iguais, são “mais livres e iguais do que em qualquer outra forma de convivência” (BOBBIO, 1996, p.1).

O alcance da igualdade substantiva, que é o propósito de uma democracia social, consistindo na busca do equilíbrio na distribuição de bens materiais e não mate-

riais, tem implicações com o bem-estar material e com a saúde psíquica da população, por meio do impedimento a qualquer tipo de interação humana que afete o equilíbrio mental dos sujeitos, o que com frequência ocorre mais gravemente com os grupos socialmente deserdados, atingindo também o psiquismo dos grupos opulentos que como violadores dos primeiros, embora mantendo vantagens em relação à vida material, tem uma postura equivocada em relação aos sujeitos sobre os quais a sua violação incide.

Igualdade e justiça social têm uma relação muito estreita entre si, e em alguns textos de autores respeitáveis, seus significados coincidem.

Em sua obra *Teoria da justiça*, John Rawls (RAWLS, 2002) aproxima suas considerações sobre a justiça do princípio da igualdade e afirma que seu tema é o da justiça social, cujo objeto primário é o da estrutura básica da sociedade, sendo esta constituída pela forma de atuação das instituições sociais na determinação de direitos e deveres fundamentais e na distribuição de bens materiais e não materiais.

Segundo o mesmo autor, as instituições sociais, entre as quais as escolares, influenciam os projetos de vida dos sujeitos, suas expectativas sobre a sua função social e o seu bem-estar econômico, enfim, influenciam o que tais sujeitos podem almejar. Desse modo, tais instituições favorecem os pontos de partida de alguns grupos mais que outros, interferindo nas trajetórias de vida dos grupos em sua diversidade, determinando suas possibilidades de vida, independentemente do seu talento.

Ainda recorrendo a John Rawls, considera-se importante destacar a sua referência à justiça como equidade que incorpora a ideia de que os princípios da justiça social devem ser acordados em uma situação inicial equitativa, o que consiste em admitir que os grupos envolvidos em

qualquer situação, no âmbito da sociedade, são portadores de capacidade de reflexão e não devem ser orientados por interesses particulares como riqueza, poder, prestígio e sim comprometidos principalmente com a promoção da justiça social, superando as lutas pela preservação do *status quo* de parte de grupos, que não raro, ao longo dos anos preservam para si determinados privilégios. Há, portanto, necessidade de que toda a sociedade busque intencionalmente a promoção da harmonia, da paz social e da justiça.

Toda a população deverá convencer-se de que há necessidade de eliminar os fatores que colocam determinados grupos em situação de inferioridade, buscando por meio das ações afirmativas, a concretização do direito à igualdade. Neste sentido, busca-se a eliminação da redução das expectativas de alguns grupos em relação a outros que são beneficiados, não raro, ao longo dos anos.

Nas sociedades pautadas pela democracia social, o percurso a ser realizado da igualdade formal para a igualdade substantiva, implica de parte do Estado a eliminação da suposta imparcialidade pública e a tomada de medidas concretas para que a realidade seja transformada.

DA IGUALDADE FORMAL À IGUALDADE SUBSTANTIVA – O RECURSO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS

As ações afirmativas são os recursos apontados, principalmente por juristas, para que o Estado/sociedade faça o percurso necessário para que a igualdade de fato se efetive.

A partir da ideia de apoio e promoção dos grupos socialmente fragilizados, cabe reparar os danos praticados

contra tais grupos, passando-se a considerar, não o homem abstrato, mas o sujeito concreto, com suas características e particularidades, levando-se em conta categorias de gênero, idade, raça, etnia, sexualidade, entre outras particularidades, às quais são atribuídos significados sociais negativos, provocando as desigualdades.

Ação afirmativa é portanto a denominação dada às políticas sociais que têm o propósito de concretizar a igualdade substantiva ou material.

Como políticas sociais orientadas pelo princípio de igualdade, as políticas de ações afirmativas exigem a renúncia à neutralidade estatal e a tomada de uma posição comprometida com a redistribuição igualitária de bens materiais e não materiais e para isso, as políticas reparadoras das injustiças que colocaram determinados grupos em situação de inferioridade são indispensáveis. O Estado deverá migrar de mero autor dos princípios determinados pela igualdade formal, de expectador das relações sociais e das determinações equivocadas das instituições, para buscar ativamente a igualdade concreta formalizada pelos textos constitucionais entre outros documentos de que é signatário.

Segundo Joaquim Barbosa Gomes (GOMES, 2001), as políticas de ações afirmativas datam do século XX, sendo ousados e inovadores recursos para promover a igualdade e combater a discriminação. O mesmo autor acrescenta que a discriminação consiste em reduzir as expectativas de uns em relação a outros que são beneficiados, havendo entre estes últimos, aqueles que resistem à concretização do princípio de igualdade, na tentativa de preservar a si os privilégios provocados pela distribuição desigual de bens materiais e não materiais.

São destacados pelo mesmo autor os Estados Unidos, o Brasil e a África do Sul, como países cuja segregação

racial é mais visível, afirmando que os Estados Unidos foram pioneiros em relação a tais políticas.

Ahyas Siss (SISS, 2003) afirma que as políticas de ações afirmativas vêm sendo implementadas em outros países, citando a Índia pós-independente em 1947 que determinou cotas para os denominados “intocáveis” com aproximadamente 22,5% de vagas na administração e no ensino público, com o propósito de corrigir as desigualdades oriundas do sistema de castas; cita na Malásia o tratamento diferenciado à etnia *bimiputra* para promover o seu desenvolvimento econômico. Acrescenta ainda que, segundo a Organização Internacional do Trabalho, entre 1982 e 1996 cerca de 25 países adotaram intervenções políticas em relação ao sexo, raça ou ao trabalho e, em 1935, a legislação trabalhista nos Estados Unidos incorporou dispositivos contra a discriminação de parte dos empregadores em relação aos sindicalistas ou operários sindicalizados.

No Brasil, ainda que somente na primeira década deste século, as políticas de reserva de vagas no ensino superior público tenham suscitado discussões e controvérsias, ao mesmo tempo que a legislação sobre a reformulação dos currículos escolares com vistas à incorporação de conteúdos sobre as populações negra e indígenas tenham causado forte impacto no interior das instituições de educação básica e superior, tais políticas não são inauguradas neste momento.

Durante os anos 1930, com Getúlio Vargas, é aprovada a Lei da Nacionalização do Trabalho, determinando que dois terços dos empregados no comércio e na indústria fossem brasileiros, ao mesmo tempo que reduz a imigração. É ainda nessa década que a atuação do movimento negro, através da Frente Negra Brasileira, recorre ao presidente da República para denunciar a ausência de negros na guarda civil de São Paulo, ao que o presidente respondeu com

a exigência de que fossem recrutados imediatamente 200 negros, número este que se aproximou de 500 na mesma década, sendo que um deles chegou ao posto de general.

Atualmente tem-se a determinação de políticas de ações afirmativas para mulheres como candidatas, nos partidos políticos, para portadores de necessidades especiais nos concursos públicos e, mais recentemente, a reparação da presença negra no trabalho, por meio dos concursos públicos no âmbito do estado do Rio de Janeiro.

Comprovado o fracasso da imparcialidade estatal, principalmente em países com uma longa história sobre a escravidão, a ineficácia da exclusividade dos dispositivos legais e constitucionais e os ínfimos resultados das políticas universalistas para combater as desigualdades, restam apenas a renúncia de parte do Estado a tal imparcialidade e o rompimento com os princípios neoliberais clássicos. Essas medidas contribuem para combater a falsa ideia de inferioridade natural de determinados grupos, ideia esta incorporada no imaginário coletivo, convencendo perversamente aos socialmente deserdados que são naturalmente inferiores, os quais, com relativa frequência, acreditam que a eles está reservado o lugar da subserviência e aos opulentos, os lugares de maior prestígio social, sem nenhuma possibilidade de que ocorra a sua mobilidade social ascendente, tanto no plano de sua vida material quanto intelectual.

O Brasil, com sua longa história de escravidão e desprovimento, também, durante longo tempo de políticas públicas pós-abolição para garantir à população negra o acesso aos bens materiais e não materiais a que esta tem direito, tem hoje políticas de promoção da igualdade racial, perpassadas por avanços e retrocessos, conjugando ações reparadoras com a permanência de mecanismos de discriminação, que em alguns casos mantêm a aparência de políticas de promoção racial.

As determinações sobre a reformulação curricular com a incorporação de conteúdos raciais significativos para a população brasileira, ganhando espaço na última década, deveriam atingir a todo o sistema educacional brasileiro, em decorrência não somente das determinações legais datadas da primeira década deste século, mas também das teorias pedagógicas e de currículo que em sua evolução se apresentam sob a denominação de teorias progressistas. Nesta publicação, o texto de autoria de Cândida Soares Costa aborda com muita propriedade a evolução de tais teorias.

É importante destacar que tal exigência no ensino superior, em todos os cursos, é antecipada pela reforma universitária de 1968, através da qual o ensino superior tem as três funções: pesquisa, ensino e extensão, devendo a realização das duas últimas ser uma decorrência da primeira. A menos que os conteúdos ministrados na universidade sejam desprovidos de relevância social, necessariamente deverão incorporar a discussão científica dos problemas que a sociedade enfrenta em todos os cursos que ministra, entendendo-se que toda profissão deverá ter como finalidade a busca da efetiva justiça social aliada à preservação do planeta.

A menos que a universidade negue a sua função social, a expectativa de uma sociedade democrática é a de que uma formação para promover a justiça social se estenda para além da formação para o magistério. Todos os profissionais deverão portanto, acessar aos conhecimentos que expliquem a dinâmica social provocadora das desigualdades e, em consequência, o acesso a conhecimentos que expliquem a forma pela qual a racialização do mundo foi construída e mantida na contemporaneidade. Necessariamente, o acesso particular à dimensão racial de cada atividade profissional deverá ocorrer.

O comprometimento estatal com a igualdade concreta exige que sejam evidenciadas as diferentes formas de discriminação para que o foco das políticas reparadoras seja identificado e, se não eliminado, pelo menos gradativamente reduzido, sem se alongar excessivamente, o que levaria a um esvaziamento da expectativa de alcançar a igualdade substantiva.

Paralelamente às situações de discriminação que são evidenciadas de imediato, por gozarem de uma visibilidade inquestionável, existem as políticas institucionais, aparentemente neutras, cujo impacto entre determinados grupos é comprovadamente desproporcional. São as denominadas políticas de discriminação por impacto desproporcional. No momento atual, tem-se a suposição, a ser investigada, de que existe um impacto desproporcional entre negros e brancos nas políticas de seleção para ingresso no ensino superior tanto na modalidade de exame vestibular nas instituições que o mantêm, quanto por meio do Exame Nacional do Ensino Médio.

Salientando-se os tipos de ações afirmativas como recursos para promover a igualdade concreta, encontram-se o tipo compensatório e distributivo. A justiça compensatória consiste em reparar os danos cometidos contra grupos no passado por meio da restituição da situação do grupo violado, antes de sofrer a ação do violador. Esta exigência, de parte do direito, implica a comprovação objetiva do dano situado no tempo que deve ser mensurado, levando-se em consideração a posição ocupada pelas partes antes da violação. A reparação se dá por meio da devolução ao violado dos ganhos obtidos indevidamente pelo violador.

É comum atribuir ao passado a situação da população negra na sociedade contemporânea, nos setores sociais, como herança de práticas violadoras, mas é preciso atentar para as práticas violadoras atuais que fazem com que as

desigualdades raciais permaneçam em certos setores sociais, de maneira quase crônica ao longo dos anos.

Segundo Joaquim Barbosa Gomes (GOMES, 2001), esse tipo de justiça é viável do ponto de vista filosófico, mas tem problemas do ponto de vista jurídico, porque somente quem sofre o dano tem legitimidade para reivindicar a respectiva compensação a quem praticou o ato ilícito, o que fragiliza a argumentação em favor deste tipo de ação reparadora e suas possibilidades de êxito, tornando a justiça do tipo distributivo mais convincente.

A justiça distributiva consiste em promover a redistribuição equiparável dos ônus, direitos, vantagens, riqueza e outros importantes bens e benefícios entre os membros da sociedade a partir da situação constatada no presente. Há entretanto teóricos que afirmam a presença do caráter compensatório em qualquer tipo de ação afirmativa, porque mesmo considerando a situação presente, esta resulta não somente de formas atuais de discriminação, mas também de violações praticadas no passado aos ascendentes das vítimas da discriminação no presente.

A IGUALDADE FORMAL NO BRASIL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos

Constata-se no Brasil a adesão do Estado a documentos internacionais e nacionais, nos quais o princípio de igualdade é afirmado, estando entre estes a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujos artigos transcritos a seguir comprovam o comprometimento com o princípio em discussão.

Art. 1º – Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de

consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Art. 2º – Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

A despeito das discussões contemporâneas sobre a validade de tal documento, principalmente para os países ditos periféricos, pela origem europeia do documento parece que, somente após uma outra alternativa que comprove ser mais adequada para promover a igualdade nos referidos países, poder-se-á descartar os princípios nele contidos.

Documento final da conferência de Durban – 2001

Como documento internacional dos quais o Brasil é signatário, tem-se o documento final da Conferência de Durban, realizada em 2001, com o propósito de discutir e de propor políticas de combate a todas as formas de discriminação.

Constituição brasileira – 1988

Como documento nacional que determina a legislação para a sociedade brasileira em sua totalidade, destacam-se alguns artigos que incorporam o princípio em discussão, sem descartar a incorporação do mesmo em outros artigos, nos quais o princípio de igualdade é anunciado de maneira explícita ou implícita.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Lei Afonso Arinos. Lei 1.390 de 3 de julho de 1951.

LEI CAÓ – Lei n. 7.437/1985 Inclui entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei n. 1.390/1951.

Lei n. 7.716/1989 – Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

Decreto Lei n. 11/2000 – Regulamenta a Lei n. 134/1999 de 28 de agosto, no tocante à prevenção e à proibição das discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica.

Lei 10.639/03 e respectivas diretrizes curriculares e Lei 11.645/08 que alteram o artigo 26-A da LDB.

Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana 2009.

Estatuto da Igualdade Racial – Lei n. 12.288/2010.

POLÍTICAS NACIONAIS EM BUSCA DA IGUALDADE SUBSTANTIVA

Projetos de reserva de vagas ou cotas no ensino superior

Trata-se de um conjunto de projetos com o propósito de incorporação de grupos deserdados no Ensino Superior e, mais timidamente, da permanência destes grupos na universidade. São concretizados, pela iniciativa de universidades públicas municipais, estaduais e federais.

Tais políticas foram inauguradas no segundo semestre de 2002, quando da aprovação pelo governo do estado do Rio de Janeiro da legislação que determinou cotas para os grupos marginalizados, para ingresso nas instituições de ensino superior administradas pelo estado. Entre tais grupos, foram incluídos os pretos e pardos.

No mesmo período, a Universidade Estadual da Bahia (Uneb) aprovou legislação análoga à da Uerj.

As duas universidades inauguraram o impacto das políticas de ações afirmativas para ingresso de negros e de outras minorias na universidade e foram seguidas por significativo número de universidades públicas que em sua maioria incluem os negros entre as denominadas minorias contempladas pelas políticas de ações afirmativas sob a modalidade de cotas ou reserva de vagas.

Heringer e Ferreira (2009, p. 194) sintetizam o “Mapa das ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior e técnico” do seguinte modo:

79 Instituições adotaram ações afirmativas no Brasil.

41 Instituições são Estaduais, 34 Instituições são Federais e 4 Instituições são Municipais.

1 Instituição tem um percentual destinado a mulheres negras (Ufal).

19 Instituições têm suas vagas destinadas somente a indígenas (UFT, UFGD, UEM, Uenp, Unioeste, Unepar, Unicentro, Embap, FAP, Fecea, Falm, Fecilcam, FACI-CP, Fafija, Faefija, Fundinopi, Fafipa, Fafipar e Fafi).

A autodeclaração, como forma de identificação dos candidatos ao sistema, é utilizada pela maioria das universidades (Composição Racial: Fonte: IBGE, PNAD, 2005).

Na atualidade, inaugura-se 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 negro, reconhece a existência da discriminação racial e a necessidade de promover a reparação junto a esses grupos, por meio das políticas de ações afirmativas e da criação de órgãos específicos para tratar da questão.

Torna-se necessária a realização de investigações, junto às instituições de ensino superior em que as políticas de ingresso das minorias estão em curso, para averiguar o seu alcance.

A revisão curricular no sistema educacional brasileiro

Determinada pela Lei 10.639/03 e pela respectiva resolução e diretrizes curriculares, a reformulação dos currículos da educação básica incorpora também a legislação de n. 11.645/08. As duas leis citadas, alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo artigo 26-A passa a ter a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

A reformulação determinada atinge o ensino superior e, por extensão, os cursos de formação para o magistério, a fim de que, em sua formação inicial, os graduandos adquiram o domínio dos conteúdos determinados como obrigatórios.

Por motivo da dimensão mundial do racismo e em decorrência das teorias pedagógicas progressistas e de currículo e do papel social que as universidades devem cumprir, incorporando às suas funções os problemas sociais e sendo a situação da população negra no âmbito da sociedade um problema social, conclui-se que não somente os profissionais do magistério deverão ter acesso a tais conhecimentos, mas todos os profissionais em sua formação inicial e continuada. A menos que a universidade renuncie à sua função social em relação à população negra que representa um percentual superior a metade dos brasileiros.

O compromisso com a promoção da igualdade não é um compromisso particular dos profissionais docentes, mas sim um comprometimento universal que portanto envolve a sociedade como um todo. A busca da igualdade substantiva não se deve restringir ao setor educação; deve envolver todos os setores em que a atividade humana é exercida.

A ATUAL CONDIÇÃO DO NEGRO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO; ALGUMAS QUESTÕES VINCULADAS AO PERCURSO DA IGUALDADE FORMAL PARA A IGUALDADE SUBSTANTIVA.

Para averiguar o possível processo de migração da população negra para que se efetive a igualdade concreta, realiza-se uma discussão a partir de aspectos quantitativos sobre a condição do negro em educação. Recorrendo ao Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, elaborado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser); são apresentados dados a partir dos quais procura-se averiguar os possíveis avanços, retrocessos e perspectivas da educação brasileira nos últimos anos, procurando, pelo menos, anunciar a possível interferência das políticas de ações afirmativas, estabelecidas na última década, na dinâmica do sistema educacional brasileiro.

Taxa de analfabetismo por faixa etária em 1988, 1998 e 2008

Cor	1988				1998				2008			
	15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+
Branços	12,1	14,8	21,8	36,4	8,4	10,5	14,9	26,6	6,2	7,6	10,2	20,6
Pretos e Pardos	28,6	34,9	47,3	68,6	20,8	26,3	36,0	56,8	13,6	17,4	24,5	45,4
Brasil	18,8	22,7	31,7	48,6	13,8	17,0	23,3	37,4	10,0	12,4	16,9	30,9

Fonte: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009/2010

Nota¹ – A população total incluiu os indivíduos de cor/raça amarela, indígena e ignorada.

Nota² – Nos anos de 1988 e 1998 não está a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998).

Percebe-se que, ao longo de duas décadas, os percentuais de analfabetos foram reduzidos em ambos os grupos raciais e em algumas situações as reduções foram mais elevadas para o grupo de pretos e pardos. Entretanto, tratando-se do analfabetismo, as políticas a serem estabelecidas não podem restringir-se à busca do equilíbrio entre brancos e negros, mas se trata de determinar políticas públicas com a necessária ousadia para anular completamente o analfabetismo no Brasil, porque a condição do analfabeto resulta de fatores sociais violadores dos direitos humanos que precisam desaparecer.

Independente da cor ou raça, o percentual de analfabetos deverá ser nulo. Por outro lado, é possível que as políticas de caráter universal não sejam suficientes para tornar toda a população alfabetizada. Tornam-se necessárias a realização de investigações para averiguar se a persistência de maiores percentuais de analfabetos pretos e pardos está a exigir políticas reparadoras, paralelamente às políticas universalistas. É possível que fatores vinculados à raça impeçam a plena eficácia das políticas universalistas.

Analisando o analfabetismo da população de 10 anos ou mais que frequentou ou frequentava a escola em 2008 e tinha no máximo um ano de aprovação, os autores do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010, concluíram que cerca de 6 milhões de brasileiros na condição mencionada continuavam analfabetos e, entre estes, 71,6% eram pretos e pardos. Do total anteriormente citado, 2,5 milhões tiveram pelo menos uma aprovação, sendo analfabetos.

Constata-se que a presença dos sujeitos no sistema educacional não significa necessariamente que o seu potencial foi desenvolvido.

A taxa de analfabetismo funcional, que consiste em averiguar o número de pessoas com menos de 4 anos de estudos completos, comprova, no documento referenciado, que as desvantagens do grupo de pretos e pardos continuam

acentuadas, ainda que alguns dados comprovem que em alguns casos os percentuais de redução de analfabetismo de pretos e pardos foram mais elevados.

Por outro lado, a persistência das desigualdades raciais, com maiores percentuais de analfabetos negros, indicam a necessidade de averiguar se tal situação está a exigir o recurso a políticas reparadoras para negros analfabetos, paralelamente às políticas de caráter universal. É possível que fatores vinculados à raça, bloqueando os efeitos das políticas universais, impeçam a anulação completa do analfabetismo.

Sobre a educação infantil, sendo a mesma, sobretudo, uma necessidade que se acentua nos grandes centros urbanos, exigindo o aumento de creches e pré-escolas, os dados sobre crianças de 0 a 3 anos que frequentam a educação formal é equiparável entre os dois grupos raciais considerados, permanecendo nas instituições públicas percentuais significativamente mais elevados de crianças negras, o que sugere estudos com enfoque qualitativo para averiguar se a qualidade das instituições públicas e particulares é equiparável, ou se existe discrepância entre os dois tipos de instituição.

É surpreendente constatar que, apesar da atuação da mulher em outras funções sociais, além da administração doméstica, o que exigiria o encaminhamento precoce das crianças para as instituições formais da educação, os percentuais de crianças de 0 a 3 anos que frequentavam a creche era, em 2008, de apenas 18,1% no Brasil, sendo 20,7% de brancos e 15,5% de pretos e pardos. Se por um lado é preocupante o encaminhamento precoce da criança para uma instituição formal de educação por motivo da privação do afeto e aleitamento materno que em geral ocorre quando institucionalizada nos primeiros meses de vida; por outro se as mães se ausentam para exercerem outras atividades profissionais, em que condições, com quem e onde estão tais crianças, cujo percentual era acima de 80% em

2008? São estas algumas questões de pesquisa qualitativa que os dados apresentados no relatório anunciam.

Passando a analisar a situação das crianças de 4 e 5 anos em 2008, constata-se que nessa faixa etária há uma elevação significativa dos percentuais que frequentam a educação infantil ou o ensino fundamental com a presença aproximada de 70% das crianças brasileiras.

Ao confrontar os percentuais de pretos e pardos com o grupo branco, não há diferença significativa em relação à frequência à pré-escola, mas permanece o questionamento sobre a qualidade do público e do privado, com a predominância de negros nas primeiras.

Datando de 2006, a obrigatoriedade da educação a partir dos seis anos, alterando a duração do ensino fundamental para 9 anos, por meio da Lei 11.274, de 6 de fevereiro do ano mencionado, a ser implantada até 2010, a presença de tais crianças no ensino fundamental em 2008 é de apenas 45%. Os outros 55% de crianças desta idade, estavam assim distribuídos no mesmo ano: 6,4% fora da escola, 22,9% frequentavam a educação infantil e 25,7% frequentavam a classe de alfabetização, provavelmente ainda vinculadas à educação infantil e não ao ensino fundamental.

Confrontando o percentual de crianças de 6 anos fora da escola no ano de 2008 com o percentual de crianças nesta situação no ano de 1998, verifica-se que houve uma expressiva redução do percentual de crianças de 6 anos fora da escola que passou de 20,7% para 6,4%. Apesar deste avanço repercutir mais favoravelmente nas crianças pretas e pardas, havia, em 2008, entre estas um maior percentual fora da instituição escolar.

Apresenta-se a seguir a taxa bruta de escolaridade no ensino fundamental por cor/raça, esclarecendo que, segundo os autores do relatório referenciado, alguns percentuais estão acima de 100% porque o percentual indica a matrícula total

em um determinado nível de ensino, incluindo os que estão fora da faixa etária considerada regular.

Taxa bruta de escolaridade no ensino fundamental de 7 a 14 anos por cor/raça em 1988, 1998 e 2008.

Cor	1988	1998	2008
Branços	103,3	117,3	112,5
Pretos e Pardos	98,2	121,8	118,4
Total	108,8	119,5	115,7

Fonte: Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009/2010.

Nota¹ – A população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

Nota² – Os anos de 1988 e 1998 não incluem a população residente nas áreas rurais da Região Norte (exceto Tocantins em 1998).

Percebe-se mais uma vez que do ponto de vista quantitativo, tratando-se da taxa bruta, os percentuais por cor, se aproximam em todos os anos, com diferença máxima de 5,9% em favor dos brancos.

Taxa líquida de escolaridade no ensino fundamental de 7 a 14 anos por cor em 1988, 1998 e 2008.

Cor	1988	1998	2008
Branços	84,9	93,4	95,4
Pretos e Pardos	74,9	86,6	94,7
Total	80,0	90,9	94,9

Fonte: Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009/2010.

Nota¹ – A população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota² – Os anos de 1988 e 1998 não incluem a população residente nas áreas rurais da Região Norte (exceto Tocantins em 1998).

A taxa líquida otimiza a regularidade do fluxo escolar com percentuais equiparáveis; ocorre também a garantia de um desempenho satisfatório em ambos os grupos.

Taxa bruta de escolaridade no ensino médio de 15 a 17 anos por cor/raça em 1988, 1998 e 2008.

Cor	1988	1998	2008
Branços	49,4	74,0	93,3
Pretos e Pardos	26,7	47,1	79,5
Total	38,6	60,7	85,5

Fonte: Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009/2010.

Nota¹ – A população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

Nota² – Os anos de 1988 e 1998 não incluem a população residente nas áreas rurais da Região Norte (exceto Tocantins em 1998).

Taxa líquida de escolaridade no ensino médio de 7 a 14 anos em 1988, 1998 e 2008.

Cor	1988	1998	2008
Branços	22,2	40,7	61,0
Pretos e Pardos	7,8	18,6	42,2
Total	15,4	29,9	50,4

Fonte: Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009/2010.

Nota¹ – A população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

Nota² – Os anos de 1988 e 1998 não incluem a população residente nas áreas rurais da Região Norte (exceto Tocantins em 1998).

Na última década no ensino médio, o crescimento do percentual de negros foi de 32,4% e o de brancos correspondeu a aproximadamente metade, mas mesmo assim a persistência das desigualdades raciais fez permanecer uma diferença de 13,8 % de vantagens para o grupo branco, em relação à taxa bruta de escolaridade.

Quanto à taxa líquida neste mesmo nível de ensino, o aumento dos percentuais de negros é visivelmente

superior ao dos brancos, mas as disparidades raciais oriundas de uma situação inicial não equitativa fazem com que a população branca permaneça com um percentual significativamente maior.

Taxa bruta de escolaridade no ensino superior por cor/raça em 1988, 1998 e 2008.

Cor	1988	1998	2008
Branco	12,4	16,8	35,8
Pretos e Pardos	3,6	4,0	16,4
Total	8,6	10,9	25,5

Fonte: Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009/2010.

Nota¹ – A população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

Nota² – Os anos de 1988 e 1998 não incluem a população residente nas áreas rurais da Região Norte (exceto Tocantins em 1998).

Taxa líquida de escolaridade no ensino superior por cor/raça em 1988, 1998 e 2008.

Cor	1988	1998	2008
Branco	7,7	10,9	20,8
Pretos e Pardos	1,8	2,0	7,7
Total	5,2	6,8	13,7

Fonte: Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009/2010.

Nota¹ – A população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

Nota² – Os anos de 1988 e 1998 não incluem a população residente nas áreas rurais da Região Norte (exceto Tocantins em 1998).

No ensino superior, as duas tabelas comprovam que as desigualdades raciais permanecem ao longo das duas décadas consideradas, também neste nível de ensino, paralelamente ao crescimento dos percentuais para os dois grupos.

Entre 1998 e 2008, os percentuais de crescimento da presença negra no ensino superior, tanto em relação à escolaridade bruta quanto à líquida, foram maiores do que a dos brancos. Enquanto a taxa de crescimento do grupo negro foi de, aproximadamente, quatro vezes mais, a dos brancos foi correspondente ao dobro, mas este crescimento maior do percentual negro não repercutiu na redução das desigualdades raciais. As diferenças entre os percentuais da presença branca e negra foram crescendo gradativamente a cada dez anos. Quanto à taxa bruta, as diferenças foram de 9,8% em 1988, 12,8% em 1998 e de 19,4% em 2008. Em relação à taxa líquida as diferenças foram de 5,9; 8,9; e 13,1%, respectivamente, nos anos 1988, 1998 e 2008.

Mais uma vez, os pontos de partida não equiparáveis estão contribuindo para acentuar as desigualdades entre as populações branca e negra no ensino superior.

Estando em plena vigência dos aspectos legais e acadêmicos que apontam o valor da igualdade como princípio orientador da busca de equilíbrio na distribuição de bens, percebe-se também no ensino superior, a despeito das políticas de ações afirmativas para negros neste nível de ensino, que a distância entre os dois grupos são percentualmente muito acentuadas.

É preciso atentar para os efeitos das políticas de reserva de vagas para negros no ensino superior a fim de averiguar suas contribuições para o aumento dos percentuais deste grupo neste nível de ensino e averiguar os motivos do alargamento do fosso entre brancos e negros. Até que ponto, as propostas em curso propõem para ingresso de negros na universidade, por exemplo, os mesmos percentuais deste grupo na população? No estado do Rio de Janeiro, o Censo 2000, comprovava a presença de 42% de negros na população. Entretanto, as políticas estabelecidas atualmente na Uerj correspondem a um percentual muito inferior

à presença negra no Estado, o que provavelmente reduz a eficácia das políticas estabelecidas.

Torna-se necessário investigar não somente os aspectos quantitativos representados pelo número de ingressantes, os percentuais de permanência e de egressos, mas, também, o aspecto qualitativo, a interação das instituições para com os estudantes sobre os quais incidem as políticas reparadoras, bem como políticas de permanência, a garantia das condições materiais e dos aspectos culturais e psicológicos necessários ao equilíbrio intelectual e emocional dos estudantes.

Entre as condições necessárias para o sucesso dos estudantes em questão são extremamente importantes as reformas curriculares com vistas à incorporação de conhecimentos científicos produzidos sobre o negro, em uma perspectiva não colonialista/imperialista, que em sua dinâmica afasta-se do seu caráter particular, migrando para uma dimensão universal, porque atinge a todos os usuários da educação, independente do seu pertencimento racial. Tais conhecimentos contribuem para que os negros assimilem conhecimentos que explicam o seu estar na sociedade e para alterar a percepção dos brancos sobre os negros, construída no âmbito de uma sociedade racializada.

Ambos negros e não negros, são atingidos pela ideologia do racismo e tem sua percepção deformada, face à condição da população preta e parda na vida social, o que deverá ser desconstruído pela educação, principalmente sob a responsabilidade das instituições educativas formais, responsáveis pela transmissão de conhecimentos científicos em que expliquem fatores que interferem na vida dos estudantes em nível local, regional, nacional e mundial.

Vivendo em um mundo racializado, toda a população deverá conhecer as formas pelas quais o racismo foi construído e seus efeitos na determinação das expectativas

dos grupos raciais e do lugar social que os mesmos deverão ocupar em decorrência do seu pertencimento racial.

CONCLUSÃO

Confrontando a igualdade formal prevista na legislação nacional e nos documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, com a situação da população negra em educação, a partir das taxas de analfabetismo, percebe-se que as políticas estabelecidas, ora são universalistas e não resolvem o problema das desigualdades, ora são políticas pretensamente reparadoras que contêm equívocos dificultando e mesmo impedindo a sua eficácia.

Na educação infantil de 0 a 3 anos há problemas de caráter geral com particularidades que penalizam a criança negra. Em relação às crianças de 4 e 5 anos, há não somente a questão da ausência de significativo percentual no sistema escolar, mas também a questão público *vs.* privado que precisa ser pesquisada e discutida, inclusive em relação às creches.

No ensino fundamental, a aparente aproximação dos percentuais brancos/pretos e pardos, pode estar camuflando desigualdades no interior da educação que são visíveis somente por meio de investigações qualitativas. É possível que a questão público *vs.* privado necessite ser retomada neste nível de ensino, entre outros aspectos a serem considerados como, por exemplo, os efeitos da escola ciclada no desempenho dos estudantes das escolas públicas e a perversidade das escolas particulares conteudistas que visam quase exclusivamente à preparação para o ingresso no ensino superior, distorcendo totalmente os objetivos de cada nível de ensino, sendo entretanto divulgadas, inclu-

sive por órgãos oficiais, como instituições promotoras do sucesso dos estudantes.

O ensino médio evidencia claramente através dos dados apresentados as desigualdades raciais que o ensino fundamental parece não denunciar. A preservação dos privilégios educacionais para brancos é mais evidenciada nas taxas líquidas de escolarização em 2008 neste nível de ensino.

O ensino superior parece desafiar as políticas reparadoras em curso em universidades públicas, porque os percentuais relativos aos grupos brancos e negros ainda são muito diferentes, penalizando, mais uma vez, a população negra. Essa situação aponta para a necessidade de acentuar a ousadia das políticas determinadas para a inclusão de negros nesse nível de ensino.

A presença negra na população brasileira era de aproximadamente 50%, pelo Censo 2000, o que significa que para que a justiça social se concretize no ensino superior, este percentual deverá também corresponder à presença negra na universidade. Entretanto, os projetos de cotas ou reserva de vagas para negros incluem nos seus números percentuais muito inferiores à presença negra na população, conforme a situação do estado do Rio de Janeiro anteriormente evidenciada, o que contribui para impedir o aumento significativo dos percentuais de negros nas instituições de ensino superior.

Outro fator vinculado aos projetos aqui considerados é o de atrelar a raça à classe social, mantendo a equivocada centralidade da classe em relação ao pertencimento racial e a outros aspectos da diversidade humana que se cruzam com questões vinculadas aos seguimentos sociais, mas mantêm a sua autonomia. Raça e classe são aspectos distintos no interior da sociedade, com cruzamentos, sem reduzi-las uma a outra, autonomia esta que é preservada no projeto da Universidade de Brasília.

Os dois aspectos mencionados, provavelmente, estão contribuindo para impedir a plena eficácia das políticas estabelecidas que são legitimadas pelos aspectos formais da igualdade contidos nos documentos legais. Portanto, trata-se de avaliar as políticas implementadas e fazer os devidos ajustes para que se alcance a sua plena eficácia, como recursos para promover a igualdade substantiva ou a justiça social.

As políticas de ações afirmativas são legitimadas como recursos para promover a igualdade, no momento em que o Brasil se torna signatário de documentos internacionais e aprova e sanciona leis que incorporam o compromisso com este princípio. As discussões sobre a legitimidade ou não de tais políticas são equivocadas, porque, para destituir a sua legitimidade, o Estado brasileiro teria de renunciar ao seu compromisso assumido com a justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, Norberto. *Igualdade e liberdade*. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S/A, 1996.

GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. São Paulo: Renovar, 2001.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). *Caminhos Convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll/ActionAid, 2009.

LAESER. Relatório das desigualdades raciais: 2009-2010.

MELO, Mônica. O princípio da igualdade à luz das ações afirmativas: o enfoque da discriminação positiva. *Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política*. Ano 6, n. 25, out./dez., 1998.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça social*. São Paulo: Marins Fontes, 2002.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. *Revista Trimestral de direito Público*, n. 15, 1996.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.





