

EDUCAÇÃO NAS TRILHAS DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

História e cultura afro-brasileira em perspectiva

Alcione Ferreira da Silva
Ariosvalber de Souza Oliveira
José Benjamim Pereira Filho
(Organizadores)





Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antonio Guedes Rangel Junior | *Reitor*

Prof. Flávio Romero Guimarães | *Vice-Reitor*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Editor Assistente*

Cidoval Moraes de Sousa | *Editor Assistente*

Conselho Editorial

Luciano Nascimento Silva (UEPB) | José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB) | Antônio Guedes Rangel Junior (UEPB)

Cidoval Moraes de Sousa (UEPB) | Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Conselho Científico

Afrânio Silva Jardim (UERJ) | Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Anne Augusta Alencar Leite (UFPB) | Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN) | Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP) | Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Diego Duquelsky (UBA) | Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN) | Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPB) | Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Germano Ramalho (UEPB) | Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Glauber Salomão Leite (UEPB) | Rosmar Antonni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCA/PT) | Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPB) | Vincenzo Miliello (UNIPA/IT)

Expediente EDUEPB

Erick Ferreira Cabral | *Design Gráfico e Editoração*

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes | *Design Gráfico e Editoração*

Leonardo Ramos Araujo | *Design Gráfico e Editoração*

Elizete Amaral de Medeiros | *Revisão Linguística*

Antonio de Brito Freire | *Revisão Linguística*

Danielle Correia Gomes | *Divulgação*



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

ALCIONE FERREIRA DA SILVA
ARIOSVALBER DE SOUZA OLIVEIRA
JOSÉ BENJAMIM PEREIRA FILHO
(Organizadores)

EDUCAÇÃO NAS TRILHAS DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

História e cultura
afro-brasileira em perspectiva



Campina Grande/PB
2020



Estado da Paraíba

João Azevêdo Lins Filho | *Governador*
Ana Lúgia Costa Feliciano | *Vice-governadora*
Nonato Bandeira | *Secretário da Comunicação Institucional*
Aléssio Trindade de Barros | *Secretário da Educação e da Ciência e Tecnologia*
Damião Ramos Cavalcanti | *Secretário da Cultura*

EPC - Empresa Paraibana de Comunicação

Naná Garcez | *Diretora Presidente*
William Campos | *Diretora de Mídia Impressa*
Alexandre Macedo | *Gerente da Editora A União*
Maria Eduarda Santos | *Diretora de Rádio e TV*



BR 101 - KM 03 - Distrito Industrial - João Pessoa-PB - CEP: 58.082-010

E24 Educação nas trilhas da igualdade étnico-racial: história e cultura afro-brasileira em perspectiva [Recurso eletrônico]/ Alcione Ferreira da Silva...[et al.] (Organizadores). – Campina Grande: EDUEPB, 2020.
4500 Kb - 334 p.: il.

ISBN - 978-65-86221-19-0 (impresso)

ISBN - 978-65-86221-18-3 (E-book)

1. Cultura afrodescendente. 2. História social. 3. Escritos africanistas – Brasil. 4. Racismo – Brasil. 5. Desigualdades sociais – Brasil. I. Silva, Alcione Ferreira da (Organizadora). II. Oliveira, Ariosvalber de Souza (Organizador). III. Pereira Filho, José Benjamim (Organizador).

21. ed.CDD 306.0896

Ficha catalográfica elaborada por Heliane Maria Idalino Silva – CRB-15/368

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bodocongó - Bairro Universitário
Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br>
e-mail: eduepb@uepb.edu.br

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

DEDICATÓRIA

Este livro é dedicado ao arcebispo emérito da Paraíba Dom José Maria Pires (in memoriam).

O Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiro e Indígena (Neab-í -UEPB) teve a alegria de homenageá-lo em vida, em Seminários Nacionais organizados em 2010 e 2012, nos quais esteve presente também na condição de palestrante.

Dom José dedicou grande parte da sua vida às causas populares e, em especial, esteve nas lutas em prol da dignidade da população afro-brasileira. Essa marcante experiência da sua vida fez com que o mesmo fosse denominado de Dom Zumbi.

Por sua prestimosa contribuição à causa do povo negro, queremos em sua memória, dedicar esse trabalho, tendo em vista que sua história de vida será sempre uma fonte de inspiração para todos nós que acreditamos e lutamos por um mundo mais justo e solidário.

Saudoso Malungo, sua centelha nunca se apagará.

AGRADECIMENTOS

Esta obra é fruto de um trabalho coletivo que não se esgota em seus autores, junto a eles, há outros (as) que foram essenciais para a sua materialização.

Ao professor José Benjamim Pereira Filho, no qual está representado o Núcleo de estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), é pioneiro na defesa da inclusão de debates e ações sobre e para os povos negros e indígenas no espaço acadêmico e na luta pela interlocução da universidade com os saberes populares. O professor Benjamim é precursor das ações sobre a população afro-indígena na UEPB, sem o qual não seria possível a concretização deste livro.

À Editora da Universidade Estadual da Paraíba – EDUEPB – notória pela atuação voltada à socialização do conhecimento, cumpre essencial função social representada, entre outros, no apoio a esta obra, sobre múltiplos temas fundamentais para fomentar a luta por uma sociedade sem preconceitos e discriminações.

Ao professor dr. Antônio de Brito Freire pelo prestimoso trabalho, eivado de compromisso e dedicação na normalização e correção linguística desta obra, que para além da perspectiva técnica, demonstrou afincamento pelo fortalecimento

da dimensão social presente nos debates elencados em cada capítulo.

À Universidade Estadual da Paraíba, primeira instituição de ensino superior da Paraíba a incluir disciplinas que tratam da História africana e afro-brasileira, demonstrando pioneirismo e compromisso com os debates da referida temática.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

SEÇÃO I

MEMÓRIA HISTÓRICA A PARTIR DOS ESCRITOS
AFRICANISTAS DE DOM JOSÉ MARIA PIRES 17
Mainara Duarte Eulálio

ASPECTOS DE VIOLÊNCIA E DA ESCRAVIDÃO BRASILEIRA
NO CONTO *PAI CONTRA MÃE*, DE MACHADO DE ASSIS 39
Ariosvalber de Souza Oliveira

A REPRESSÃO AOS CHARLATÕES E FEITICEIROS NA
PARAÍBA PELO DISCURSO MÉDICO E JURÍDICO 65
Amanda Peixoto de Carvalho

JUVENTUDE E TRABALHO: OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DE
JOVENS NEGROS DO PROJOVEM URBANO DE CAMPINA
GRANDE-PB, NO MUNDO DO TRABALHO **89**

Nicodemus de Oliveira Sobrinho

EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA E AS DIFICULDADES
PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03
NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PB **111**

Danielle Virgínia Silva Albuquerque

CONTOS AFRO-BRASILEIROS:
RESGATE IDENTITÁRIO ENTRE A OBRA
DE LIMA BARRETO E DE ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA **131**

Tatiana Aparecida Lopes Gaião

SEÇÃO II

NA FORÇA DA LUTA E NA LETRA DA LEI:
ANTECEDENTES E CONTEXTO DA LEI 10.639/03 **153**

*Alcione Ferreira da Silva
Patrícia Cristina de Aragão Araújo*

O ENSINO DE HISTÓRIA E DA CULTURA DA ÁFRICA
E AFRO-BRASILEIRA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE
CAMPINA GRANDE-PB: UM ESTUDO SOBRE **179**

*Valdenice Margarida S. Ouriques
Margareth Maria de Melo*

A CAPOEIRA COMO ASPECTO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	199
<i>Magno da Nóbrega Lisboa</i> <i>Jomar Ricardo da Silva</i>	
A PERSEGUIÇÃO AOS XANGÔS E UMBANDAS NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE-PB NOS ANOS DE 1960: NOTÍCIAS DE JORNAIS	223
<i>José Romero Soares Santana</i> <i>Ivonildes da Silva Fonseca</i>	
PASSIVIDADE <i>VERSUS</i> REBELDIA: DUAS VISÕES SOBRE A ESCRAVIDÃO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	237
<i>Hezrom Vieira Costa Lima</i> <i>Rosângela Neres de Araújo da Silva</i>	
A ESCRITA NEGRA PRESENTE NA OBRA “CADERNOS NEGROS TRÊS DÉCADAS”: ENSAIOS, POEMAS E CONTOS	261
<i>Aline Cavalcante e Silva</i> <i>José Pereira de Sousa Júnior</i>	
BEZERRA DA SILVA E SEUS BAMBAS: CRÔNICAS QUE REPRESENTAM A CIDADE SOB A VISÃO DO PRECONCEITO SOCIAL E RACIAL	285
<i>Elisângela Cabral Moço da Silva</i> <i>Patrícia Cristina de Aragão Araújo</i>	
A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA CULTURA ESCOLAR E AS IDENTIDADES JUVENIS NO ENSINO MÉDIO	311
<i>Araguacy da Silva Lira</i>	

APRESENTAÇÃO

A presente obra congrega artigos que resultam das produções monográficas dos discentes da primeira e segunda turmas da Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira, promovidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Estadual da Paraíba (Neab-í/UEPB)¹.

O Curso de Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira do Neab-í/UEPB objetiva contribuir para a formação crítica de profissionais, oriundos das diversas áreas de conhecimentos, para atuação especialmente na educação básica, de modo a enfrentar por meio de ações transformadoras as múltiplas faces sob as quais o racismo se apresenta em nossa sociedade.

Nesse sentido, esta produção dialoga especialmente com os educadores, apresentando reflexões acerca da lei 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, concernente à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos estabelecimentos de ensino.

1 Nota explicativa: As turmas foram do ano 2011 e 2012, diante do tempo transcorrido, este projeto foi retornado e foram enviados convites/informes para o corpo discente. No entanto, alguns não responderam e não atenderam os prazos solicitados. Desta forma, o número de concluintes foi maior do número de trabalhos que seguem na presente coletânea.

Todavia, os diálogos travados nesta obra, por sua variedade temática, transcende os espaços da educação formal e lança olhares para outros ambientes sociais. Tendo em vista que para além das reflexões que debatem a lei 10.639/03, no que se refere à sua historicidade e aplicabilidade no cotidiano escolar, são discutidos temas voltados para múltiplos espaços nos quais as questões étnico-raciais são vivenciadas pelos afrodescendentes. Desta forma, os artigos percorrem também por temas referentes à religiosidade, discurso médico, mercado de trabalho, literatura, mídia, música, entre outros.

Estes temas diversos, contudo, convergem para um ponto em comum, no qual se expressa a necessidade de se prover esforços para a formação de cidadãos críticos, frente à dinâmica social que reverbera o racismo nos mais variados espaços da vida privada e pública, imprimindo as marcas de uma profunda desigualdade social que, entre outros condicionantes, traz as marcas da cor e da História que o povo negro carrega no Brasil.

Este livro, portanto, objetiva ser mais um aporte a partir do qual podemos olhar para nossa sociedade e ler suas mensagens, que apontam para a necessidade de se realizar reflexões e ações que nos permitam compreender e responder à urgência em enfrentá-la de forma transformadora a partir dos lugares que ocupamos no espaço da academia, em resposta à responsabilidade social que nos deve ser inerente.

Nessa perspectiva, desejamos a você, prezado(a) leitor(a), uma viagem prazerosa e inquietante, por esses trilhos iniciais, em direção aos desafios e possibilidades da história e cultura afro-brasileira, que ela nos permita travar frutíferos diálogos e construtivas críticas rumo às ações e reflexões necessárias.

Os organizadores.

SEÇÃO I

MEMÓRIA HISTÓRICA A PARTIR DOS ESCRITOS AFRICANISTAS DE DOM JOSÉ MARIA PIRES

Mainara Duarte Eulálio

A intenção de se estudar as produções dos intelectuais negros, em especial, os escritos de Dom José Maria Pires, a partir de suas inserções nos saberes históricos sobre a negritude, a busca pela identidade negra e a memória do povo afro-brasileiro, mostra-se pertinente a contribuição para as pesquisas sobre os estudos africanistas e para formação da historiografia da África contemporânea e da cultura afro-brasileira.

Com essa pretensão, apresentaremos um estudo concluído sobre as análises dos escritos africanistas de Dom José Maria Pires entre os anos de 1965 a 1995, período do mandato como Arcebispo Emérito da Paraíba. Contudo, o presente artigo não poderá abranger todos os documentos desse período, mas sim, expor algumas análises críticas dos discursos africanistas desse bispo negro frente às questões étnico-raciais.

O que nos chamou a atenção para pesquisar sobre seus escritos, em especial os africanistas, foi a pouca existência de trabalhos historiográficos envolvendo a análise temática das questões étnico-raciais na obra desse intelectual negro, pela importância que foram seus escritos para o Brasil e, principalmente, para Paraíba durante os anos de abertura política.

Diante dessa questão, os escritos africanistas analisados nesta pesquisa, focam os temas sobre o preconceito racial, a negritude, a cultura afro-brasileira e a afirmação da identidade nacional, inseridos no sistema socioeconômico e na política ditatorial do Brasil na década de 80. Suas produções destacam também a necessidade de agentes políticos e sociais deslocarem-se “do centro para a margem¹”, para assim, conhecer a realidade dos que estão excluídos da sociedade. Como é o caso dos que sofrem preconceito racial, os sem terra e sem teto, os pobres, os operários, os desempregados, entre tantos outros.

Dessa forma, o presente trabalho tem a pretensão de pesquisar as contribuições de dois dos escritos deste bispo negro sobre as relações étnico-raciais no Brasil na década de 1980. A partir disso, identificar a memória individual e coletiva presente nos escritos africanistas relacionados à identidade negra de Dom José Maria Pires, para daí entender os pressupostos que o levaram a lutar pelas questões raciais e quais foram os meios utilizados para expandir a Teologia da Libertação juntamente com as questões étnico-raciais presente nesse período.

1 Expressão usada no livro de Dom José Maria Pires que publica uma coletânea de conferências, discursos, artigos, depoimentos, sermões e cartas pastorais com diversos temas. Ver: PIRES, José Maria. **Do centro para a margem**. João Pessoa: Acauã, 1978.

Para Maurice Halbwachs (2004) a memória individual está ligada à memória coletiva, tendo em vista que as lembranças são constituídas no interior de um grupo. Ou seja, a origem de várias ideias, reflexões, sentimentos que atribuímos a nós são, na realidade, inspiradas pelo grupo. A memória individual, construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo, refere-se, portanto, a “um ponto de vista sobre a memória coletiva. Olhar este, que deve sempre ser analisado considerando-se o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e das relações mantidas com outros meios” (HALBWACHS, 2004, p.55).

No caso da população negra representada nos escritos africanistas de Dom José Maria Pires e pela sua pessoa, podemos identificar os valores, costumes e uma identidade da cultura afro-brasileira presente não só na memória individual do bispo negro como também nas pessoas que se identificam com as questões étnico-raciais. Como, por exemplo, destacada na fala do bispo a qual remete aos antepassados negros escravizados, que “violentaram-lhes a consciência, impuseram-lhes uma religião que não escolheram. Até o nome lhes roubaram e os chamaram por nomes destituídos de significado para eles” (PIRES, 1983, p.3).

Nesse sentido, para além da formação da memória podemos criar representações do passado assentadas na percepção de outras pessoas, no que imaginamos ter acontecido ou pela internalização de representações de uma memória histórica. Como é o caso da herança cultural deixada pelos negros escravizados aos seus descendentes, que buscam a sua identidade através da afirmação da negritude. Entretanto, essa lembrança, em larga medida, é uma reconstrução do passado com ajuda de dados emprestados do presente e que pode ser manifestada de forma bastante alterada.

Para Halbwachs (2004), o emprego dessa memória coletiva e da memória histórica é formado por uma pluralidade de memórias, que torna base para formulação de uma identidade, que havendo continuidade ela é vista como característica marcante. No entanto, o autor acredita que essas lembranças seriam incorporadas pela história à medida que fossem deixando de existir ou na medida em que os grupos as sustentavam deixassem de existir.

Já para Pollak, as memórias marginalizadas no grupo da história tradicional abriram novas possibilidades no terreno fértil da História Oral. Não se trata de historicizar memórias que já deixaram de existir, e sim, trazer à superfície memórias “que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível” e que “afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados” (POLLAK, 1989, p.3-15). Como aponta Pollak, esses sobressaltos das memórias marginalizadas entram no embate com a memória oficial para firmar uma identidade pertencente a uma minoria marginalizada referente à história tradicional.

Entretanto, memórias individuais e coletivas se alimentam e têm pontos de contato com a memória histórica e, tal como ela, são socialmente negociadas. Guardam informações relevantes para os sujeitos e têm, por função primordial garantir a coesão do grupo e o sentimento de pertinência entre seus membros. Abarcam períodos menores do que aqueles tratados pela história. Têm na oralidade o seu veículo privilegiado, porém não necessariamente exclusivo, de troca. Já a memória histórica tem no registro escrito um meio fundamental de preservação e comunicação. Memória individual, coletiva e histórica se interpenetram e se contaminam. É nesse ínterim, que através dos escritos africanistas posteriormente analisados perceberemos as memórias individuais

e coletivas vivendo num permanente embate pela co-existência e também pelo status de se constituírem como memória histórica.

A análise dos escritos africanistas de Dom José Maria Pires, valeu-se de ampla documentação encontrada no Arquivo Eclesiástico da Paraíba (AEPB). Entre 1965 a 1995, durante o período como Arcebispo da Paraíba, Dom José Maria Pires registrou trinta e três escritos sobre o negro no Brasil. Estes tratavam de questões que dizem respeito à questão do negro na sociedade brasileira. No entanto, os escritos que serão analisados neste artigo correspondem ao prefácio “Afirmação da Negritude” para inserir no livro que reúne os trabalhos produzidos no II Encontro de Padres, Religiosos, Religiosas e Seminaristas Negros, e a Homilia para missa dos Quilombos realizada em 1981 na cidade de Recife.

Situando Os Escritos Africanistas

Os estudos empreendidos por Maurice Halbwachs contribuíram para a compreensão dos quadros sociais que compõem a memória. Para ele o indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições. É no contexto destas relações e através da conjuntura histórica do período que construímos as nossas lembranças e, na qual pautam as memórias individuais presentes nos escritos africanistas de Dom José Maria Pires.

A instituição católica sobreviveu e sobrevive até hoje, devido a várias mudanças internas e externas adaptadas às conjunturas políticas e sociais da época. É nesse sentido, que a Igreja utiliza formas de estratégias que delineiam as

transformações, não só no catolicismo, como também, na sociedade.

Nos três primeiros séculos da colonização do Brasil, o catolicismo estava ligado ao plano português de formação de uma única unidade. Com o advento da República, a instituição eclesiástica separa-se do Estado e, na metade do século XX, a Igreja popular surge com nova ideologia teológica (DIAS, 2008; FERREIRA, 1994). Isso mostra o quanto a religião católica sofre adaptações ou mudanças para situar-se na conjuntura nacional.

Dentre essas mudanças ocorridas, a Teologia da Libertação marca a história do catolicismo brasileiro no final da década de 1950 e início dos anos 60, possibilitando o diálogo entre a religião e a sociedade com diversos pontos de convergência. Isso diferencia ao que aconteceu no início da Primeira República, onde o processo de romanização da Igreja Católica voltou mais para organização interna da instituição, do que das ações políticas, econômicas e sociais ligadas à classe marginalizada do Brasil.

Com a romanização do catolicismo brasileiro, houve a contribuição para o esmagamento de culturas e religiões consideradas inferiores, principalmente, a cultura afro-brasileira, perseguida impiedosamente no século XIX. Isso mudou pouco, e lentamente, com a nova forma de ser Igreja desencadeada na década de 1960, no intuito de conquistar espaços para reflexão da condição socioeconômica dos negros e, a participação da instituição eclesiástica enquanto agente que respeita a diversidade, e valorizam a pluralidade cultural e étnica.

Não só com essa relação entre a Igreja popular e o povo oprimido que o negro brasileiro encontrou meios para lutar

contra o racismo. Mas, também, a partir das crescentes mobilizações da década de 1960 que estiveram ligadas à construção de políticas referentes às questões específicas de cada grupo social. No caso do negro, a luta contra o racismo, deu início à formação da identidade nacional. Para Baptista (2002), foi com o aumento das mobilizações de grupos específicos nos anos 60, que houve a concepção para mobilizar a sociedade sobre as questões raciais. No entanto, isso só veio se intensificar na década de 1970, sob a conjuntura nacional de repúdio ao autoritarismo e ao processo de reabertura política do país. “Os anos 70 vão marcar o momento em que vários segmentos minoritários da sociedade vão iniciar sua luta pelo reconhecimento das desigualdades socioeconômicas e culturais, sobretudo no que diz respeito às populações afro-descendente e indígena” (BAPTISTA, 2002, p.32). Visto que esse discurso nasce com ideal democrático, onde as questões das desigualdades socioeconômicas estão entrelaçadas às desigualdades raciais.

Diante disso, o movimento contra o racismo encontra vários dilemas. Pois, na medida em que há dificuldades no engajamento da população afro-brasileira pela luta política, o processo histórico do cenário brasileiro esteve diluído pela ideologia do branqueamento e da identidade plural, que muitas vezes ocultou e, ainda oculta, os conflitos e, a desigualdade social e racial da sociedade.

As décadas de 1970 e 1980 se inseriram numa conjuntura nacional de contestação do autoritarismo e de abertura política vivenciada pela sociedade civil. Os anos de 1970 foram marcados pela mobilização de vários segmentos populares que deram início à luta contra as desigualdades socioeconômicas e culturais, sobretudo no que diz respeito às populações negras. Nesse período, a questão racial passou a

ser o fator importante nos discursos dos movimentos sociais e o conceito de “raça” teve um viés mais sócio-cultural do que biológico.

“Dom Zumbi”: A Nova Teologia e a Memória Coletiva

Para Halbwachs (2004), a memória coletiva tem importância na função de contribuir para o sentimento de pertinência a um grupo de passado comum (os excluídos da sociedade, sejam negros, pobres, desempregados, mulheres...), nesse caso os negros, que compartilham memórias. Ela garante o sentimento de identidade do indivíduo calcado numa memória compartilhada não só no campo histórico, do real, mas, sobretudo, no campo simbólico.

Nesse sentido, ao trabalhar a figura de Dom José Maria Pires como agente negro de transformação social, podemos perceber a abrangência das relações, manifestações, indagações e respostas indagadas nas memórias individuais e coletivas referente às questões políticas e sociais frente à conjuntura do Brasil nos anos da ditadura, principalmente, nas décadas de 1970 e 1980, e a atuação da Igreja popular sobre esses assuntos.

Isso resulta no processo contínuo e longo de seleção e filtragem de conhecimentos e experiências que integram a personalidade de Dom José Maria Pires num complexo de ideias e símbolos referentes não só à população negra, na qual faz parte, como todo grupo excluído da sociedade brasileira. No entanto, o bispo negro identifica-se e/ou respeita a cultura afro-brasileira, mas sua crença é numa religião de cultura europeia. O que nos faz perceber que a luta pelas questões étnico-raciais de Dom José Maria Pires está além das questões

religiosas, mas consciente, por lutar contra a desigualdade social presente na população brasileira, onde o negro, em sua maioria, está nas camadas menos favorecidas.

Dom José Maria Pires nasceu no ano de 1919 em Córregos, Minas Gerais. Sua formação foi construída no meio de padres e bispos brancos. Sendo bispo de Araçuaí de 1957 a 1964, e a partir de 1965, período de forte repressão militar nacional, foi ordenado como Arcebispo Emérito da Paraíba até o ano de 1995. Durante os trinta anos como Arcebispo da Paraíba, foi forte a presença de Dom José Maria Pires na luta pela afirmação da liberdade, da conquista sobre elementos diversos para o povo oprimido e, a busca de solidariedade nas relações humanas no Estado da Paraíba. Também participou do Concílio do Vaticano II, no qual teve início a colaboração para formação da Igreja popular, integrou a Delegação Brasileira da Celam, de Medellín e de Santo Domingo e representou a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) na Conferência Mundial das Religiões para a Paz, em 1989, em Melbourne na Austrália.

Dom José Maria Pires, devido à sua postura progressista, foi criticado dentro e fora da Igreja. Ele foi um Arcebispo diferente e seu apostolado em João Pessoa esteve circundado de simbolismo. Negro, Dom José ficou conhecido como “Dom Pelé”, depois ganhou o apelido de “Dom Zumbi”, por lutar pelas questões étnico-raciais e, com isso, simbolizar o líder da revolta do Quilombo dos Palmares. Ao lado de Dom Hélder Câmara, lutou por uma Igreja participativa, defendendo índios, negros, trabalhadores do campo, pobres e respeitando as culturas adversas à religião católica, como a cultura africana.

Em entrevista concedida ao pesquisador Mauro Passos, Dom José Maria Pires mostra o momento em que firmou sua posição contra a violação dos direitos humanos

O período de conversão foi a minha ida para o Nordeste. Os fatos que provocaram essa conversão aconteceram quando eu, ainda, estava em Araçuaí (MG). Foram dois: a realização do Concílio Vaticano II, que deu outra visão de Igreja. O Vaticano II criou um clima de maior participação – participação e comunhão. O outro fato que provocou essa conversão, no momento em que entrei na realidade do Nordeste, foi exatamente o Golpe de 1964, que atingiu profundamente os direitos humanos! E, já em Araçuaí, eu comecei a reagir diante dessas violações dos direitos humanos: prisão de pessoas, prisão de suspeitos, torturas. A primeira impressão que eu tive foi muito, eu diria, chocante! Por que eu deixei o Nordeste de Minas e fui para o Nordeste do Brasil. No Nordeste de Minas, praticamente não havia nenhuma organização de povo, os fazendeiros faziam o que bem entendiam. Havia começado o sindicato dos trabalhadores rurais, só estava começando. Enquanto no Nordeste já havia uma experiência política bastante forte do povo, das Ligas Camponesas, que foram muito massacradas pelos representantes da ditadura, mas que estavam no coração do povo (PASSOS, 2001, p.3).

Essa declaração assinala o contexto que Dom José Maria Pires esteve inserido na vinda para a Paraíba, explicitando a intolerância política vigente no regime militar, a partir das torturas vivenciadas em Araçuaí. E, depois, pela efervescência das mobilizações no campo, pelas Ligas Camponesas, que aproximou o bispo da realidade social do Nordeste brasileiro, em especial, Paraíba, onde teve maior contato com a população desse Estado.

De certa maneira, sua chegada à Paraíba influenciou o novo olhar para os projetos da Igreja popular no Nordeste brasileiro. Seus escritos, pastorais e litúrgicos, dialogavam com a perspectiva de um mundo liberto da opressão política militar e repercutiam na sociedade como meio de luta necessário para a mudança desse governo. Desse modo, sua experiência de oposição foi relevante para o processo de conscientização política e de profetismo religioso.

Para Dom José Maria Pires, a luta pela causa dos excluídos na sociedade, era questão de respeito ao próximo e reconhecimento de seus direitos. Isso, ele afirma no discurso pronunciado em Governador Valadares, Minas Gerais. “Sou um homem comprometido com a causa dos pobres. Meu compromisso não é nem de dar esmolas nem de aconselhar resignação aos pobres: é de lutar para que seus direitos sejam reconhecidos e respeitados. Para mim, defender os direitos humanos significa defender os direitos do pobre” (PIRES, 1978, p.155).

Através da aproximação com a realidade da sociedade paraibana, “Dom Zumbi” estabeleceu o compromisso com a conscientização política e a fé cristã. Foi nesse viés que a Arquidiocese da Paraíba, se colocou a serviço da sociedade, principalmente, aos mais pobres e aos que sofriam com injustiças sociais.

Dessa forma, através da pessoa de Dom José Maria Pires, pode-se perceber a concretização da Teologia da Libertação e a visão do cristianismo centralizada no serviço, na vida dedicada ao outro, no engajamento e no diálogo com o processo histórico transformador.

A Missa Negra

Estamos chegando do fundo da terra,
estamos chegando do ventre da noite,
da carne do açoite nós somos, viemos lembrar
(Canto para missa dos Quilombos).

Esse canto é um grito de luta, liberdade e resistência do negro diante das atrocidades passadas durante a história brasileira. O canto finalizou o prefácio “Afirmção da Negritude”, texto datilografado para o livro que reúne os trabalhos produzidos no II Encontro de Padres, Religiosos, Religiosas e Seminaristas Negros, realizado em 29 e 30 de agosto de 1986 no Rio de Janeiro. O documento é formado por quatro laudas escritas em 14 de abril de 1987, com conteúdo interessante para discussões referentes à formação das entidades negras tendo a Igreja na frente dessas questões.

Dom José Maria Pires inicia o texto provocando a autoridade eclesiástica ao citar o impedimento pela alta cúpula da Igreja, para realização do encontro na Arquidiocese do Rio de Janeiro, pedindo que o evento fosse deslocado para outra circunscrição eclesiástica, o que, na realidade, não foi feito. Ele acredita que esse acontecimento contribuiu para ocorrência de debates mais fervorosos e da concretização das elaborações das conclusões aprovadas.

Como era um texto para encontro de religiosos, o Arcebispo da Paraíba não deixou de falar sobre as questões que fizeram a Igreja ser conivente à escravidão e ao mito da democracia racial. Com relação aos trabalhos concretos patrocinados pela CNBB e sob a iniciativa de encontros realizados entre os agentes das pastorais do negro no Brasil, Dom José Maria Pires ressalva:

O resultado concreto desses encontros foi a criação de uma entidade denominada UNIÃO E CONSCIÊNCIA NEGRA. Imediatamente grupos da entidade foram surgindo e se organizando em diversos Estados do Brasil. Entrementes a CNBB continuava a estudar o problema do negro através de sua Linha Missionária que promovia encontros de reflexão para negros e brancos sobre esse tema com a assessoria de teólogos, biblistas e cientistas sociais (PIRES, 1987, p.2).

Essa entidade abriu portas aos negros que quisessem participar, independente da religião ou da política. O que determinava era a negritude, e exigia a fraternidade entre os negros, sem sectarismo e sem radicalização. Porém, segundo Dom José Maria Pires, o que faltou no grupo foi uma coesão que garantisse sua unidade.

Em seu texto, o Arcebispo da Paraíba, também faz destaque para o Quilombo Central de São Paulo. Diz que essa entidade é uma complementação da União e Consciência Negra, sem maiores exigências ou clima formal, que reúne os agentes da Pastoral do Negro da Arquidiocese de São Paulo e lembra

a importância da preocupação do cardeal de São Paulo em valorizar os agentes dessa pastoral.

Sua Eminência tem aberto espaço para as vocações sacerdotais de negros e conta com elevado número de seminaristas descendentes de africanos, tem ordenado vários sacerdotes negros: um deles exerce seu ministério na catedral; um outro padre negro é Diretor da Faculdade de Teologia. Dom Paulo Evaristo, mesmo sem nomeação, se fez nosso “Cardeal Protetor” como Dom Pedro Casaldáliga, um dos autores da Missa dos Quilombos, se tornou por esse e por muitos outros títulos, um “negro honorário”. Um e outro são, acima de tudo, nossos amigos! (PIRES, 1987, p.3).

Para Dom José Maria Pires, a população negra tinha dado um passo enorme para frente, pois conseguiu formar entidades ligadas à Igreja, onde tiveram espaços para discutirem assuntos pertinentes ao Brasil contemporâneo da época, sem esquecer-se dos seus discursos, quando afirmava ser necessária a representação do negro em cargos altos da sociedade para mostrar a população que a cor da pele não interferia na capacidade do ser humano.

Após essa breve análise do documento, é interessante perceber a força que aponta a memória, por meio da escrita, como um objeto de luta para questões de interesses próprios e coletivos que podem ser travadas no embate entre classes, grupos e indivíduos. E como vimos, há interesse de Dom José Maria Pires em selecionar o que deve ser lembrado e também

o que deve ser esquecido como mecanismos de controle e/ou luta de um grupo sobre o outro. Nesse caso, o bispo negro optou por lembrar as formações das entidades negras dentro da Igreja católica que por muito tempo foi conivente ao sistema escravocrata no Brasil.

O outro documento corresponde à missa negra ocorrida em 22 de novembro de 1981 na cidade do Recife. Dom José Maria Pires datilografou e assinou na folha padronizada da Arquidiocese da Paraíba, cinco laudas do discurso para Homilia da missa dos Quilombos. Esse é um documento riquíssimo que trata da renovação da teologia com a causa negra. Para proferir seu pensamento sobre esse dia, começou tratando sobre a crueldade a qual o negro africano foi submetido no período da escravidão, enfatizando, a figura de Zumbi como líder da libertação dos escravos e oprimidos. Iniciou dizendo:

Estamos recolhendo hoje e aqui os frutos do sangue de Zumbi, símbolo da resistência de nossos antepassados. Eles foram trazidos à força da África para essas terras, arrancados de sua Pátria, separados de seu povo e de sua família, misturados com pretos e de outras línguas e de outros costumes. Violentaram-lhes a consciência, impuseram-lhes uma religião que não escolheram. Até o nome lhes roubaram e os chamaram por nomes destituídos de significado para eles (PIRES, 1981, p.1).

Dom José Maria Pires, apresentou nesse trecho, parte do contexto histórico em que o negro esteve inserido no período escravocrata, destacando a perda da identidade africana

pelos negros escravizados e a falta de humanização caracterizada por esse sistema de produção.

A iniciativa da realização dessa missa dos Quilombos trouxe suporte para mostrar à sociedade que frequentava a Igreja, em sua maioria, os de maior condição aquisitiva, a retomada da luta pela igualdade racial e o reconhecimento dos negros como parte da construção identitária do Brasil.

Durante a Homilia, como também no prefácio “Afirmção da negritude”, ele apontou para a convivência da Igreja e da população frente ao preconceito racial, “vêm nosso encontro como uma espécie de provocação ou uma demonstração de racismo que, segundo eles, não existe nem deve ser despertado entre nós, um gesto de conteúdo mais ideológico e político de que evangélico e religioso” (PIRES, 1981, p.2). Para Dom José Maria Pires, essa população preconceituosa fez parte da história que levou o negro ao ostracismo, e a falta, na época, de políticas públicas de inserção do negro na sociedade junto ao preconceito camuflado, dificultava e ainda dificulta o entendimento da população diante das manifestações culturais relacionadas ao afro-brasileiro.

Outro destaque durante a missa foi o alerta para população se orgulhar da cor preta, da cultura e da crença:

Pretos, meus irmãos! Como nossos antepassados, viemos de vários lugares. Diferentes deles e menos puros do que eles, trazemos na pele colorações variadas, alma, crenças diferentes. Mas neles e em nós estão presentes e são indeléveis as marcas da negritude. Somos negros e não nos envergonhamos, não queremos nos envergonhar de sê-lo (PIRES, 1987, p.3).

Através desse alerta no seu discurso, o Arcebispo da Paraíba incentivava a população negra a se interessar pela história de sua descendência africana e a tomar consciência da importância da afirmação da negritude num país onde o racismo “escondido” torna mais presente na vida dessas pessoas.

Posteriormente, Dom José Maria Pires finaliza a Homilia envolvendo os fiéis na dificuldade de tentar conscientizar a população brasileira sobre a negritude presente na formação da sociedade, como, também, os negros brasileiros conhecessem sua identidade no país. É o que mostrou nesse discurso:

Está sendo longa a espera, meus irmãos. Da morte de Zumbi até nós são decorridos já quase três séculos. Mas a terra conservou o sangue de nossos mártires. Este sangue fala, clama e seu clamor começa a ser ouvido. Primeiro por nós negros que estamos recuperando nossa identidade e começando a nos orgulhar do que somos e do que foram nossos antepassados. A sociedade também escuta esse clamor. Muitos do seio dela nos apoiam e se colocam ao nosso lado para caminharmos juntos. A viagem é longa e penosa. Quase tudo está por fazer. O negro como negro continua marginalizado (PIRES, 1987, p.5).

Nesse trecho da Homilia é notória a importância que Dom José Maria Pires dá às questões raciais, estimulando a sociedade a ouvir o clamor do reconhecimento da luta dos negros pelos direitos sociais, políticos e étnicos. Ele ressalta e cobra, também, a dívida que o Brasil tem com essa população,

e que por meio da representatividade de Zumbi, os negros tomaram iniciativas de organizar e formar grupos de discussões que permitem a conscientização dessa causa.

Entretanto, através desse documento denominado “Homilia para missa dos Quilombos”, vimos que por meio da linguagem perpassa o caráter social da memória. As trocas entre os membros de um grupo e entre os grupos (negros da religião católica e negros da religião de matriz africana) se faz por meio de linguagem. Lembrar e narrar se constituem da linguagem. Desse modo, a linguagem é o instrumento socializador da memória, pois reduz, unifica e aproxima, no mesmo espaço histórico e cultural, vivências tão diversas como as lembranças e as experiências recentes.

A referência simbólica que Dom José Maria Pires tem sobre a figura de Zumbi perante a sociedade negra, como homem guerreiro e herói, destaca como outro fator dá importância simbólica para ser lembrada pelos descendentes afro-brasileiros escravizados ou não.

A missa negra reverenciando os afro-brasileiros e sua cultura retrata um pouco das:

Manifestações do catolicismo popular – com diferentes graus de presenças africanas – de forma que essas populações realizem práticas católicas com o apoio da Hierarquia da Igreja e, nas mesmas datas, e em alguns casos nos mesmos lugares, reverenciam as entidades das religiões africanas (SILVA, 2008, p.242).

É perceptível que isso foi uma das formas encontradas pelos negros para preservação de sua identidade étnica e de

seus valores culturais, num processo de reelaboração simbólico-religiosa em que orixás e santos encontraram um espaço de coexistência dentro do terreiro ou não. Entretanto, isso não se deu de forma pacífica, as religiões e rituais de matriz africana ainda sofrem preconceitos quando buscam manifestar em espaços públicos, sobretudo, quando se tentam adentrar a liturgia da Igreja Católica, como foi visto na análise da Homilia da missa dos Quilombos.

Diante dessas duas análises, é possível identificar a ideia de culturas presentes não só na figura de Dom José Maria Pires, como também, nos seus escritos. Existe uma pluralidade que inclui a cultura da elite (os arcebispos, sacerdotes, instituição eclesiástica...), mas também a de outro grupo social (os afro-brasileiros), denotando as diferenças a respeito das etnias, nacionalidades e gerações. E “nessa complexidade de relações de significados, de forma diferenciada, é que surgiu a perspectiva multicultural” (MACHADO, 2002, p.31), que se faz presente nos escritos africanistas de Dom José Maria Pires.

Contudo, o pontapé tomado pela Igreja Católica, principalmente pela Pastoral do Negro, foi extremamente pertinente e eficaz para o início da década de 1980. Pois a partir daí houve maior diálogo entre a instituição eclesiástica e entidades negras para discussão das questões do negro no Brasil, como também, o crescimento de mobilizações sociais voltadas para política de combate ao racismo.

Nesse sentido, é através dos escritos voltados para conscientização da sociedade brasileira sobre a questão racial, que Dom José Maria Pires tornou-se membro indispensável para formação da pastoral do negro e, também, como agente coadjuvante dessa temática na instituição eclesiástica brasileira, em especial, a instituição paraibana.

Referências

BAPTISTA, Karina Cunha. **O diálogo dos tempos: memória da escravidão, história e identidade racial entre os afro-brasileiros**. 2002, 67p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, 2002.

CARVALHAL, Juliana Pinto. **Maurice Halbwachs e a questão da memória**. Rio de Janeiro: Espaço Acadêmico, n.56, Jan./2006.

DIAS, Roberto Barros. **Deus e a pátria: Igreja e Estado no processo de romanização na Paraíba (1894-1930)**, 2008, 207p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. **Igreja e romanização: a implantação da Diocese na Paraíba 1894/1910**, 1994, 382p. Tese (Doutorado em História). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.13-41. (Coleção Trajetória).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.17-56.

PIRES, José Maria. Missa dos Quilombos. In: **AEPB**. Fundo Chancelaria / Série: Documentação dos Bispos/Sub-série: Pronunciamentos/ (C: f/5 (268) Arquivo 1, pasta 24), 1981, 5p.

PIRES, José Maria. Afirmção da negritude prefácio ao livro do II Encontro de Padres, Religiosos, Religiosas e Seminaristas Negros. In: **AEPB**. Fundo Chancelaria/Série: Documentação dos Bispos/Sub-série: Pronunciamentos/ (C: f/5 (390) Arquivo 1, pasta 24), 1987, 4p.

PIRES, José Maria. **Do centro para a margem**. João Pessoa: Acauã, 1978.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989.

SILVA, René Marc da C. (org.). **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2008, p.241-246.

TOMAZ, Laycer. **Da senzala à capela**. From senzala to chapel. Tradução de John Penney. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2000, p.21-45.

ASPECTOS DE VIOLÊNCIA E DA ESCRAVIDÃO BRASILEIRA NO CONTO *PAI CONTRA MÃE*, DE MACHADO DE ASSIS¹

Ariosvalber de Souza Oliveira

A relação de Machado de Assis com a escravidão talvez seja um dos pontos mais polêmicos entre os seus leitores e estudiosos². Isto é resultado de leituras interpretativas enviesadas por embates ideológicos, faltando, de certa forma, uma leitura mais acurada do contexto social e individual do escritor. Alguns estudiosos afirmam o seu intencional alheamento diante de tal instituição, outros, suas críticas contundentes a ela. O escritor e crítico literário Mário de Andrade³ defende

-
- 1 O presente artigo é uma adaptação da monografia: **Representações da escravidão no Brasil oitocentista no conto *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis**. Orientador: Prof. dr. José Pereira de Souza Junior.
 - 2 Sobre a questão, vale apenas a leitura do estudo elaborado pelo crítico literário, Eduardo de Assis Duarte, no livro **Machado de Assis afro-descendente: escritos de caramujo** (2007).
 - 3 ANDRADE, Mário. **Aspectos da literatura brasileira**. 4.ed. São Paulo: Martins, 1972, p.20.

que o “Bruxo do Cosme Velho” não combateu ou questionou as grandes questões do seu tempo e que ele apenas se conformou com seu emprego de funcionário público, embora estabelecendo que as obras literárias valham mais que os homens.

Nesse contexto, cabe destacar que existem teorias que afirmam que o escritor teria se esforçado ao máximo para embranquecer-se, sendo uma estratégia para melhor ser aceito nos meios elitistas literários de sua época. Essa leitura se deve provavelmente às publicações das cartas do seu grande amigo e famoso abolicionista Joaquim Nabuco. Logo após a morte de Machado, diz em uma delas: “Machado para mim era um branco, e creio que por tal se tomava: quando houvesse sangue estranho⁴, isto em nada afetava a sua perfeita caracterização caucásica. Eu pelo menos só via nele o grego”. Essa concepção fora reforçada por outros frágeis argumentos, como por exemplo, o fator do uso de barba e bigode, como forma de esconder traços de negro em sua composição física.

No Brasil do tempo de Machado de Assis (1831-1908), ser negro e tudo que estivesse ligado à cultura de matriz afro-brasileira era reconhecido como algo extremamente negativo, vários discursos depreciativos se tornaram *verdades* e perpassavam todas as esferas sociais, num processo terrível e sofisticado de rebaixamento do descendente de escravizado⁵. É nesse ambiente hostil ao indivíduo de cor negra que o autor, neto de escravo e nascido no morro do Livramento,

4 BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Trad. de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983, p.57 (grifo nosso).

5 Nesse contexto vale a leitura do texto **Emparedado**, do poeta Cruz e Souza (1961), um dos textos mais dilacerantes e emblemáticos sobre o poder terrível e sofisticado do racismo no Brasil.

irá pouco a pouco se tornando uma das vozes mais respeitadas da literatura de sua época. Viver e tentar ascender intelectualmente num ambiente racista, como o descrito, não era tarefa das mais fáceis, pois consistia em lidar e defrontar-se diariamente com sentenças consolidadas e reproduzidas em quase todas as esferas do conhecimento. Não reconhecer esse aspecto e julgar Machado de Assis com os valores ideológicos, a posteriori, é, no mínimo, uma leitura apressada sobre o escritor.

Outro estudioso da literatura brasileira, o crítico literário inglês David Brookshaw indica que apesar de Machado “ser mulato”, ele não se preocupou com as questões raciais e a escravidão. Tornando-se um exemplo emblemático de um literário mulato que fez de tudo para ser aceito pelas elites, evitando, assim, qualquer referência às suas origens. Nesta lógica, a ausência dele na campanha abolicionista seria um bom exemplo disto.

Para Brookshaw⁶, Machado foi um grande escritor, arguto analista do mundo das elites urbanas do seu tempo, mas indiferente à escravidão e seus desdobramentos sociais. Essas concepções dos críticos aludidos, embora tenham sua validade, são apressadas; tendo em vista que perde de vista a complexidade do contexto histórico em que viveu o escritor e o fato de que “ninguém está diante do mundo de olhos inteiramente desarmados, mas com lentes das ideias de seu tempo, em geral conflitantes ou contraditórias”⁷.

Neste contexto sobre Machado de Assis, é representativa a leitura de um fragmento do texto/ensaio “Instinto de

6 BROOKSHAW, Op., cit., p.153-154.

7 SILVA, Alberto da Costa. **Das mãos do Oleiro**: aproximações. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p.15.

Nacionalidade” (1873), escrito sobre os seus interesses estéticos na concepção e produção literária; no qual defende que “o que se deve exigir de um escritor antes de tudo, é certo sentimento íntimo que o torne homem de seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço⁸”.

Sendo assim, podemos interpretar que o autor em análise foi um homem comprometido com as questões do Brasil de seu tempo. Nisto, o debate sobre o fim da escravidão era assunto da ordem do dia na sociedade brasileira na segunda metade do século XIX. Sobre a escravidão, reflatamos antes sobre o homem Joaquim Maria Machado de Assis, que, antes de tudo, foi funcionário público, trabalhou durante a Monarquia no Ministério da Agricultura, Comércio e Obras; durante boa parte dessa experiência profissional trabalhou com a aplicação das determinações envoltas na Lei do Vente Livre de 1871. O crítico literário Astrojildo Pereira recupera um precioso relato do jornalista Francisco de Paula Barros, publicado na revista ítalo-brasileira *II Brasile*, nº 2 de agosto de 1888, onde se revela que:

Todos os ministros dão testemunho da lucidez e nítida consciência com que foi sempre êle dirigido pelo ilustre chefe de seção e eminente homem de letras Sr. Machado de Assis, auxiliando por companheiros que procuraram sempre imitar-lhe a dedicação e o zelo. – “A esse grupo de distintos funcionários deve-se a

8 ASSIS, Machado de. **Obra completa**. v.3. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004, p.804.

liberdade de milhares de escravos, liberdade que provinha da fiscalização vigilante dos dinheiros públicos, e da qual resultava grande aumento no número das alforrias pela diminuição do exagerado valor do escravo, pela irregularidade de matrículas e não cumprimento de preceitos legais⁹ (grifos do autor).

Um dos argumentos a favor de sua suposta indiferença à escravidão se credita pelo fator dele não ter sido um militante abolicionista aos moldes de um André Rebouças, Luis Gama, Joaquim Nabuco, entre outros. Contudo, este aspecto não implica sentenciar sua insensibilidade ao tema do cativo no Brasil.

Outro argumento também utilizado no que se refere à *suposta convivência* do autor à escravidão, se dá pela ausência de negros nos seus textos – o que é uma leitura rasa. De fato, Machado não colocou nos seus contos personagens negros como protagonistas e nem estabeleceu uma narrativa feita por um escravizado. O que é algo extremamente representativo. Todavia, este aspecto não faz com que o autor necessariamente estivesse alheio ou conivente a tal instituição. Como bem estabelece o crítico literário Eduardo de Assis Duarte¹⁰,

9 PEREIRA, Astrojildo. **Machado de Assis: ensaios e apontamentos**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1956, p.94. Esse relato está em consonância com os dados documentais levantados pelo historiador Sidney Chalhoub no seu estudo **Machado de Assis, historiador (2003)**, que demonstrou toda a participação ativa do funcionário Machado de Assis em favor dos escravos no Ministério da Agricultura nas questões alusivas à Lei do Ventre Livre de 1871.

10 DUARTE, 2007.

nos escritos machadianos, não se percebe em nenhum momento apoio, implícito ou subentendido, à escravidão.

Machado de Assis foi um crítico mordaz da instituição, mas suas apreciações se desenhavam de forma sutil, velada, usando de uma fina e sofisticada ironia, quase imperceptível a um leitor desatento.

Nisto, o conto *Pai contra Mãe* foi publicado em 1906, no livro *Relíquias de Casa Velha*, último livro de contos de Machado de Assis. A narrativa se desenvolve na 3ª pessoa. O texto descreve a estória de Cândido Neves, pessoa humilde que casa-se com Clara. O casal é agraciado com um filho, que logo vão morar com a tia Mônica. Candinho resolve sobreviver a partir das recompensas dadas com a captura de escravos *fujões* encontrados nos anúncios de jornais. Só que devido à falta de êxito nessa empreitada profissional, o casal se vê pressionado diante da extrema situação de penúria e, a pedido da tia Mônica, resolvem doar o filho à “roda dos enjeitados”. Diante dessa decisão trágica, no momento da entrega, Cândido Neves encontra Arminda, escrava grávida e “fujona”, segundo tinha lido num anúncio de jornal. Logo a captura e entrega ao seu senhor, mas no momento que recebe sua gratificação pelo feito, a escrava perde seu bebê. Dessa forma, termina o conto “nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração¹¹” - daí o título *Pai contra Mãe*.

No tocante aos nomes das personagens, chamam-nos atenção os significados dos nomes envolvidos na trama. Vejamos bem, *Cândido (Puro) Neves (Branco) e Clara (alva), a escrava Arminda (aquela que possuir armas)*. E esses

11 ASSIS, Machado de. **Melhores contos**. 14.ed. São Paulo: Global, 2002, p.258.

aspectos são significativos, tendo em vista que nas tensões sociais entre os vencidos, o casal que tem o filho beneficiado é o que representa a cor branca e a escrava fujona é a que possui armas. Em se tratando de Machado, os nomes dos personagens são colocados com interesses maiores e profundos.

O enredo é extremamente rico em possibilidades de leituras e interpretações. O historiador Antonio Torres Montenegro¹², por exemplo, afirma que o referido conto, de certa forma, reforça o imaginário senhorial e evidencia determinadas contradições da sociedade escravista da época.

Por sua vez, o historiador Luiz Carlos Soares, num importante estudo sobre a escravidão no Rio de Janeiro¹³, compartilha da visão de Montenegro sobre o conto; ele indica que o texto tem o mérito de trazer à tona instrumentos de torturas e aspectos grotescos de violência que a instituição apresentava. No entanto, supõe que o escritor aceitava como inevitável a escravidão e sua estrutura violenta.

Luiz Carlos Soares e Antonio Torres Montenegro compartilham da visão de que a narrativa machadiana não vai além de descrever aspectos da escravidão e suas contradições envoltas na sociedade brasileira de sua época. Entretanto, os historiadores analisaram a narrativa ao pé da letra, como reflexo direto, sem observarem questões próprias das narrativas literárias e não estabeleceram diálogos com críticos literários do escritor em questão. Esqueceram também dos recursos próprios da arte literária, como a licença poética,

12 MONTENEGRO, Antonio Torres. **Abolição**. São Paulo: Ática, 1988.

13 SOARES, Luiz Carlos. **O povo de "Cam" na Capital do Brasil: a escravidão urbana no Rio de Janeiro do século XIX**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

ironia, entrelinhas e perderam de vista o contexto histórico da obra e do autor estudado. Sendo assim, propomos ir além das leituras estabelecidas pelos respectivos estudiosos mencionados, pois acreditamos que o conto representa questões mais complexas do que a simples descrição de aspectos sobre a escravidão.

Nisto, Astrojildo Pereira indica que Machado de Assis não fora propriamente um abolicionista no sentido militante do termo. Excetuando-se o conto *Pai contra Mãe* que tem por motivo um dos aspectos mais atroztes do regime escravocrata. Nossa leitura se aproxima desses argumentos conforme será demonstrado no decorrer do texto.

Nos primeiros parágrafos do conto, o leitor se depara com imagens cortantes da escravidão – o que torna o texto uma crítica contundente à política oficial republicana de omitir a escravatura da história brasileira e a qualquer leitura da escravidão brasileira enquanto cordial e sem violência. Portanto, torna-se importante a transcrição inicial:

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era

dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e honestidade certas. *Era grotesco tal máscara, mas ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel*¹⁴.

No começo da narrativa, temos destilada toda fina e cortante ironia machadiana. Cabe refletir esse início, pois remetem para algumas características da escravidão, negligenciadas pelo Estado brasileiro do início do século XX. Ela pode ser lida como uma crítica contundente à interpretação da escravidão brasileira enquanto cordial e isenta de violência para com os escravos. Uma interpretação a contrapelo aos discursos oficiais da época de sua publicação. O ápice da crítica em forma de ironia se dá na seguinte passagem: “Era grotesco tal máscara, mas ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel”. É preciso perceber que a ironia machadiana, dá-se, muitas das vezes, a partir da afirmação, recurso utilizado para ironizar e criticar aquilo que está se afirmando, de modo que essa sofisticada imagem traz a percepção de que a *civilização* baseada na escravidão é algo *grotesco*. Sendo assim, o cerne da questão é o fato de que tal instituição e suas práticas vis serem aceitas e naturalizadas pela sociedade brasileira. Aspectos que foram eclipsadas nas análises de Montenegro e Soares.

14 ASSIS. Op. cit., p.249, 2002 (grifo meu).

O primeiro parágrafo representa detalhadamente os usos de instrumentos de *tortura*. No tocante aos objetivos da máscara de folha-de-flandres, o historiador João Alípio Goulart¹⁵ indica que tal objeto foi usado como preferência para torturar os cativos que se excediam no consumo de bebidas alcoólicas, ao roubo de alimentos, à ingestão de terra ou barro. Segundo o mesmo, geralmente era confeccionado de zinco e cobria todo rosto, prendendo-se à parte traseira do pescoço por uns prolongamentos que se fechavam a cadeado. Tal máscara possuía pequenos buracos através dos quais o torturado via e respirava, sendo assim, não era possível levar qualquer alimento à boca. Além do sofrimento físico imposto, o referido utensílio acarretava a humilhação pública de andar com o rosto forçosamente tampado.

Para além de apenas descrever instrumentos de torturas, a passagem do conto representa o processo de desumanização e violência a que os escravizados eram submetidos no Brasil, especificamente, o escravo urbano – do Rio de Janeiro. Sempre de forma irônica, quando o narrador diz que não cita aparelhos e logo depois traz imagens detalhadas de alguns objetos de tortura, como a *máscara de folha-de-flandre*.

Sobre a máscara em questão, vejamos uma imagem representando a máscara:

15 GOULART, José Alípio. **Da palmatória ao patíbulo**: castigos de escravos no Brasil. Rio de Janeiro: Conquista, 1971, p.71.



Fig. 1¹⁶- Escravo com máscara de flandres. Debret (1835)

É preciso mencionar que existiram no Brasil vários tipos de máscara de folha-de-flandres que variavam no formato. A descrita por Machado era uma delas - no caso, a imagem mais próxima é a representada acima. Existiam outras, uma muito comum era a que fechava apenas a boca. Ao escolher e representar tal instrumento de tortura, o escritor preservava literariamente as lembranças e as imagens para os leitores futuros de um dos instrumentos mais cruéis usados durante a escravidão no Brasil.

16 Aquarela de Jean Baptiste Debret: Masque de fer Blanc l'on fait parte aux négres qui ont la passion de manger de la terre - [Máscara de metal usada nos negros que têm o hábito de comer terra]. **Fonte:** <http://aboliconistas.blogspot.com.br/2011/03/mascara-de-folha-de-flandres-era-uma.html>. Acesso em: 29 fev., 2016.

Continuando o parágrafo do conto:

[...] Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuide-mos da máscara. O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás com chave. *Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal.* Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um reincidente, e com pouco era pegado¹⁷.

O narrador continuando a *descrição etnográfica* do circo dos horrores da escravidão traz à tona o *ferro no pescoço*, não menos grotesco que a máscara, e lembra: “pesava, naturalmente, mas era menos castigo”, pois além do caráter visual e da dor física, o escritor evidencia o aspecto simbólico, ou melhor, o sinal deixado por tal coleira, que tinha como um dos objetivos deixarem marcas nos escravos, caso conseguissem fugir. Essas marcas serviriam como rastros identitárias, o que era comum de se encontrar descritos nos jornais da época¹⁸.

O conto chama a atenção para os aspectos mais marcantes da escravatura, a violência física e simbólica, que são instrumentos básicos para a legitimação e sustentação da escravidão, tendo em vista que “a violência era um elemento fundamental no controle dos escravos pelos senhores¹⁹”.

17 ASSIS, 2002, Op., cit., p.249-250, grifo meu.

18 Sobre essa questão, vide o livro **Os escravos nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX**, de Gilberto Freyre (2010).

19 SOARES, Op., cit., p.196.

Destacamos outra imagem logo na primeira página:

Há meio século, os escravos fugiam com freqüência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancadas. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói. A fuga repetia-se, entretanto. Casos houve, ainda que raros, em que o escravo de contrabando, apenas comprando no Valongo, deitava a correr, sem conhecer as ruas da cidade. Dos que seguiam para casa, não raro, apenas os ladinos, pediam ao senhor que lhe marcassem aluguel, e ia ganhá-lo fora, quitandando²⁰.

Podemos inquirir que a informação contida nesse parágrafo esmera-se por representar aspectos marcantes da escravidão durante a segunda metade o século XIX. Na qual, as fugas foram intensificadas e as compras de alforrias se deram com maiores intensidades, o que de forma iniludível, contribuiu para o fim da instituição da escravidão no Brasil. Também alude para o fato de que os escravos não eram passivos às práticas de torturas. Como fica bem estabelecido na fina ironia machadiana, *nem todos gostavam de apanhar pancadas*. O fato de um escravo ser uma propriedade que custava dinheiro

20ASSIS, 2002, Op., cit., p.250.

(dinheiro também dói) fazia com que o senhor mantivesse uma relação tênue e complexa com seus cativos. Porquanto, tinha que demonstrar certo controle e regras, usando de recursos de torturas físicas e simbólicas e, ao mesmo tempo, tinha que respeitar os pontos de vista dos escravos que mesmo em uma relação desigual de forças, impunham limites ao controle senhorial. Todavia, no final das contas dessas tensas relações, geralmente, os escravizados ficavam com a conta mais cara a pagar desse conflito social, pois os recursos jurídicos e econômicos se detinham nas mãos dos senhores.

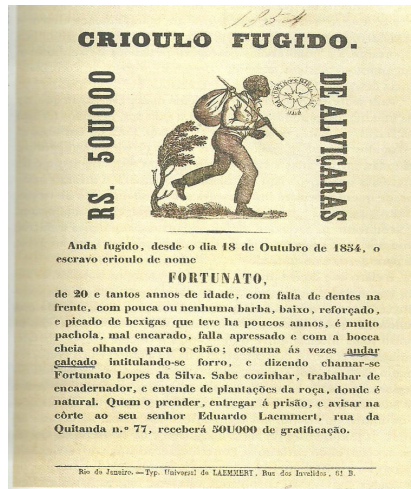
Continuando o parágrafo temos:

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha promessa: “gratificar-se-á generosamente”, - ou “receberá uma boa gratificação”. Muita vez o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo rigor da lei contra quem o acoitasse²¹.

De modo que Machado de Assis, pelo fato de ser jornalista e um leitor vivo dos periódicos da época, pode ter criado a narrativa do conto com base em uma ou mais notícias

21 Idem, p.250.

retratando a fuga de escravos(as) e cartazes de recompensas. A descrição minuciosa trazida no conto sobre os anúncios de recompensas na captura de escravos fugidos no século XIX é uma fonte histórica importante quando confrontada com outras fontes da época, como no anúncio a seguir:



O anúncio descrito na Almanak Laemmert de 1854²² está em consonância com as informações literariamente narradas no conto, e destaca o fato de Fortunato, escravo fugido, costumar andar calçado, pois, dessa forma, ele pretendia tentar ostentar que era livre, pois não cabia apenas estar livre, era preciso também ostentar a liberdade para os outros. E estar calçado era um dos símbolos de liberdade no Brasil do século XIX.

22 Imagem extraída do texto: Ameaça negra! Quilombolas assombra-vam o dia a dia de senhores e funcionários da colônia. REIS, João José In: **A era da escravidão**. Rio de Janeiro, Sabin: Revista História da Biblioteca Nacional, 2009.

O que na cidade do Rio de Janeiro era um fator marcante devido ao grande contingente de escravos e libertos. Era comum que o escravo conseguisse o calçado logo que fugido ou conquistado a liberdade. Sobre a questão do calçado como símbolo social, Freyre²³ indica que:

Se voltarmos ao assunto é para acentuar o fato de que a distancia entre classes, no Brasil, teve no cuidado com os pés e com os sapatos uma das suas expressões mais características, fazendo-se os pés dos homens senhores uma espécie de pés de montar a cavalo e dos pés dos homens servis [...] Debret impressionara o fato, no Rio de Janeiro que ele conhecera em 1816, de haver tanta loja de sapateiro numa cidade onde cinco sextos da população eram, então, formados por indivíduos que caminhavam pelas ruas sem sapatos.

Machado como “escritor-historiador” delinea com detalhes esmiuçadores aspectos da escravidão urbana do Rio. Voltando ao conto “Pai contra Mãe”, Candinho, oprimido pela pobreza e pela falta de oportunidade de acesso a emprego formal, resolve viver de capturar escravos fujões.

É significativa essa parte, pois caçar escravos na cidade do Rio de Janeiro, após a segunda metade do século XIX, era uma prática comum. Luiz Carlos Soares indica que qualquer

23 FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 9.ed. Rio de Janeiro: Record, 1996, p.512.

indivíduo livre podia adentrar a atividade de captura de escravos *fujões*. Após os anos de 1830, muitos indivíduos pobres tiveram nas recompensas pela captura de escravos, o seu único meio de vida, sendo muito grande a concorrência que eles desenvolviam com os mal remunerados soldados da Polícia²⁴.

O conto em questão representa o drama da escravidão urbana - a tensão social dos vencidos: Candinho, pobre e caçador de escravos *fujões*; Arminda, escrava em busca da sua liberdade. A cidade do Rio de Janeiro, desde 1763, quando se torna capital do Brasil, até a chegada da família real em 1808, tornou-se o centro fulcral do Império. Para termos uma noção melhor da participação dos escravos na cidade onde é ambientado o conto, Sidney Chalhoub²⁵ levanta alguns dados relevantes, como o fato de que o Rio de Janeiro tinha a maior população escrava urbana das Américas; chegando a ter aproximadamente 80 mil cativos em 1849, enquanto isso, a cidade de Nova Orleans, em 1860, tinha cerca de 15 mil cativos. Dado o grande número de escravos, negros e livres, os administradores da cidade viviam constantemente apreensivos.

De modo que o Rio de Janeiro nessa época se enquadra naquilo que Sidney Chalhoub²⁶ denominou de *Cidade Negra* - termo que tem como recorte a importância da população negra na constituição social e cultural da Corte. Em outros termos, a *Cidade Negra* é o engendramento de um tecido de significados e de práticas sociais que politiza o cotidiano dos

24 SOARES. Op., cit., p.237.

25 CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade:** uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia da Letras, 1990, p.187.

26 CHALHOUB, 1990.

sujeitos históricos num sentido específico – uma lógica própria e redes de solidariedades produzidas pela população negra na Corte.

Em outro momento do conto temos: “Um dia os lucros entraram a escassear. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes [...] Certa vez capturou um preto livre; desfez-se em desculpas, mas recebeu grande soma de murros que lhe deram os parentes do homem²⁷”. Essa imagem pode estar em consonância com a queda no número de escravos no Rio de Janeiro e, por conseguinte, as dificuldades encontradas por Candinho em discernir negros livres de escravos, pois as redes de atuações próprias dos negros dificultavam a política de dominação senhorial.

Como indica Sidney Chalhoub²⁸, o espaço urbano possibilitava conexões dos lugares sociais, escondendo cada vez mais, a condição social dos negros, tornando-se tarefa árdua a distinção entre cativos, libertos e pretos livres e fugidos. Isto resultou numa maior vigilância sob os negros, transformando-se os *homens de cor* em suspeitos potenciais.

Retornando ao conto, vejamos o momento em que os destinos de Arminda e Cândido Neves se encontram pela primeira vez, no dia em que Candinho reviu as notas de escravos fugidos: “uma, porém, subia a cem mil réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e vestido e Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abrira mão do negócio, imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido²⁹”. É sintomático Candinho ter, nesse momento, desistido de capturar a escrava *fujona*, tendo em vista que era

27 ASSIS, 2002. Op., cit., p.253.

28 CHALHOUB, Op., cit., p.192.

29 ASSIS, 2002. Op., cit., p.255.

comum se encontrar nos anúncios de jornais da época que cativas eram muitas das vezes *seduzidas* por terceiros. Tal termo em destaque, era utilizado nos jornais da época, principalmente, nos anúncios de escravos fujões, releva observar que tal concepção representava valores da propriedade senhorial, eclipsando que os cativos fugidos também queriam e planejavam suas evasões do domínio senhorial. Ponto que soberbamente não era reconhecido pelas classes senhoriais, daí o uso do termo aludido.

A história das lutas dos negros da Corte pela liberdade, ao longo do século XIX, é parte marcante da história da própria cidade do Rio de Janeiro no período. Enfim, com toda carga dramática machadiana, Candinho captura Arminda:

Era mesma, era a mulata fujona. – Arminda bradou, conforme nomeava o anúncio. Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível [...]. Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era *e naturalmente não acudia*³⁰. Arminda ia alegando que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoites – coisa que, estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoites³¹.

30 Grifo meu.

31 ASSIS, 2002. Op., cit., p.257-258.

Na parte final do conto, a primeira imagem que chamamos a atenção é o fato de Arminda justificar a Candinho que sua fuga teria sido motivada pelos maus tratos dados pelo seu senhor e que a sua captura resultaria em agressivas surras e mais torturas. Essa imagem também está em consonância com dados levantados por Sidney Chalhoub, que ao examinar na sua pesquisa dados sobre as visões de liberdade gestadas pelos os próprios escravizados, nas últimas décadas da escravidão no Rio de Janeiro, indica “a constância de que um dos motivos mais recorrentes alegados por escravos que agrediam seus senhores ou feitores era o de que estes aplicavam castigos rigorosos ou sem motivos justos³²”.

O conto expõe, literariamente, uma sociedade de relações complexas, onde a pobreza de maior parte da sua população e a falta de oportunidade de melhoria de vida afligia tanto pessoas pobres livres, brancas e negras, quanto escravos, embora estes últimos carregassem a parte mais pesada dessa sociedade desigual e excludente.

Por sua vez, a atitude de Arminda, ao fugir do cativeiro devido aos maus tratos do senhor, representa uma prática de questionamento ao poder senhorial, haja vista que seu poder era baseado no domínio sobre seus cativos. E nisto, o ato de fuga parece ter sido a modalidade predominante de rebeldia dos escravos no século XIX.

A segunda imagem marcante no final do conto, configura-se mediante a seguinte narração: “Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia”. Tal fragmento consiste numa referência ao fato de que os gritos dilacerantes de Arminda não comoviam

32 CHALHOUB, 1990. Op., cit., p.201.

as pessoas que assistiam à cena dantesca em que é amarrada por seu algoz. É preciso ter a compreensão de que nessa passagem Machado de Assis não está naturalizando as práticas de violência da escravidão, mas sim refletindo o processo de naturalização dos horrores da escravidão em contradição com o pacto social de uma sociedade e/ou nação que pretendia ser moderna e civilizada, no entanto, aceitava tal instituição e tais práticas grotescas.

O que é uma demonstração marcante de como o escritor trazia em sua narrativa a temática da escravidão. Como diz o crítico Astrojildo Pereira³³, “Machado de Assis não via na escravidão apenas o aspecto sentimental, mas sim o fenômeno social em seu conjunto – e sobre este fenômeno é que incidia a sua lente de analista, servindo-se dos indivíduos como componentes e como expressão de um todo complexo”.

A narrativa machadiana pode ser lida, através de sua ácida ironia, como acusação do fato de que a grande questão da escravidão era sua aceitação. Ao adotarem uma análise da narrativa em questão, que buscou enfatizá-la como mera reprodução da instituição na qual fazia naturalizar tais práticas horrendas, Luiz Carlos Soares e Montenegro, perderam de vista a possibilidade de leituras mais complexas quando afirmam em linhas gerais que o conto nada mais faz do que aceitar a escravidão e levantar certas contradições. Ocorre que, em nossa opinião, lendo-se de forma mais atenta a narrativa em questão, percebemos uma teia de complexidades maior do que meramente uma alegada descrição conformada com as práticas da escravidão.

33 PEREIRA, 1958, Op., cit., p.20.

Machado, ao escrever sobre *as torturas* aplicadas aos escravos na Corte – Rio de Janeiro, após alguns anos passados do 13 de maio de 1888, refaz e traz à tona, literariamente, aos leitores, páginas aterrorizantes da escravidão no Brasil. O conto é um dos textos literários mais representativos sobre a escravidão no Brasil e suas implicações.

Pai contra mãe se constitui “numa das mais agudas denúncias das misérias do escravismo³⁴”. Podemos ler o conto pela perspectiva da denúncia, pois foi publicado quase duas décadas após a abolição. O conto abre o livro *Relíquias de Casa Velha*, publicado em 1906. Outro ponto a ser destacado é que o autor já era consagrado enquanto grande escritor da época e tinha noção do que representava a publicação de um livro seu para os leitores contemporâneos dele.

O texto foi publicado no início do período republicano, tempo de construção de uma nova identidade brasileira, que, de forma oficial, preferia apagar todos os rastros e lembranças dos negros na formação histórica brasileira, pois, segundo tal política, era necessário apagar essa anátema da História do Brasil. Sendo assim, o conto em análise pode ser lido como uma denúncia ao sistema escravocrata brasileiro, marcado pelas dimensões de violências e de dramas humanos. “Pai contra Mãe” literariamente demonstra que a horrenda instituição não deve ser esquecida por nós brasileiros, bem como os seus desdobramentos sociais presentes até os dias de hoje.

34 SILVA, Alberto da Costa e. **Das mãos do oleiro**: aproximações. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p.9.

Referências

ANDRADE, Mário de. **Aspectos da literatura brasileira**. 4.ed. São Paulo: Martins, 1972.

ASSIS, Machado de. **Melhores contos**. 14.ed. São Paulo: Global, 2002.

_____. **Obra completa**. v.3. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Trad. de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

_____. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis afro-descendente**: escritos de caramujo. 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas: Crisálidas, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Os escravos nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX**: tentativa de interpretação antropológica, através de anúncios de jornais brasileiros do século XIX, de características de personalidade e de formas de corpo de negros ou mestiços, fugidos ou expostos à venda, como escravo, no Brasil do século passado. 4.ed. São Paulo: Global, 2010.

_____. **Sobrados e Mucambos:** introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 9.ed., Rio de Janeiro: Record, 1996.

GUIMARÃES, Hélio. **Os leitores de Machado de Assis:** o romance machadiano e o público no século 19. São Paulo: Nankin, 2004.

GOULART, José Alípio. **Da palmatória ao patíbulo:** castigos de escravos no Brasil. Rio de Janeiro: Conquista, 1971.

MELO, Josemir Camilo de. **A violência sutil do racismo.** III Congresso Internacional de Estudos Comparativos. UEPB: Campina Grande, 2007.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **Abolição.** São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Ariosvalber de Souza. **Representações da escravidão no Brasil oitocentista no conto “Pai contra Mãe”, de Machado de Assis.** Monografia de Especialização em história em cultura afro-brasileira. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2011.

PASSOS, Mauro. **Uma Igreja a caminho:** o movimento político-religioso na Arquidiocese da Paraíba (1968-1980). Disponível em: <http://www.fiocruz.br/ehosudeste/templates/htm/viiencntro/textosIntegra/MauroPassos.pdf>. Acesso em: 21 mai., 2009.

CRUZ E SOUZA, João da. **Obra completa.** Rio de Janeiro: Aguilar, 1961.

SOARES, Luiz Carlos. **O povo de “Cam” na capital do Brasil:** a escravidão urbana no Rio de Janeiro do século XIX. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

SILVA, Alberto da Costa. **Das mãos do oleiro:** aproximações. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

REIS, João José. Ameaça negra! Quilombolas assombravam o dia a dia de senhores e funcionários da colônia. In: **A era da escravidão.** Rio de Janeiro: Sabin: Revista História da Biblioteca Nacional, 2009.

A REPRESSÃO AOS CHARLATÕES E FEITICEIROS NA PARAÍBA PELO DISCURSO MÉDICO E JURÍDICO¹

Amanda Peixoto de Carvalho

A repressão aos “feiticeiros²”, praticantes das religiões de características africanas e indígenas, como também aos considerados “charlatões”, ou praticantes da medicina sem respaldo acadêmico, foi ampla no final do século XIX e início do XX por parte de médicos e da legislação vigente da época.

O presente trabalho teve como proposta analisar as condições de possibilidade para a emergência do termo

1 Este artigo é parte da monografia de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira, da Universidade Estadual da Paraíba UEPB, a qual foi orientada pelo Prof. dr. Luciano Mendonça de Lima.

2 O termo feiticeiro foi retirado de fontes da época para evidenciar os praticantes das religiões de origem africana e indígena. A palavra (feiticeiro) deriva de feitiçaria, que em grego, *farmakía*, que significa “drogueadores”, no sentido de preparadores de drogas com fins terapêuticos a partir de plantas. Para além da intenção de curar, os feiticeiros também usavam drogas para induzir estados alterados de consciência para acender ao Mundo dos Espíritos.

charlatanismo na Brasil e sua repercussão na Paraíba, início do século XX até os anos 1970 e como isso afetou os praticantes das religiões afro-brasileiras que comumente eram denominados de feiticeiros. Analisando dessa forma, como as formas de repressão e disciplinamento foram se instaurando e ressignificando através de novas representações com a finalidade de entender os diferentes discursos (médico, científico e jurídico) que auxiliaram na construção desse processo repressivo.

Essas redes discursivas que vão sendo interligadas, recortadas e tentam moldar, a seu modo, a noção do que seria um “charlatão” para produzir um novo objeto, pois este termo foi sendo modificado ao longo do século e foi utilizado para depreciar os feiticeiros. Demonstrado assim, como uma breve leitura parece uma continuidade, mas esse não foi nosso objetivo porque queríamos perceber justamente as discontinuidades.

Por que alguns termos ou enunciados como charlatanismo, em determinados momentos na História, são carregados por diversos discursos e saberes, micropoderes que moldam e transformam os seus significados? Por exemplo, a repressão aos feiticeiros existiu há muito tempo na História, seja na caça às bruxas no medievo ou na modernidade. Mas, em cada período da História houve interesses diferentes que determinavam esta repressão.

Ou ainda no período colonial brasileiro, quando a Igreja Católica repudiava tais práticas de feitiçaria ou de qualquer manifestação religiosa que não fosse católica. No entanto, no final do século XIX, o saber científico obteve espaço na sociedade brasileira, e nos princípios do século XX, somando ao desejo de construção de uma nação aos moldes da civilização e do progresso, o discurso científico foi um dos aportes

científicos que auxiliaram para a construção de uma sociedade civilizada e moderna.

Charlatões e Feiticeiros na Mira do Saber Médico

“Charlatões” e “feiticeiros” praticantes de curas populares (e os últimos de práticas religiosas de origem africana e indígena) existiram no Brasil desde o período colonial. No entanto, passaram a ser alvo de repressão por parte do discurso médico e científico, quando estes saberes se legitimaram na sociedade brasileira.

Essa legitimação emerge com a medicina moderna por volta dos últimos anos do século XVIII (FOUCAULT, 1977, p.X) e se concretizou no século XIX, quando houve uma mudança do método de tratar a doença apenas pelos sintomas para uma maior investigação do organismo do doente. Outro fator importante foi com a medicina social, a qual passou a exaltar a saúde e a prevenção, combatendo os causadores das doenças e neutralizando os perigos à saúde.

No século XIX no Brasil, com a chegada da família real em 1808, instaurou-se uma “polícia médica” que deveria garantir a saúde e o bem-estar da população através de variadas normas e, principalmente, da organização da profissão médica com o combate ao charlatanismo (MACHADO, 1978, p.167).

O problema é que havia poucos médicos formados no Brasil e durante muito tempo a atuação de curadores e pagés foi ampla. No período colonial não havia ensino superior, o que obrigava algumas pessoas a estudarem apenas no exterior. Somente com a instauração da corte no Brasil é que a situação muda com a criação da escola de Cirurgia na Bahia

em 1808 (MACHADO, 1978, p.172) e somente em 1832 foram criadas as Faculdades de medicina no Rio e na Bahia.

O médico tornou-se um cientista social a influenciar a vida pública e privada com objetivo de tornar a sociedade sadia, disciplinando e reprimendo o “desviante” através de critérios científicos.

Em 1830, o saber médico legitima-se, em detrimento dos praticantes da medicina popular, construindo a noção de charlatanismo como desvio. Segundo os médicos, em uma sociedade civilizada, a medicina legal seria necessária e o “charlatão” seria a representação da “não ciência médica, dos sistemas imaginários ou das experiências não dirigidas pela razão” (MACHADO, 1978, p.198).

Mas a questão estava longe de se sanar, então os médicos passaram a assessorar teoricamente, as câmaras municipais através de ofícios ou jornais como fonte de informação da ciência médica para melhorar as condições da saúde pública. Por último, muitos médicos se inserem na política, nas câmaras como vereadores, então, passa a ser “o lugar médico diverso ao lugar político” (p.222).

Isto foi decisivo para que a legislação brasileira no século XIX sofresse mudanças entre 1824 e 1832. Em 1824, barbeiro-sangradores, cirurgiões, barbeiros, boticários, parteiras, dentistas práticos e curandeiros podiam curar oficialmente. Mas, a partir de 1832 os que eram praticantes da medicina oficial, eram os médicos, cirurgiões, boticários e parteiras. “[...] Os outros curandeiros ficaram doravante excluídos da legalidade” (WITTER, 2005, p.19).

Os curandeiros, tidos como “Charlatões”, continuaram sendo perseguidos durante o século XX e não foi diferente na Paraíba como mostra o processo criminal de Joaquim Pontual

de Moura³, quando este foi denunciado pela prática do exercício ilegal da medicina.

Quando o Médico João Arlindo Correia, diretor do Serviço de higiene da cidade de Campina Grande-PB, denunciou Joaquim Pontual porque o encontrou clinicando em sua residência. Dessa forma, Joaquim foi preso e várias testemunhas foram intimadas.

Vejamos abaixo um trecho do processo:

Aos três dias do mez de Dezembro do anno de mil novecentos e trinta e dois, na Delegacia de Policia desta cidade de Campina Grande,[...] que chegando o Doutor João Arlindo Corrêa, médico Diretor do Hospital Pedro I, desta cidade, do serviço e hygiene desta mesma cidade denunciando que o senhor Joaquim Pontual, residente nesta cidade, à rua Arlindo Barreto nº 208, estava continuando na prática da medicina ellegal, não obstante já haver o chamado a atenção por este feito e por isto obrigava que a policia agisse na forma da lei, que sabendo em companhia do mesmo médico, Doutor João Corrêa, dirigindo-se à casa o Joaquim Pontual, ahi encontrou-o receitando a diversas pessoas⁴.

Percebe-se que o médico assegurado pelo serviço de higiene da cidade, tinha o poder legal de denunciar o acusado

3 Arquivo do Primeiro Tribunal do Júri do Fórum Afonso Campos. Processo s/n, contra Joaquim Pontual, Campina Grande, 03 de dezembro de 1932.

4 Idem. Ao processo de Joaquim Pontual.

à polícia. E segundo o relatório da delegacia, anexado ao processo, evidenciou que Joaquim Pontual já havia sido avisado que suas práticas estavam à margem da lei, mas continuou receitando, o que ocasionou a prisão.

Mas, nem todos estavam ao lado da repressão instaurada pelos médicos. Por que um cronista, advogado e historiador, o Sr. Hortênsio Ribeiro, criticava os médicos sanitaristas e defendia o curandeiro, senhor José Cassimiro Barbosa (conhecido como “língua de Aço”) da cidade de Campina Grande-PB, em 1934, quando este foi preso por “exercício ilegal da medicina?” (AGRA, 2006, p.105).

No jornal da União, em 07 de março de 1934, Hortênsio Ribeiro comentou que não era “preciso estar habilitado para matar”, criticando os médicos que apesar de serem formados levavam pacientes a óbito por causa de sua “arrogância e insensibilidade” e que terminam por desenganar muitos doentes. Enquanto os curadores levam a esperança de cura através de benzeduras ou ervas.

Este pensamento de Hortênsio é corroborado por José Lins do Rego, em 1935, também, no jornal a União, quando afirmou que “Um curador nordestino nunca desengana um doente” e defende que a medicina popular não seria como a dos médicos formados que não são sensíveis aos doentes “perdidos” (p.105-107).

Essa contravenção de charlatanismo através do curandeirismo não se restringiu apenas aos praticantes da medicina popular com seus chás e infusões. Porque esta repressão alcançou até os denominados “feiticeiros”, ou praticantes das religiões de matriz africana e indígena, uma vez que é comum, em algumas sessões, o regente do terreiro receitar cura para alguns males através de ervas.

Assim, apesar dos avanços que a cidade assistia na ciência médica ou da desqualificação dos “charlatões”, a população continuava a procurar por “curandeiros”, “feiticeiros” ou indo a sessões de “catimbó”. Segundo Sylvia C. Couceiro, num estudo sobre médicos e charlatões no Recife anos depois, durante o início do século XX,

[...] mesmo com o crescente número de médicos diplomados, a população continuava a buscar alívio para os seus males nesses populares [...] mais do que a falta de médicos credenciados, o que fazia a população procurar essas formas de tratamento na tentativa de solucionar seus problemas físicos e espirituais”. Então, “Curandeiros populares, pais-de-santo e praticantes de culto afro, além de indivíduos que se diziam possuidores de poderes especiais, incomodaram os médicos de Recife (COUCEIRO, 2006, p.20).

O incômodo dos médicos se dava, devido à concorrência, que se estabelecia porque esses populares atendiam a variadas camadas sociais, incluindo, também, pessoas pertencentes à elite.

A mesma indignação foi notada na cidade de Campina Grande-PB por parte do relato do médico Humberto Cavalcante que disse:

Em Campina Grande, então, mortalidade infantil mesmo vista a grosso modo, é um facto deplorável. A cifra de Crianças que morrem nesta cidade eleva-se cada

dia. Há entre nós 16 médicos dos quais 3 especialistas no assunto: portanto estamos bem servidos tecnicamente. O que falta á necessária iniciativa das mães no sentido de uma proteção mais eficiente e mais radical do que os chás e mezinhas⁵ (sic) (JORNAL DA BORBOREMA, 16/07/1937, p.4).

O médico afirma que a cidade de Campina Grande-PB estava bem em relação ao número de médicos especializados para atender à sociedade local para evitar a mortalidade de crianças e reforça a ideia de que a verdadeira medicina seria a racional e científica.

Dessa forma, podemos observar que sempre havia um poder tentando disciplinar as pessoas a se adequarem aos padrões da medicina sugerindo que procurassem apenas médicos especializados. No entanto, muitos populares continuavam a procurar os curadores, uma forma de recusa a tais regramentos impostos pela medicina.

Contrariando a defesa do médico Humberto Cavalcante, que segundo consta no artigo do jornal, a cidade estava com um número significativo de médicos para atender a população, como bem afirmou “estamos bem servidos tecnicamente”. No entanto, na mesma década de 30, especificamente, em 1932, outro médico denominado Luiz Ribeiro, afirmou que havia poucos médicos e apenas um hospital para atender a demanda local e das cidades vizinhas:

5 Denúncia do médico foi publicada no jornal campinense, Voz da Borborema, no dia 16 de julho de 1937, p.4.

[...] Quando aqui cheguei, em 1932, Campina Grande não tinha uma rede hospitalar que pudesse atender à população, como também as cidades vizinhas. Aqui, encontrei apenas cinco colegas, que eram: Dr. Chateaubriand Bandeira de Melo, Dr. Elpídio de Almeida, Dr. Arlindo Correia. Em seguida, foram chegando: Dr. Heleno Henriques, Dr. Hênio Azevedo(...), entre outros (DINOÁ, S/D, p.273 *apud* BURITI, p.8 - mimeo).

Então, a população ainda mantinha o costume de procurar formas alternativas de cura para doenças como chás e mezinhas de catimbozeiros. Uma prática que já não era novidade, em séculos anteriores, não havia um número significativo de médicos e os curandeiros atuavam com certa liberdade, o que implicava numa falta de alternativas para os populares.

Tentando alertar aos que procuravam tais curas ou receitas citadas neste artigo, mesmo que seja na “melhor da boa vontade”. Segundo o médico, estes meios não possuiriam os “requisitos necessários ao bom êxito, quando não conduzem, por excesso de zelo, ao êxito letal”.

Podemos notar no final desta afirmação, o posicionamento do médico de que a medicina seria o meio de se alcançar êxito para cura de doenças. No entanto, para ele, as pessoas que ainda procuram os curandeiros, ou mesmo as “comadres e os vizinhos”, os quais se baseavam numa “experiência falha e cheia de heresias” poderiam, dessa forma não científica, “sacrificar vidas que poderiam mais tarde ser úteis à sociedade e à Pátria”.

O médico Humberto, juntamente com a imprensa, tinham uma “missão pedagógica de persuasão e doutrinação do povo” para fazer com que esse povo não continuasse a procurar estas formas alternativas e confiasse somente nos médicos habilitados da cidade (SAMPAIO, 2001, p.22).

Assim, os praticantes da “verdadeira” medicina, seriam apenas os que seguem as regras da disciplina e que possuem qualificação a partir de cursos superiores. E os “curandeiros” não poderiam receitar ou praticar medicina sem a formação científica reconhecida.

Religiões Afro-brasileiras e Discurso Jurídico

Com a instauração da República, concretizou-se a noção de liberdade ‘evidenciada na Constituição’. No entanto, durante boa parte do século XX, as religiões afro-brasileiras continuaram sendo repreendidas tendo seus terreiros fechados. Muitos praticantes foram presos. Muitas teorias do século XIX influenciaram as práticas legalistas, as quais perseguiram religiosos e populares praticantes das religiões afro-brasileiras.

As religiões afro-brasileiras se desenvolveram praticamente em quase todos os Estados brasileiros, nos quais, havia a presença do negro e de seus antecedentes.

Fatores como o tamanho da população negra em relação a brancos e de índios, a influência de determinadas etnias, a repressão ao culto, as condições urbanas e outros, fizeram com que os cultos apresentassem características regionais

próprias, sendo conhecidas em uma região e desconhecida em outras (SILVA, 1994, p.82).

Dentre as várias vertentes das práticas consideradas como religiões afro-brasileiras podemos identificar, de acordo com Silva (1994) no Brasil, o “candomblé da Bahia”; o “batuque” do Rio Grande do Sul e o “xangô” de Pernambuco; o “tambor-de-mina⁶”, na região do Maranhão e do Pará; a “cabula” era praticada na região do Espírito Santo com influência das práticas bantos; a “macumba” do Rio de Janeiro; o “candomblé de caboclo⁷”; o “catimbó” que se expandiu pelo norte e nordeste do Brasil; além da umbanda.

Vimos então, que em várias partes do Brasil se desenvolveram estas religiões e muitos populares procuravam estas práticas em virtude da busca de “curas” espirituais ou do corpo. Como por exemplo, o caso da paraibana e campinense, Lydia da Veiga e Silva⁸, nos anos de 1920, cujo marido, desiludido dos recursos médicos, procurou ajuda para sua esposa com o senhor Thenório Cabral de Oliveira, um “afamado feiticeiro”, residente em Aroeiras, o qual tinha o ofício de curandeiro.

6 (SILVA, 1994, p.83) “o termo mina é referência à procedência dos escravos, aprisionados no forte português São da Mina, na África Ocidental, antes de embarcarem para o Brasil”.

7 Idem, p.87, “o culto aos caboclos, tão presentes na religiosidade dos bantos, deu origem ao candomblé de caboclo, considerado por muitos adeptos como variação do candomblé de angola, no qual deuses indígenas assumiriam o papel central, com o mesmo status dos orixás”.

8 Ação Criminal contra Thenório Cabral de Oliveira e outros. S/n de 18/09/1923.

Para realizar tal cura, Thenório realizou algumas sessões de catimbó na casa de Lydia, rezando orações e cantando em torno de uma mesa, sobre a qual colocaram um “crucifixo e diversas velas acesas” para “afugentar” o demônio de dona Lydia. Nessa Sessão, utilizaram bebidas como: aguardente, vinho e também cigarros, além de “uma substância branca e pulverulenta extraída, por ele, da jurema e do jucá, árvores leguminosas e sapotaceas que crescem em nossos campos”⁹. Ressaltamos que essa sessão de catimbó é semelhante às sessões de mesa relatadas por René Vandezande¹⁰ em Alhandra-Pb, na década de 70.

Após estas primeiras sessões, Thenório retornou para Aroeiras e recebeu seu pagamento. Depois fornece aos familiares, Jucá e Jurema, para continuarem com as sessões de “candomblé”. Dessa forma, Dona Lydia realizou várias sessões, mas a última sem a presença do mestre Thenório. Foi morta a marteladas por Severina e Francisco, além de outros presentes na sessão. No final, queimaram seu corpo.

Este caso nos exemplifica sobre os motivos que levaram a vítima e seu esposo a procurarem um “feiticeiro”, isto porque os médicos locais não conseguiram sanar seus problemas de saúde. Segundo os depoimentos, ela tinha uma “loucura”, que consideravam ser o “demônio”. Porém, nem o vigário de Fagundes, soube resolver a questão, então procuraram o “curandeiro e feiticeiro” “afamado” Thenório.

9 Idem.

10 Vandezande (1975). Nesta dissertação defende que Alhandra/Pb é considerada como o “berço da Jurema”, porque nos arredores desta cidade foi guardada a tradição indígena da Jurema e do Toré, devido a presença dos índios nesta localidade. O autor encontrou nesta região duas propriedades Estivas e Acaís, onde se praticava o culto vivo do catimbó.

Apesar de não estar envolvido diretamente com a morte de Lydia, o senhor Thenório foi indiciado no processo e processado pelos artigos 157 e 158 do código penal de 1891. No primeiro artigo, o 157, o indivíduo não podia, “[...] praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de moléstias curáveis ou incuráveis, enfim, para fascinar e subjugar a credulidade publica¹¹”.

E no art. 158 seria “ministrar, ou simplesmente prescrever, como meio curativo para uso interno ou externo, e sob qualquer forma preparada, substância de qualquer dos reinos da natureza, fazendo ou exercendo assim, o ofício do denominado curandeiro¹²”.

Ele foi processado nestes dois artigos combinados, por ter praticado “magia”, “inculcar cura” e ter como o ofício de curandeiro, entre outras combinações. E ainda foi sentenciado em outros dois artigos: 18 e 294.

Em meio a este processo, podemos perceber que, nos termos jurídicos, a religiosidade sem ser a cristã, a exemplo do catimbó, não era religião, e sim apenas uma prática de magia ou espiritismo, consideradas como práticas ilegais. Podemos inferir sobre o papel de destaque sobre o ofício do saber médico, o qual era o único meio legal para prática de curas.

Então, apesar de haver uma grande mudança com a constituição de 1890 sobre a liberdade religiosa, em relação ao período imperial, que em 1830, considerava crime qualquer

11 Código penal de 1890, Ver no endereço eletrônico: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049> (Pesquisado em 12.08.09).

12 Idem.

culto que não fosse o oficial, ou seja, o catolicismo. Mas, apesar desse avanço, as práticas tais como, espiritismo e curandeirismo, foram legitimadas como crimes.

Dessa forma, as religiões afro-brasileiras possuem dentro de suas práticas estas duas modalidades, por isso, estavam dentro da ilegalidade conforme a lei. Corroborando, o autor Hédio Silva Jr., evidenciou que a intolerância religiosa “constitui uma das facetas do racismo” e destacou que a própria constituição brasileira foi historicamente instituindo essa discriminação desde o império até a República (2008, p.169).

Na constituição política do império brasileiro, o Brasil seguiu a legislação de Portugal como o código Filipino, o qual considerava crime de heresia, a negação ou blasfêmia contra Deus ou Santos. Além de feitiçaria, punindo o feitiçeiro contra pena capital, criminalizou “reuniões ou bailes organizados por escravos”, entre outras punições (SILVA Jr., 2008, p.170-171).

E como já nos referimos, com a República, mesmo inscrita a liberdade religiosa, não houve, efetivamente, a igualdade para a prática de algumas religiosidades, pois o espiritismo estava proibido em 1891. Criminalizava e punia, também, a capoeiragem (artigo 402), o curandeirismo (artigo 158), a mendicância (artigo 391) e a vadiagem (artigo 399).

Décadas depois, em 1940, retirou-se a ilegalidade do espiritismo, mas manteve-se os delitos de charlatanismo e curandeirismo com os artigos 283 e 284¹³. A repressão às religiões de origem afro-brasileiras, foi mantida, porque elas ainda sustentavam em seus rituais e tradições, a noção de cura.

13 Idem, p.175.

Na Paraíba, a prática de curandeirismo ou das religiões de matriz africana e indígenas, foram fortemente combatidas. Muitos praticantes dessas religiosidades, foram perseguidos pela ação policial, conforme evidenciou o depoimento, através de artigo, de uma das figuras mais representativas da Igreja Católica, D. José Maria Pires:

Desde o início a religiosidade do negro foi proibida de manifestar-se sob suas formas originais. Foram-lhe impostas as formas européias [...] Isto significava que as expressões religiosas dos negros trazidos para aqui como escravos eram todos consideradas erradas e pecaminosas. A religião deles se confundia com mais sórdida superstição. Em meu tempo de criança, eram proibidos de ver um batuque porque “era pecado”. E até o ano de 1966, quando fui transferido para a Paraíba, os chamados cultos afro-brasileiros eram proibidos por lei. O então capelão da Polícia narrava com entusiasmo suas numerosas façanhas noturnas de comandar grupos de soldados para “acabar” com um terreiro de xangô que funcionava clandestinamente (PIRES, 1988, p.14)¹⁴.

Dom José Maria Pires, apesar de sua forte ligação com a Igreja Católica, era um crítico contra as injustiças sociais e reconheceu as atrocidades que o negro sofreu desde o

14 PIRES, D. José Maria. **Identidade do negro**. Foi escrito em janeiro de 1988. O código do arquivo da cúria, cód. C:f/5 (051) Al. p.14

período colonial com a escravidão. Além de se opor à imposição arbitrária da catequese, a qual tentou suprimir a cultura religiosa negra. Neste artigo, fica evidente que ele não era a favor das perseguições policiais à religiosidade resistente do negro.

Mas a repressão, legalmente falando, não ocorria somente por estas religiões estarem ligadas à prática de culto, as pessoas podiam ser acusadas por vadiagem ou perturbação da ordem pública. Em alguns jornais, encontramos publicações de situações como estas na Paraíba.

Essas arbitrariedades jurídico-policiais ficaram frequentes até a década de 1960 quando os próprios religiosos começaram a lutar por seus direitos no Estado da Paraíba. Sendo que este processo de conscientização e reivindicação pelas religiões afro-brasileiras se iniciou em décadas anteriores, em outras partes do Brasil. Segundo Lísias Negrão (1996), que fez um estudo sobre a Umbanda, sobretudo, no Estado de São Paulo, destacou que lá, também, as imagens dessas religiões eram depreciadas pela imprensa oficial e seus praticantes sofriam perseguições, tanto por parte do Estado, como da Igreja Católica. Então, muitos terreiros de Umbanda, para burlar estas perseguições, registravam-se nos cartórios como centros espíritas, para que, dessa forma, não fossem identificados como práticas mágicas.

Vimos que em 1940, o código penal não enquadrava o espiritismo na ilegalidade, então, muitos terreiros se registravam nos cartórios e se passavam como centros espíritas. Na Paraíba, alguns terreiros, também, se registraram em cartórios como centros espíritas, como forma de burlar as ações da polícia, a exemplo, do Centro Espírita, Manoel Alagoano,

fundado em 21 de agosto de 1957, o qual tinha como presidente Maria de Lourdes de Medeiro em Campina Grande-PB¹⁵.

Alguns anos depois, Maria de Lourdes Medeiros, foi acusada de prática de curandeirismo no seu Centro “Manoel Alagoano” e segundo a matéria, não se encontrava “obedecendo às normas dos seus Estatutos registrados no Cartório de Registro e Títulos e Documentos, uma vez que, sua diretoria, vinha exercendo abertamente o curandeirismo¹⁶”.

Mas, nos anos 1940, diante de tal prática de catimbó ou terreiros de umbanda se passarem por centros espíritas, o jornalista, José Gaudêncio Sobrinho, em 1945, no jornal a Voz do Dia, criticou com uma matéria intitulada, “Catimbó¹⁷”.

Segundo ele, nos últimos anos da década de 1940, houve muitos casos relatados no Brasil sobre o espiritismo, como as “obras psicografadas de Humberto de Campos, curas milagrosas, intervenções cirúrgicas assombráveis”. No entanto, para ele, o que ocorria na cidade de São João do Cariri não era a prática do espiritismo. E ressaltou: “espiritismo pode existir, mas o caso de S. João do Cariri é Catimbó¹⁸”.

O espiritismo Kardecista surgiu na França em 1857 e os primeiros grupos espíritas foram formados no Brasil na década de 1860. Essa crença possuía teorias sofisticadas e articulava-se com o erudito e o popular. Nas primeiras décadas do século XX, o espiritismo sofreu restrições, assim

15 Cartório de registro e título de Campina Grande, Registro sob o número 335 a 337.21 de agosto de 1956, publicado no Diário da União de 7 de agosto de 1956. Existe desde agosto de 1947.

16 DIÁRIO DA BORBOREMA. 10 de fevereiro de 1962, p.8. **Diretoria de centro espírita exerce curandeirismo.**

17 A VOZ DO DIA. 7 de junho de 1945. **Órgão anti-fascista.** Campina Grande/PB.

18 Idem.

como as religiões de matriz africana, com o código de 1890, além de perseguições de autoridades policiais e sanitárias (GIUMBELLI, 2008, p.15-16). Assim, o espiritismo começou a se organizar no final do século XIX com a FEB (Federação Espírita Brasileira), a qual lutava pela liberdade religiosa e, no período republicano, seu objetivo era unificar os trabalhos dos centros espíritas com doutrinas e rituais comuns.

A umbanda, inicialmente, se constituiu como modalidade do espiritismo, com a criação Espírita de Umbanda, e, em 1941, com o I congresso Brasileiro de Espiritismo, quando houve debates para a institucionalização da umbanda. Mas, em 1940, começou a tentativa de se diferenciar o espiritismo Kardecista da umbanda, pois havia um incômodo por parte dos Kardecistas, os quais buscavam uma doutrina unificada.

Mas, quando o termo espiritismo foi retirado da ilegalidade, no código penal de 1940, se manteve os delitos de charlatanismo (artigo 402) e curandeirismo (artigo 158), os “Kardecistas deixaram de ser assediados pelas autoridades. O mesmo não aconteceu com os cultos afro-brasileiros, que continuaram sendo vítimas de perseguição” (GIUMBELLI, 2008, p.18), consideradas como “primitivas e bárbaras”.

As sociedades espíritas, temendo perseguições da Secretaria de Segurança Pública, passaram a delimitar quais os Centros estariam dentro dos princípios Kardecistas em suas práticas e quais estariam fugindo a esses padrões. Considerando que para o espiritismo Kardecista, os orixás africanos representavam pouca elevação espiritual; e para cristãos católicos, a religião era sacrílega e demoníaca.

Até 1945, as repressões com a Umbanda foram intensas. No entanto, em decorrência do enaltecimento da cultura popular e dos valores negros patrocinados pelas elites

intelectuais e artísticas (comprometidas com a definição de nossa identidade nacional), muitas brechas se abriram para a continuidade das práticas religiosas afro-brasileiras. Em seguida, com a redemocratização, a interferência política diminuiu em relação aos umbandistas.

Em detrimento das perseguições sofridas por estes religiosos, se organizaram e buscaram uma por uma legitimação social que se concretizou com as federações. “O terreiro passou, então, a funcionar segundo um estatuto que estabelecia os cargos (como presidente, secretário, tesoureiro), as funções dos membros, os horários de funcionamento e de atendimento ao público” etc., (SILVA, 1994, p.115). Além dessa organização interna burocrática, a umbanda se inspirou nas federações Kardecistas e criou suas próprias federações.

As Federações começaram a se proliferar para outros Estados, nos quais a umbanda foi se expandindo, como em São Paulo e Porto Alegre, pois as Federações forneciam assistência jurídica aos seus filiados contra a perseguição policial. Patrocinaram cerimônias coletivas, organizaram eventos de divulgação da religião e, na medida do possível, passaram a impor a regulamentação sobre as práticas de rituais e da fiscalização (Idem).

Entre os anos de 1953 a 1970, surgiram as primeiras Federações de terreiros de umbandas, como a “Fuesp (Fundação Umbandista do Estado de São Paulo), [...] outra federação importante, hoje denominada União de Tendas de Umbanda e Candomblé do Brasil” (NEGRÃO, 1996, p.75). Foram fundadas em 1953 em São Paulo. No entanto, para a umbanda ser reconhecida, oficialmente, teve que se desvincular das práticas da macumba, associadas à feitiçaria e se tornar uma Umbanda mais branca ou cristã para ganhar espaço e reconhecimento na sociedade neste primeiro momento.

No Estado da Paraíba, esse processo institucional da umbanda, também ocorreu na década de 60 com a vinda da umbanda para este Estado com o objetivo de que os cultos afro-índio-descendentes, no caso, a jurema, pudesse obter também status legal. (SANTIAGO, 2001, p.82). Assim, a Umbanda, apoiada nos antigos catimbozeiros ou juremeiros, substituiu esta denominação para umbandistas que não deixaram de praticar o culto da jurema. O catimbó era visto como prática de feitiçaria, sendo constantemente, perseguido pela polícia. Já a umbanda, possuía meios legais de prática. Essa união da jurema com a umbanda, foi viável para continuar a praticar seus cultos.

Assim, na Paraíba, no ano de 1966, no governo de João Agripino, foi aprovada a lei nº 3.443 em 6 de novembro. Assegurando, no artigo 1º, o livre exercício dos cultos Africanos em todo território do Estado da Paraíba. No entanto, havia restrições, conforme o art. 2º, para que os estabelecimentos do terreiro funcionassem, era preciso solicitar autorização na Secretaria de Segurança pública. Munidos de documentação regularizada do terreiro, o responsável pelo culto, teria que provar sua “idoneidade moral”. Tinham que provar sua sanidade mental atestada por um laudo psiquiátrico.

Assim podemos notar que a lei não era tão livre, pois havia restrições em virtude do laudo psiquiátrico e a autorização da delegacia que liberava, através de ofício, “a carta de alforria do terreiro”. A influência do saber médico se fez presente através do psiquiatra que tinha o poder de analisar a sanidade mental do chefe do terreiro, e, dessa forma, dar um laudo que possuía a capacidade de retirar ou não, o direito à licença para os rituais.

A autoridade policial poderia intervir em caso de infrações e deveria se adequar a estas normas com prazo de 180

dias a contar da data da lei. Os terreiros deveriam estar submetidos à Federação dos cultos Africanos do Estado da Paraíba, a qual disciplinaria “o exercício desses cultos no Estado e exercer a representação legal de suas filiadas¹⁹”. Dias depois de ser oficializada, a lei 3.443, em 6 de novembro, no dia 13 de novembro de 1966 na Paraíba. Deste modo, foi fundada a Federação dos cultos afro-brasileiros do Estado da Paraíba em João Pessoa. Esta Federação tinha o objetivo de fiscalizar e unificar os rituais e práticas de culto²⁰.

Muitos anos depois, da constituição de 1890, a qual continha a prerrogativa de “liberdade religiosa”, os cultos de tradições africanas no Estado da Paraíba, puderam exercer livremente, sem amarras, seus rituais.

Considerações Finais

Ao final, podemos identificar algumas rupturas do termo charlatanismo e feiticeiros ao longo do século XX. Primeiro, o termo charlatanismo, foi fortemente criticado pelo saber médico, o qual passou a buscar credibilidade e criticou os saberes populares como dos curandeiros. Tentando moldar uma sociedade higienizada e medicalizada que deveria negar qualquer tipo de saber que não fosse oficial e científico.

No entanto, esta repressão ao curandeiro, repercute nas práticas das religiões afro-brasileiras que também passaram a ser alvo do saber médico, como também, da legislação vigente no Brasil. No entanto, as religiões de matriz africana continuaram a serem perseguidas, o que as levou a se camuflarem

19 Em anexo, da monografia CARVALHO (2011) está a cópia da lei 3.443.

20 DB (27/05/69, p.8)

como espiritismo, no sentido de fugir das perseguições policiais. No Estado da Paraíba, a tão sonhada liberdade de culto, se concretiza com o decreto da lei Estadual 3.443.

Assim, mesmo diante dos processos disciplinares de poder, de repressão, as redes de resistência persistiram, uma vez que estas práticas continuaram a ser cotidianas na sociedade paraibana.

Referências

AGRA, Giscard F. **A Urbs doente medicada**: a higiene na construção de Campina Grande, 1877 a 1935. Campina Grande: versão revista da monografia da UFCG, 2006.

BURITI, Iranilson. **Alfabetizando a rainha com o bisturi do progresso**: aproximações entre o saber médico e a educação em campina Grande (1919-1943). (Mimeo).

CARVALHO, Amanda Peixoto. **A legalização dos cultos afro-brasileiros na Paraíba**: o discurso jornalístico do Diário da Borborema (1960-1975). Trabalho acadêmico Orientado. Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba. UEPB Campina Grande, 2007.

_____. **A repressão aos charlatões e feiticeiros na Paraíba pelo discurso médico, científico e jurídico**. Monografia apresentada ao curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira. UEPB, 2011.

FOUCAULT, Michael. **O nascimento da clínica**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

GIUMBELLI, Emerson. Kardec nos trópicos. In: **Revista História da Biblioteca Nacional**. Ano 3, n.33, Jun., 2008. p.15-19.

MACHADO, Roberto. **Danação da norma**: a medicina social e construção da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

NEGRÃO, Lísias. **Entre a cruz e a encruzilhada**: formação do Campo Umbandista em São Paulo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SAMPAIO, Gabriela dos Reis. Pai Quilombo, o chefe das macumbas do Rio de Janeiro imperial. In: **Revista O Tempo**, Univ. Federal Fluminense, v.6, n.11. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

_____. **Nas trincheiras da cura**: as diferentes medicinas no Rio de Janeiro Imperial. Campinas/SP: UNICAMP, 2001.

SANTIAGO, Idalina Maria F. L. **O jogo do gênero e da sexualidade nos terreiros de umbanda cruzada com jurema na grande João Pessoa**. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

SILVA JR., Hédio. Intolerância religiosa nos meandros da lei In: **Guerreiras de Natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. Elisa L. Nascimento (org.). São Paulo: Selo Negro, 2008.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda**: caminhos da devoção brasileira. Editora Ática: São Paulo, 1994.

VANDEZANDE, René. **Catimbó**: Pesquisa Exploratória sobre uma forma Nordestina da Religião Mediúnica. Dissertação (mestrado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1975.

WITTER, Nikeler Acosta. Curar como arte e ofício: contribuições para um debate historiográfico sobre saúde, doença e cura. In: **Revista o Tempo**, Rio de Janeiro: Univ. Federal Fluminense, v.10, n.19, 2005.

JUVENTUDE E TRABALHO: OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DE JOVENS NEGROS DO PROJovem URBANO DE CAMPINA GRANDE-PB, NO MUNDO DO TRABALHO

Nicodemus de Oliveira Sobrinho

A educação sempre foi um importante caminho para conquistarmos desenvolvimento. Em todos os aspectos, ela será sempre um instrumento de libertação democrática e cidadã, para tanto, faz-se necessário resgatarmos a luta por uma valorização na educação, na busca de um ensino público de qualidade.

A tendência atual da educação brasileira, notadamente a partir dos anos 80 do século XX, configura-se num patamar de grandes reformas que apontamos para a adoção de uma postura progressiva, no que se refere aos seus princípios, valores, finalidades, metodologias, etc. O embasamento legal, tomando-se como referência a Constituição de 1988 e a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), estabelece o princípio de gestão democrática da escola

pública, cuja função social é a formação para a cidadania, tendo como suporte a ética, o respeito à pluralidade cultural, ao meio ambiente.

Neste sentido, a LDB de 1996, trouxe grandes novidades, tendo alguns princípios considerados avançados para o sistema educacional precarizado. Dentre os discursos pregados pela LDB, se encontra a autonomia, participação, ética, cidadania, democracia. Entretanto, neste plexo, faz-se necessário, debatermos a inclusão do povo negro nesta sociedade excludente e paternalista, onde a ideologia do favor (entendida como o forte patrimonialismo, clientelismo e assistencialismo, que marcaram a formação social do Brasil), permeou durante décadas (IAMAMOTTO, 2008).

Desta forma, em nosso cotidiano, por séculos, as oportunidades na melhoria de vida dos afro-descendentes tornaram-se um grande desafio para a educação em um sistema que põe à margem o negro, através do preconceito e da discriminação e pela falta de acesso a uma educação de qualidade e gratuita, tende-se a uma agudização da precarização das condições de vida do negro, intensificando o desemprego, a violência, a pobreza e as condições de trabalho cada vez mais informais e sem garantias e perspectivas.

Assim como o Brasil, notoriamente conhecido por suas injustiças sociais e suas desigualdades, faz-se necessário analisar e destacar aspectos pouco explorados das condições de trabalho dos jovens negros em destaque no Programa de Inclusão de Jovens - Projovem, na perspectiva de inserção desse negro no mercado de trabalho.

A Significância das Políticas Afirmativas para a Inserção dos Jovens Negros

Neste plexo, é difícil afirmar que a sociedade brasileira possui um compromisso com a diminuição das desigualdades raciais. A maioria das pessoas simplesmente se recusa a levar a etnia em conta, mesmo quando considerada a causa da pobreza e da falta de oportunidades.

Entretanto, existe a percepção de que a maioria dos negros é pobre e de que a maioria dos pobres é composta de negros e/ou pardos. Essa percepção pode transformar-se em um ponto de partida para sugerir a adoção de medidas específicas e de caráter emergencial na perspectiva de trabalharmos mais intensamente este tema. No campo educacional, o quadro geral da situação dos negros, representa uma das principais dificuldades a serem enfrentadas a fim de gerar maior igualdade de oportunidades entre brancos e negros no país (II CONAPIR, 2009).

A população negra continua apresentando um nível de escolaridade mais baixo. É preciso que o Estado invista em políticas públicas na perspectiva de melhoria da qualidade de vida, amenizando os índices de desigualdade, invertendo a lógica da estrutura de oportunidades que está profundamente marcada por práticas que violam os direitos sociais (II CONAPIR, 2009).

O quadro de desigualdade entre negros e brancos está relacionado tanto a fatores estruturais (entendidas aqui como as contradições fundamentais do capitalismo contemporâneo: apropriação privada da riqueza socialmente produzida – condição essencial e genuína das desigualdades sociais, pobreza, descartabilidade e banalização da vida humana)

como também à discriminação, preconceito e xenofobias existentes (IAMAMOTTO, 2008).

O Projovem Urbano: Características Gerais

O Projovem, programa do Governo Federal, tem como principal objetivo, inserir os jovens de 18 a 29 anos no universo escolar, de acordo com documentos oficiais, o mesmo apresenta como finalidade: “Elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã” (BRASIL, 2008, p.12).

Seus destinatários são jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho. Aos participantes, o Projovem oferecerá oportunidades de elevação da escolaridade; de qualificação profissional; (BRASIL, 2008).

Em Campina Grande-PB, as atividades deste programa se iniciaram no mês de Abril de 2009 e atualmente atendem cerca de 600 alunos, contemplando a quarta entrada (etapa) e /ou fase do programa, sendo estas decorridas por períodos de 18 meses em cada uma destas entradas. Mesmo com todo esse aporte pedagógico, cidadão e democrático, o programa Projovem Urbano, em suas diretrizes gerais e nacionais, não aponta ou sinaliza qualquer citação sobre a lei 10.639, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e obriga a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). E ainda, de maneira complementar, a Resolução nº 1/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), “aprova o parecer

CNE/CP 3/2004, instituindo as diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (BRASIL, 2004).

Mundo do Trabalho e a Questão Geracional

Com a globalização mundial, o sistema capitalista de produção, intensifica suas ações, como também, suas contradições fundamentais, quais sejam, a apropriação privada dos meios de produção e a inexistência da socialização das riquezas produzidas, bem como também, pujantes mudanças no mundo do trabalho. Essas transformações do grande capital, sugeriram, principalmente, a partir de Taylor que desenvolveu formas diferenciadas de produção, dividindo as tarefas e o trabalho mental e físico e a propagação da chamada divisão social do trabalho. Henry Ford, deu sua contribuição neste processo criando a eliminação do tempo morto no trabalho, e, por último, o Toyotismo que aprofundou essas transformações com o sistema de acumulação flexível (ANTUNES; ALVES, 2004).

Após a década de 1970, as ideias neoliberais ganham força assumindo o trinômio do neoliberalismo prevalecendo sobre as políticas públicas, quais sejam: a precarização a focalização e descentralização (BEHRING; BOSCHETTE, 2006).

Tal realidade provocou o aumento do desemprego, destruição e precarização dos postos de trabalho, redução dos salários e redução dos gastos com as Políticas Sociais. Essa realidade constituiu uma forte concentração de riqueza e o agravamento das desigualdades sociais, aumentando em

números alarmantes, a pobreza em todo o mundo, em especial, nos países emergentes ou de terceiro mundo.

Destarte, em suas crises cíclicas, o capitalismo, pela sua capacidade mutante de se reestruturar, muitas dessas vezes, com o apoio do Estado, mas também, pelo tripé da reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal (BRAZ; NETTO, 2007), radicaliza suas contradições fundamentais.

Assim, no bojo deste cenário, como afirma Antunes: “Esse proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais”, (ANTUNNES; ALVES, 2004, p.01). Com a expansão do desemprego e o aumento do setor de serviços, os trabalhadores expulsos dos seus empregos pelo amplo processo de reestruturação produtiva, pela privatização ou pela terceirização, crescem o exército de reserva, ampliando o desemprego estrutural e levando o trabalho às condições precárias ou insatisfatórias, amplas jornadas de trabalho, baixos salários e condições informais. Segundo Antunes,

Outra tendência presente no mundo do trabalho é a crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural (ANTUNNES, 2004, p.05).

Neste contexto de capitalismo tardio, essas contradições intensificam a globalização da exclusão e da pobreza, a marginalização cresce e o número de desempregados é alarmante em todo o mundo, como também, aumentam as formas de desproteção e precarização do trabalho, em especial, o segmento jovem da sociedade.

Juventude Negra: Do Mundo do Trabalho ao Lugar da Escola

Os programas e serviços públicos adotados buscam integrar a população jovem, ampliando e democratizando acessos, como também promovendo os direitos humanos e as políticas afirmativas, na perspectiva de estimular a cidadania e a participação social dos jovens. Sendo necessário iniciar um processo coletivo de construção de uma política pública para a juventude em detrimento de políticas governamentais focalizadas e setoriais, vistas atualmente.

Nos espaços urbanos, essas relações se agudizam precarizando ainda mais as condições dos jovens negros, radicalizando-se a pauperização e acesso às condições mínimas fundamentais de sobrevivência digna (IAMAMOTTO, 2008). Nesta perspectiva, enseja-se a inserção dos negros através de políticas públicas específicas, resgatando as expressões históricas e culturais africanas, sua identidade enquanto negro e sujeito de um contexto histórico marcado por contradições e injustiças.

De acordo com Cunha Júnior (2007), os indicadores sociais são precários em relação às ações afirmativas dos afro-descendentes, onde as políticas públicas obedecem a uma ordem capitalista racista, mesmo assumindo um caráter focalizado, os negros não são priorizados. Sendo necessárias,

ações afirmativas em vários setores sociais em relação aos afro-descendentes vislumbrando amenizar uma dívida histórica que temos com aquela que foi parte fundamental na constituição histórica social e cultural do Brasil.

Em um país com enormes desigualdades sócio-econômicas, era difícil para os negros compreenderem que suas condições precárias de vida eram resultantes, também, da discriminação racial. Destarte, há uma crescente visibilidade de um ativo Movimento Negro, a presença de um pequeno grupo de intelectuais negros e de artistas que frequentemente levantavam o assunto e, também, a intenção governamental de fazer algo em relação ao assunto, criando agências específicas para cuidar da cultura negra, da situação dos afro-descendentes, dos antigos escravos e da legislação anti-racista.

Neste sentido, a educação tem um papel fulcral na perspectiva de analisar e compreender os diferentes povos ao longo da História. Diante desta problemática da questão racial, entendida aqui como indissolúvelmente ligada ao conjunto de questões sociais, culturais, históricas e políticas do nosso país, é condição essencial assumir uma postura realmente política pensada sobre as desigualdades raciais extremamente nefastas para a comunidade afro-descendente.

Essa politização da etnia e da cultura negra, significa saber que estamos entrando em um terreno complexo, onde as desigualdades têm incidido com mais contundência sobre os descendentes de africanos em nosso país. No caso dos alunos negros do Projovem, como sinalizamos anteriormente, eles são oriundos de famílias desprotegidas do Estado, sendo assim, as oportunidades de uma educação de qualidade, acesso à moradia adequada, emprego, e outros direitos que lhes fazem jus são negados, os afastam de uma inserção social na qual todos os cidadãos têm direito.

Perfil dos Usuários do Projovem Urbano

Os jovens aos quais se destina o Programa apresentam alguns traços marcantes que devem ser considerados em todos os momentos da formulação e implementação do Projovem. São jovens que moram nas periferias das grandes cidades, encontram-se excluídos da escola e do trabalho e marcados por diversos e profundos processos de discriminação: étnico-racial, de gênero, geracional, de religião, entre outros; e, ainda, em relação ao trabalho, à escola, saúde, religião, violência, questão sexual etc; revelam trajetórias pessoais bastante diferenciadas entre si, marcadas pelos ditames da sociedade de consumo.

O público alvo desta pesquisa foram os alunos do Projovem urbano das escolas Maria das Vitorias, localizada no bairro das cidades, região mais periférica do município de Campina Grande-PB e Escola Municipal Henrique Guilhermino, localizado no bairro Catolé de Zé Ferreira, também região afastada e considerada ainda como comunidade rural, mas oficialmente, é bairro da cidade de Campina Grande.

Os (as) Alunos do Projovem e Suas Percepções Sobre o Processo Educacional e de Trabalho

Os usuários do Programa Projovem urbano, como antes mencionado, apresentam peculiaridades, pois se mostram desprovidos de muitos direitos, concentram-se nas periferias dos grandes centros urbanos e como demonstram os dados preliminares da pesquisa, encontra-se grande parcela desempregada sem condições de acesso ao emprego.

Destarte, tendo-se por base as falas dos sujeitos, apresenta-se elementos que conduzem as seguintes percepções, onde foi possível constatar que eles conseguem eleger alguns fatores que interferem nas condições sociais em que vivem os jovens negros na sociedade brasileira. Assim, quando indagados sobre o motivo de seu ingresso no programa de jovens e adultos - Projovem, percebemos claramente as ideias voltadas para a conclusão do ensino fundamental e para uma possível colocação no mercado de trabalho. Vejamos a fala a seguir: “Na minha opinião, é porque vai ter um futuro pra mim, eu posso crescer profissionalmente, posso ter um trabalho digno. E a educação que pode mudar mais ainda. Crescer em termo de conhecimento no mercado e ter oportunidade” (ALUNO C, 2010, informação verbal).

A política de educação de jovens e adultos na qual está inserido o Projovem urbano, em seus objetivos, compreende a aceleração das séries fundamentais à qualificação profissional e sua participação cidadã, na concepção de Kruppa (2005), não pode se restringir apenas ao mercado de trabalho.

Assim, o tripé do programa: educação, capacitação e custeio (bolsa-auxílio) presente no interesse dos usuários: “Pelo interesse no curso, também no dinheiro, e na educação também” (ALUNO B, informação verbal).

Diante desta conjuntura, uma questão colocada para os alunos diz respeito sobre o que eles esperavam do mercado de trabalho, participando do Projovem urbano, conforme podemos perceber no depoimento abaixo: “Eu espero que haja mais oportunidade, que eles confiem no Projovem porque com certeza a gente vai ter barreiras, porque alguns vão acreditar no trabalho do Projovem mais outros não vão ‘butar’ muita fé .Vão concluir que o Projovem é como qualquer coisa igual a nada” (sic) (ALUNA D, informação verbal).

As dificuldades em relação ao trabalho não se apresentam tão somente entre jovens negros ou negras, mas, sobretudo, compreendem várias faixas etárias, conforme os dados do IPEA, 2006:

Trabalho: Homens, mulheres, brancos e negros apresentam características bem distintas de participação no mercado de trabalho, nos postos ocupados, nos rendimentos auferidos, nas áreas de atuação (...) Contudo apesar de entrarem mais cedo no mercado de trabalho, os negros do sexo masculino também estão sobre-representados entre os mais velhos que permanecem ocupados [...] Isto é os negros trabalham durante mais tempo ao longo da vida, entrando mais cedo e saindo mais tarde do mercado de trabalho (IPEA/UNIFEM *apud* II CONAPIR 2009, p.16).

Estas agruras sofridas por esses cidadãos precarizam suas condições existenciais de vida, “agudizando a pauperização” (IAMAMOTTO, 2008). Assim, as oportunidades que podem ser visualizadas pelos negros, ainda encontram-se na educação e nas oportunidades de trabalho.

Essa realidade faz com que grande quantidade de jovens fique à margem ou excluídos do trabalho, da escola e/ou de uma escola de boa qualidade, como também da cultura, do lazer, da qualidade de vida, sendo um dano complexo para a sociedade provocando (entre outros problemas) a questão do tráfico de drogas e aumento do consumo das mesmas, altos índices de violência, criminalidade e homicídios, fortemente

presentes na camada mais jovens da população, como também, o aumento exponencial da massa sobrando de desempregados e/ou que não têm acesso ao primeiro emprego ou a um emprego formal com carteira assinada. Sobre essa questão:

As desigualdades sociais resultantes do aumento do desemprego foram agudizadas por mudanças na composição do financiamento e dos gastos públicos [...] Para a classe trabalhadora, tais medidas agravaram as desigualdades sociais e a concentração da riqueza socialmente produzida, os 20% mais ricos do mundo ficam com mais de 80% do PIB mundial, enquanto o número de pobres cresce ao ritmo do crescimento da população (BEHRING; BOSCHETTE, 2006 p.129).

No bojo deste cenário, agudiza-se nas periferias dos centros urbanos onde os jovens negros são mais desprotegidos socialmente, onde a questão do preconceito racial e social ganha mais força e as formas de exclusão e marginalização são mais nítidas. Para aprofundarmos este aspecto, questionamos os alunos a respeito das maiores dificuldades para ter acesso ao emprego ou ao primeiro emprego.

Vejamos algumas falas: “Os meus estudos que são poucos no momento, e talvez por minha cor de raça, que não é muito aceita no mercado. Acho que não é muito aceito” (ALUNO A, informação verbal). As falas dos entrevistados comprovam que o preconceito racial ainda permanece vivo, principalmente, quando se trata do emprego e nas próprias relações

entre as pessoas em seu cotidiano: “Preconceito, eu vejo lá no bairro tem muita, onde a gente mora. Como eu posso dizer pela idade, pela cor. Já aconteceu com amigos meus. Por ser negro ou por não ter uma boa educação” (ALUNO B, informação verbal).

Percebemos que a questão do racismo é presente no cotidiano destes jovens, e eles têm no trabalho, a forma pela qual seria a sua emancipação enquanto sujeito, acreditando eles que através do emprego (para eles não há muito essa diferença entre trabalho e emprego), podem ser inseridos nesta sociedade desigual.

Na sociedade capitalista e excludente, restou ao trabalhador (sua força de trabalho) e de posse dela a vender ao capitalista por meio de suas condições de subsistência agravava-se pois nas últimas décadas visualizamos o alargamento da jornada de trabalho e intensificação deste e as estratégias de participação voltadas à participação do trabalhador para um consentimento passivo no intuito de elevar os lucros e a produtividade da empresa, como também a expansão do trabalho precário, temporário (IAMAMOTTO, 2008).

A estigmatização presente na vida dos jovens negros configura uma perversa ordem de marginalização destes, fazendo-os indivíduos exóticos sociais perante uma sociedade em que as marcas da falsa democracia racial permanecem ainda arraigadas em nossos costumes, gestos ações e relações sociais.

Outra questão da pesquisa foi a opinião destes alunos sobre quais seriam as dificuldades dos jovens negros e negras para terem acesso ao emprego, em suas respostas afirmaram: “Porque a maioria dos negros não tem estudo ou não tem o ensino médio completo” (ALUNO A, informação verbal).

Em relação às dificuldades não são tão somente em relação à educação e emprego, mas, também, a respeito da própria auto-estima da pessoa humana, onde visualizam as formas de exclusão como são tratados em muitos casos: “As dificuldades dos negros são a discriminação em primeiro lugar e a outra é que eles não botam muita fé nos negros, pensam que só porque são negros não têm como aprender como levar uma educação igual aos brancos né” (ALUNO D, informação verbal).

A discriminação social e a violência racial sofrida pelos jovens negros repercutem diretamente nas suas vidas cotidianas, nas suas relações sociais e nas possibilidades de ascensão econômica contribuindo de forma nefasta para o aumento das desigualdades.

As falas dos jovens entrevistados demonstram que o preconceito racial também é associado a outro tipo de preconceito o (social) presente na realidade dos menos favorecidos da sociedade. Assim, quando os direitos fundamentais lhes são negados, como se vê, em todos os instantes isto ocorre, presencia-se a negação de sobrevivência na sociedade restando-lhes o preconceito e a marginalização. Nesta perspectiva, concordo com a mesma autora quando elenca a importância fulcral de políticas públicas afirmativas que contemplem este público mais desprotegido (pobres, negros, jovens) das mazelas causadas pelo modo de produção capitalista.

A falta do emprego para esses jovens que vivenciam características de qualificação precária, educação insatisfatória, (por não terem oportunidades sociais na época adequada), a cor da pele, como também o baixo poder aquisitivo destes, associado a outros fatores, sejam eles econômicos, culturais e sociais exacerbam e tornam complexo, cada vez mais, a possibilidade destes cidadãos possuírem um emprego de qualidade.

Neste cenário tão adverso, os usuários começam a perceber que o problema é também estrutural, mas entendem que só através do processo educacional é que conseguem romper diversos preconceitos:

Tem muita discriminação contra os jovens e contra os negros principalmente eu por se uma sei muito bem, eu tenho 22 anos, faz tempo que eu tento conseguir um emprego e não consigo, e como superar isso só no estudo mesmo, acho que é uma das [...] e tendo muito conhecimento para conseguir que eu sou capaz de vencer independente de minha cor (Aluno J, informação verbal).

Nestas falas mostram realidades de esperança destes jovens que mesmo numa realidade turbulenta e cheia de agruras e discriminação, conseguem enxergar na educação e na qualificação, uma maneira de romper as barreiras que os circundam. Entretanto, na atual conjuntura de programas seletivos, segmentados e/ou focalizados, pulverizados que não integram com outras políticas sociais, os objetivos ou as intenções teóricas destas metas não conseguem abarcar todas as ações. Enfim, um grande desafio que foi colocado para os alunos foi o questionamento a respeito de como ele vê o jovem negro no mercado de trabalho hoje. E quais as perspectivas para ele. Responderam:

Espero que o povo não tenha muito preconceito pela cor e que não seja tão difícil assim de estudar e terminar os estudos. É difícil por causa que a gente não tem

muito com quem contar para ajudar nos estudos. Na hora que precisamos. A dificuldade maior é por falta de emprego, muita gente e pouco emprego (ALUNO A, informação verbal).

Neste lastro de complexos, percebemos as incongruências causadas pela sociedade para com estes jovens. Para o jovem negro que defronta-se não apenas com a barreira da desqualificação educacional, mas também com outras de estigmas sociais. A segregação continua intensa e radicaliza-se na questão trabalho e/ou emprego formal. As palavras preconceito, discriminação racial e/ou racismo, estão presentes no cotidiano destes cidadãos:

Eu espero que o povo não seja assim tão preconceituoso com a cor negra né, pra dar mais chance para aquela pessoa trabalhar e ter a chance de muitas oportunidades que vem pela frente. Porque se eles não dão oportunidade nem dá chance d'aquela pessoa da cor negra, como é que a gente vai viver. Veve com muitas dificuldades. Mas fica meio complicado (ALUNO F, informação verbal).

A falta de emprego, consequência das questões econômicas do sistema social excludente, é nítida para alguns jovens: “Eu espero mais oportunidade que a gente possa ingressar no mercado de trabalho como qualquer outra pessoa. A falta de emprego é grande” (ALUNO D, informação verbal).

Desta forma, tentar compreender as questões sociais e entrelaçá-las com a questão racial é essencial para apontarmos caminhos que vislumbrem, contemplem e insiram a juventude negra brasileira, tanto nas políticas sociais, quanto numa educação de qualidade como também no mercado de trabalho.

Esta realidade de tensões que os negros jovens passaram, passam e que não se permite mais passar. Na visão dos próprios entrevistados vislumbra-se perspectivas outras, no ensejo de alcançarmos uma democracia onde seja possível a socialização das riquezas produzidas (IAMAMOTTO, 2008), com direitos respeitados, onde o sujeito, seja ele negro, branco, rico, pobre tenha acessos igualitários.

Como a esperança persiste em não morrer e o futuro está aberto é preciso construir juntamente com esta juventude que se redescobre como cidadã de direitos que a emancipação não se adquire em curto espaço de tempo, nem tão pouco por decreto governamental.

No processo de mundialização do capital, e com novas configurações no mundo do trabalho, intensifica-se a diminuição dos postos de trabalho como também globaliza-se a pobreza e a pauperização do trabalhador. Sendo necessário, uma visão de totalidade para compreender as contradições fundamentais entre Capital e Trabalho: a riqueza socialmente produzida e a apropriação privada dos meios de produção (NETTO, 1996). Neste sentido, a análise em relação a trabalho e educação, não se pode pensar unicamente numa formação apenas para a inserção no mercado de trabalho, mas sim, vislumbrarmos de um outro prisma, percebendo seu sentido social necessário às relações humanas.

Nesta realidade, a juventude negra se vê circundada de preconceitos, discriminações e falta de acessos relacionados à educação de qualidade e sem grandes perspectivas de melhorias na qualidade de vida e de ascensão social. Os tentáculos dos fenômenos do capital (reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo) incidem pujantemente nesta categoria, afastando-os do mercado de trabalho tanto pelo viés educacional e social quanto pelo viés racial, aumentando a pauperização e/ou os vínculos precários de trabalho.

Considerações Finais

Este texto tratou de analisar a inserção do jovem negro no mercado de trabalho e a contribuição do Projovem urbano de Campina Grande-PB para esta categoria, buscando produzir conhecimentos sobre as experiências vivenciadas pelos usuários negros e negras do Projovem urbano e seus desafios em relação ao mundo do trabalho que resultem em reflexões e apontamentos na tentativa de conquistarmos uma educação de qualidade, onde o respeito e os direitos dos cidadãos sejam preservados e possa haver o repúdio a qualquer forma de discriminação racial e preconceito.

A análise que fizemos, mostra a intensidade com que ocorre o preconceito racial na própria escola, na sociedade e quando o jovem busca seu trabalho. Outro fator que merece destaque é a percepção dos jovens negros sobre a realidade da falta de emprego, o aumento exponencial do desemprego como fruto das estratégias capitalistas de aumentar o lucro e diminuir os postos de trabalho.

Esta realidade de pauperização e precarização da classe trabalhadora agrava-se, quando somada à discriminação

e à falta de oportunidades e de escolaridade sofridas pelos jovens negros e pobres das regiões periféricas das grandes e médias cidades, no nosso estudo, alunos do Projovem urbano.

Assim, a diminuição das desigualdades raciais é algo complexo e torna difícil o acesso do negro no mundo de trabalho. Sendo pujante o desafio para esse jovem negro, contribuindo para o alargamento da pobreza e da falta de oportunidades.

Os jovens negros continuam apresentando um nível de escolaridade mais baixo e descartado de uma possibilidade de empregabilidade formal. Sendo preciso que o Estado invista em políticas públicas na perspectiva de melhoria na qualidade de vida de educação e de inserção destes sujeitos no mundo do trabalho, amenizando os índices de desigualdade, invertendo a lógica da estrutura de oportunidades que está profundamente marcada por práticas que violam os direitos sociais. Os usuários entrevistados afirmaram a discrepância existente entre as dificuldades de empregabilidade entre os jovens negros e outros jovens brancos, onde afirmam que a quantidade de negros no setor de serviços e comércio, é ínfima. Sendo, portanto, uma necessidade para esses jovens a inserção no mundo do trabalho e acreditam que a partir de sua participação no programa Projovem, o qual objetiva acelerar as séries fundamentais, educando para cidadania o qualificando para o trabalho, possa, de alguma forma, inseri-los no mercado e de alguma maneira possam romper com as paredes que os restringe de ascensão social através do emprego formal.

Referências

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.87, p.335-351, maio/ago., 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: Out. 2010.

_____. **Os sentidos do trabalho** (Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho). São Paulo: Ed. Boitempo, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de Dezembro 1996.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPUBLICA. **Lei 10639** de 9 de janeiro de 2003.

_____. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Projovem Urbano**. Manual do Educador Orientações Gerais. Brasília, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA JUNIOR, Henrique; RAMOS, Maria Estela (org.). **Espaço urbano e afrodescendência**. Fortaleza: Editora da UFC, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. Educação e o Mundo do Trabalho. **Revista Educação e o Mundo do Trabalho**. [S. I]. Boletim 17, Setembro, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **A criação artística negro-africana:** uma arte situada na fronteira entre a contemplação e a utilidade prática. África Negra. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador: Fundação Gregório de Mattos: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 1988.

EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA E AS DIFICULDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PB

Danielle Virgínia Silva Albuquerque

Introdução

Este artigo decorre da investigação proposta no trabalho de conclusão do curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira da Universidade Estadual da Paraíba. Intitulado, “Educação anti-racista e as dificuldades para a implementação da Lei 10.639/03 no município de Campina Grande-PB”. O presente estudo foi desenvolvido na Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e indígena pela Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação do Prof. dr. José Pereira de Sousa Júnior.

A História da África, por muito tempo foi negligenciada nos países ocidentais. Tal fato não é resultado de uma

mera casualidade e sim de uma cosmovisão¹ calcada em preconceitos.

Tais preconceitos correspondem a uma visão eurocêntrica que, por dificuldade de explicar e reconhecer sua alteridade, produz e reproduz visões simplificadoras e redutoras para justificar a suposta inferioridade dos negros enquanto seres humanos. Infelizmente, as representações sociais negativas são internalizadas desde a infância, devido a uma educação infantil escolar calcada por preconceitos e estereótipos, além disso, imbuída das ideologias do patriarcalismo e do racismo.

Desta forma, o que encontramos na maioria das escolas é a ausência de debate e de novas abordagens que estimulem o senso crítico dos alunos (as), fazendo com que eles (as) não se identifiquem como agentes da História.

A escola, enquanto instituição social, responsável pela organização, transmissão e socialização da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro foram e ainda são difundidas. Por isso torna-se um importante local em que devemos desconstruir essa imagem deturpada sobre o negro e a África.

Cabe ao educador, a compreensão dos diferentes povos ao longo da História, fazendo um processo de classificação de si mesmo e do outro; entender o conjunto das representações sobre o negro existente na sociedade, enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelo movimento negro desmistificando a visão estereotipada imposta ao afro-descendente.

1 OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

A partir daí, temos a preocupação de desenvolver um trabalho com o intuito de promover uma educação anti-racista, elevando assim, a auto estima dos alunos negros e negras no ambiente educacional, mostrando como esses professores têm trabalhado em sala de aula, quais os materiais didáticos utilizados e que tipo de abordagem está sendo feita para nossos (as) alunos (as) em relação a esse tema.

Com esses questionamentos, pretende-se discutir se há ou não, a implementação da Lei 10.639/03, nas escolas de nível fundamental e médio, da rede pública e privada do município de Campina Grande-PB, apontando as deficiências cotidianas que impedem o regimento da referida lei.

Portanto, o nosso propósito é focalizar as dificuldades para a implantação da Lei 10.639/03 e de que maneira a História e a Cultura Africana estão sendo abordadas nas escolas desta cidade. Partindo destes pressupostos, analisaremos a forma como nossos alunos estão ou não, compreendendo essas informações sobre a diversidade étnica e racial, desconstruindo uma visão que a própria história eurocêntrica construiu há séculos.

As Dificuldades para a Implementação da Lei 10.639/03 em Algumas Escolas do Município de Campina Grande-Pb

Em Janeiro de 2003 foi promulgada a Lei 10.639/2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A referida Lei alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) tornando assim, obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira em instituições educacionais públicas e privadas.

Não há como negar a importância da Lei 10.639/03 para o processo de reivindicações do movimento social negro

brasileiro. Mesmo diante das dificuldades e possíveis desvios na sua implementação. Esta Lei se apresenta como uma conquista para o negro brasileiro e avança na direção da construção cotidiana de novas relações sociais.

Embora esta Lei já esteja em vigor há pouco mais de oito anos, ainda não conseguiu alcançar seus objetivos, ou seja, ainda não houve um processo mais consistente para sua implementação no interior educacional, alterando assim, a consciência racista presente na maioria da sociedade brasileira e, principalmente, no meio educacional.

Mesmo esta Lei sendo acompanhada legalmente pelo Conselho nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, algumas determinações aprovadas por Conselhos Estaduais de Educação, a Lei 11.465/08, que estendeu sua obrigatoriedade para o ensino da História e Cultura indígena, a luta incessante do movimento social negro, incluindo algumas iniciativas por parte do governo brasileiro. Mesmo assim, ainda há no meio educacional, uma ocultação, uma negação de se estudar e valorizar as diferenças étnicas, inviabilizando assim, a construção de uma educação anti-racista.

A Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, é um marco histórico. Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e como ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. Ciente desses desafios, o Conselho Nacional de Educação, já em 2004, dedicou-se ao tema e, em diálogo com reivindicações históricas dos movimentos sociais, em especial

do movimento negro, elaborou parecer e exarou resolução, homologada pelo Ministro da Educação, no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas á educação, para que dediquem cuidadosa atenção à incorporação da diversidade etnicorracial da sociedade brasileira nas práticas escolares (PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTORIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, 2009, p.9).

Infelizmente esta conquista ainda não foi abrangida pela maioria dos profissionais da educação. Em nossa pesquisa, realizada nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas do município de Campina Grande-PB, praticamente, todos os professores, têm conhecimento sobre a lei em análise, no entanto, apenas 28,6% dos pesquisados afirmam abordar e debater a História e Cultura Afro-brasileira e africana com seus alunos em sala de aula.

Os motivos apontados nos questionários, justificando a não aplicação da referida Lei em sala de aula, foram as dificuldades encontradas pelos educadores das escolas pesquisadas, principalmente, da rede Estadual de ensino. Alguns problemas citados foram:

- Pequena disponibilidade de livros e de materiais didáticos, paradidáticos que abordem o afro-descendente de maneira não estereotipada;

- A falta de informação dos professores, pois apenas 20% dos profissionais questionados, contiveram em sua formação acadêmica ou cursos de extensão, algum conhecimento sobre a História do Continente Africano e de seu povo;
- A falta de interesse e atuação da maioria dos gestores públicos na educação brasileira, abrangendo o Estado da Paraíba e o município de Campina Grande-PB;
- As construções ideológicas que sustentam até hoje o racismo, o preconceito e a discriminação racial neste país.

Então, partindo dessas informações, podemos afirmar que a desigualdade racial, na esfera educacional, resulta, em certa medida, do não investimento na qualificação dos professores e professoras para que estes profissionais estejam preparados e atentos para a diversidade racial encontrada nas escolas e, principalmente, nas escolas públicas.

Nesses recintos, temos uma reprodução de um tradicionalismo social, que é compreensível, mas de forma alguma aceitável. Então, algumas escolas que se afirmam igualitárias, sem preconceitos, ou discriminações, por diversas vezes, têm perpetuado essas práticas, justamente por não haver uma capacitação do profissional que atua neste espaço, trabalhando com a temática Africana de forma preconceituosa, causando um efeito antagônico ao proposto pela Lei 10.639/03, perpetuando, cada vez mais, os estereótipos, o racismo e o preconceito. “O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão” (SILVA, 2005, p.24).

Assim sendo, poderemos apresentar que no art. 53 da referida Lei, é discutido a obrigatoriedade nas universidades, de criação e organização nos currículos dos cursos e programas de educação. Isso significa que as mudanças da lei visam abranger as universidades, bem como qualquer conhecimento aplicado e que vêm estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa. Percebe-se, porém, uma preocupação com a História africana nos cursos de graduação e pós-graduação, visto que os professores não se encontram preparados para o cumprimento de tal lei.

Entre a exigência da lei e a prática docente na sala de aula há um paradoxo, principalmente porque a exigência não veio acompanhada de projeto de formação docente na área de cultura afro-brasileira. Portanto, há carência, negligência ou omissão do Estado na formação docente para lidar com tais conteúdos, o que faz com que as práticas venham se constituindo de modo isolado e parcial, conforme identificamos (CHAGAS, 2008, p.2).

De acordo com Eliane Cavalleiro (2001) é fundamental a reflexão por parte de nós, educadores, sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar, a fim de conhecer, compreender e combater o racismo encontrado nas relações sociais entre negros e brancos.

No espaço escolar nem sempre os agentes estão conscientes de que a manutenção de preconceitos seja um problema. Dessa

forma interiorizamos atitudes e comportamentos discriminatórios que passam a fazer parte de nosso cotidiano, mantendo e/ou disseminando as desigualdades sociais (...) Muitos aspectos do cotidiano escolar contribuem para que crianças e adolescentes apreendam e cristalizem idéias racistas e práticas discriminatórias (CAVALLEIRO, 2001, p.152).

Para implantar uma educação anti-racista é preciso que a escola se reconheça como um projeto aberto, promovendo uma cultura de diálogo e comunicação entre os diferentes grupos sociais e étnicos que se apresentam no seu cotidiano e, além disso, que as mesmas englobem as transformações históricas.

Na realização de nossa pesquisa, observamos as metodologias utilizadas pelos professores que dizem abordar e debater a História e Cultura Afro-brasileira nas aulas de História. No primeiro questionário analisado, o Professor 3 afirmou que só argumenta algo sobre a História e Cultura Afro-brasileira apenas quando o conteúdo do livro didático exige “nas aulas de história, só abordo algo sobre a África quando o livro didático exige” (Professor 3).

A partir dessa análise podemos perceber que muitos educadores ainda trabalham seguindo uma prática pedagógica tradicional restringindo a História do continente africano apenas nas datas comemorativas como o 13 de Maio, aniversário da abolição da escravatura aqui no Brasil ou o dia 20 de Novembro, dia Nacional da Consciência Negra.

Podemos ainda, explanar a falta de questionamentos sobre a prática anti-racista nos livros didáticos. Atualmente,

a maioria destes livros apresenta a humanidade e a cidadania ainda representadas pelo viés europeu, legitimando cada vez mais o racismo, a discriminação e os estereótipos relacionados ao continente africano e seus povos.

Os professores, a quem é atribuída a ação de contemplar as diferenças culturais na sua prática pedagógica, poderiam ter internalizado o senso comum da desigualdade das diferenças culturais e não evidenciar na sua prática pedagógica essa ação. Nesse sentido afirmo que cabe uma formação específica para o professor de Ensino fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais didáticos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos (SILVA, 2005, p.22).

Ultimamente, os livros didáticos ainda atuam, como um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos educadores, principalmente, nas escolas da rede pública, onde, na maioria das vezes, não há outras opções para pesquisa, tornando, assim, o livro didático, a única fonte de leitura e de pesquisa para os alunos menos favorecidos.

Ao se referir à população negra, a maioria dos livros didáticos enfatiza os estereótipos atribuídos aos negros (as) como o de escravo, passivo, marginalizado da nossa sociedade. E quando se refere às crianças negras, estas são ilustradas e descritas como inferiores, excluídas até do direito de se

comunicar, pois estas estão representadas de forma animalésca, sem vez nem voz.

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (SILVA, 2005, p.24).

A imagem do negro apresentada na maioria dos livros didáticos pode ser trabalhada de forma que cause uma desmistificação dos estereótipos incorporados a ele. Torna-se importante, o professor contar a história da resistência negra ao regime escravista, como por exemplo, a História do Zumbi dos Palmares, dos Quilombos, das revoltas ocorridas no período escravocrata, dialogar sobre suas organizações sócio-político-econômico e cultural, etc.

Dando continuidade à pesquisa, ainda nos questionários dos professores, perguntamos se ao abordar a temática África/Negro, havia alguma contribuição para a diminuição do racismo e do preconceito presente na escola, e, todos com unanimidade, afirmaram que sim, conforme alegações abaixo:

Sim, pois estimula uma discussão da diferença, bem como mostra como estamos cercados por grupos de pessoas diversas ao nosso redor, dessa maneira a escola deve atuar promovendo esses espaços de reflexão. Para que possa ajudar os alunos

a desenvolverem esse senso crítico na sua sociedade (Professor 1, informação verbal).

Sim. Pois diminui a cristalização e deturpação que são efetivamente os povos africanos, sua cultura, relações políticas e sociais e o conhecimento do legado à sociedade (Professor 2, informação verbal).

De certa forma sim. As abordagens sobre a África despertam normalmente uma nova visão do aluno, algo menos etnocêntrico (Professor 3, informação verbal).

Seguindo essa mesma perspectiva, perguntamos pela aceitação do alunado e a partir dos questionários podemos concluir que, na visão do professor, os alunos gostam das aulas que envolvem a História e Cultura Afro-brasileira, no entanto, eles associam a imagem do negro apenas como escravo, já a cultura, fica restrita apenas à Capoeira. De acordo com alguns questionamentos temos:

A um processo de aceitação, embora que muitas vezes eles associem o negro e cultura africana apenas no momento da escravidão brasileira, como se não houvesse antes, nem depois a colonização, diante disso, observa-se uma necessidade de desenvolver mais formas de abordar as temáticas da história da África em sala de aula (Professor 4, informação verbal). Os alunos vêem esse tema como algo novo, surpreendente que nos gera grande curiosidade (Professor 5, informação verbal).

Uma breve análise sobre as respostas dos questionários respondidos pelos professores, evidencia que a maioria dos professores das escolas públicas e privadas de Campina Grande-PB, tem conhecimento do debate para a implementação dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar; no entanto, na maioria das vezes, este conhecimento se apresenta de forma superficial referente à aplicação da Lei 10.639/03.

Logo, percebemos a presença de um grupo de educadores comprometidos com a implementação da História e Cultura Afro-brasileira no ambiente escolar desta cidade, quando os mesmos apresentam um entendimento na problemática da abordagem referente ao negro no currículo escolar. Contudo, para a maior parte dos educadores, o conhecimento da nova legislação ainda é incipiente. Podemos exemplificar afirmando que 80% dos educadores não tiveram o devido conhecimento do continente africano e dos seus descendentes nas suas atividades acadêmicas, nem participaram de alguma atividade de formação continuada.

Em relação aos questionários aplicados para os alunos das escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio desta cidade, perguntamos a eles, se na aula de História era abordado o conteúdo sobre o continente africano, então, 75% dos alunos pesquisados disseram que não eram debatidas essas temáticas nas referidas aulas. Entretanto, foi observada nesta pesquisa uma contradição, pois numa determinada escola, professores informaram ministrar aulas de História da África, no entanto, alunos afirmaram que não há discussão sobre o continente Africano em sala de aula.

Perguntamos ainda, se eles gostariam que fosse abordado tal temática em suas aulas de História e os 75% afirmaram que sim. Vejamos algumas respostas:

Sim, porque eu queria conhecer mais sobre a história dos Africanos (F.V. M. S, 11 anos, informação verbal).

Sim. Para a gente ficar um pouco informado sobre este país (I.B.S, 13 anos, informação verbal).

Sim, pois seria bom saber o contexto histórico desse continente. Só estudamos África em Geografia no 8º ano (K. F. L, 13 anos, informação verbal).

A partir destas respostas, podemos perceber a falta de informação, o anseio, a curiosidade a respeito desse tema por parte dos alunos negros e não negros. Portanto, implementar nas escolas uma prática pedagógica que vise o ensino multicultural é algo necessário, pois através dela é possível dar oportunidade para todos, independentemente de sua etnia ou grupo social.

Em outro ponto perguntamos aos discentes o que eles entendiam sobre a cultura afro-brasileira e os mesmos informaram o que entendiam da seguinte maneira:

Vejamos:

É uma junção das culturas africanas e a brasileira. Os africanos trouxeram consigo para o Brasil formas de cultura, que fazem parte das nossas vidas até os dias atuais. Um grande exemplo de uma forma

de cultura Afro-brasileira é a Capoeira (L. H. B. A. A, 13 anos, informação verbal).

É muito reconhecida por várias pessoas, como: Capoeira, dança, etc (I. B. S, 13 anos, informação verbal).

Que é uma cultura misturada com a do Brasil é da África (K. F. L, 13 anos, informação verbal).

Eu entendo que a via passada dos africanos foi muito difícil e ainda é, mas não como antes (F.V. M. S, 11 anos, informação verbal).

A partir dessas indagações podemos perceber as construções ideológicas formadas no imaginário dessas crianças, construções estas desenvolvidas não apenas no interior das escolas, mas também no meio social como um todo.

Continuando com a análise dos questionários para os alunos de ensino médio e fundamental das escolas pública e privada de Campina Grande, constatou-se que estes discentes reconhecem a importância da contribuição dos negros para a História do Brasil, no entanto, fazem alusão ao período escravista no nosso país e sinalizam que pensam os negros apenas como escravos. Para um dos alunos questionados, houve uma sentimentalização relacionada aos negros escravizados. “Sim, porque eles eram, pobres escravos que eram forçados a trabalhar no Brasil, por isso, eles contribuíram muito na História do Brasil” (F. V. M. S, 11 anos, informação verbal).

Com isto, podemos apontar as deficiências no ensino referente à história africana, onde os negros são representados de forma estereotipada, instigando no aluno, o sentimento de piedade. Na verdade, deveria ser instigado o sentimento de

orgulho por ser negro, contribuindo, assim, para a construção das qualidades de uma identidade racial.

No último quesito do questionário, perguntamos se os alunos gostariam de aprender ou se têm alguma curiosidade sobre a África, todos responderam que sim. Uma aluna da rede particular de ensino alegou ter curiosidade depois da copa de 2010, pois para ela, foi mostrado o lado bom da África e que quase ninguém tinha conhecimento e, além disso, a mesma aluna afirmou que gostaria de saber sobre todos os aspectos referentes à História da África.

Todos nós, em 2010 conhecemos mais sobre a África, o lado bom que quase ninguém tinha conhecimento, por conta da copa do mundo. Mas particularmente, gostaria de sabe sobre o continente a respeito da História em todos os aspectos (K. F. L, 13anos, informação verbal).

A partir da fala de (K. F. L)² podemos perceber o papel da mídia e dos meios de comunicação em detrimento das pessoas ouvintes e telespectadoras causando uma inquietação a respeito dos conteúdos difundidos para a sociedade.

Para que os sistemas de ensino desenvolvam-se na devida efetivação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira serão necessários investimentos palpáveis a fim de que os

2 Aplicamos questionários para alunos e professores em escolas de nível fundamental e médio, públicas e privadas, localizadas em Campina Grande-PB: Colégio Panorama, E. E. E. F e M Dona Nenzinha Cunha Lima, Colégio Motiva Jardim Ambiental, E. E. E. F e M Senador Argemiro de Figueredo, Colégio Joaquim Padre Neto, E. E. E. F e M. Assis Chateaubriand.

educadores e educadoras possam romper com construções ideológicas de dominação racial, construídas no passado para a justificação do processo de escravidão de africanos e para a naturalização das desigualdades raciais estruturadas na sociedade brasileira. Desta forma, torna-se necessário o resgate de conteúdos, pesquisas e estudos sobre a história da resistência negra e da sua contribuição para a formação da nação brasileira e da humanidade.

Por isso, nós, professores (as), devemos colocar em prática um resgate que determine a construção de uma auto-estima positiva, resgatando a identidade desses brasileiros (as). Assim, a escola precisa ser conquistada como parceira nessa trajetória, através de seus educadores, para trabalhar contra a discriminação e o racismo presente em nossa sociedade.

Considerações Finais

No cotidiano escolar ainda se perpetua o silêncio sobre o racismo, o preconceito e as discriminações raciais, o que corrobora para que as diferenças de fenótipos entre negros e brancos sejam banalizadas ou naturalizadas. Portanto, nós como professores, não podemos mais nos silenciar diante de tanto racismo e discriminação em nossa sociedade, e, especialmente, no ambiente escolar.

Desta forma, é imprescindível, termos sensibilidade para identificar e combater qualquer tipo de racismo e derivados no cotidiano escolar com o intuito de promover o respeito mútuo e propiciar, assim, uma educação anti-racista.

Após um significativo processo de reivindicação do movimento social negro é assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639/03, que alterou a LDB (Lei 9.394/96

– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica.

Embora, a implementação da referida Lei, seja considerada pelo movimento social negro, como um significativo avanço da luta pela igualdade racial, ainda há grandes dificuldades para sua aplicação. Vigorando há mais de oito anos, verificamos em nossa pesquisa, que sua aplicação, em algumas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio do município de Campina Grande, quando ocorre, funciona, na maioria das vezes, de forma substancial.

Em nossa pesquisa, foi apontado pelos educadores, algumas dificuldades que justificariam a causa da não efetivação da lei em pauta. Podemos citar, por exemplo, a insuficiência de materiais didáticos e paradidáticos que abordem o tema de forma não estereotipada e que valorize e respeite a diversidade racial; a falta de conhecimento sobre o continente africano e seus descendentes, visto que a maioria dos professores questionados não tiveram em sua formação acadêmica, as devidas informações sobre este continente; as construções ideológicas racistas gestadas no passado para justificar a escravidão dos negros ainda se encontram consolidadas em nosso meio no imaginário popular nacional; a falta de compromisso dos gestores públicos educacionais em relação a implantação da Lei em nossa sociedade. Essa dificuldade está presente em quase todas as discussões contidas em nossa pesquisa aqui no município de Campina Grande.

É preciso, portanto, que o sistema de ensino brasileiro, avance na direção da efetivação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, a fim de, que os educadores e educadoras possam romper com construções ideológicas racistas ainda presentes em nossa sociedade e possam desmistificar

estereótipos relacionados aos negros (as) com o intuito de combater o racismo e a discriminação racial na sociedade brasileira. Desta maneira, torna-se imprescindível, o resgate de conteúdos, pesquisas e estudos sobre a cultura afro-brasileira e a história da resistência negra e suas contribuições para a formação da nação brasileira para humanidade.

Em relação ao professor, este deve romper com a tradição que tem assumido, de um reprodutor de conhecimento, mas sim, como um mediador da produção de conhecimento juntamente com seus alunos (as) e a sociedade na construção coletiva de saberes através de um processo mútuo. É preciso frisar que a instituição escolar necessita desenvolver programas que reconheçam as diferenças e as valorizem, promovendo, assim, a igualdade de oportunidades para todos.

O Objetivo da nossa pesquisa foi, a partir da Lei 10.639/03, em vigor desde 09 de Janeiro de 2003, analisar as dificuldades para sua implementação nas escolas públicas e privadas do município de Campina Grande.

Mesmo diante da importância e da diversidade dos trabalhos sobre educação e racismo, ainda faltam muitos aspectos a serem revelados diante de tamanha complexidade entre as relações raciais brasileiras e da forma pela qual o racismo se propaga na escola.

Referências

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHAGAS, Waldecir Ferreira. Cultura afro brasileira na escola: a obrigatoriedade da lei e o compromisso político In: SANTOS

NETO, Martinho Guedes dos. **História ensinada: linguagens e abordagens para a sala de aula.** João Pessoa: Idéia, 2008.

BRASIL. **História da educação dos negros e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília-DF: out/2004.

_____. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio,** 2006.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/DF No. 3, de 2004**. Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

_____. Resolução No. 1, de 17 de junho de 2004, do CNE/ MEC, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Indicadores Educacionais**, 2006.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

SILVA, Helio Jr. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

CONTOS AFRO-BRASILEIROS: RESGATE IDENTITÁRIO ENTRE A OBRA DE LIMA BARRETO E DE ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA¹

Tatiana Aparecida Lopes Gaião

Introdução

Este artigo é produto da monografia de conclusão do curso de História e Cultura Afro-brasileira para a obtenção do título de especialista. O interesse pela temática da literatura Afro-brasileira vem da necessidade e da importância de discutir as questões étnico-raciais para promover rupturas de valores eurocêntricos na sociedade brasileira. Rupturas que presenciamos ao longo da História dentre elas, o movimento negro no Brasil que surge durante o período escravagista com Zumbi dos Palmares e posteriormente com as leis 9.394/96

1 Este texto foi orientado pelo professor dr. Jomar Ricardo Da Silva. thattylopez15@gmail.com

e 10.639/03 e esse trabalho vem contribuir para a discussão referente às questões étnicas.

Analisei contos de Lima Barreto que, apesar de terem sido escritos no início do século XX, traduzem a realidade dos afro-brasileiros na contemporaneidade, suas obras eram amplamente refutadas pela crítica literária da época, já que suas produções literárias não se adequavam aos cânones literários pautados em uma literatura tradicional.

Outro autor que propomos analisar foi Rogério Andrade Barbosa que trabalha na área de literatura afro-brasileira e que publicou mais de 70 livros cuja temática, em sua maioria, está baseada em contos africanos, é um autor contemporâneo que apesar da distância temporal com Lima Barreto, traduz em sua vasta obra, o resgate étnico e a valorização da cultura afro-brasileira. Lima Barreto utiliza os contos para denunciar a discriminação e o preconceito racial e Rogério Andrade Barbosa busca através dos contos uma valorização da cultura afro (re) memorando suas lendas, seus mitos e traz a herança cultural através da literatura e oralidade africana traduzida em contos africanos.

O eixo norteador desta pesquisa, aborda a valorização e o resgate étnico através de personagens femininos de contos africanos destes dois autores, Lima Barreto e Rogério Andrade Barbosa, buscando, respectivamente, a valorização étnica a partir da ruptura de estereótipos femininos negativos e o reconhecimento da cultura africana com contos que apresentam o papel da mulher na cultura negra trazendo à tona sua herança cultural.

A lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatório, o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

Com isso, percebemos a preocupação do Estado brasileiro de assumir uma postura de reparação e de ações afirmativas com relação à cultura negra. Um desafio atribuído ao Estado e à sociedade brasileira, será dá visibilidade a temas relacionados com a pluralidade cultural, o multiculturalismo e a cidadania.

É imprescindível uma política de valorização e de conhecimento da diversidade cultural e no que se refere aos temas étnico-raciais, é importante que a sociedade juntamente com as instituições de ensino abordem estas novas referências de multiculturalismo.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1998, p.121).

A lei 10.639/03 foi bem recebida pelo Movimento Negro, pois a preocupação com a educação é um tema constante e o movimento tem consciência que uma das estratégias de ascensão social só será possível se as instituições de ensino abandonarem a visão eurocêntrica que reproduzia a discriminação e o preconceito contra os negros e seus descendentes por uma visão de respeito à diversidade cultural da nossa sociedade. O Movimento Negro, a partir da década

de 50, vem reivindicando a incorporação da História do continente africano como também que a participação do negro na sociedade brasileira fosse incorporada no sistema educacional brasileiro (SANTOS, 2005).

A nova lei adicionou alguns aspectos que a lei 9.394/96 ainda não contemplava como a inclusão da obrigatoriedade do ensino de História da África e História do Negro no Brasil nos currículos escolares de todos os níveis. A lei possibilitou uma abertura na legislação educacional, enfocando a importância de estudar a partir de diretrizes pluriétnicas.

Podemos observar os aspectos que a lei 10.639/03 complementou:

Art.26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como –Dia Nacional Da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Com a aprovação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares, o Estado abandona definitivamente o discurso que defendia a existência de uma cultura brasileira mestiça e assume a proposta de desenvolver políticas educacionais de reparação e de ação afirmativa em relação às populações negras².

O movimento social afro-brasileiro busca em seus discursos ações de políticas públicas inclusivas e a lei 10.639/03 contribui para a ação destas políticas com a incorporação de temáticas em sala de aula, que possibilitem o (re)conhecimento do afro-descendente na história, como personagem não apenas escravizado, mas personagem transformador de sua própria história combatendo todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso de oportunidades e de condições igualitárias.

Desse modo, as políticas públicas excludentes corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. Salientamos, também, para complementar e enriquecer nossa discussão em torno da lei 10.639/03 que possibilitou posteriormente uma abertura para um comprometimento das instituições de ensino com a História e Cultura Afro-brasileira bem como

2A lei 10.639/03 abordada por PEREIRA (2007); SANTOS (2005) foi antecedida por leis municipais que de uma certa forma reconheciam o papel do Estado à luta contra a discriminação e a importância dada à educação neste processo.

uma possibilidade de trabalhar em sala de aula e no meio acadêmico. A implementação da lei é recente. Se levarmos em consideração a discussão sobre a literatura afro-brasileira, no âmbito acadêmico, a discussão foi aberta por Roger Bastide com sua obra “Estudos Afro-Brasileiros³” na década de 1940.

Uma breve análise e contextualização sobre as expressões “Literatura negra” e “Literatura Afro-brasileira”, utilizadas para nomear alguns tipos de produções literárias que podem estar inseridas tanto na cor da pele daquele que produziu a obra, como também, pelo interesse em determinadas questões relacionadas com segmentos sociais de preponderâncias negra ou mestiça e também o fato desta ser trabalhada enfatizando a presença de tradições africanas difundidas na cultura brasileira.

A literatura adquire uma função privilegiada de proporcionar ao leitor, a possibilidade de representar ou vivenciar uma realidade independente do tempo em que a obra foi escrita, pois, quando lemos uma obra literária, quase podemos sentir as sensibilidades inseridas na obra pelo autor.

A obra literária, além de denunciar uma ação de discriminação sofrida pelos afro-brasileiros, traz à tona, as vozes silenciadas e suas expressões culturais. Salientamos a importância e o respeito à ancestralidade dos “griots⁴”, contadores de histórias que conservam vestígios de uma memória

3 Roger Bastide sociólogo e Antropólogo na década de 1940 foi o primeiro de que temos conhecimento que discutiu a literatura afro-brasileira sua obra procura pontuar os avanços sobre os estudos das religiões afro-brasileiras.

4 “Griots” são contadores de História da África, são geralmente os mais velhos, ou melhor, os anciãos que conservam vestígios de uma memória individual ou coletiva.

individual ou coletiva, eles são de extrema importância para a cultura africana, tanto que “é costume dizer-se que quando na África morre um ancião é uma biblioteca que desaparece”. Eles têm o dom da palavra do ato de narrar, não precisam de livros ou de caneta, apenas a oralidade e o seu livro de páginas abertas, memórias que são lembradas, vestígios do passado de seus familiares e conterrâneos, no sentido de se manter viva a essência da Identidade do seu ser e das suas raízes.

No que diz respeito à arte literária, o debate se concentra entre autores que produzem uma literatura que se adapta aos padrões determinados pela época em que os autores estão inseridos e outros que compõem uma escrita que foge ao modelo canônico:

A função total deriva da elaboração de um sistema simbólico, que transmite certa visão do mundo por meio de instrumentos expressivos adequados. Ela exprime representações individuais e sociais que transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo. Quando, por exemplo, encaramos a odisséia, o aspecto central que fere sensivelmente e inteligentemente é esta representação de humanidade que ela contém, este contingente de experiência e beleza, que por meio dela se fixou no patrimônio da civilização, desprendendo-se da função social que terá exercido no mundo helênico. A grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende de sua relativa intemporalidade e universalidade, e estas dependem por sua vez da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos

fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar (CANDIDO, 2008, p.55).

No universo africano, a palavra tem um valor imensurável, ganha força, sentido e serve como um fio condutor da herança africana, compreendida, ainda hoje, pela oralidade. A memória de antigas civilizações africanas, tem seus alicerces na transmissão de conhecimento, experiências individuais e coletivas de um povo, o ato de lembrar-se, de rememorar faz parte da cultura africana, os acontecimentos passam a ser renovados em suas inúmeras representações em tempos e lugares distintos de forma que assumem uma intemporalidade, não se caracteriza apenas por uma repetição. A memória não dissocia o presente do passado já que o primeiro pode ser considerado como essência do segundo que vai atualizando traços da cultura africana

Literatura oral é o conjunto de manifestações literárias de uma sociedade ou civilização preservadas por meio da palavra falada e ou cantada. A literatura produzida na vasta área subsaariana do continente africano distingue-se da literatura escrita em línguas europeias da tradição oral feita em línguas (LOPES, 2004, p.392).

Por meio da memória, a humanidade é capaz de reter e preservar o tempo, lembranças e acontecimentos presenciados ao longo do tempo pela sociedade e pelo homem. Desta forma, evitando a perda, já que as lembranças ficam armazenadas na memória individual ou coletiva. A humanidade do

presente pode resgatar experiências do passado, na contemporaneidade, um intercâmbio entre o passado e o presente.

A narrativa permitiria uma ressignificação do comportamento humano, proporcionando uma forma de vivenciar a época. Segundo White o caráter “científico” da história passa a defender a aproximação da História com a literatura

O modo como uma determinada situação histórica deve ser configurada depende da sutileza com que o historiador harmoniza a estrutura específica de enredo com o conjunto dos acontecimentos históricos aos quais deseja conferir um sentido particular. Trata-se, essencialmente, de uma operação literária criadora da ficção (WHITE,1994, p.102).

Segundo Kabengele Munanga, antropólogo e pesquisador das questões étnicas raciais, “a identidade passa pela cor da pele, pela cultura, ou pela produção cultural do negro; passa pela contribuição histórica do negro na sociedade brasileira, na construção da economia do país com seu sangue; passa pela recuperação de sua história africana, de sua visão de mundo, de sua religião”. O autor aborda inúmeros aspectos da cultura negra. Identidade étnica pode ser descrita com um processo de pertencimento étnico na constituição de sujeitos e de grupos, um pertencimento representado por práticas sociais que sobrepõem os símbolos de uma sociedade, suas regras e sua própria organização social.

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do

seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc (MUNANGA, 1994, p.177-178).

Os dois autores analisados neste artigo são Lima Barreto e Rogério Andrade Barbosa. Lima Barreto, em sua narração de dor e preconceito de uma sociedade, se torna fonte de pesquisas para inúmeros estudiosos que se preocupam com a temática afro-brasileira, principalmente, no viés da literatura na contemporaneidade, sua obra literária, especificamente, os contos que relatam o preconceito, discriminação, estereótipos e exclusão de um povo.

Já presenciados em sua época, relatos que se configuram da passagem da Monarquia à República, relatos de um desejo de denúncia de uma voz que ressoa em sua obra literária registrando as cenas e os acontecimentos mais marcantes dos povos africanos na sociedade brasileira. Lima Barreto, se preocupa em discutir a relação entre cultura e literatura como afirma o próprio autor “todo me volte para a literatura e para a história e para as questões econômicas e sociais, sobretudo para estas” (BARRETO, 1956, p.45-46).

Os críticos literários da época, acusavam Lima Barreto de utilizar uma linguagem coloquial com pouco comprometimento do autor em sua escrita. Enquanto no Rio de Janeiro,

à belle époque carioca, ansiava ares modernos, uma modernidade que estava presente na ciência, nos automóveis e nos trens elétricos. A cidade respirava ares franceses em suas roupas, seus prédios eram moldados como reflexo da belle époque.

Em contrapartida, nos subúrbios e nos morros carioca, seus moradores estavam indiferentes a este processo, a moda crescia no centro do Rio de Janeiro enquanto a pobreza aumentava nos morros cariocas.

Lima Barreto, crítico e de certezas vivenciadas, expôs as contradições desta sociedade com ares de modernidade, mas ainda conduzida por práticas e ideias conservadoras, tomadas pelo cientificismo, por um entusiasmo aparentemente democrático estampado em ideais republicanos.

Já Rogério Andrade Barbosa retornou de Guiné-Bissau, onde residiu durante dois anos como professor voluntário da Organização das Nações Unidas (ONU), (re)contou os contos africanos de uma maneira que o fio imemorial da Literatura oral africana não foi rompido permanecendo os laços com a África.

Rogério Andrade no seu livro “Contos ao Redor da Fogueira”, narra a história de “Bunga, a noiva da chuva”, mas antes de analisarmos esta obra que tem como pano de fundo a cultura e a herança africana, temos que compreender o que seria experiência e oralidade.

No conto, “Um especialista”, de Lima Barreto, observamos o lugar social reservado às mulheres negras que são retratadas como objeto de prazer e desejo. O conto narra a história de um negociante que se apropria das mulheres negras e mulatas para explorá-las sexualmente. Sempre foram atribuídas características como luxúria e libertinagem como se

elas não tivessem outras características. Lima Barreto repete estereótipos da própria literatura brasileira, entretanto, esta atitude expressada pelo autor pode ser interpretada como uma maneira de expor a discriminação e o preconceito racial. A representação dada neste conto, à mulher negra ou mulata, é uma forma de questionar essa caracterização da mulher e as relações entre elas, as especiarias e as comidas.

Gostava das mulheres de cor e as procurava com o afinco e o ardor de um amador de raridades. À noite, pelas praças mal iluminadas, andava catando-as, joeirando-as com olhos chispantes de lubricidade e, por vezes mesmo, se atrevia a seguir qualquer mais airosa pelas ruas de baixa prostituição. “A mulata, dizia ele, é a canela, é o cravo, é a pimenta; é, enfim, a especiaria de requieime acre e capitoso que nós, os portugueses, desde Vasco da Gama, andamos a buscar, a procurar” (BARRETO, 1997, p.5).

A mulata é representada na literatura portuguesa de uma forma pejorativa, como uma simples mercadoria ou portadora de uma luxúria. A comparação é evidente nessa narrativa, saciar tanto no impulso sexual como da sensação fisiológica de fome, os sabores e os cheiros se confundem com o prazer de satisfazer-se, e, não esquecendo que na crença popular, cravo e canela são afrodisíacas especiarias comparadas com a mulher. E a mulher escrava servia tanto de objeto de prazer para os seus senhores como para os seus filhos.

Segundo Giacomini a exploração da mulher negra seguia duas linhas, a étnica e a de gênero.

A utilização sexual da escrava não poderia ser entendida como simples resultante da condição de escravidão. Nesse caso, tanto escravo como escrava, por partilharem a mesma condição de cativo, teriam sido alvos das investidas sexuais dos senhores. A possibilidade de utilização dos escravos como objeto sexual só se concretiza para a escrava porque recai sobre ela, enquanto mulher, as determinações patriarcais da sociedade, que determinam e legitimam a dominação do homem sobre a mulher (GIACOMINI, 1988, p.65-66).

Outro aspecto que podemos observar no conto é a ambivalência no discurso da narrativa portuguesa, quando o português é interrogado pelo amigo ao perguntar-lhe “O que pretendes fazer dela? Dize lá. É boa... Que pergunta! Prová-la, enfeitá-la, enfeitá-la e ‘lançá-la’ E é pouco?” ao mesmo tempo em que reconhece as diferenças culturais, raciais e históricas ocorre uma rejeição, ou seja, a mulata para o português, gera um sentimento contraditório de desejo e de repúdio. O comerciante fica encantado com a beleza da mulher afro-brasileira.

No conto, “Um especialista”, de Lima Barreto, é evidente a exploração sexual, as agressões físicas e morais cometidas pelos homens a estas mulheres negras e mulatas. Lima Barreto faz questão que a própria mulher, neste caso, Alice,

narre a sua trajetória de dor e sofrimento, uma exploração sexual e financeira, a qual foi submetida:

(...) Uma vez, quando vivia com um sargento do Regimento de Polícia, ele chegou em casa embriagado, tendo jogado e perdido tudo, queria obrigar-me a lhe dar trinta mil-réis, fosse como fosse. Quando lhe disse que não tinha e o dinheiro das roupas que eu lavava, só chegava naquele mês para pagar a casa, ele fez um escarcéu. Descompôs-me. Ofendeu-me. Por fim, cheio de fúria agarrou-me pelo pescoço, esbofeteou-me, deitou-me em terra, deixando-me sem fala e a tratar-me no hospital (BARRETO, 1988, p.144).

Rogério Andrade Barbosa, escritor contista (re) elabora em suas narrativas, a literatura oral africana. Neste trabalho, abordaremos uma de suas obras literárias “Contos ao Redor da Fogueira” e utilizaremos os contos pertencentes a esta obra que é “Kumbu – O Menino da Floresta Sagrada” e “Buanga, a noiva da chuva”.

Em entrevista concedida ao site Doce Letra em Março de 2000, o escritor Rogério Andrade Barbosa responde ao repórter sobre suas obras literárias e suas experiências em Guiné- Bissau:

Ainda existem griots de verdade na Guiné-Bissau? Você conheceu alguns deles? “Sim, principalmente no interior, onde são muito respeitados. Tive a oportunidade de presenciar alguns deles em ação e me encantei com o modo teatral

que utilizam para dominar e encantar as plateias, seja embaixo de uma árvore, ao redor de uma fogueira ou em praça pública. ” Como você percebe a influência dos contadores de histórias na literatura que você produz? Nos livros que escrevi baseados na tradição africana é nítida essa influência: ainda mais quando tento reproduzir a grandiloquência e a magia arrebatadora das narrativas orais (BARBOSA, 2000, grifo nosso).

Ao analisar seus contos, entre eles, “Contos ao Redor da Fogueira”: o conto “Kumbu - O Menino da Floresta Sagrada”, podemos observar que o nascimento de crianças é feito por uma parteira e a mãe fica isolada dos homens da aldeia ao dar à luz, como também, o nascimento de gêmeos era visto como mal presságio e o segundo ao nascer era abandonado na floresta e a mãe não poderia interferir, pois era uma antiga tradição africana.

Quando a parteira da aldeia, cujo o rosto enrugado atestava sua longa experiência apareceu dobrando o corpo cansado pela estreita abertura da porta, todos se calaram. A velha, com uma voz seca e grave anunciou: São gêmeos. Dois meninos. O pai arrasado com a notícia, baixou os olhos, e sem dizer uma palavra retornou para a cabanas dos homens. (...) só o velho Ruanda, o curandeiro, é que teve acesso ao recinto privativo das mulheres (...) em silêncio, a velha entregou uma das crianças, enrolada num pano branco ao curandeiro (BARBOSA, 2000, p.12).

Em outro trecho, podemos analisar outra parte do mesmo conto em que uma mulher é desprezada pelos homens e pela sociedade africana, pois não pode ter filhos.

Assim que Ruanda se afastou, uma sombra furtiva saiu de trás das folhagens. Era Koya a mulher mais desprezada da aldeia. Como não conseguiu engravidar, nenhum homem a queria mais como esposa e que adianta casar com uma mulher que não pode gerar filhos? Diziam os aldeões. (...) Koya acho-o a coisa mais linda do mundo. Tinha a pele negra e luzidia⁵ como uma pantera (BARBOSA, 2000, p.13).

Em “Contos ao Redor da Fogueira” podemos perceber elementos da herança africana abordados pelo autor Rogério Andrade Barbosa em seus relatos a partir do conto “Buanga, a noiva da chuva”, principalmente no que se refere à mulher na cultura africana.

Buanga era bem pequena, mas se lembrava, como se ainda fosse hoje daquele fatídico dia. Fazia muito calor. Há muito tempo que não cai uma gota de chuva do céu. As mulheres da aldeia tinham que buscar água em poços cada vez mais distantes. Os bichos da floresta pareciam ter emudecido com a prolongada seca.(...) Buanga interrompeu a brincadeira, em frente á cabana da mãe, quando avistou

5 A palavra Luzidia significa que brilha.

os homens mais velhos do lugar caminhando lentamente em sua direção. Pelo modo como estavam vestidos, parecia que algo de muito importante iria ser realizado. Encabeçando o cortejo dos anciãos, marchava Songa, o temido curandeiro. O maior fazedor de chuvas daquela região (BARBOSA, 2000, p.34).

Neste conto “Buanga” enquanto o autor vai apresentando o triste destino de Buanga, apresenta também características da cultura africana, em especial das mulheres que tinham o dever em épocas de seca na região de buscar água e não os homens, como pensaríamos, por ter mais força física do que as mulheres.

Em outro trecho do conto “Buanga”, havia sido escolhida para ser a noiva da chuva, pelos espíritos ela teria que se sacrificar pelo resto da população de sua aldeia. Nesta parte, podemos observar que a tradição de escolher jovens virgens para serem a noiva da chuva foi uma prática comum em muitos povos da África. Último caso registrado foi na África Oriental em 1923, jovens virgens eram selecionadas para servirem de sacerdotisas aos deuses da chuva. E o homem que ousasse tocá-las seria punido com a morte.

Buanga achava aquilo tudo muito estranho “Não era o tempo festivo das colheitas”. Ninguém havia morrido. Nenhuma mulher ia se casar. Qual seria o motivo dos mais velhos estarem com as roupas. Quando pararam na porta da cabana, Buanga sentiu o corpo estremecer de medo. O curandeiro pegou-a pela mão e

levou-a pra dentro. Ao lado da mãe, escutou da boca de Songa aquelas palavras que nunca mais lhe saíam da cabeça: - Sua filha foi escolhida para ser a mulher do Espírito da chuva! Nossos ancestrais apareceram para... A mãe de Buanga não disse uma palavra. Sabia que era uma grande honra o fato de a filha ter sido a indicada dos deuses. De acordo com as antigas tradições, sua amada filha, destinada a ser esposa do Deus da Chuva, deveria viver isolada pra sempre nas montanhas sob os cuidados maternos para sempre. A partir desse momento, Buanga não poderia ver ou travar conhecimento com nenhum homem, pois perderia sua condição divina o que Atrairia a desgraça e a seca eterna de sua gente (BARBOSA, 2000, p.35).

Considerações Finais

Na contemporaneidade, há uma busca em intervir nas representações convencionais da sociedade e das relações entre os sujeitos, interferência esta já anunciada e feita por Lima Barreto. Em sua obra literária situada no início do século XX apresenta esta interferência, no sentido de reverter valores tão enraizados no imaginário social, utilizado como táticas a valorização da herança cultural africana e denunciando a exploração sexual e financeira pelas quais as mulheres negras e mulatas sofriam nas mãos dos homens que agiam como seus senhores.

As narrativas de Lima Barreto propõem burlar uma representação de um sistema já tão enraizado buscando outra vertente para os estereótipos que os escritores traçavam para os afro-brasileiros como negativos para sua cultura, sua etnia e sua história. Lima Barreto apresenta estes códigos transformando, inovando e rompendo com a estrutura desta literatura com uma representação conservadora baseada em modelos europeus. Já Rogério Andrade Barbosa valoriza a cultura africana trazendo à tona traços culturais traduzidos em seus contos, são narrativas de suas experiências. Nos diversos povos da Guiné-Bissau, na literatura oral africana, ele buscou elementos para, através dos seus contos, descrever as histórias que a ele foram contadas. Entretanto apesar da distância temporal entre os dois autores, Lima Barreto e Rogério Andrade Barbosa, ambos, valorizam em suas obras, a literatura afro-brasileira e fazem um resgate de seus traços culturais que não foram esquecidos ao longo das gerações.

Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** trad.: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados,** São Paulo, v.11, n.5, 1991.

CASCUDO, Luis Câmara. **Literatura oral no Brasil.** 3.ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: UFF, 1984, p.236.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Contos ao redor da fogueira.** São Paulo: Editora Paulina, 2000.

BARRETO, Lima. **O destino da literatura, impressões de leitura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1956, p.66.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, 5 out., 1988.

BRESCIANI, Maria Stella. O poder da imaginação: do foro íntimo aos costumes políticos. Germaine de Staël e as ficções literárias. In: SEIXAS, Jacy; BRESCIANI, Maria Stella; BREPOHL, Marion (orgs.). **Razão e paixão na política.** Brasília: Universidade de Brasília, 2002, p.42.

DE DECCA, Edgard. Literatura, modernidade e história: o olhar do estrangeiro sobre o mundo colonial. In: LUNHARDDT, Jaques; PESAVENTO, Sandra Jataí (orgs.). **Discurso histórico e narrativa literária.** Campinas: Unicamp, 1988, p.70.

ENI PULCENELLI ORLANDI. Incompletude do sujeito. In: **Sujeito e texto.** São Paulo: PUC, 1988, p.11.

GUYAU, Jean-Marie. **A arte do ponto de vista sociológico.** São Paulo: Martins, apud MELGAR et al., 1991, p.110.

HALL, Stuart **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

SEÇÃO II

NA FORÇA DA LUTA E NA LETRA DA LEI: ANTECEDENTES E CONTEXTO DA LEI 10.639/03

*Alcione Ferreira da Silva
Patrícia Cristina de Aragão Araújo*

Introdução

A História do Brasil republicano é palco de contínuas lutas dos afro-brasileiros, por espaços de igualdade social, frente às exclusões legitimadas e legalizadas contra esta população. Nesse sentido, pensar a educação é considerá-la como constitutiva de um permanente espaço de conflito, no qual o alcance de conquistas não significa o início de uma fase de conformismo, mas de reconfiguração das lutas.

Os enfrentamentos sociais dos (as) afro-descendentes, pelo direito ao acesso e permanência na educação formal, trilharam longos caminhos que levaram ao reconhecimento da necessidade de se dialogar com a História e Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino, mas não pôs fim aos desafios encontrados para tornar essa proposta educacional

uma realidade, uma vez que a educação no Brasil foi sequencialmente normatizada sem a real preocupação de contemplar a multiplicidade dos povos que compõem o país, estando secularmente sob o controle da elite que edificou um sistema de ensino excludente, que não se contrapõe de forma incisiva à marginalização social de diversos grupos no país, ao contrário, reforça-a.

É preciso, portanto, pensar os avanços como conquistas necessárias e nunca acabadas.

No que tange à história da escolarização de afrodescendentes a partir da aurora do século XX no Brasil, é latente que, por um lado, o Estado Republicano caminhou lentamente no reconhecimento do direito à igualdade de acesso e permanência nos bancos escolares e, por outro, a resistência e luta do povo negro para que seu direito fosse conquistado e legalmente reconhecido esteve sempre presente.

Com o objetivo de pensarmos estas questões, de negação de direito e conflitos, traçamos um breve percurso histórico que nos permite compreender o estabelecimento da lei 10.639/03, percebendo os importantes atores sociais que contribuíram significativamente para a promulgação da mesma, bem como das políticas de ações afirmativas em geral.

Luta e Legislação: Educação para Afrodescendentes na Transição do Século XIX para o XX

Ao nos debruçarmos sobre as Cartas Magnas nacionais, observaremos que o aparato legal do Brasil Republicano se constitui em um espaço, no qual as contradições sociais sobre as oportunidades para se acessar a educação formal estão refletidas. A primeira Constituição do país, de 1824, mesmo

antes da proclamação da república, traz o princípio da isonomia estabelecendo em seu Art. 79 que “A lei será igual para todos”. No entanto, essa afirmação se refere a “todos” em uma realidade histórica e social que demonstra claramente que os escravizados estavam ignorados enquanto parte dessa totalidade.

Nesse contexto, apenas os libertos foram citados e embora este segmento populacional tivesse reconhecido a sua cidadania, na Constituição Imperial de 1824, por considerar-se que são “Cidadãos Brasileiros [...] Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro” (BRAZIL, 1824), o referido grupo tem contraditoriamente esse “reconhecimento” negado no Art. 94 da mesma Constituição, pois se observa que entre os que podem participar do espaço de decisões políticas por meio do processo de eleições, excetua-se os libertos.

Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego. II. Os Libertos. III. Os criminosos pronunciados em queréla, ou devassa (BRAZIL, 1824).

Fica claro, a partir da Constituição de 1824, que a exclusão estava normatizada. Os reflexos dessa exclusão no que se refere à educação podem ser percebidos no Decreto 1331 de 1854 que, regulamentando a reforma do ensino primário e

secundário durante o Segundo Reinado entre 1840 e 1889, proíbe de frequentar as escolas os que padecessem de moléstias contagiosas, os que não houvessem sido vacinados e os escravos. Cabe perceber que aos negros livres, a mentalidade da época atribuía o lugar de seres degenerados que atrapalhavam o progresso da nação. Desse modo, cabe ressaltar que o Decreto “de uma maneira geral, [...] previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose” (SILVA; ARAUJO, 2005, p.68).

Por ocasião da primeira Constituição republicana, em 1891, não se verifica nenhum avanço em relação à educação formal dos negros por parte do Estado, haja vista que a República Brasileira nasce tendo por um de seus fundamentos legais a isonomia jurídica, tornando os homens iguais perante a lei, mas esse fundamento se torna letra morta em face do contexto da transição do século XIX para o XX, no qual o Brasil absorvia as “verdades eugenistas”, que conferiam status de cientificidade a uma suposta desigualdade natural entre os homens de acordo com sua “raça”. Neste sentido, foi

Com a proximidade do fim da escravidão e da própria monarquia que a questão racial passou para a agenda do dia. Até então, enquanto ‘propriedade’ o escravo era por definição o ‘não-cidadão’ [...]. A ‘raça’ era introduzida, assim, com base nos dados da biologia da época e privilegiava a definição dos grupos segundo seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de se pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania (SCHWARCZ, 1998, p.186).

A construção do exercício da cidadania estava, portanto, atravessada por espaços de exclusão que atingiam a população negra diretamente, porém, com isso, não se afirma que a referida população padecia sob a exclusão absoluta da alfabetização, pois mesmo no período da escravização,

[...] os negros desafiavam os senhores hostis que queriam isolá-los uns dos outros. Passando pelo plano da resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular - prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilíngues, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares (SILVA; ARAUJO, 2005, p.68-69).

Frente à exclusão sempre houve resistência, os (as) negros(as) buscaram construir seus próprios espaços em busca do acesso à educação formal, erigiam seus espaços de lutas e conquistas, tenha-se como exemplo a criação de espaços educacionais voltados ao atendimento do povo negro, uma vez que

[...] mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros históricos dessas experiências, embora tenham existido. Alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio

Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999); ou aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão [...] (CRUZ, 2005, p.28).

A resistência se fez necessária diante da situação de desigualdade na qual os negros estavam submetidos. Tal situação, na transição do século XIX para o XX, se dava em um contexto em que o acesso à educação podia ser considerado um privilégio de poucos, situação amparada pelo Estado que, conforme Silva e Araújo (2005), promoveu reformas educacionais nas quais se negava sistematicamente o acesso à população negra, pois sob o discurso da democratização se mascarava as condições materiais que se constituíram em uma forte barreira para que os recém-egressos do cativeiro e seus descendentes pudessem ter acesso à educação formal. Situação que permaneceria inalterada por décadas, adentrando a realidade sócio-histórica do século XX.

Do Alvorecer do Século XX aos Anos de Chumbo: Novos Regimes, Velha Exclusão

Diante de uma realidade que seguia excludente, legitimada pela ação do Estado Republicano, o povo negro conseguiu construir espaços de escolarização e de luta. Um desses espaços de luta foi a Imprensa Negra que, de acordo com Barros (2005), foi utilizada para dar voz à demanda

pelo direito à educação. Um artigo de 1919 publicado em *O Alfinete* conclama:

Nós precisamos unirmo-nos, porque é da união que nasce a força. Empunhando o nosso estandarte em pról d'um idéal elevado, como seja: o combate ao Analfabetismo, essa praga que nos fazem mais escravos do que quando o Brazil era uma feitoria; é que não recuamos perante os ataques e zombarias dos pessimistas e dos que vivem sómente para lançar a desharmonia no seio da nossa classe (sic) (BARROS, 2005, p.89).

Fica evidente a importância da referida imprensa para fazer pensar a necessidade posta referente à educação, pois “nos jornais da imprensa negra paulista [...] no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.140).

Todavia, mesmo com a luta incessante, no que tange à legislação brasileira, Braviera (2005) afirma que apenas na Constituição de 1934, aparece a palavra raça, ao se ratificar no Art. 113 que “todos são iguaes perante a lei. Não haverá privilégios, nem distincções, por motivo de nascimento, sexo, raça [...] ou ideas políticas” (sic) (BRASIL, 1934). Todavia, essa mesma Carta Magna traz contradicções perceptíveis em seu Art. 121, que preconiza:

A entrada de immigrants no território nacional soffrerá as restricções necessárias à garantia da integração ethnica

e capacidade physica e civil do imigrante [...] Art. 138. Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: b) estimular a educação eugênica (sic) (BRASIL, 1934).

Desse modo, sob o discurso da igualdade, mais uma vez, se constitucionalizavam o preconceito e a exclusão na esfera da educação formal, nas palavras de Braviera “de forma quase expressa, o texto demonstra em suas entrelinhas que os imigrantes seriam bem aceitos somente se pertencessem a etnias ditas superiores” (2005, p.4), com padrões físicos desejáveis, o que novamente excluiria, dentre outros, os (as) negros (as). Além disso, a presença da legitimação da “educação eugênica” revela as pretensões do Estado em excluir da formação do “povo brasileiro” os elementos negros que traziam degeneração.

A Constituição de 1934 traz, contudo, alguns avanços à educação que podem ser percebidas em seu Capítulo II “*Da Educação e da Cultura*”, neste o Estado é chamado para a responsabilidade de promover, organizar e mantê-la como um direito de todos, o ensino primário gratuito torna-se extensivo aos adultos e prevê fundos para se aplicar em auxílios a alunos necessitados. Esses avanços são ampliados com as subsequentes Constituições de 1937 e 1946.

Porém, Braviera (2005) alerta que as Constituições, ao serem analisadas, devem ser observadas também em seu aspecto sociológico, o seu alcance real, visto que se deve buscar perceber a sua eficácia. É nesse sentido que o autor diz que “não parece haver diferença entre a Constituição de 1934, que falava em igualdade de raça e eugenia, e a de 1937,

que aboliu a palavra raça, pois ambas carregavam preconceitos” (BRAVIEIRA, 2005, p.5).

Os (as) negros(as) não ficaram, porém, esperando pelas ações estatais, ao contrário, lutaram por cada uma de suas conquistas no campo da educação e, nesse aspecto, cabe ressaltar a importância da Frente Negra, a partir da década de 1940, que foi responsável pela

[...] experiência escolar mais completa do período [...]. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política [...]. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças (PINTO *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000, p.144).

Também nesta década, 1940, a educação passa a ser considerada mais objetivamente como um problema de ordem nacional, ideal para conter situações de conflitos e atender às necessidades do mercado de trabalho, haja vista que,

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações

mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal (HADAD, 2000, p.111).

Ampliando-se, a escolarização das massas, os negros passaram a ter mais acesso ao ambiente escolar, mas em que condições? A inclusão se dava em meio à permanência de um conflito étnico que agora era trazido, em maior número, para as salas de aula sem ser problematizado. A referida ausência de problematização, também é percebida na Constituição de 1946, que no Capítulo II, *Da educação e cultura* – não assimila qualquer especificidade em relação ao povo negro, situação que na prática perduraria nas décadas seguintes.

Anos de Chumbo: Um Passo Atrás

As políticas públicas voltadas a uma educação para as relações étnico-raciais caminharam a passos lentos, mas frente às lutas socialmente postas dava sinais de fissuras. Há, nas Constituições da década de 1960, previsão para punição de casos de racismo, de modo que estas assimilaram conquistas legais já alcançadas na década anterior, a exemplo da lei Afonso Arinos (LEI Nº 1.390, DE 3 DE JULHO DE 1951), que apesar de seu pouco alcance, torna a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor, crime. Nesse contexto, no que se refere à interface entre o racismo e a educação, as constituições de 1967 e 1969, trazem:

[...] um grande avanço na questão. Não só voltou o vocábulo raça, como se mencionou a punição contra o preconceito.

O texto é similar nas duas Cartas (...) “1º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. Será punido pela lei o preconceito de raça” (BRAVIEIRA, 2005, p.15).

Percebe-se, então, que em fins dos anos 60, as lutas do povo negro ganham timidamente espaço na Constituição Federal, mas certamente esse “grande avanço” não foi apenas concessão do Estado, mas resultado de uma luta que teve poucas condições objetivas para a concretização de um ensino formal preparado para posicionar-se contra o racismo, assim percebe-se uma contradição posta na própria esfera legal, pois como se pode observar

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei 4024 de 1961 determina “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Todavia, não prescreve um ensino de valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade, menos ainda orienta para a eliminação das desigualdades raciais que faziam da população negra a grande massa de crianças e jovens alijados dos sistemas de ensino e de adultos analfabetos. As demais leis – 5.540/68, 5.692/71 e a 7044/82 - são omissas quanto ao tema em tela, ignorando totalmente as reivindicações do movimento negro (MARQUES, 2008, p.1).

A LDB de 1961, na prática, não criou mecanismos para responsabilizar o Estado pela efetivação de uma educação inclusiva, pois, de acordo com Dias (2005), no referido documento, a inclusão racial teria ocupado papel secundário, visto que apesar de se reconhecer esta dimensão social na educação, não se postulava nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos. Para a autora, a questão racial na escola era anunciada imersa em uma postura que se pretendia progressista, mas continuava a ser conservadora, pois

[...] nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos, rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactuam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961 (DIAS, 2005, p.53).

De acordo com Dias (2005), o conservadorismo foi uma forte marca no sistema de educação brasileira. Entretanto, frente a esse conservadorismo esteve presente a luta dos afro-brasileiros, outro significativo exemplo dessa resistência é o Teatro Experimental do Negro (TEN), formado na década de 1940, atuou nas décadas seguintes defendendo um projeto político que “apontava para uma outra visão relativa ao que se chama direito à educação [...]. Aqui, educação é indiscutivelmente dever do Estado. É direito dos cidadãos” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.148). Segundo Nascimento (2004), o Teatro

Experimental do Negro, tinha o objetivo de resgatar os valores da pessoa e cultura negra, por meio da educação, cultura e arte.

Tal perspectiva se fazia necessária, pois no âmbito do poder público, as leis posteriores à LDB de 1961, a lei 5.540/68, a 5.692/71 e a 7.044/82¹ têm em comum a ausência acerca de percepções sobre as necessidades de uma educação sensível às populações negras, e assim, demonstram o quanto demorado foi o estabelecimento legal de um modelo escolar que objetivasse o respeito à diversidade étnica.

As referidas leis trazem a marca de um momento ditatorial no país e, como aponta Dias (2005), pelo próprio momento em que foram elaboradas, um regime de exceção, buscavam essencialmente ajustar o povo brasileiro ao novo momento e obviamente não permitiam maiores discussões, visto que,

O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos (HADAD, 2000, p.113).

1 As leis em questão fazem referência, respectivamente, às normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus altera dispositivos da lei anterior (5.692/71) traçando normas acerca da profissionalização do ensino de 2º grau.

Nesse contexto, é que foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, de acordo com Hadad (2000), considerado por estudiosos um fracasso no objetivo de erradicar o analfabetismo, visto que o ensino nesse momento obedecia prioritariamente a interesses políticos e econômicos que não contemplavam em nada os anseios populares. Quadro que sofreria modificações legais apenas com a Constituição Cidadã em 1988.

Retorno à Democracia: Questão Racial em Foco e a Emergência da Lei 10.639/03

Com a abertura política, pós Ditadura e a possibilidade de fortalecimentos dos movimentos sociais, vivenciou-se um contexto no qual os legisladores foram compelidos mais eficazmente a enfrentar o problema da desigualdade racial, fato este que pode ser percebido na Constituição de 1988, nela há importantes avanços, especialmente, por sua redação estar:

(...) amparada por um movimento negro mais forte e organizado (...). No art. 242, § 1º, dispõe-se que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Nesse caso, observa-se a preocupação com o sistema educacional do país, que não poderá mais aceitar a parcialidade e os preconceitos de outrora, quando a eugenia tomava corpo no próprio texto constitucional (BRAVIEIRA, 2005, p.7).

Após a promulgação da Constituição Cidadã, a inclusão do ensino da história e cultura das diferentes etnias que formaram o Brasil foi reforçada na Lei de Diretrizes e Bases, 9.394, de 1996, que em seu artigo 26, afirma que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 2010, p.24).

Nesse contexto, as experiências e lutas do povo negro em uma sociedade historicamente produzida, encontraram após a redemocratização, terreno fértil, inclusive para acessarem às políticas públicas, mas que até a atualidade encontram dificuldades para se efetivar, a exemplo da lei 10.639/03.

A lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira na educação básica, é uma conquista que se fez em meio às relações conflituosas que permeiam as políticas educacionais. De acordo com Rocha (2006) as reflexões acerca das questões pertinentes às políticas afirmativas postas para os negros brasileiros, estão permeadas por contradições que ao mesmo tempo, integram o discurso e a ação de organismos internacionais no viés do atendimento aos mais pobres e a pauta de reivindicações do movimento social negro.

Desse modo, as políticas afirmativas, e entre elas a lei 10.639/03, embora não tenham o alcance capaz de pôr fim às desigualdades étnicas, são de importância ímpar nos caminhos construídos para minimizá-las, pois sua própria existência, por si só, se configura como veículo de denúncia da existência de situações desiguais postas em nossa sociedade.

A leitura da lei em questão, sem as devidas problematizações, deixa a falsa impressão de que ela surge como uma benesse do Estado, mas ela é fruto de longa trajetória de luta

do povo negro, de um contexto internacional favorável e, do modo como ambos rebateram na política estatal brasileira da transição do século XX para o XXI. Assim, o referido contexto deve ser analisado para que percebamos a luta de interesses posta, pois;

As primeiras impressões dão conta de que as políticas afirmativas estão ligadas à ação e reivindicação dos movimentos sociais, especialmente do movimento social negro. Porém, contraditoriamente, essas políticas ganham espaço, ocupam terreno, no momento em que as idéias liberais decorrentes da reorganização do capital avançam. Além disso, percebem-se simpatia e ênfase significativa de organismos internacionais (Banco Mundial, ONU e UNESCO) à instituição de políticas focalizadas ou compensatórias, respeitando-se aí as contradições, as diferenças presentes nesses organismos (ROCHA, 2006, p.29).

Nesse ensejo, o que se percebe é que a lei 10.639/03 se torna possível em um contexto complexo nos quais divergentes interesses estavam “postos sobre a mesa”, de modo que, frente às contradições, as políticas sociais conseguem ser formuladas e aprovadas, mas contam com poucos recursos para sua efetivação, se tornando focalizadas, ou seja, tais políticas na prática, contam com a presença mínima do Estado se materializando, normalmente, em ações pontuais.

No âmbito internacional aliado aos organismos internacionais, alguns momentos foram importantes para se

estabelecer a necessidade do Brasil aderir à luta contra o racismo nas preocupações da III Conferência Mundial Contra o Racismo, ocorrida em Durban na África do Sul em 2001, nela segundo Borges (2007), o Brasil se comprometeu a implementar políticas compensatórias em função da promoção de direitos sociais e econômicos de grupos tradicionalmente discriminados. A educação formal ganhou destaque na declaração de Durban haja vista que a mesma “estabelece no Programa de Ação medidas preventivas para erradicar o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata nos âmbitos nacional, regional e internacional” (BORGES, 2007, p.16).

Ainda no que se refere, especificamente, ao ambiente escolar, a Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial Contra o Racismo em 2001, já traz direcionamentos para que os Estados se responsabilizem por um modelo educacional que inclua a história dos povos de ascendência africana, bem como solicita a promoção de recursos para que os negros tenham garantido acesso à educação, visto que ela,

Insta os Estados a garantir o acesso à educação e a promover o acesso a novas tecnologias que proporcionem aos africanos e pessoas de ascendência africana, em particular mulheres e crianças, recursos adequados para a educação, desenvolvimento tecnológico e ensino à distância nas comunidades locais, e insta também os Estados a promover a plena e exacta inclusão da história e da contribuição dos africanos e pessoas de ascendência africana nos currículos escolares (PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA, 2007, p.58).

Um ano após a Conferência de Durban, em 2002, o Presidente da República assinou o Decreto 4.228, que criava o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Assim, é nesse contexto de luta de movimentos sociais negros e de um discurso favorável aos mesmos emitidos por organismos internacionais que o Estado brasileiro começa a tomar, mais sistematicamente, medidas que objetivam o combate ao racismo, a exemplo da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e cria medidas que colocam a questão racial brasileira em pauta por meio de dispositivos legais como a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e no caso da educação formulada a lei 10.639/03, que,

De acordo com o Conselho Nacional de Educação em seu parecer CNE/CP 3/2004, a lei 10.639/03 surge como consequência de uma luta de mais de meio século de entidades do Movimento Negro e de tratados internacionais assinados pelo governo brasileiro para combater a discriminação contra negros no Brasil (BORGES, 2007, p.19).

Para subsidiar a implementação da lei, foram apoiadas iniciativas que se voltaram para produções que tratavam das temáticas tornadas obrigatórias pela lei em questão, como a coletânea Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03³, elaborada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em conjunto com o Ministério da Educação, a partir de artigos sobre o tema.

A presença de organismos internacionais frente ao Estado Brasileiro se faz perceptível nas tramas nas quais se formula e sanciona a lei 10.639/03. Entretanto, de acordo com Borges (2007), para se contextualizar o surgimento da referida lei é imprescindível que se traga para a discussão a presença do Movimento Negro presente nas primeiras tentativas de formulação e efetivação das políticas públicas para os afrodescendentes no Brasil.

A luta histórica do Movimento Negro, fortalecida com os últimos suspiros da Ditadura, proporcionou um fortalecimento na agenda de reivindicações voltadas às demandas da população negra em favor de um sistema de educação que se posicionasse contrário ao racismo.

Telles (2003, p.70) citado por Borges (2007, p.15) aponta que a organização de conselhos especiais relacionados à condição do povo negro, já se fazia presente no Brasil desde a década de 1980. Tal fato, fruto em grande medida da luta dos movimentos sociais negros, possibilitaram aos mesmos um fortalecimento, solidificando uma nova maneira de lutar contra o racismo, ao estabelecer com mais facilidade diálogo com organizações de direitos humanos espalhadas pelo mundo, prática importante frente às práticas racistas que se estruturavam num mundo globalizado.

Desse modo, percebe-se que a lei 10.639/2003 não foi uma resposta apenas a organismos e contextos internacionais, foi também fruto da secular luta dos movimentos sociais negros que na década de 1990 permaneciam atuantes. De acordo com Rocha (2006), em 1995, enquanto o excludente sistema do neoliberalismo se estabelece no país, o movimento social negro concretiza um dos mais fortes atos de sua história, a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela

Cidadania e a Vida” que contou com a participação de dezenas de milhares de pessoas, em 20 de novembro, quando,

Representantes da Marcha entregaram ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, um documento com um programa para a superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil [...]. Como resultado da Marcha, é instituído o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra [...]. Na década de 90, vários sindicatos de trabalhadores incorporaram a temática racial em suas preocupações. Isto fez com que, nos primeiros anos de 1990, encaminhassem denúncia à Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a existência, no país, de discriminação racial no mercado de trabalho (ROCHA, 2006, p.56).

O senado brasileiro foi, na década de 1990, outro campo de ação do Movimento Negro, a atuação parlamentar do Senador Abdias de Nascimento e da Senadora Benedita da Silva, lideranças nacionais do Movimento citados trabalharam de modo a colocar como proposições de legislação às demandas apresentadas pelo povo negro organizado, como afirma Rocha (2006), a senadora em 1995, apresentou o Projeto de Lei que previa a instituição de cota mínima para os setores étnico-raciais, socialmente discriminados, em instituições de ensino superior, sob a justificativa de que a garantia da cota mínima não resolveria o problema estrutural, mas criaria um precedente para minimizar a injustiça e a exclusão social no

país. O senador Abdias do Nascimento, por sua vez, apresentou o Projeto de Lei que tratava sobre “medidas de ação compensatória para implementação do princípio da isonomia social do negro”.

Sob todas estas tramas, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira se torna lei, tal fato não demarca o fim de uma luta, mas um importante momento de conquista, que traz o imperativo de novas lutas para que a lei se cumpra frente aos desafios postos num modelo social excludente que continua a ser questionado em função da necessidade de promoção de relações sociais mais justas.

Aproximações Conclusivas

Ao longo de nossa história, o processo de escolarização da sociedade brasileira, sobretudo, dos sujeitos advindos do processo de escravização gerou marcas na própria estrutura da sociedade, apresenta problemas que se mostram latentes e colocam a urgência de resoluções, sobretudo, no campo das políticas públicas, absorvendo desta forma, a necessidade do amparo da lei como um canal para minorar as desigualdades sociais reproduzidas no âmbito educacional.

Reconhecer os marcos legais das lutas do Movimento Negro ao longo do século XX e as conquistas educacionais no campo curricular, é necessário. A inclusão de temas da cultura afro-brasileira no cotidiano escolar, sobretudo, através da lei 10.639/03, refere-se às garantias de direitos necessários à caminhada que visa romper barreiras sociais excludentes, ainda cristalizadas nas práticas cotidianas racistas.

Consideramos, portanto, que trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira nos conteúdos escolares, vai além de

um simples marco histórico “curricular”, esta é uma marca histórica da resistência e da luta do povo negro pelo direito à inserção e permanência no sistema educacional.

Referências

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p.79-94.

BRAZIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brazil . Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 04 out., 2012, às 18h20min.

_____. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro,1891. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 03 out., 2012, às 12h25min.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro,1934. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 03 out., 2012, às 13h00min.

_____. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 06 out. 2012, às 14h10min.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 07 out., 2012, às 15h00min.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 01 out., 2012, às 14h25min.

_____. Decreto 1331 de 1854. **Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 02 out., 2012, às 15h25min.

_____. DECRETO Nº 4.228, DE 13 DE MAIO DE 2002. **Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 02 jun., 2012, às 15h25min.

_____. Lei 5.540/68. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 07 set., 2012, às 15h00min.

_____. Lei 5.692/71. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 07 set., 2012, às 22h00min.

_____. Lei 7044/82. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 07 out., 2012, às 16h00min.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 5.ed., Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, Out., 2004

_____. LEI Nº 1.390, DE 3 DE JULHO DE 1951. **Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 02 out., 2012, às 21h15min.

_____. Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 02 jul., 2012, às 21h15min.

BRAVIERA, Verônica de Carvalho Maia. **A questão racial na legislação brasileira.** 27p. (Trabalho Conclusão de Curso – Especialização) - Universidade do Legislativo Brasileiro

– UNILEGIS e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Brasília, 2005.

BORGES, Ana Regina Santos. **Educação continuada e o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana**: um estudo sobre o programa São Paulo: educando pela diferença para igualdade. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: programa de Pós-graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p.21-34.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p.49-64.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Set/Out/Nov/Dez 2000, n.15, p.134.

HADAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos**. In: **Revista Organização não-governamental Ação Educativ**. Maio/Jun/Jul/Ago., n.14, 2000.

MARQUES, Eliane; CAVALLEIRO, Ana. Políticas públicas, desigualdades raciais e de gênero: repensando valores, princípios e práticas. In: **Congresso Fazendo Gênero, Corpo, Violência e Mulher**. Anais. Florianópolis, 25 a 28 de Agosto de 2008.

PROCURADORIA GERAL DA REPÚBLICA. **Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância conexa**: Conferência Mundial Contra o Racismo, xenofobia e intolerância conexa, Conferência europeia contra o racismo, 2007.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10.639/03 no contexto das políticas Educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p.65-78.

O ENSINO DE HISTÓRIA E DA CULTURA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMPINA GRANDE-PB: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO COM A LEI 10.639/03

*Valdenice Margarida S. Ouriques
Margareth Maria de Melo*

O objetivo deste estudo é, de maneira geral, analisar como se consolida o ensino de História e de Cultura da África e Afro-brasileira numa escola pública de Campina Grande-PB. Os objetivos específicos são: discutir a implementação da Lei 10.639/03, relacionando-a com o currículo escolar, bem como refletir sobre a identificação de uma professora de História com a temática africana e afro-brasileira e, ainda, verificar uma experiência exitosa na aplicação da Lei 10.639/03, na sala de aula de uma escola pública de Campina Grande.

Nesse sentido, iniciamos com um estudo sobre os textos legais que procuraram balizar a abordagem escolar da temática afro-brasileira e africana, textos estes vigentes desde meados da década de 1990: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

– LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Em 2003, a Lei 10.639; em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e, por fim, o Estatuto da Igualdade Racial (2006). Todos desafiam os docentes a se colocarem abertos à temática da diversidade cultural brasileira e a vivenciarem, no espaço escolar, o respeito às diferenças e à solidariedade em relação à luta pelos direitos humanos.

A homologação da Lei 10.639/03 pressupõe a capacitação de educadores para a correção de injustiças e práticas de valores excludentes no espaço escolar e para a inclusão, de forma pedagógica e didática, de temáticas relacionadas à questão racial nas várias áreas do conhecimento, preferencialmente, nas disciplinas de Arte, Literatura e História.

Nesse desafio, espera-se dos educadores o respeito às identidades culturais e religiosas transmitidas aos educando pelas famílias e pelos meios sociais em que vivem. Nesse caso, a Lei reforça o respeito à diversidade, sendo este um exercício democrático e de cidadania, em que a escola, enquanto espaço de socialização de conhecimentos, inaugura um novo caminho, já que a educação plural implica repensar o ensino-aprendizagem.

É necessário conhecer a Lei 10.639 e reconhecer a importância de se estudar a História e a Cultura da África e dos afro-brasileiros, não apenas pela questão legal, mas como reconhecimento da participação desse povo em nossa História, a sua atuação na formação do povo brasileiro. Mas uma pergunta parece inevitável: como ensinar algo que não faz parte da formação acadêmica do professor? Como discutir sobre a História e a Cultura da África e Afro-brasileira quando os cursos de formação de professores não trabalham com

essa temática? Durante toda a nossa vida escolar, tivemos uma visão marcada por estereótipos e preconceitos sobre a África; a mídia veicula sobre este continente uma imagem exótica ou miserável, ou então, simplesmente, não ouvimos falar dele e fica a pergunta: O que sabemos sobre a África?

É necessário o conhecimento de ferramentas importantes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) e o Estatuto da Igualdade Racial (2006). Fazer uso deles como norte e direcionamento de ações pedagógicas são estratégias imprescindíveis na prática docente.

A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que se compartilha em família (BRASIL, 1998, p.123).

Percebe-se que a diversidade é uma marca da sociedade brasileira, e, pelos meios oficiais, há muitas dificuldades em lidar com essa diversidade, fazendo-se necessário um estudo cuidadoso para compreender as origens dessas diferenças na nossa sociedade.

Na prática, incluir no currículo oficial a História e a Cultura da África e Afro-brasileira é mais do que disseminar um possível sentimento de tolerância racial. É fazer do sistema

educacional um espaço de formação dos indivíduos para a valorização da diversidade humana, para a reflexão sobre o processo de exclusão que as pessoas negras vivenciaram desde os primórdios da História do Brasil e reconhecimento dos processos históricos desenvolvidos pelos africanos e seus descendentes na luta por iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos. Isso significa que a Lei coloca em xeque os pilares estruturais das desigualdades raciais no país, que são as bases constitutivas da ideologia de exclusão mais operantes nas relações sociais.

Diante disso, em nossa reflexão inicial, como professora de História e pesquisadora, partimos de algumas questões problematizadoras: como uma escola pública de Campina Grande-PB coloca a Lei 10.639/03 na sua lista de prioridades? Houve algum entendimento ou atitude, no sentido de melhorar a abordagem das questões raciais relacionadas à educação escolar? Quais têm sido as experiências pedagógicas dos professores/gestores para o enfrentamento do racismo, da discriminação e do preconceito no cotidiano da escola? Como os professores se relacionam com a obrigatoriedade de inclusão da História, da Cultura da África e Afro-brasileira no currículo escolar?

A pesquisa é do tipo qualitativa. Ela se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para tanto, envolveu a pesquisa bibliográfica e de campo. Iniciamos com parte da história de vida¹ de uma professora e desenvolvemos um estudo de caso sobre sua prática pedagógica numa escola pública de Campina Grande. Na educação, o estudo de caso aparece, nas décadas de 1960 e 1970, apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula (ANDRÉ, 2005 *apud* DEUS, 2013).

Assim, buscou-se, de maneira geral, analisar como se consolida o ensino de História e de Cultura da África e Afro-brasileira numa escola pública; e, de forma específica, refletir sobre a identificação de uma professora de História com a temática africana e Afro-brasileira, bem como verificar uma experiência exitosa na aplicação da Lei 10.639/03, na sala de aula de uma escola pública de Campina Grande.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas as observações na sala de aula com registro em diário de campo. Em alguns momentos, a observação foi participante. Neste tipo de procedimento, a pesquisadora interage com o grupo, permitindo o levantamento de informações. Neste sentido, fizemos várias visitas à sala de aula, algumas com a professora e outras só com os alunos. Na oportunidade, conversamos informalmente com a turma sobre o trabalho da professora, o que os alunos achavam da disciplina de História e do conteúdo História e Cultura da África e Afro-brasileira, além da forma como estava sendo desenvolvida a disciplina pela professora.

1 “Uma história de vida deve contemplar alguns aspectos gerais do comportamento social dos colaboradores. Questões como vida social, cultura, situação econômica, política e religião devem compor a história de quem é entrevistado. De igual relevância é o alcance possível de ser feito em termos de vida privada e vida pública” (MEIHY, 2005, p.151).

Os dados foram transcritos, organizados em narrativas e investigados através da análise de conteúdo qualitativa (BAUER, 2002), com geração de dados e procedimentos de análise dentro desta prática. Para organização do texto em narrativas, tomamos por base Bosi ao propor que;

O depoimento deve ser devolvido ao seu autor. Se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou. Mesmo a mais simples das pessoas tem esse direito, sem o qual a narrativa parece ser roubada (BOSI, 2003, p.66).

Com isso, a narrativa da professora, foi devolvida para que ela fizesse as alterações que julgasse necessárias. Conversamos sobre alguns aspectos para esclarecimentos e organização da análise; escolhemos colocar o texto na íntegra no corpo do trabalho, para enriquecer e permitir que os leitores conhecessem a professora sujeito da pesquisa. Seguindo o método de (BAUER, 2002), definimos quatro categorias para analisar a fala da professora, são elas: A identidade negra, a formação e a docência, o compromisso com a escola pública e a prática da professora com o projeto “África”.

O trabalho foi realizado na Escola Municipal Lafayette Cavalcante, localizada no conjunto habitacional Álvaro Gaudêncio (Malvinas). Trata-se de uma escola de porte médio, possuindo no total 590 alunos nos três turnos, distribuídos em 12 salas do Ensino Fundamental I e II. Em seu quadro funcional, trabalham 25 professores e 33 funcionários. A professora sujeito da pesquisa é Marinalva Vilar, professora de

História que escolheu essa área por gostar muito da mesma herança de um professor de História dos tempos do ensino fundamental, e ainda porque, segundo ela, é uma disciplina que permite entender melhor a sociedade.

A professora tem o curso de Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Especialização em História do Nordeste e Especialização em Formação do Educador. Atualmente, está fazendo o curso de Mestrado em Ciências da Educação e Interdisciplinaridade (FURNE-FACNORTE). Cursa também a Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal de Campina Grande e a Especialização em Tecnologias Digitais na Educação pela UEPB.

Trabalhou 15 anos em escolas privadas e, por 19 anos, prestou serviço ao Estado como professora de História, função que lhe rendeu, em 2012, o prêmio Professor Nota 10 pelo projeto intitulado “África na Sala de Aula: Conhecimento e Valorização”. Trabalha nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental II, do sexto ao nono ano. É professora concursada da rede municipal de Campina Grande-PB.

A relevância desta pesquisa é apontar que é possível trabalhar a temática africana e afro-brasileira nas escolas, mas reconhece que é, sem dúvida, um grande desafio para os educadores ensinar um conteúdo nas salas de aula quando não foram preparados para tal trabalho, pois não tiveram, em sua formação inicial, nenhuma base teórica que lhes orientasse para essa discussão. Além de toda a carga de pertencimento (ou não) que este tema implica, quando se fala da própria identidade Afro-brasileira. Tal desafio, porém, não é impossível de ser transposto.

O que se quer, portanto, ao tratar de pluralidade cultural, não é a divisão ou o estudo da sociedade em grupos culturais fechados, mas o enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais. Assim como o compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A professora não hesitou em procurar se capacitar para fazer um trabalho de qualidade na sala de aula. Sempre participa de seminários, minicursos, palestras, fóruns e tudo o que contemple informações sobre a História e a Cultura Afro-brasileira. Mas ainda é pouco. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana afirmam que, para haver políticas direcionadas à formação do professor, é necessário que

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: [...] introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil, de conceitos e de suas bases teóricas, tais como o racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais e

do ensino e aprendizagem da História e Cultura Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p.23).

Conforme observamos nas Diretrizes, há, sim, caminhos a seguir. Uns já iniciados; outros, ainda desconhecidos. Alguns professores ainda não despertaram para a nova realidade, por falta de incentivo, pela falta de materiais pedagógicos ou mesmo falta de formação no ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira.

Com a introdução da História da África no currículo, outra questão que não se pode negligenciar é o papel desse currículo, como destaca Silva, nas teorias do currículo: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção, a pergunta “o quê” nunca está separada de outra importante pergunta, “o que eles ou elas devem ser?”, ou melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?” (2007, p.15). Segundo o autor, esse “espaço chamado currículo”, com toda a carga de valores eurocêntricos é o que pode estar sendo transmitido para as crianças, desde o Ensino Fundamental, passando pelos outros níveis da educação. Isto denota haver a necessidade de formação e conscientização por parte dos professores.

Segundo a professora, é importante trabalhar com a lei 10.639/03, porque ela fornece o respaldo legal, no processo de ensino-aprendizagem, mas não apenas pela Lei, e sim pela diversidade existente em nosso país. Cumprir a Lei é dever de todos, não apenas do professor em sala de aula. Deve existir um comprometimento por parte de todos que integram o sistema de ensino brasileiro, em especial, nos cursos de formação docente tanto inicial como continuada, pois dependendo da forma como esses conteúdos são tratados o racismo pode ser combatido ou reforçado.

Um destaque é o empenho da professora em estudar, atualizar-se, participar de eventos científicos e divulgar seu trabalho, mesmo com todas as dificuldades encontradas na escola. Como vimos, a professora é sensível à realidade dos seus alunos, comprometida com a qualidade do seu trabalho em sala de aula, envolvida na dinâmica educacional na sua área de estudo e preocupada com a sua própria formação para desenvolver um trabalho consistente, interativo e dinâmico, independentemente de ser na escola privada ou na escola pública. Inclusive ela se sentiu com muito mais condição de se desenvolver quando assumiu a escola pública.

Será que há real interesse por parte dos professores em se qualificar no ensino de História e de Cultura da África e Afro-brasileira? Por que será que alguns professores se identificam com a temática e outros não?

São necessários conhecimento e sensibilidade. Não se pode ensinar História e Cultura da África, falar sobre a participação do povo negro no Brasil, de suas lutas, sem trabalhar as relações étnico-raciais, sem discutir sobre o preconceito presente no cotidiano, sem reconhecer a pluralidade cultural brasileira e se envolver no movimento contra a discriminação e o racismo.

Indagada sobre como se identificou com a causa, a colaboradora iniciou dizendo que estava empenhada em ensinar às crianças sobre a África, de modo a desconstruir o modelo negativo que se pensava até então sobre o continente.

Início no sexto ano, sempre com a mesma pergunta a todos os alunos: “o que penso sobre a África?”. A partir das respostas é que elaboro o projeto para o ano letivo,

porque os alunos são unânimes em dizer que a África era um país. Então, inicio as atividades do projeto pelo espaço geográfico, com o mapa, desconstruindo a ideia de país e mostrando que é um continente (Narrativa da professora Marinalva, informação verbal).

Ela trabalha a partir da desconstrução da imagem da África. É interessante tal postura, pois as crianças aprendem e entendem que somos também parte desse povo. A professora fala de seu envolvimento com o tema com paixão e afirmou se esforçar para ensinar a cultura Afro-brasileira, porque muita gente sofre, ainda hoje, preconceito e discriminação. Há diferenças enormes na sociedade; os maiores prejudicados são as crianças negras, a ponto de negarem sua cor, por não se identificarem como negros. Segundo Gomes (2003), há a construção de ideologias e práticas no nosso cotidiano que passam despercebidas. Contudo, um olhar mais apurado vai observar que estas ideologias não estão só nos espaços escolares. Estão, principalmente, na família e nos demais grupos de convivência dos indivíduos.

Em relação à África, temos uma visão distorcida, desde o território até as culturas. O que é mostrado pela mídia é “um país selvagem, pobre, onde as pessoas morrem de fome, as epidemias são comuns por lá” e muito mais. Ou seja, uma visão negativa da África. A professora desconstrói isso com as crianças, mostrando uma versão positiva, em que aparece um continente rico e diverso, com problemas, sim, causados desde a invasão europeia, mas caminhando ao encontro do seu desenvolvimento. Em seu projeto “*África*”, a professora procura formar conceitos positivos por parte dos alunos, sempre mostrando que se trata da raiz do povo brasileiro.

Como acompanha os alunos do sexto ao nono ano, ela consegue dar continuidade ao assunto, de maneira que os alunos aprendem e, ao final, percebe-se uma mudança de comportamento, no sentido de diminuírem-se os xingamentos e aumentar o respeito mútuo.

Todas as atividades feitas em classe pelos alunos são guardadas sem dobras em pastas, para que fiquem em perfeito estado. É uma exigência que as crianças tenham responsabilidade em cumprir. Esse material, ao final de cada ano, é encadernado e exposto numa amostra pedagógica como forma de valorizá-lo.

Quanto à cultura indígena, a colaboradora afirmou ensinar sobre os povos nativos ou os primeiros habitantes do Brasil, não usando a nomenclatura “Índio”. Como se sabe, trata-se de um termo incorreto, pois foi um nome dado a esses habitantes pelos navegadores, pensando haver chegado às Índias. Alguns livros didáticos mais antigos ainda usam essa informação, mas a lei 11.645/08, no seu artigo 26-A, define que, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Então, a professora segue desconstruindo também essa nomenclatura.

Os autores chamam a atenção ainda para a questão da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, bem como sobre a forma como deve ser tratada essa temática, porque se não for ancorada em conhecimentos bem fundamentados, pode ser mal interpretada, gerando erros:

Não podemos, a despeito da exigência da Lei, sair repassando nas nossas salas de aula informações equivocadas, ou tratar o

tema de uma maneira folclorizada e idealizada. Este é um grande temor: repetir modelos para fazer com que estes conteúdos curriculares fiquem parecidos com os que já trabalhávamos ao tratarmos da História e das contribuições culturais comumente estudadas é um caminho fácil e perigosíssimo. São temas diferentes e sua abordagem necessariamente deve ser diferenciada. Nossos alunos certamente terão muito a dizer, mas devemos ter um imenso cuidado com o senso comum, que pode surgir tanto para desvalorizar como para criar mitos – os quais, ao se desfazerem, redobrarão o peso da desilusão e do desgaste da auto-estima. Trata-se de um equilíbrio delicado entre o resgate de uma História que deverá servir para elevar o orgulho de pertencer a ela e a valorização de posturas estreitas que tendem a criar esquemas explicativos maniqueístas (LIMA, 2004, p.7).

A citação mostra que não basta transmitir conteúdos, mas propagar a África como ela realmente é, um continente rico em culturas e diversidade que teve o seu povo disperso pela diáspora. É nessa perspectiva que observamos esse cuidado com o que ensinar e como ensinar, preocupações que são prioridades para a professora. Ela trabalha as relações étnico-raciais no cotidiano de suas aulas, tanto que as pessoas negras se sentem valorizadas. E, quando conhecem a riqueza da História e Cultura Africana e Afro-brasileira orgulham-se de sua negritude.

Sem participar do Movimento Negro, na sua sala de aula, ela realiza um movimento contra o racismo, o preconceito e a discriminação que permite a seus alunos negros e não negros apresentarem outro comportamento na escola. Um verdadeiro reconhecimento da pluralidade cultural brasileira. Como a professora conseguiu chegar a esse estágio? Que metodologia permitiu o êxito do seu trabalho?

Cada professor deve procurar a abordagem que mais lhe encante. A professora gosta de trabalhar com projetos, o “Projeto África”. Com essa metodologia, consegue envolver e alcançar bons resultados com os alunos. E esse é o objetivo, o aprendizado e a formação de cidadãos. Pessoas conscientes do respeito ao outro, como humanos que somos, independentemente da cor da pele. Deve-se ensinar às crianças desde cedo como somos diversos e que ser diferente não é ser algo melhor ou pior, é apenas ser diferente.

Assim, podemos compreender que essa reflexão leva a uma discussão sobre identidade. “A identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológicos-políticos e as relações de poder” (MUNANGA, 2008, p.102). Esse processo de negociação e renegociação deve ser mais refletido entre as pessoas negras, nas famílias, pois, existe uma própria alienação em relação à história, à cultura e ao padrão estético negro dificultando os posicionamentos que esse processo exige. A identidade é uma construção permanente, não é fixa, é um processo que pessoas negras e não negras precisam vivenciar de forma respeitosa, autônoma e solidária. O trabalho em sala de aula com a História e Cultura Africana e Afro-brasileira favorece esse processo de negociação da identidade e pode permitir que se supere ou não, o preconceito e discriminação nas relações entre as

pessoas, como se constatou na sala de aula da professora Marinalva.

Qual a identidade da professora Marinalva? Ela, em nenhum momento, se assume negra ou não-negra. Afirma ter pai negro e mãe branca. Será que sua identificação com o tema tem relação com essa origem? Será que precisa ter origem negra para trabalhar a temática étnico-racial? O que significa ser negro? Talvez seja preciso assumir o nosso próprio racismo para compreender o quão complexo é dizer-se negro. “Ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define” (BRASIL, 2004, p.15).

Como vimos anteriormente, a identidade não é fixa; é fragmentada, transformada constantemente. É resultado de um processo de negociação e renegociação de acordo com os contextos e relações vividas. Portanto, esperamos que a professora, junto aos seus alunos negros e não negros, contribua sempre com a formação de identidades abertas e solidárias à diversidade cultural.

Diante das leituras que fizemos e das experiências vivenciadas, ficamos ainda mais encantadas pela história do povo africano. Percebemos que o caminho é longo, mas não é impossível chegar, pois já estão acontecendo muitas experiências exitosas, belas como a da professora Marinalva, na escola pública. A lei 10.639/03, que é uma política afirmativa para a causa dos afro-brasileiros contra o racismo, desafia a todos nós, professores, a repensarmos nossa prática e nos debruçarmos sobre um novo fazer pedagógico.

Mesmo depois de dez anos de homologação, a Lei ainda não é totalmente posta em prática. Por que será? O envolvimento das universidades brasileiras com investimentos

na formação inicial sobre o estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira em seus currículos ainda não provocou o efeito desejado? E a formação continuada? Ou falta mais alguma coisa?

Já é um grande passo para aplicação da Lei lembrar que ela foi uma conquista do Movimento Negro. Mas a luta continua, no sentido de conseguir as condições para a formação dos professores e material didático adequado ao desenvolvimento do trabalho em sala de aula. O processo é lento, mas o fato é que estamos caminhando. Atualmente, o trabalho em sala de aula ficou mais acessível; há uma gama de materiais sobre o tema, disponíveis para a formação dos docentes.

Percebemos que a Lei não deve ser cumprida por ser lei, mas por ser uma política afirmativa com vistas a construir, na diversidade, iguais oportunidades para negros e brancos, sem discriminação. E quanto ao currículo, está havendo a inclusão do assunto. Os livros didáticos já contemplam o tema, observando os PCN de pluralidade cultural.

Ressaltamos que a sensibilidade da professora para fazer o que gosta, ensinar é algo que contagia. Ela trabalha com prazer. Envolve-se com os alunos, com sua formação cidadã e por isto contempla as relações étnico-raciais no cotidiano de suas aulas. Assim, entendemos que essa identificação com a temática, corresponde ao compromisso com a escola pública, com a transformação da sociedade excludente e com o combate ao racismo.

Acompanhamos o seu cotidiano da sala de aula e o trabalho com o projeto “*África*” e percebemos a aceitação dos alunos, como ela consegue desconstruir ideias negativas, tanto sobre o povo africano quanto os afro-brasileiros, sempre conscientizando os alunos de que são essas as nossas

raízes. Percebe-se, ainda, o crescimento desses alunos, após o término do projeto “África” a cada ano, tais como respeito ao outro, o não apelidar, é o germinar da semente plantada pela professora.

Não pretendemos, aqui, encerrar o assunto. Aliás, pensamos nem mesmo haver começado. O que pretendemos é iniciar uma reflexão sobre como é possível ao ser humano ser conscientizado e trabalhado em prol de uma maior aceitação do outro.

A escola é um dos lugares propícios para este fim. A professora, mesmo sem grandes feitos, tem contribuído com o seu trabalho para um mundo melhor, passando a fazer parte da História, não sendo uma mera espectadora da mesma.

Ao fim dessa pesquisa, sentimos enorme vontade de aprender mais, pois, lendo os autores para a elaboração da fundamentação teórica do presente trabalho, percebemos um universo de possibilidades que nem sonhávamos existir, visões do outro e de nós mesmas, antes inimagináveis. Percebemos, também, o quão ignorante somos e o quanto temos a aprender sobre a História e Cultura da África e Afro-brasileira. Conhecer a história da professora Marinalva foi uma experiência gratificante. Aprendemos a admirar o seu trabalho, a forma como conduz sua sala de aula, o respeito e firmeza com os alunos, a forma respeitosa com os colegas.

Analisando sua história, identificamo-nos, muitas vezes, com suas dúvidas e também com sua perseverança e coragem. Deu-nos muito prazer escrever sobre esse tema, apesar de muito trabalhoso para nós, repetimos, pelo nosso desconhecimento, mas foi uma oportunidade de aprendizado, da qual, buscamos tirar o máximo proveito para a nossa vida.

Referências

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-racial e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, SEPPPIR, SECAD, INEP, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEUS, Adélia Meireles de; CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes; MACIEL, Emanoela Moreira, Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia. In: VI Encontro De Pesquisa Em Educação. **Anais...** Teresina PI, 2010. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: GONÇALVES; SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Ed. Inep/MEC, 2003.

LIMA, Mônica. Fazendo soar os tambores: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil. In: **O nascimento da cultura africana**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Historia>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

MEIHY, Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. In: **Cadernos PENESB**, Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, n.10. Niterói, RJ: Ed., UFF, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A CAPOEIRA COMO ASPECTO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Magno da Nóbrega Lisboa
Jomar Ricardo da Silva*

Introdução

Sabe-se que a cultura brasileira é, pois, uma aglutinação de diversidades culturais e étnicas advindas de diferentes países. No entanto, nossos costumes, comidas e danças, na sua heterogeneidade, comumente têm algo a nos revelar sobre a marcante presença afro em nosso país, presença esta que teve suas primeiras impressões com a vinda dos escravos negros para o Brasil. Nesse contexto, um dos grandes exemplos a serem abordados é a Capoeira prática, esta que tornou-se uma modalidade praticada na contemporaneidade, a qual abrange todas as etnias.

Este estudo, tem por foco principal, abordar a importância da Capoeira no ensino de História e Cultura Afro-brasileira,

uma vez que tal princípio ideológico se deu devido à Capoeira ser parte fundamental e integrante na História do Brasil, desde o processo de colonização até a república, passando, também, por guerras e perseguições, fazendo-se, dessa forma, sempre presente na História da nação brasileira. Portanto, a inclusão do eixo temático sobre a Capoeira nas escolas junto às práticas pedagógicas, possibilita uma ação reconhecadora da importância do povo negro e de suas tradições na formação de nossa cultura e de nossa sociedade.

O presente artigo consiste numa pesquisa documental e bibliográfica, de égide qualitativa e apresenta como embasamento teórico as concepções de Areias (1983); Lima (2012); Soares (2004); Souza (2005); Vieira (1998) dentre outros autores, como também, alguns estudiosos que tratam acerca do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. De início far-se-á um breve histórico sobre o surgimento das práticas de Capoeira no Brasil, suas principais tipologias e características, como também, o seu reconhecimento e sua importância na atualidade e, em seguida, será abordada a contribuição da Capoeira no ensino de História e Cultura Afro-brasileira, bem como na educação contemporânea para plena efetivação da Lei nº 10.639/03.

Aspectos Históricos Acerca da Origem da Capoeira no Brasil

Pode-se afirmar que a História da Capoeira é marcada por inúmeras informações a respeito de sua gênese, de seu nome e sua identidade, ou seja, se é brasileira ou africana. A este respeito existe uma rigorosa discussão no tocante ao surgimento da Capoeira.

A História da Capoeira enquanto luta inicia-se no século XVI, na época em que o Brasil era colônia de Portugal e foi criada por negros africanos trazidos para o Brasil com a finalidade de serem utilizados como mão de obra nas lavouras de cana-de-açúcar. Com base nesse sentido, alguns estudiosos a exemplo de Vieira (1998), Soares (2004) entre outros afirmam que a Capoeira é de origem afro-brasileira. Conforme Areias,

Essa manifestação cultural foi introduzida no Brasil pelos negros de Angola e Bantus, no século XVI por negros escravos como instrumento de luta pela libertação e mais do que um jogo, essa manifestação popular nasceu como uma arte marcial, uma luta, um instrumento de combate e resistência (AREIAS, 1983, p.25).

Ao chegarem ao Brasil, os africanos perceberam a necessidade de projetar formas de proteção contra práticas de violência, castigos e repressões, às quais, os negros eram submetidos pelos senhores de engenho, que, por sua vez proibiam os escravos de praticar qualquer tipo de luta e também impediam que os mesmos praticassem seus costumes culturais africanos. Sendo assim, os escravos utilizaram o ritmo e os movimentos de suas danças africanas, adaptando a um tipo de luta. É a partir daí que surge a Capoeira, considerada como uma arte marcial disfarçada de dança.

Nesse sentido, pode-se afirmar que foi, de fato, um instrumento importante da resistência dos escravos brasileiros. A este respeito, “além de resistência escrava, era uma leitura do espaço, uma forma de identidade grupal, um recurso de

afirmação pessoal na luta pela vida, um instrumento decisivo do conflito dentro da própria população cativa” (BRUHNS, 2000, p.25).

Nesse contexto, a prática da Capoeira ocorria em terreiros próximos às senzalas e favorecia à manutenção da cultura, o alívio das grandes sobrecargas de trabalho, bem como servia de manutenção à saúde física. Ao longo dos anos, os colonos perceberam o poder fatal das práticas de Capoeira e acabaram sendo proibidas, estabelecendo castigos corporais entre outras medidas severas. Só a partir do governo de Getúlio Vargas que a Capoeira ganhou notoriedade frente às diversas classes sociais, sendo considerada como um esporte nacional brasileiro, com treinos, movimentos e vestimentas sob forma sistematizada.

Conforme Soares (2004), a Capoeira teve forte cultura popular na cidade do Rio de Janeiro. Na segunda metade do século XIX, a Capoeira era uma marca das tradições rebeldes do povo trabalhador da zona urbana na considerada maior cidade imperial do Brasil, uma vez que reunia escravos libertos, brasileiros, imigrantes, jovens, adultos, negros e brancos.

É correto afirmar que muitas histórias foram contadas a respeito do surgimento da Capoeira, como por exemplo, a afirmação de que a Capoeira surge em Palmares e que era a arma dos escravos fugitivos. A este respeito Soares (2004), afirma que,

Estudos atuais apontam a hipótese mais provável de que ela foi o somatório das diversas danças rituais praticadas em um amplo arco da África que abasteceu os negreiros e que se encontraram no ambiente específico da escravidão

brasileira. Registros documentários de angola revelam práticas lúdicas e marciais tradicionais que se parecem muito com a capoeira que chegou nos navios negreiros. Dessa forma, a capoeira seria um mosaico, constituído por inúmeras danças africanas ancestrais que se teriam amalgamado em definitivo na terra americana (SOARES, 2004, p.16).

Faz-se mister ressaltar que, os documentos históricos brasileiros mostram a Capoeira como fenômeno urbano da cultura escrava durante a formação do segmento urbano na colônia. Dessa forma, pode-se afirmar que a Capoeira alastrou-se por todo o território brasileiro, porém, é necessário enfatizar que o surgimento da Capoeira, conforme Líbano, ocorreu “nos Estados da Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco onde se encontravam os maiores comentários entre o povo e a imprensa local, a partir do ano de 1.700” (SOARES, 2004, p.17). Quanto à questão em que diversos autores consideram a Capoeira como dança ou luta, o referido autor aborda que nas tradições africanas, principalmente com o povo de etnia banto, as lutas sempre apresentam características de danças e que a Capoeira moderna une as duas conceituações.

Ainda remetendo ao século XIX, na cidade do Rio de Janeiro, a Capoeira era considerada como resistência de enfrentamento ao poder elitista, uma vez que,

Ao mesmo tempo que enfrentava o aparato policial e a ordem escravista, a capoeira participava ativamente das lutas políticas dentro dos grupos dominantes, como capangas dos senhores da Corte, e

mesmo incorporava termos e trejeitos do vocabulário pedante de juízes e doutores da política da época (SOARES, 2004, p.17).

Assunção e Mansa (2008), abordam que a origem da Capoeira sempre foi controvertida e que existem várias afirmações acerca do surgimento da mesma, uma vez que esta teria sido inventada pelos escravos nas senzalas. Já outras afirmações, enfatizam que teria sido criada pelos quilombolas em sertões distantes. Conforme estudos realizados durante o século XIX, a Capoeira apresenta caráter urbano, praticada por crioulos (negros nascidos no Brasil) e escravos africanos nas cidades portuárias, como Rio de Janeiro e Salvador.

Sobre a Origem do Nome Capoeira

No que concerne à origem do nome Capoeira, existem algumas afirmações que os negros escravizados falavam da seguinte forma: “Vamos treinar na capoeira?”. Já outros afirmam que o nome Capoeira foi instituído, tendo em vista que os negros fugitivos se refugiavam dentro da mata rasteira e os capitães do mato ao entrarem na mata com o intuito de recapturá-los, eram surpreendidos com ponta-pés e cabeçadas (LIMA, 2012). Já existem outras afirmações que as lutas ocorriam várias vezes em campos com pequenos arbustos, chamados na época de capoeira ou capoeirão e que a partir daí é que surge o nome desta prática cultural.

Soares (2004) aborda que a origem da palavra Capoeira tem sido palco de acirrada disputa. Por anos, os praticantes e pesquisadores se conformavam com a versão de que

significava o mesmo que “mato ralo”, “mato baixo”, de acordo com o dialeto Tupi-Guarani que corresponde à vegetação murcha que sobrevive após a queimada feita por fazendeiros em florestas densas onde os escravos fugitivos se escondiam para praticarem sua “dança-luta”, visão esta disseminada a partir do ano 1923, o que transformou-se em fato. Porém, muito antes, em 1879, conforme (BEAUREPAIRE-ROHAN, 1956 *apud* SOARES, 2004, p.17) explica que “*capueira* com ‘u’ é que se referia a mato, e *capoeira* com o tinha outros significados, entre eles, o cesto carregado pelos escravos na cidade”.

A este respeito, (REGO, 1968 *apud* LIMA, 2012) afirma que o jogo nasceu quando os escravos, com seus cestos de aves, chamados de capoeiras, brincavam de lutar nas horas de folga e, outras teorias, para o vocábulo, como a que relaciona a luta travada por pássaros com os movimentos da capoeira (MORALES DE LOS RIOS FILHO, 1926 *apud* SOARES, 2004, p.18), expõe que “os escravos da estiva do rio carregavam o cesto *capoeira* pelas ruas, e forjaram estranha disputa de pernas, que seria o embrião da capoeira”.

A Capoeira e Suas Principais Características

A Capoeira é caracterizada por movimentos complexos com grande agilidade e desenvoltura. De acordo com Areias (1983), sua prática é realizada através do som de instrumentos de percussão, palmas e músicas, fazendo com que a Capoeira se diferencie de outros tipos de artes marciais, a exemplo do Judô, Karatê, Jiu-Jitsu entre outros.

Desse modo, Lima (2012) afirma que a dança ou luta da Capoeira é realizada por duas pessoas ao toque do berimbau. No desenvolver da Capoeira, os jogadores simulam intenções

de ataque e defesa. É importante destacar que, para que seja praticada, a Capoeira exige habilidade, força e autoconfiança que podem ser adquiridas com intensivos treinos. Além disso, os praticantes devem ter uma relação de parceria um com o outro. Tudo isto é iniciado com pequenos aquecimentos e posteriormente realizando um gingado, a partir do qual se iniciam os demais movimentos, numa desenvoltura natural e espontânea.

Vale ressaltar que a Capoeira também prima pela obediência aos rituais, para a preservação das tradições e o respeito para todos, principalmente, para com os mais velhos. A Capoeira, em sua gênese, era praticada ao som de palmas, em seguida, veio o primeiro instrumento, o tambor ou atabaque, utilizado na Capoeira, como também no candomblé. Por conseguinte, a partir do século XIX, o berimbau (que antes era usado por vendedores ambulantes para atrair a atenção das pessoas) passou a ser utilizado na Capoeira, tornando-se, assim, seu instrumento principal, uma vez que é ele quem dá o ritmo da dança (LIMA, 2012).

A este respeito, no tocante à realidade das modificações das práticas da Capoeira, Lima destaca que,

Com a modernização da capoeira passa-se a usar uniformes ou “abadás” (camisas folgadas feitas de algodão ou material sintético) e calças brancas, também folgadas, com a finalidade de não atrapalhar os movimentos. O uso dos uniformes, bem como a criação de batizado (o batizado na capoeira é diferente do batismo religioso, o batismo na capoeira consiste em o aluno iniciante jogar pela primeira vez com um mestre ou professor convidado)

e dos eventos com oficinas de capoeira que agora virou *Workshop* e fruto do capitalismo (LIMA, 2012, p.16).

Sobre estas transformações ocorridas ao longo dos anos, o referido autor enfoca que o uso de cordas ou cordéis, (corda da Capoeira ou o cordel), como também a faixa nos demais esportes de luta, significa o grau de aperfeiçoamento, experiência e técnica do praticante da Capoeira. As cores das cordas da Capoeira, variam de acordo com cada grupo e cada região. Também “é comum os professores e Mestres darem um ‘nome de batismo’, um apelido pelo qual é reconhecido por todos os companheiros de ‘luta’” (LIMA, 2012, p.16).

No que concerne às músicas utilizadas na Capoeira, estas, por sua vez, permitem que os praticantes entrem em uma espécie de transe, como nos rituais africanos, deixando-os mais estimulados. É importante mencionar que as letras das cantigas quase sempre falam da vida nas senzalas, dos castigos sofridos pelos negros e das lutas contra a escravidão.

A Capoeira Angola e a Capoeira Regional

Faz-se mister ressaltar que existe na Capoeira uma divisão em dois grandes seguimentos: Angola e Regional. Em Salvador, Manoel dos Reis Machado, popularmente conhecido como Mestre Bimba, inseriu uma gama de inovações na Capoeira, visando a preservação de seu efeito como arte marcial. Com isso, acabou criando um novo estilo, que chamou de “luta regional baiana”, depois conhecido como regional. Outros mestres baianos defendiam, ao contrário, a preservação de aspectos considerados fundamentais: a teatralidade e a mandinga.

De acordo com Vieira (1998), no ano de 1929, Mestre Bimba trouxe para sua academia a Capoeira de Angola, que por sua vez, era a única existente até então, adaptando golpes de outras lutas: jiu-jitsu, greco-romana, boxe, surgindo, dessa forma, a Capoeira Regional. Podendo, assim, ser uma temática que trate a cultura como uma característica da sociedade misturada com características de outras culturas.

A Capoeira Regional, conforme Lima, era de início, praticada apenas na região da Bahia, por isto o motivo do referido nome. Esta, por sua vez, “é caracterizada por movimentos mais rápidos e golpes secos e sequenciados” (LIMA, 2012, p.16). É correto afirmar que, inicialmente, a Capoeira Regional teve muito mais sucesso e se espalhou por todo o Brasil.

A Capoeira Angola é caracterizada por movimentos lentos e rasteiros, onde o praticante evidencia todo o domínio dos movimentos e malandragem de jogo que defendia ser a Capoeira Angola, a legítima Capoeira. Tem como representante Vicente Ferreira Pastinha, popularmente conhecido como Mestre Pastinha (LIMA, 2012).

A partir da década de 1980, ampliou-se o interesse pelo estilo Angola, como também pela ancestralidade africana da Capoeira. Mas, ao contrário do que aconteceu com o candomblé, por exemplo, os mestres de Capoeira do tempo do cativo, não transmitiram para as gerações seguintes um conjunto de mitos, rezas e cantigas em línguas africanas. Os primeiros registros escritos, tampouco dão detalhes sobre o ritual da roda, nem sobre o que nela se cantava. Hodiernamente, com o modismo já se ouve falar em Capoeira Moderna, Contemporânea e Estilizada numa referência aos que praticam os estilos Angola e Regional acrescentados de elementos de ginástica e de contorcionismo.

De acordo com Vieira (1998), com a entrada de Getúlio Vargas no governo do país, medidas foram tomadas com o objetivo de conquistar o gosto popular, entre elas, a liberação de inúmeras manifestações populares. Dessa forma,

[...] Getúlio Vargas convidou Manoel dos Reis Machado, o mestre Bimba, para uma apresentação no Palácio do Governo. Temendo a popularização da arte - luta, Getúlio Vargas permitiu oficialmente a abertura da primeira academia de capoeira, que teria um cunho folclórico (VIEIRA, 1998, p.43).

Pode-se afirmar que, após essa passagem, a Capoeira perdeu suas características de luta marginal e vadiagem, visto que, “para frequentar a academia de mestre Bimba, os indivíduos eram obrigados a ter carteira de trabalho assinada. Aí estava a diferença, o controle institucional passava a existir em troca de sua legalidade até 1975 quando é reconhecida como esporte nacional” (VIEIRA, 1998, p.43).

Durante o governo Vargas, é correto afirmar que a Capoeira pode ser destacada como manifestação cultural do povo afro-brasileiro e considerada como fator de resistência, continuando a ser praticada mesmo que cruzando com incontáveis desventuras, expondo como o governo usou da Capoeira para controlar o Estado e a política trabalhista.

O Reconhecimento da Capoeira na Contemporaneidade

Faz-se necessário destacar que a Capoeira hoje passou a ser reconhecida como Patrimônio Histórico Nacional, mas em tempos anteriores, passou por momentos difíceis, principalmente no momento de transição entre Monarquia e República, momento em que a Capoeira passou a ser usada para os mais variados fins.

A Capoeira, embora tenha dado suas contribuições para o povo brasileiro, como por exemplo, na defesa da pátria na Guerra do Paraguai (1865-1870), que por sua vez, foi um divisor de águas na sua história, onde capoeiristas defenderam com garra e determinação nosso território brasileiro, conquistando, assim, o respeito da oficialidade. Foram considerados como heróis desbravadores na volta para o Brasil (SOARES, 2004). No entanto, sua prática ainda era considerada proibida perante a lei. Hodiernamente, a Capoeira “é reconhecida como patrimônio cultural brasileiro registrada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), entrando para o rol de patrimônios imateriais brasileiros” (LIMA, 2012, p.19).

Conforme Lima (2012), todo esse crescimento da Capoeira, se deu pelas lutas dos Mestres e praticantes de tal arte, como também, pelas lutas dos adeptos e simpatizantes e pelas lutas dos movimentos afirmativos e movimento negro. Foi a partir da pressão destes movimentos que foram promulgadas a Lei nº 11.645/08, através da qual é alterada a Lei nº 10.639/03, que por sua vez alterou a LDB nº 9.394/96 e determina a inclusão, no currículo da rede oficial de ensino, em instituições públicas e particulares, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana em toda a educação básica.

A Capoeira está sendo contemporaneamente praticada em mais de 138 países no mundo, como também em escolas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e academias modernas. No entanto, estes aspectos, nos dias atuais, têm melhorado bastante, um exemplo é que recentemente algumas cidades do Estado da Paraíba, a exemplo de São Bento e Brejo do Cruz, realizaram concursos públicos para monitores de Capoeira. Sendo assim, considera-se isto como um avanço. Porém, ainda é correto afirmar que, com esse crescimento que a Capoeira tem alcançado, ao longo dos anos, mesmo com o reconhecimento pelo IPHAN, como Patrimônio Histórico Imaterial Brasileiro, a Capoeira, no Brasil, ainda sofre com o preconceito e com a discriminação. Os praticantes, ainda são vistos, por parte da sociedade, como um grupo de pessoas desocupadas.

Para tanto, surgem questionamentos a este respeito: será que isto ocorre devido à origem das práticas de Capoeira terem sido criadas pelos negros? Nesse sentido, é importante destacar que a História da Capoeira se mescla com a própria História do nosso país. Desde o processo colonizador até a independência e a República, passando por guerras e perseguições, a Capoeira esteve sempre presente no curso de nossa História e de nosso povo.

Desse modo, pode-se ressaltar que a Capoeira é apreciada como uma manifestação da cultura popular no Brasil, desde a época do governo Getúlio Vargas que além de ser considerada como arte, luta e dança, serviu como arma na conquista pela liberdade do povo negro.

Atualmente, a Capoeira está modificando os aspectos sociais e culturais existentes no Brasil, além de ter grande relevância na atuação do processo pedagógico, conseguindo atingir, assim, os fatores cognitivos, sociais e motores, os

quais, são de suma importância para o processo de desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que a Capoeira no ensino de História e Cultura Afro-brasileira consegue fazer com que os alunos aprendam de modo prazeroso e satisfatório, os elementos formadores da cultura afro-brasileira.

A Capoeira na Educação Contemporânea: História e Cultura Afro-brasileira

Pensar na importância da Capoeira no que concerne à transmissão de histórias e culturas afro-brasileiras, faz com que, tanto os capoeiristas quanto as comunidades, incluindo, também, as unidades escolares, saibam o valor que a cultura negra tem na nação brasileira. Estes fatores têm como finalidades, além da transmissão histórica, social e cultural dos negros, promover a valorização do reconhecimento da diversidade de raças e culturas, combatendo, portanto, o racismo, fator este, que ainda persiste no Brasil.

Como a Lei Federal nº 10.639/03 determina a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira e Africana como um componente curricular oficial das redes de ensino públicas e privadas. A referida disciplina pedagógica deve utilizar o grupo de Capoeira, bem como, as diversas danças afro-brasileiras, como um modo de educar para as relações étnico-raciais. De acordo com a referida Lei, é decretada uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a qual, consiste em estabelecer na grade curricular de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira em escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio.

Sobre o excerto acima, no artigo 26-A, parágrafo 2º da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, tem-se o seguinte: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2005). Tomando como base isto, Chagas (2008) afirma que,

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, seja de 2004, os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1997 e a LDB, desde 1996, recomendam a inserção da diversidade étnica e racial no currículo e na sala de aula, o que incide na história da África, história do negro(a) e cultura afro-brasileira como conteúdos indispensáveis à compreensão da formação da sociedade brasileira (CHAGAS, 2008, p.1).

Nesse sentido, em consonância com a afirmação acima citada, percebe-se que tais recomendações não são recentes, ou seja, desde a promulgação da LDB nº 9.394/96 que é mencionada a inclusão do trabalho para promover as relações étnico-raciais na sala de aula das escolas de educação básica. Chagas (2008) afirma que há mais de três décadas são discutidos assuntos ligados aos estudos de História e Cultura Afro-brasileira na educação no âmbito público, com assuntos relacionados com o currículo e a cultura e temáticas a respeito da educação inclusiva.

É importante destacar que o estudo da temática afro-brasileira sobre a Capoeira, nos espaços educacionais e comunitários, pode fornecer inúmeras oportunidades a fim de que, alunos, educadores, todas as equipes escolares e comunidades em geral, possam construir posicionamentos e práticas antirracistas em relação aos negros, na perspectiva de erradicar preconceitos e discriminações raciais ocorridos de forma tão frequente em nossa sociedade.

No que se refere às instituições escolares, grosso modo, não abrem espaços de oportunidades para que ocorram diálogos a respeito das questões raciais entre professores, educandos, demais profissionais ligados à educação, família e comunidade, embora a Lei Federal nº 10.639/03 tenha sido sancionada com a finalidade de abordar os aspectos históricos e culturais dos negros na importância da formação da nação brasileira.

No que concerne aos âmbitos acadêmicos, é de grande significância, a abertura de espaços de diálogos a respeito dos estudos temáticos sobre História e Cultura Afro-brasileira, pois tais estudos, fazem com que sejam ampliadas diversas reflexões a este respeito nos espaços universitários, favorecendo, desse modo, a aplicabilidades conteudísticas abordadas nas universidades e faculdades sobre a discriminação racial em suas diversas formas de preconceitos sofridos pelos negros no Brasil e em outras partes do mundo. Portanto, através dos espaços de reflexões nas instituições de ensino superior, podem ser desencadeados projetos metodológicos que sejam aplicados em escolas e comunidades com a finalidade de combater as diversas formas de preconceitos e discriminações raciais existentes, aprimorando o reconhecimento de valores e contribuições dadas pelos negros a nosso país.

A Importância da Lei nº 10.639/03 no Processo Político-Pedagógico

Em relação à aplicação da Lei nº 10.639/03 nas instituições escolares, faz-se necessário mencionar que a promulgação desta Lei nas instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, pode auxiliar os educadores brasileiros na aplicabilidade metodológica do conteúdo pertinente à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o qual tem o objetivo de resgatar os sentidos amplos de historicidade e interculturalidade. Portanto, é imprescindível, abordagens sobre conteúdos afirmativos e valorativos sobre a diversidade étnico-racial. No entanto, é importante o apoio das entidades governamentais, principalmente, com amplo suporte das secretarias de educação e recursos didáticos e pedagógicos para a transmissão do ensino-aprendizagem qualitativo e favorável.

É sobre estas perspectivas que surgem as ideologias de que, para uma adequada aplicabilidade metodológica do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, faz-se necessário a utilização de métodos de cunho lúdico e interativo, favorecendo, portanto, a valorização histórica e, principalmente, cultural das etnias afro-brasileiras. Estes fatores de objeção anteriormente citados, diz respeito ao fato de que as práticas de Capoeira favorecem para uma adequada e inovadora forma de aplicação conteudística afro-brasileira para os educandos e a comunidade em geral.

Como, de fato, é instituída a temática nestas grades curriculares, é nesse aspecto em que a Capoeira deve apresentar seu papel fundamental na prática do incentivo da participação dos alunos e sociedade em geral no aprendizado dos conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. A inserção destes conteúdos nas disciplinas de Literatura

Brasileira, História do Brasil e Educação Artística, remete-se a uma das finalidades propostas pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) que é a interdisciplinaridade, ou seja, a junção das disciplinas escolares através de uma temática.

Estes aspectos fazem com que os estabelecimentos de ensino, educadores, alunos, equipes pedagógicas, demais funcionários e comunidades em geral, deixem para trás as variadas formas de preconceitos raciais trazidas através do decorrer da história, seja pelos livros didáticos, paradidáticos, literaturas infanto-juvenis, revistas, mídia, enfim, uma vez que estes fatores citados reproduzem padrões de ideias preconceituosas, racistas e discriminatórias com relação aos negros.

Há transmissão de um sentido de inferioridade racial e social, pois ambos abordam a pobreza apenas com fotos e gravuras de negros alvos das expressões da questão social, como fome, miséria, violência e demais aspectos relacionados com as situações de vulnerabilidade social, dando, nesse sentido, privilégios e superioridades apenas aos brancos.

A este respeito, tem-se a afirmação de Souza que segundo ela:

Quando os textos, livros ou histórias se referem à pobreza e a outras mazelas sociais, geralmente os negros aparecem nas personagens, nas ilustrações e no conteúdo do texto, não raro como protagonistas. [...] Já nos livros de contos de fadas, como príncipes, princesas e heróis, a presença negra é praticamente inexistente, predominando aí, as personagens brancas, não raras loiras. E isso não passa despercebido pelas crianças (SOUZA, 2005, p.110).

Segundo a supracitada autora, é fundamental que estas referidas situações não passem despercebidas pelos educadores, a fim de que possam fazer uma reformulação de tais representações nas escolas, reapresentando-as no eixo de um referencial que possa contemplar “a diversidade humana e o respeito à pluralidade étnico-racial brasileira” (SOUZA, 2005, p.110).

Sobre isto Silva (2005), afirma que o livro didático ainda é um dos recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores, em especial, nas escolas públicas, pois, em grosso modo, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares, uma vez que não têm acessos a jornais, revistas e outras literaturas. Para os educadores dessas instituições, os materiais pedagógicos são poucos e as salas de aulas, super lotadas, o livro didático é, pois, o único método de superação dos problemas pedagógicos (SILVA, 2005, p.22). A autora ressalta que o livro didático pode ser um meio de expansão de estereótipos, os quais não são percebidos pelo professor, pois:

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros. Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas. A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes

e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média (SILVA, 2005, p.23).

Principalmente, no que concerne aos livros de História, há ocultação da formação dos impérios africanos, bem como suas histórias. Representam os negros como seres passivos e sem historicidades antes do contato com os europeus, demonstram que suportavam todos os castigos do sistema escravista e escondem, omitem suas resistências e suas inúmeras contribuições na culinária, religiosidade, memória, linguística, entre outros fatores, os quais enriqueceram a cultura brasileira.

No que se refere à abolição da escravatura, grosso modo, os livros didáticos, citam apenas pessoas brancas, políticas e letradas, existe omissão da participação e contribuição dos negros no processo abolicionista, como, por exemplo, a resistência dos cativos e libertos em relação ao citado processo. Tais aspectos citados, não só menosprezam a importância dos negros na nossa formação histórica e social, como também excluem os mesmos como agentes transformadores da História e cultura de nosso país. Estes fatores contrapõem o que determina a Lei nº 10.639/03, bem como nossa realidade histórica, o que acaba por excluir das grades curriculares e pedagógicas das escolas brasileiras, a verdadeira História dos nossos negros.

Perante os exemplos citados, é de suma importância que as escolas trabalhem os conteúdos e seus respectivos textos inclusos nos livros didáticos, paradidáticos, literaturas afins, entre outros, sobretudo, abordem a importância da História

e cultura afro-brasileira ressaltando as grandes trajetórias de resistências, lutas e conquistas realizadas pelos negros. É importante chamar a atenção para a influência histórica e cultural dos negros na formação da nação brasileira.

Considerações Finais

Faz-se necessário afirmar que, atualmente, a Capoeira, vem ao longo dos anos, adquirindo novas características, uma vez que está ganhando espaços nos diversos meios sociais, contribuindo para a ampliação da Capoeira pelo Brasil e pelos diversos países do mundo. Vale ressaltar que através da Lei nº 10.639/03, a Capoeira está sendo inserida, paulatinamente, em escolas, academias de musculação, bem como, nas comunidades. Vem sendo compreendida como um elemento histórico e cultural. Quanto aos benefícios que a Capoeira proporciona, esta, por sua vez, promove a socialização, a musicalidade, o melhoramento do desenvolvimento psicomotor, pedagógico, cultural, e, fundamentalmente, no preparo físico dos praticantes.

A Capoeira possui uma significativa função como meio de educação e socialização por causa de sua pluralidade cultural. Além disto, a Capoeira apresenta uma função social ao promover a inclusão na prática esportiva, fator este de grande relevância para a formação da cidadania.

A Capoeira não é apenas classificada como uma dança, um jogo, uma arte, é, também, uma forma interativa de transmissão de conhecimentos das riquezas culturais, bem como os aspectos históricos dos negros, nas escolas e na comunidade. Estes aspectos se relacionam ao reconhecimento de que o Brasil é um país de misturas de raças, costumes, tradições

e culturas advindas de diversos locais e etnias, favorecendo quebras graduais de preconceitos raciais existentes na sociedade, reproduzidos nas escolas e comunidades.

É importante ressaltar que, no que concerne à educação das relações étnico-raciais, é fato que os profissionais da educação, grosso modo, ainda não possuem conhecimento acerca da Lei nº 10.639/03 que preconiza o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ensino fundamental e médio das redes educacionais públicas e privadas do Brasil. Isto ocorre devido à ausência de formação continuada acerca da temática afro-brasileira, bem como da inclusão de um componente curricular específico nos cursos de licenciatura plena. Estes fatores proporcionam o adiamento do conhecimento, do reconhecimento e valorização da importância dos negros na formação histórica, econômica e cultural brasileira, além de fazer predominar a permanência do preconceito racial com os negros.

Cabe destacar que em nosso país, principalmente, no tocante à educação brasileira, é necessário realizar e colocar em prática, sob forma imediata, a plena efetivação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica das referidas redes públicas e particulares do Brasil. Portanto, tal efetivação, pode promover o reconhecimento dos negros em nossa formação histórica e social e erradicar, de modo paulatino, as diversas formas de preconceitos raciais existentes no Brasil.

Referências

AREIAS, Almir das. **O que é Capoeira?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

ASSUNÇÃO. Mattias Röhrig. MANSA. Mestre Cobra. (Cinésio Feliciano Peçanha). A dança da zebra. In: **Revista de História**, Ano 3, n.30. Biblioteca Nacional. São Paulo, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Ministério da Educação. Brasília, Distrito Federal, 2005.

BRUHNS, Heloisa Turini. **Futebol, carnaval e capoeira:** entre as gingas do corpo brasileiro. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Formação docente e cultura afro-brasileira. In: **Revista África e Africanidades**, Ano I, n.3, Nov., 2008.

LIMA, Flávio. **A Capoeira enquanto prática cultural na E. M. E. F. Severino Marinheiro.** Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Educação. UEPB. Campina Grande, 2012.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. Golpes de mestres. In: **Revista Nossa História**, Ano 1, N.5. Biblioteca Nacional. São Paulo, 2004.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e a reprodução do preconceito. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005.

VIEIRA, Luiz Renato. **O jogo da capoeira**: corpo e cultura popular no Brasil. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

A PERSEGUIÇÃO AOS XANGÔS E UMBANDAS NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE-PB NOS ANOS DE 1960: NOTÍCIAS DE JORNAIS

*José Romero Soares Santana
Ivonildes da Silva Fonseca*

As práticas religiosas afro-brasileiras sempre foram alvo de discriminação por parte de alguns setores sociais que acreditavam serem estas um símbolo de atraso, para o país com pretensões de modernidade, de racionalismo e principalmente de ser um país que cultuava religião que gozava de legitimidade e em nome destas pretensões o combate às tradições religiosas afro-brasileiras se faziam presentes (PRANDI, 2006).

Durante a República Velha, o papel repressor do Estado não foi apenas em relação à religiosidade, mas também, no tocante às tradições culturais de origem africana. Foi virada uma página da história política do Brasil com o fim da monarquia, mas os malefícios cometidos contra o povo de santo continuaram com base no Código Penal de 1890.

Nos anos de 1920, o Estado continua reprimindo as religiões afro-brasileiras e com o advento do Estado Novo essa atuação ganhou mais força na mudança no trato político, mas no campo religioso agia de forma autoritária, como comentado por Lísias Nogueira Negrão: “No campo religioso, os cultos afro-brasileiros, em todo Brasil, tiveram a primazia, talvez a exclusividade, da ira do Estado Novo, ainda em nome do combate ao arcaísmo e a ignorância...” (NEGRÃO, 1996, p.70).

Este mesmo autor exemplificando a exclusividade da perseguição aos cultos afro-brasileiros descreve de forma bem detalhada essa predileção.

Verifica-se que o Espiritismo, criminalizado no primeiro Código Penal Republicano, não mais está incluído no rol das proibições que, contudo, se referem explicitamente à Macumba e ao candomblé. São, portanto, os cultos afro-brasileiros os mais diretamente visados (NEGRÃO, 1996, p.70).

Dessa forma, nota-se que o discurso com ares de legalidade e conteúdo repressor foi o grande instrumento. Isso nos remete a Michel Foucault (1970) ao afirmar que o discurso tem seu lugar definido e direcionado a um determinado grupo ou sociedade.

[...] Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada e redistribuída por certo número de procedimentos, que tem por função conjurar seus poderes

e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível mentalidade (FOUCAULT, 1970, p.8-9).

O período compreendido entre os anos de 1966 e 1980 representou mudanças na estrutura social tanto nacional como local, o Brasil se encontrava sob um regime militar, esse foi um período de grande efervescência política nacional e é neste momento que se desenrola o embate legal entre as religiões afro-brasileiras e a autoridade paraibana.

Na Paraíba a década de 1960 terá um marco devido à liberação dos cultos afro-brasileiros no dia 6 de novembro de 1966, com a assinatura da lei nº 3.443 pelo então governador do Estado da Paraíba, João Agripino.

Neste contexto de “liberdade para os cultos afro-brasileiros”, João Agripino foi considerado pelos praticantes dessas religiões e pela Federação dos Cultos Afro-brasileiros como o “verdadeiro protetor” dos cultos afro-brasileiros por ter legalizado sua prática no espaço social da Paraíba.

Para os praticantes das religiões afro-brasileiras, o dia 6 de Novembro de 1966 foi visto como um marco na história dos cultos afro-brasileiros da Paraíba por ter sido a data que correspondeu à sonhada “liberação” para que fosse permitida a realização das cerimônias de umbanda¹ sem a intervenção policial.

Para enriquecer a compreensão sobre o ato legislativo, segue o trecho de uma notícia: “festa de liberação dos terreiros de umbanda da Paraíba”. O comentário que acompanha o trecho informa que, após assinatura do termo da lei, seria

1 É importante colocar que nas práticas umbandistas na Paraíba estavam presentes a tradição do Catimbó e da Jurema.

realizada uma grande festa que contaria com a participação de vários terreiros.

O espaço sagrado dos terreiros, seria, conforme compreendiam os praticantes, território livre para a realização dos encontros com as divindades africanas, os/as caboclos/as, para fazer atendimentos de amparo espiritual às pessoas com a prática de ações de caridade, através da reza e dos banhos de ervas, além de ensinar a fazer remédios caseiros e a realizar os rituais públicos.

Politicamente, a medida adotada pelo então governador João Agripino lhe rendeu a consideração por parte de muitas pessoas religiosas, de ser o “grande homem”, “o libertador”. É o que pode ser apreciada na notícia veiculada no Diário da Borborema, relatando a opinião do vice-presidente da Federação dos Cultos Africanos da Paraíba a respeito do caráter humanitário do governador.

[...] Antes do ato religioso falou o vice-presidente historiando todos os fatos, acerca do nascimento da umbanda na Paraíba e de como foi liberta. Disse inclusive que se não fosse o apoio de um governo como o de João Agripino, nada haveria sido feito. Explicou que devido ao espírito sábio, humanitário e cristão do atual governador, é que os paraibanos tiveram o direito de seguir o ritual daquela religião no próprio Estado, pois antes disso, os que têm a mediunidade espiritual dos orixás, tinham que se deslocar para outros lugares, a fim de seguir a obediência dos poderes astrais (DIÁRIO DA BORBOREMA, 11/03/1966, p.05).

A lei nº 3.443 de 6 de novembro de 1966, foi motivo de grande contentamento para os praticantes das religiões afro-brasileiras; no entanto, essa liberdade que tanto se festejou, mostrou-se ser uma forma de controle sobre os terreiros.

A lei, entretanto, trazia dispositivos para controlar e regulamentar as realizações dos cultos. Podemos observar tais medidas no conteúdo do artigo 2º, o qual trata do funcionamento dos cultos afirmando que cada caso seria autorizado pela então Secretaria de Segurança Pública:

[...] mediante a constatação de que se encontra satisfeita as seguintes condições preliminares: I. Quanto à sociedade: provar que está perfeitamente regularizada perante a lei civil.

II. Quanto as responsáveis pelos cultos:

a) Prova de idoneidade moral;

b) Prova de perfeita sanidade mental consubstanciada em laudo psiquiátrico (PARAÍBA, Lei Nº 3.443. DE 1966).

Essa medida veio para legalizar as práticas de origem africanas e indígenas e por meio desse instrumento legal, colocar fim às perseguições sociais e policiais. Todavia, após a assinatura dessa lei, as perseguições continuaram, e não foram poucas as notícias divulgadas na imprensa campinense, dando conta de que tais práticas religiosas causavam incômodo à sociedade.

A Transgressão aos Costumes e Perturbação do Sossego

Com o vigor da Lei 3.443/66 a sociedade campinense exercia a repressão alegando que as práticas religiosas perturbavam a ordem e sossego da cidade e o argumento discursivo está explícito na notícia intitulada: “Xangôs perturbam o sossego em diversos bairros de Campina Grande²”: “Nos últimos dias, a seção de costumes da delegacia de polícia de Campina Grande-PB tem registrado uma série de denúncias contra vários xangôs que funcionam em nossa cidade e que segundo os queixosos estão prejudicando o sossego público” (DIÁRIO DA BORBOREMA. 04/03/ 1967, p.05).

A Federação dos Cultos Africanos na Paraíba buscou de todas as formas, moldar um padrão que legitimasse e regulamentasse a atuação destes cultos no Estado da Paraíba e para tanto, também usava de táticas repressoras, inclusive com poder de polícia.

Nota-se que os cultos afro-brasileiros dentro do espaço urbano campinense, eram tidos como a representação do mal, o espaço do não religioso, evidenciando que estariam longe de ter o mesmo prestígio social que a religião católica.

Feiticeiros, charlatões, desordeiros, bruxos, adoradores do diabo, eram algumas das denominações dadas aos frequentadores e praticantes de candomblé e umbanda. Era o contexto nacional refletindo em Campina Grande-PB, cidade que teria se tornado um espaço social invadido por “falsas” religiões que visavam ludibriar as/os verdadeiras/os cidadãs/os campinenses.

2 Vale ressaltar que os cultos afro-brasileiros na Paraíba nos anos de 1960 eram denominados de Xangô.

As mudanças ocorridas na Paraíba com a lei 3.443/66 não proporcionaram alterações significativas no imaginário da sociedade sobre os cultos afro-brasileiros, visto que as compreensões equivocadas (as de terem as religiões afro-brasileiras como demoníacas) e as manifestações e a repressão contra estes cultos continuaram.

Com a pesquisa nos arquivos dos jornais, tivemos essa comprovação, pois não raro, publicavam-se notícias dando conta de prisões de praticantes dos cultos de origem africanas. Encontramos, por exemplo, uma notícia no Diário da Borborema, de 14 de Janeiro de 1967, informando a prisão de Maria Claudete a “xangozeira”, aquela que segundo a notícia, recebia a manifestação de um espírito desordeiro.

Segundo informações colhidas pelo chefe da seção de costumes, investigador Antônio Bezerra Paz (Batoré), Maria Claudete costuma fazer baixar os ‘espíritos’ em sua casa, gostando de praticar o xangô em sua residência [...] A xangozeira para se excitar costuma fumar Jurema e foi numa dessas sessões a domicílio, que Claudete manifestou-se ‘baixando’ em seu corpo um ‘espírito arruaceiro (DIÁRIO DA BORBOREMA, 14/01/1967, p.03).

Enquanto a Federação dos Cultos Africanos na Paraíba dava continuidade às comemorações pela libertação de sua prática religiosa. Esta mesma Federação, assumia o discurso da repressão aos terreiros que não se enquadravam nas determinações por ela criadas. Estes terreiros considerados contraventores, seriam fechados se continuassem a usar

bebidas alcoólicas e fazerem práticas ritualísticas que não se adequassem ao código e normas, que, pela Federação, eram considerados como a “verdadeira religião”. Assim informava o vice-presidente da Federação Cícero Tomé:

Nesse sentido, prosseguiu o entrevistado, será mantida em todos os terreiros do Estado, uma severa vigilância por parte da diretoria da federação contra o uso de bebidas alcoólicas nos candomblés e de outros meios que fogem a verdadeira religião umbandista [...] Afirmou por fim, que a federação não terá complacência com os contraventores, que terão seus terreiros fechados (DIÁRIO DA BORBOREMA 15/03/1967, p.05).

Percebe-se que a medida tomada pela Federação buscava retirar dos seus quadros, práticas que lembrassem os rituais de origem africana, pois estas eram consideradas ações de espíritos baixos, inferiores, uma vez que a doutrina da Umbanda incorporava preceitos kardecistas.

A cidade de Campina Grande-PB não se encontrava fora do contexto nacional, no que diz respeito à composição da Umbanda com elementos do kardecismo-cristão e assim agia conforme o elemento doutrinário moralizador que buscava extirpar do seu meio os praticantes do chamado “baixo espiritismo”.

Insere-se neste sentido o embranquecimento das religiões afro-brasileiras (ORTIZ, 1991) através da eliminação de elementos históricos e culturais trazidos pelos negros escravos nos porões dos tumbeiros.

Nesse conjunto a merecer “moralização” e embranquecimento se encontravam os rituais de oferendas para os orixás que ficaram proibidos no espaço campinense e a única saída foi continuarem camuflando suas práticas, igual ao que se fez no processo de sincretismo religioso, o qual fez as pessoas colocarem nos seus espaços de culto, apenas as imagens dos santos católicos.

Os rituais sem os sacrifícios das oferendas com animais, foi uma das determinações. As pessoas praticantes teriam que evocar Xangô, o Orixá do trovão, e não poderiam oferecer-lhe o sacrifício de um galo, pato ou carneiro.

Neste caso, o discurso e a postura da Federação, dirigidos à sociedade campinense, eram formas de demonstrar que a observância da moral e dos bons costumes, também, estaria a cargo do órgão maior das religiões afro-brasileiras.

O discurso assumido pela Federação esteve presente nos últimos anos da década de 1960, principalmente, pelo empenho do vice-presidente em acalmar a sociedade campinense dando ênfase ao cumprimento das novas regras que buscavam “disciplinar” o funcionamento dos terreiros de umbanda em Campina Grande e foi assim noticiada:

O vice-presidente da Federação dos Cultos Africanos do Estado da Paraíba Cícero Tomé e, responsável pela aquela entidade em Campina Grande apresentou à imprensa uma circular assinada pelo presidente Babalaorixá Carlos Leal Rodrigues, com uma série de determinações para os seguidores daquele rito nesta cidade (DIÁRIO DA BORBOREMA, 04/05/1968, p.05).

Esta notícia tinha por objetivo informar para a sociedade campinense que: as novas regras seriam aplicadas e cumpridas pelos terreiros, dentre elas, se determinava os dias marcados para a realização de cerimônias e para as que praticassem o uso de música (cerimônias onde se utilizava o toque dos atabaques) não deveriam ultrapassar os horários determinados com a finalidade de manter a disciplina que a Federação esperava de seus associados.

Conforme já colocado, a Federação gozava do poder de polícia e é importante ressaltar que o vice-presidente da Federação também ocupava o cargo de policial da Delegacia de Costumes, a qual fiscalizava os terreiros e gozando deste poder, o policial e vice-presidente da Federação dos Cultos Africanos da Paraíba, mandou fechar um terreiro de duas “xangozeiras” por estarem praticando “despachos” dentro de um cemitério. As mesmas foram enquadradas na prática do “baixo espiritismo”. Portanto, cabe uma interrogação se esse procedimento não se chocava com a liberdade preconizada com a lei 3.443/66?

Na matéria intitulada “Xangozeiras presas fazendo ‘despachos’ no cemitério”, constata-se a determinação da Federação e da autoridade policial, em seus objetivos, de reprimir e enquadrar penalmente os contraventores.

A década de 1960 termina com o silêncio dos jornais e da própria Federação. Os discursos agora não faziam mais parte do contexto repressor que tomou conta das religiões afro-brasileiras. Em 1969, inaugura-se a era do silêncio. Os espaços dos jornais para os chamados “xangozeiros” dão lugar, nas páginas jornalísticas, para outras notícias. A sociedade campinense agora lança seu olhar para as “mariposas” que mancham o nome da nossa sociedade com o seu comportamento mundano. Uma verdadeira cruzada foi travada contra

o “baixo meretrício”, agora mais importante do que os “xangozeiros”, que, neste momento, se encontravam enquadrados nas normas e deveres que constituíam o corpo regulador de seu funcionamento.

O mais interessante, é que das páginas do noticiário policial só restaram lembranças, deixaram de ser manchetes como temas polêmicos. O discurso que legitimava pré-conceitos e reprimia o elemento histórico religioso de origem africana e que percorreram as transformações sociopolíticas do Império ao Estado Novo, agora, dirigia suas atenções para uma nova conjuntura não só política, mas como social instaurada pela ditadura militar rompendo a barreira da década de 60, ultrapassando a década de 70 do século XX.

O espaço que era dedicado nos jornais aos cultos afro-brasileiros é preenchido por notícias voltadas aos movimentos estudantis, aos esquadrões da morte que agiam nas maiores cidades do país e que passavam também a atuar em Campina Grande, como também, aos forrós que funcionavam nos bairros da periferia da cidade (os de Monte Castelo principalmente) os quais passaram a terem maior importância para os jornais.

A última informação encontrada nos anais dos anos 60 e 70 do século XX, fugia completamente do contexto repressor às religiões afro-brasileiras que figuravam nas páginas policiais: tratava-se de um convite publicado com uma pequena nota em que o Babalorixá, Vicente Mariano, convidava as autoridades e a sociedade campinense para uma cerimônia de toque de Exu no terreiro Senhor do Bonfim.

Vale ressaltar que a lei 3.443/66 não conseguiu transformar o cenário de ilegalidade para as religiões afro-brasileiras, pois em 1981, houve a necessidade de que o governador

Tarcísio de Miranda Buriti, sancionasse a lei nº 4.242 de 08 de junho de 1981, que diz:

Isenta de Licença Policial a prática de Cultos Afro-Brasileiros”. Esta lei que tem dois artigos traz no seu artigo 1º. As sociedades que praticam o Culto Afro-Brasileiro poderão exercer as formas externas da sua confissão religiosa, independentemente de registro de obtenção de Licença junto às autoridades policiais (PARAÍBA, Lei 4.242, de 08/06/1981).

Dessa forma, os praticantes galgaram mais um degrau para a liberdade de credo religioso, livrando-os da obrigação de irem buscar a concessão mediante o pagamento de licença.

Considerações Finais

As mudanças, ocorridas no Brasil, durante o século XX, não proporcionaram alterações significativas no imaginário da sociedade sobre os cultos afro-brasileiros, visto que as compreensões equivocadas (as de terem as religiões afro-brasileiras como demoníacas) permanecem.

A década de 1960, sobretudo, na Paraíba e em Campina Grande, expressa bem este contexto, pois não raro, vinculavam-se notícias nos jornais locais dando conta de prisões de praticantes dos cultos de origem africanas.

Ocorreu nesta década, a sanção da lei estadual 3.443/66 que promoveu rupturas ao conhecimento preconceituoso e discriminatório, mas não foi suficiente para alterar a

mentalidade social, uma vez que após a Lei 3.443/66 que concede ao Governador da Paraíba, João Agripino, o título de “Salvador” por parte de populares religiosos umbandistas. As prisões e os nomes de praticantes aparecem nos jornais campinenses como caso de polícia.

Além da repressão vigorou a obrigatoriedade das pessoas irem até à Delegacia para pagarem a Licença Policial e assim terem o direito de realizarem os seus Toques até o ano de 1981 quando foi sancionada pelo Governador Tarcísio de Miranda Burity, a Lei 4.242/81.

Referências

BARROS, Ofélia Maria. **Terreiros campinenses: tradição e diversidade.** 2011, 194f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande-PB, 2011.

DIÁRIO DA BORBOREMA, sábado 14 de janeiro de 1967. Ano IX nº 2896. Campina Grande-PB.

_____ sábado 4 de março de 1967. Ano IX nº 2126. Campina Grande-PB.

_____ sábado, 11 de março de 1967. Ano IX nº 2132. Campina Grande-PB.

_____ quinta-feira, 4 de abril de 1968. Ano XI nº 343. Campina Grande-PB.

_____ terça-feira, 30 de abril de 1968. Ano XI nº 3463. Campina Grande-PB.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida. 12.ed., São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GAARDE, Jostien. et al. **O livro das religiões**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

NEGRÃO, Lísia. **Entre a cruz e a encruzilhada**: formação do campo umbandista em São Paulo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro**: umbanda e sociedade brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PARAÍBA. **Lei nº 3.443, de novembro de 1966.**

_____. **Lei nº 4.242, de junho de 1981.**

PRANDI, Reginaldo. **O que você precisa ler para saber quase tudo sobre as religiões afro-brasileiras ou As religiões afro-brasileiras nas ciências sociais**: uma conferência, uma bibliografia. Texto apresentado no Congresso realizado pela ALER–Associação Latino-Americana para o Estudo das Religiões. São Bernardo do Campo, de 3 a 7 de julho de 2006. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/prandi/conferen.doc>>. Acesso em: 3 jul., 2008.

PASSIVIDADE *VERSUS* REBELDIA: DUAS VISÕES SOBRE A ESCRAVIDÃO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

*Hezrom Vieira Costa Lima
Rosângela Neres de Araújo da Silva*

Introdução

No século XIX, sobretudo, após a independência do Brasil, a raça tornou-se um “problema”, pois um país que se pretendia cientificista e moderno na época não poderia ter uma população eminentemente negra, parda ou indígena, elementos que compunham dois terços das “três raças” criadoras do país (SCHWARCZ, 1993).

Com base no racismo científico da época, diversos intelectuais como Roquette-Pinto, Nina Rodrigues, José Bonifácio, José de Alencar, Sylvio Romero e Oliveira Vianna pensaram a questão da raça e da mestiçagem no Brasil, entretanto, devido àquela influência, essa mestiçagem era vista como algo negativo para o futuro da nação (RICUPERO, 2011).

A principal transformação paradigmática ocorreu com as contribuições de Gilberto Freyre¹, em “Casa Grande & Senzala” (1933). Nessa obra, o autor destaca a importância da Casa-Grande na formação sociocultural brasileira, bem como da senzala, que se torna um complemento da primeira, demonstrando assim, que negros e índios também contribuíram para a formação do povo brasileiro e colocando abaixo a mestiçagem como elemento negativo para o Brasil (REIS, 2007).

É inegável a importância da obra e do pensamento freyriano e como impactaram a historiografia como nunca outrora tivera ocorrido. As visões sobre a contribuição do negro para a formação do povo brasileiro foram revolucionárias no momento em que foram escritas, início da década de 1930. Entretanto, Gilberto Freyre, fora acusado de romantizar as relações sociais/raciais desenvolvidas no Brasil, culminando em aspectos que, no fim das contas, “romantizaram e adocicaram” a convivência entre senhores e escravos no período colonial.

Os aspectos ressaltados por Freyre foram silenciados por historiadores, sociólogos e demais pesquisadores que trataram de abordar a escravidão em uma corrente posterior à sua visão, entretanto, os adeptos dessa corrente contestatória foram acusados de “coisificar” os escravos, em busca de uma crítica ferrenha da visão romantizada de outrora, a ênfase nos aspectos da violência e da “rebeldia escrava”,

1 Nascido no Recife em 1900, era filho de famílias tradicionais do Pernambuco. Estudou no Colégio Americano do Recife o que, de certa forma, facilitou seus estudos de nível superior nos Estados Unidos. Fato que iria contribuir significativamente com suas futuras obras, devido ao contato com a Antropologia Cultural desenvolvida por Franz Boas.

impossibilitaram outras formas de análise das condições e possibilidades de vivências de senhores e escravos no Brasil escravista.

A partir do final dos anos 1980, e início dos anos 1990, a historiografia sobre a escravidão no Brasil sofreu outra transformação. Homens e mulheres, mesmo na condição de cativos, são percebidos como sujeitos históricos participantes do processo histórico, buscando perceber os artifícios utilizados por eles para conseguirem sobreviver a uma sociedade racista e excludente². Nessa conjuntura, nosso objetivo principal é analisar como ocorre a repercussão da historiografia nas HQs nacionais que abordam a escravidão. Para tanto, analisamos duas obras, “Casa-Grande & Senzala em Quadrinhos” e “300 anos de Zumbi dos Palmares”, elencando aspectos e visões sobre a escravidão desenvolvidas na historiografia e como estes foram adaptados e repercutidos nestas HQs.

“Casa-Grande & Senzala em Quadrinhos”: Colonizador Ideal, Escravidão Bondosa e Sensualidade da Mulher Negra

A primeira edição da adaptação de “Casa-Grande e Senzala em Quadrinhos” foi realizada em 1981. As ilustrações feitas por Wash Rodrigues não eram coloridas originalmente, fato que só foi modificado no ano 2000, devido ao centenário de Freyre. Como fonte utilizei a 3ª edição de “Casa-Grande e Senzala em Quadrinhos”, lançada em 2005, que já contempla as cores da 2ª edição e mantém seu texto fiel ao de 1981.

2 Para uma percepção de como essa nova abordagem repercute nas HQs, sugiro a leitura de “Escravidão (em) Quadrinhos: Um diálogo entre a historiografia e a cultura histórica das HQ’s” (LIMA, 2016).

O prefácio da obra escrito por Freyre, originalmente em 1981 – também presente nas edições posteriores, mostra um panorama da intencionalidade do seu público, “a criança brasileira, o adolescente e o adulto”. Sendo assim, percebemos que a importância dessa obra é crucial, pois, segundo o próprio autor, é “a história da formação brasileira, do começo ao fim”.

Ivan Watsh Rodrigues soube fazer de Casa-Grande & Senzala, de modo o mais fiel ao livro, um regalo para os olhos e para a inteligência da criança brasileira. Da criança brasileira, do adolescente e do adulto. [...] Pois é a história da formação brasileira, do começo ao fim, escrita através de sugestões plásticas. Através de forma, de imagens, de símbolos³.

Fazendo um paralelo entre a forma de escravidão praticada no Brasil com a dos Estados Unidos, Freyre afirma que o luso-brasileiro tratava “melhor” o africano do que os norte-americanos, mesmo quando aqueles se encontravam na condição de escravos. Dessa forma, sua obra deixa transparecer que o arquétipo do colonizador seria o português, tornando-o o colonizador ideal.

Mesmo reconhecendo o caráter cruel e desumano do tráfico de escravizados, Freyre (2004, p.235) afirma que foi “o colonizador europeu que melhor confraternizou com as

3 Transcrição do Prefácio da 1ª edição de “Casa-Grande & Senzala em Quadrinhos”, por Gilberto Freyre em 1981, também presente na 3ª edição de 2005.

raças chamadas inferiores. O menos cruel nas relações com os escravos”. Esse elogio ao caráter “plástico” e “amolecido” do ibérico-português em uma relação de oposição direta aos demais colonizadores europeus, também, é percebida na adaptação de “Casa-Grande & Senzala em Quadrinhos” (PINTO, 2005), aparecendo logo na primeira página da obra quando é afirmado que esse tipo de colonização exigiria do português “adaptação e tolerância”, critérios não utilizados – ou não reconhecidos, por outros colonizadores.



Fig. 1 - Adaptação e Tolerância: O elogio ao Colonizador
Fonte: “Casa-Grande & Senzala em Quadrinhos” (PINTO, 2005, p.9).

Lembrando que a leitura de uma História em Quadrinhos não diz respeito apenas ao conteúdo lírico, mas também à questão imagética⁴, percebe-se o papel secundário/coadjuvante que o negro escravizado assume neste momento, pois o mesmo se encontra atrás de três portugueses que, ao deslumbrarem o novo território a ser colonizado “uma continuação

4 Partimos do pressuposto presente em Ramos (2012, p.17), que entende as Histórias em Quadrinhos como um hipergênero, ou seja, possuidoras de “uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos”, tornando-as um instrumento que dialoga com diversas formas de linguagem, como a Literatura, o Cinema, o Teatro, dentre outras.

da África ou da Índia” (p.10), sorriem almejando as riquezas que dali seriam desfrutadas, restando ao negro apenas o trabalho braçal.

Essa espécie de confraternização entre europeus e africanos, aliada ao fator de “influência dos trópicos” traz à tona uma suposta “democracia racial”, ideia que apesar de não ser citada na obra, é defendida pelo autor, quando este afirma que o português, devido à sua não oposição inerente à miscigenação, torna-se o colonizador ideal. Ora oscilando entre a violência e a doçura, Freyre tece um elogio à colonização portuguesa desenvolvida no Brasil, fato também reconhecido por Reis (2007) e Ricupero (2011).

O projeto colonizador português acarretou um constante processo de miscigenação ocorrido no Brasil. Sobre esse assunto, Freyre (2004, p.33) afirma que “corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala”, tornando-se, assim, algo vantajoso, pois criou, nas palavras de Reis (2007, p.73), “o tipo ideal do homem moderno para os trópicos, um europeu com sangue de negro e índio”.

Esse sangue misturado originou-se do contato entre europeus e povos ameríndios e foi se estendendo às populações cativas, uma vez que as mulheres indígenas, segundo Freyre “[...] eram as primeiras a se entregarem aos brancos, as mais ardentes indo esfregar-se nas pernas desses que supunham deuses. Davam-se ao europeu por um pente ou um caco de espelho” (2004, p.161).

Apesar do padrão de beleza feminina ser o das mulheres europeias, cujas características físicas, além da pele alva, são “loiras, de pele e olhos claros”, associadas ao fato da influência que o mito da “moura encantada” exercia no cotidiano

daqueles homens, Freyre afirma que “[...] a mulher morena tem sido a preferida dos portugueses para o amor, pelo menos para o amor físico” (2004, p.71).

As mais variadas formas de abuso sexual, maquiadas sobre a forma de “preferência sexual”, que são explicitadas na obra são romantizadas e até mesmo, utilizando os termos do próprio Freyre, adocicadas, na adaptação de Pinto quando é afirmado que “[...] o colono português tendia a misturar-se, pelo **casamento ou por qualquer outra forma de união**” (2005, p.10, grifo nosso).

Além de negar uma rígida hierarquia social e racial que perpassava o período colonial brasileiro, a adaptação de “Casa-Grande & Senzala em Quadrinhos” (PINTO, 2005) romantiza a violência sexual acometida contra mulheres negras e indígenas por parte do colonizador português e reafirma o papel do homem português, e, posteriormente, do homem brasileiro, como responsável pelo desenvolvimento da futura nação.

Outra ideia importante e central defendida por Freyre em sua obra, diz respeito ao caráter benigno do Senhor de escravos, considerado não apenas o seu dono, mas também uma espécie de pai que, ao contrário dos seus contemporâneos do norte, não castigavam o escravizado por puro sadismo. No processo de penalidade existia uma relação pedagógica, pois o senhor buscava, antes de qualquer coisa, ensinar ao negro a forma correta de agir.

Essa “doçura no tratamento de escravos” (PINTO, 2005, p.31) que os portugueses herdaram dos mouros foi transportada para o Brasil, onde as relações já adocicadas pelo patriarcalismo senhorial atingiram as diversas esferas da relação senhor/escravo, transparecendo, portanto, uma

generosidade paternal do colonizador branco e europeu para com as demais “raças” existentes no país, mas, sobretudo, o negro africano.

Entretanto, o ponto máximo sobre o patriarcalismo dos senhores, na adaptação de Pinto, ocorre quando o autor afirma que a violência, física e simbólica, sofrida pelos negros escravizados quando eram obrigados a utilizar a máscara de flandres, dava-se *apenas* por vício de comer terra, excluindo os castigos motivados por fugas e suas tentativas, bem como a questão do alcoolismo.

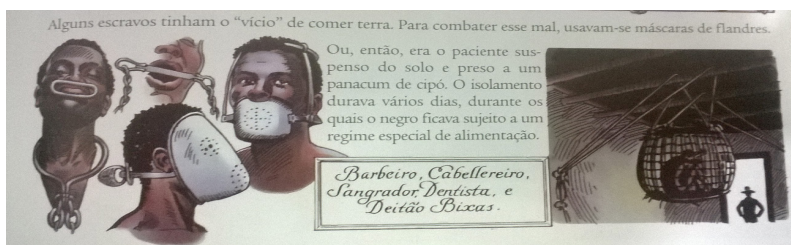


Fig. 2 -Vício e doença: o bom castigo como cura

Fonte: “Casa-Grande & Senzala em Quadrinhos” (PINTO, 2005, p.51).

As mais variadas formas de violência e castigos praticadas contra os negros escravizados são romantizadas, amenizadas e, inclusive, justificadas por Pinto quando o autor afirma que essas medidas eram tomadas de forma necessária para reprimir “vícios e doenças”. Essa alusão é percebida ao analisar-se a forma de tratamento a qual as vítimas dos castigos eram submetidas, pois o autor afirma que “o **paciente** era suspenso do solo e preso [...] O isolamento durava vários dias [...] o negro ficava sujeito a um **regime especial de alimentação**” (PINTO, 2005, p.51, grifos nossos).

Essas afirmativas recaem em três pontos que se relacionam e que merecem ser analisados: 1) a romantização das relações raciais; 2) a invisibilidade da resistência escrava e 3) a afirmação de uma passividade inata aos escravizados. Como o primeiro ponto já foi apontado e creio que não será mais necessário discuti-lo, partirei, então, para a análise dos dois pontos restantes que, como já mencionei, relacionam-se diretamente.

Conforme mencionado anteriormente, a adaptação de “Casa-Grande & Senzala em Quadrinhos” feita por Pinto (2005), em momento algum, ao longo de suas 64 páginas, evidencia a resistência dos negros frente à escravidão, ao contrário, reafirma uma visão passiva destes, como se aceitassem calados sua condição e estivessem dispostos dar a vida por seu senhor (FREYRE, 2004). Essa suposta passividade por parte dos escravizados, que por tanto tempo foi reproduzida no senso comum, faz-se presente em diversos momentos da obra quando apresenta os relatos do cotidiano da convivência entre a Casa Grande e a Senzala como brincadeiras de criança (PINTO, 2005, p.46-52).

Em “Casa Grande & Senzala”, Freyre dedica um capítulo inteiro para discutir sobre a participação do “Escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro”. Acerca da presença negra na família do brasileiro, o autor salienta que praticamente todo brasileiro “mesmo o alvo, de cabelo louro” possui uma influência negra. Freyre aponta que esta se configura: “Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se delicias nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar de menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida” (FREYRE, p.367).

Justificando que a presença negra, física e psicológica, dava-se desde os primeiros momentos de contato na vida

familiar, materializados na forma de amas de leite, negras velhas que contavam histórias dos moleques companheiros das crianças e das mulatas que dentre outras características, também, serviam como iniciadoras nas delícias do amor físico. Novamente, Freyre elucida o caráter plástico, que resulta na facilidade com que o português se relaciona com a “mulher exótica”.

[...] Mas independente da falta ou escassez de mulher branca o português sempre pendeu para o contato voluptuoso com a mulher exótica. Para o cruzamento e miscigenação. Tendência que parece resultar da plasticidade social, maior no português que em qualquer outro colonizador europeu (FREYRE, 2004, p.265, grifo nosso).

Interessante que o autor afirma que não é a falta ou escassez de mulher branca que faz com que o português tenha preferência por mulheres de cor, mas sim uma condição natural que o torna um colonizador ideal. Para reforçar sua tese, Freyre afirma que a condição social dos antigos engenhos facilitava essa relação, pois o senhor sempre estava rodeado pela “mulata fácil”. Além da naturalização da condição de “mulher fácil” que geralmente era atribuída às mulheres negras na condição de escravas, os abusos constantes que as vítimas recebiam as transformaram em algozes⁵.

5 Ao utilizar esses termos, faz-se referência direta ao romance, *As Vítimas-Algozes: Quadros da Escravidão*, de autoria de Joaquim Manuel de Macedo, publicado originalmente na segunda metade do séc. XIX, em 1869.

O autor salienta ainda que os senhores brancos, homens e mulheres, eram corrompidos pelo caráter lascivo e sexual das mulheres negras.

Diz-se geralmente que **a negra corrompeu a vida sexual da sociedade brasileira**, iniciando precocemente no amor físico os filhos-família. Mas essa corrupção não foi pela negra que se realizou, mas pela escrava. Onde não se realizou através da africana, realizou-se através da escrava índia (FREYRE, 2004, p.398-399, grifo nosso).

A visão das sinhazinhas abandonadas à companhia de escravas devassas é reforçada quando o autor afirma que, entre outras coisas, passavam o tempo contando histórias e entoando canções que eram regadas de promiscuidade e erotismo. Isto pode ser visto no trecho: “Histórias de casamento, de namoro e outras eram as mucamas que contavam às sinhazinhas, [...] Era ainda com elas que as meninas aprendiam a cantar – essas modinhas coloniais, tão impregnadas do erotismo das casas-grandes e das senzalas” (PINTO, 2005, p.48).

Segundo Freyre, o caráter violento da escravidão, sobretudo, sua face sexual, é naturalizado, conforme defende o pernambucano “[...] Não há escravidão sem depravação sexual. É da essência mesma do regime” (2004, p.399). O autor vai além, ao tentar justificar que a violência senhorial do senhor branco não era um fator de dominação racial, mas apenas um reflexo da sua condição de classe, isto porque “Não era o negro, portanto, o libertino: mas o escravo a serviço do interesse econômico e da ociosidade voluptuosa dos senhores” (2004, p.402).

Igualmente percebe-se o caráter de passividade negra, enfocando a perspectiva sexual que a obra almeja transmitir. O autor tenta transmitir, ainda, a ideia de que, apesar das contribuições intelectuais, sociais e econômicas para a formação do país, os negros cediam aos desejos e prazeres dos brancos, não por serem negros, mas por estarem na condição de escravos, ou seja, permanentemente passivos frente à escravidão.

A violência, a passividade e o caráter sexual da escravidão também são abordadas na adaptação de “Casa-Grande e Senzala em Quadrinhos”.

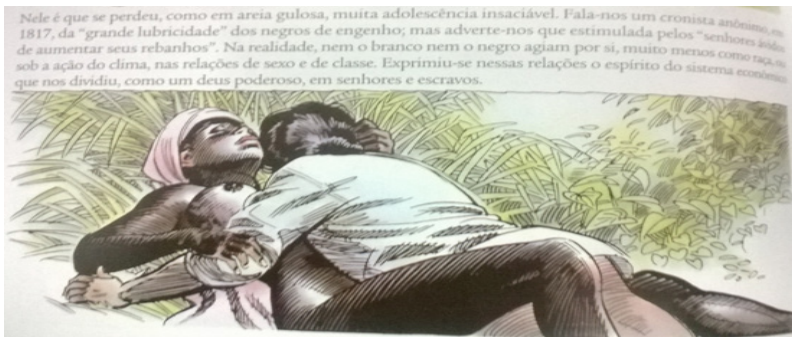


Fig. 3 - Despertar da sensualidade: o corpo sensual e libidinoso da mulher negra

Fonte: “Casa-Grande & Senzala em Quadrinhos” (FREYRE; PINTO, 2005, p.48).

Repercutida na adaptação de “Casa-Grande & Senzala em Quadrinhos” de uma forma explícita, pois em momento algum, a imagem dá a impressão de que o ato sexual é forçado. Pode-se, inclusive, perceber a expressão de êxtase da mulher escravizada ao ser possuída pelo seu senhor branco, que é retratado como um “deus poderoso”, ou seja, um ser

supremo que exerce toda e qualquer forma de força e domínio sobre seus submissos, nesse caso, os escravos.

“300 Anos de Zumbi dos Palmares”: Rebelião Escrava

As ideias e visões que Gilberto Freyre possuía sobre o processo de escravidão no Brasil começaram a ser contestadas pela historiografia nacional a partir das décadas de 1950 e 1960, sobretudo, na Universidade de São Paulo (ROCHA, 2009; GOMES, 2006; SLENES, 2011), fruto da chamada Escola Sociológica Paulista, que prioriza suas análises em um viés econômico sob a ótica marxista, sendo um dos seus principais expoentes, o sociólogo/historiador, Clóvis Moura.

Opondo-se a Freyre, que via nas relações escravistas certa docilidade e não prioriza na sua análise o caráter contestador da escravidão, Clóvis Moura, tem como foco uma análise econômica e se baseia na resistência escrava:

Por menos inclinados que sejamos ao materialismo histórico, tantas vezes exagerado nas suas generalizações – principalmente em trabalhos de sectários e fanáticos – temos que admitir influência considerável, embora nem sempre preponderante, da técnica de produção econômica sobre a estrutura das sociedades; na caracterização da sua fisionomia moral (MOURA, 1981, p.32).

Para Moura o quilombo é considerado a unidade básica de resistência do escravo, pois foi através destes redutos que o sistema escravista provou a força do seu maior opositor, o escravo rebelde e aquilombado, segundo ele mesmo menciona, o quilombo era quase que onipresente em todo o território da América Portuguesa.

Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento do desgaste do regime servil. [...] O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. [...] onde quer que o trabalho escravo se estratificava, ali estava o quilombo, o mocambo de negros fugidos, oferecendo resistência. Lutando (MOURA, 1981, p.87).

A afirmativa de que “O quilombo aparecia onde quer que o escravo surgisse”, perspectiva que permeia toda a análise de Moura, é explicitada logo na primeira página da história em si de Zumbi, uma vez que ao contrário da adaptação de “Casa-Grande & Senzala” que em momento algum representa o negro como um sujeito que reage à sua condição imposta, na adaptação de Zumbi, a história começa com uma negação implícita da condição de cativos.



Fig. 4 - Fuga para o quilombo: negação do cativoiro
Fonte: “300 anos de Zumbi dos Palmares” (MOURA; MOYA, 1995, p.5).

Tendo como modelo máximo o Quilombo dos Palmares, a historiografia priorizava uma visão quase que romântica dessa forma de resistência, o qual se tornou um arquétipo para todas as demais formações quilombolas.

Na História em Quadrinhos “300 anos de Zumbi dos Palmares” não é diferente, pois Clóvis Moura deixa explícito no seu prefácio que ele e Álvaro de Moya, o artista responsável pela ilustração da obra, queriam “executar uma história da República de Palmares e Zumbi, o seu líder mais destacado e heroico” (1995, p.2).

Ainda nas primeiras páginas da obra, Moura ressalta a importância de Zumbi dos Palmares para o povo brasileiro e traça um perfil das visões que a historiografia brasileira, sobretudo, a partir de Rocha Pitta, elucida sobre Zumbi. De acordo com o sociólogo

Zumbi dos Palmares é o grande herói dos escravos brasileiros. Sua vida heroica virou lenda, sua bravura ficou famosa.

Nossos historiadores, desde Rocha Pitta, vêm se ocupando da vida do líder dos escravos da Serra da Barriga, alguns exaltando sua memória, outros a denegrindo (MOURA, 1995, p.3).

A imagem de Zumbi como um “grande herói” também é percebida ao longo de toda a trama desenrolada por Moura e Moya (1995). Nela percebe-se a personificação de um verdadeiro líder. Em momento algum Zumbi demonstra fraqueza, ao contrário, ele é um rei leal e justo, pois mesmo quando é atacado por tropas inimigas poupa a vida dos sobreviventes, mas com uma condição, que eles transmitam a mensagem de que “em Palmares não há covardes que suplicam a vida ao adversário”.



Fig. 5 - “Zumbi: O grande herói dos escravos brasileiros”

Fonte: “300 anos de Zumbi dos Palmares”
(MOURA; MOYA, 1995, p.16).

Além do mais, Clóvis Moura deixa claro que sua obra exerce a importância de desconstruir mitos que foram propostos pela historiografia nacional, como “aquele repetido

incansavelmente pelos historiadores posteriores a Rocha Pitta”, os quais afirmam que Zumbi cometeu suicídio, após ser cercado por tropas do governo e se jogou de um penhasco, tendo seu corpo se perdido. Essa afirmativa reforçava a ideia transmitida pelo senso comum de que Zumbi dos Palmares não foi uma pessoa real, mas apenas um título dado aos líderes do quilombo, mas Moura (1995, p.4) recupera um documento⁶ que confirma a morte de Zumbi e após pelejar “valorosa ou desesperadamente” foi assassinado com seus companheiros:

O governador Caetano de Mello Menezes ordenou que sua cabeça fosse pendurada em um pau e exposta no lugar mais público desta praça a satisfazer os ofendidos e justamente os queixosos e atemorizar os negros que supersticiosamente julgavam este imortal (MOURA, 1995).

Sabe-se que cada Quilombo tinha uma organização distinta, cujo interesse comum era proteger a população ali presente. Estes, geralmente, possuíam paliçadas para ampliar a segurança, uma vez que era constante o número de ataques por parte do governo brasileiro, buscando desarticulá-los.

Nesse sentido, a adaptação de Moura e Moya (1995, p.5) ressalta a importância de uma boa defesa e da composição de

6 Em nota de rodapé, Clóvis Moura afirma que o documento citado “Pode, atualmente, ser consultado em duas fontes: em Edison Carneiro, no seu livro indispensável para o conhecimento da história da república “O Quilombo dos Palmares” e no trabalho do historiador português Ernesto Ennes “As Guerras nos Palmares” (MOURA; MOYA, 1995, p.4).

um corpo militar para a defesa do quilombo dos Palmares. Tal fato pode ser visto quando os autores afirmam que “Ganga-Zumba foi aclamado Rei e formou o seu conselho composto de chefes militares que se preparavam para resistir aos ataques dos brancos” (MOURA; MOYA, 1995, p.5), além de demonstrar o caráter de unidade social que gozavam os moradores de Palmares.

A hierarquia social é outro fator que deve ser levado em consideração, pois conforme afirmado anteriormente, cada quilombo possuía uma forma de governar distinta. Moura (1981, p.241), citando o trabalho de Diogo Vasconcelos, intitulado “História Média de Minas Gerais” (1918), demonstra a hierarquia do Quilombo de Campo Grande, e nele, percebe-se a seguinte constituição “tinha o seu rei com oficiais e ministros regendo-se pelo despotismo africano (...) imitação quase dos Palmares”. Vale salientar que, de início, o Quilombo dos Palmares era uma espécie de sociedade seminômade, onde predominava as incursões em localidades próximas, “a fim de conseguirem víveres, armas e munições” (MOURA, 1981, p.241).

A afirmação de Moura sobre o contato dos quilombolas com as cidades e senzalas, a fim de conseguirem víveres, armas e munições, além de novos membros para Palmares, também se faz presente na adaptação, já que quando é apresentada a figura do primeiro rei de Palmares, Ganga-Zumba, sua personalidade é descrita como alguém que se destacou porque sabia “o caminho para a região de Palmares”. E reafirmando o caráter de escravo ativo, ou seja, aquele que se revolta, os autores complementam: “O sabedor do segredo da estrada vinha buscar os seus companheiros e os levavam para o recesso das matas, chamava-se Ganga-Zumba e transformou-se com o tempo no verdadeiro chefe dos negros” (MOURA; MOYA, 1995, p.5).

Além das cidades, as senzalas eram importantes pontos de encontro para os negros aquilombados. Ao serem avisados da proximidade dos ataques, os quilombolas utilizavam a estratégia de fuga para evitar confrontos diretos, o que enfraqueceria os homens aptos para a guerra, bem como colocaria em risco aqueles menos aptos ao combate, como era o caso de mulheres, idosos e crianças, lembrando que uma das principais funções dos quilombos era manter em segurança seus moradores. Tal estratégia de confronto também é percebida nesta HQ de Zumbi.



Fig. 6 - Guerrilha escrava: táticas de sobrevivência

Fonte: “300 anos de Zumbi dos Palmares” (MOURA; MOYA, 1995, p.19).

Essa tática de evitar o combate direto, e atacar sem ser esperado, é denominada guerrilha. Para Moura (1981, p.243), “as guerrilhas eram constantes nas lutas dos escravos”, adquirindo assim um *status* especial. Além da guerrilha, os quilombolas utilizavam outras artimanhas que dificultavam a sua descoberta e possível captura. O elemento surpresa, materializado na forma de medo psicológico, caía como um excelente aliado na forma de ataque.

Porém, conforme menciona Gomes (2005, p.32), “O aquilombamento foi uma experiência complexa para os escravos e para aqueles com quem buscaram alianças”, o que quer dizer que nem sempre todos os aquilombados tinham o mesmo propósito. Porém, Moura deixa explícito que tipo de escravo ele quer retratar – o escravo ativo, aquele que desgasta o sistema, aquele que bate de frente, que não se conforma com sua condição de cativo.

Ao longo da obra, vê-se uma dicotomia constante e direta sobre os membros de Palmares, de um lado Zumbi e suas tropas leais que reagem à escravidão, e do outro, aqueles negros que colaboram (ou tentam colaborar) com os brancos. Aos primeiros, são guardados lugares de destaque, inclusive com reconhecimento de sua bravura em combate, já os últimos, são sempre retratados como covardes ou inimigos da liberdade, quando não, como puros traidores.



Fig. 7 - O escravo passivo: traidor e covarde

Fonte: “300 anos de Zumbi dos Palmares” (MOURA; MOYA, 1995, p.28).

Fato que pode ser percebido quando Belchior, um dos habitantes de Palmares e espécie de guarda-costas de Zumbi, com medo de ser morto pelas tropas invasoras, entrega ao Governador, o local exato em que seu líder e suas tropas estavam escondidos.

A figura do escravo passivo, ou aquele que colabora com os brancos, é percebida quando os autores afirmam que “Belchior resolve trair definitivamente seus companheiros” ou seja, mesmo que ele não tivesse delatado os palmarinos, o fato de estar colaborando com os brancos já o tornava um traidor nato.

A ideia de oposição direta e constante à escravidão, ou seja, o escravo ativo e o escravo passivo, finaliza a obra, no último quadrinho, deixando em aberto a trama e confirmando que a resistência escrava não começou, nem terminou com Zumbi dos Palmares, mas se faz presente em cada negro brasileiro que lutou contra o sistema escravista.



Fig. 8 - Escravo ativo: luta e resistência

Fonte: “300 anos de Zumbi dos Palmares” (MOURA; MOYA, 1995, p.34).

Nesse sentido, esta História em Quadrinhos, bem como sua comparação com a historiografia proposta sobre a escravidão da qual Moura compartilhou, demonstraram a ampla teia de relações em que os quilombolas estavam envolvidos, buscando compreender a resistência praticada por parte dos mesmos, os quais estavam inseridos em uma sociedade racista onde sua condição social era imposta “de cima para baixo”. Nesse sentido, a prática subversiva dos mesmos, desconstrói o caráter de escravo passivo que já fora proposto por uma historiografia de base freyriana.

Considerações Finais

Sobre uma questão mais intersemiótica, existe uma diferença muito perceptível nos traços das HQs. Isso não apenas as diferencia em plasticidade ou temática. A ênfase conceitual e contextual da violência escravista está contida neste traço, somente branco e preto, mas muito complexo em elaboração, uma vez que os traços rompem os limites dos quadros e indicam, também, um rompimento na própria História e Cultura dos escravizados que outrora eram romantizadas. Até a cor, em “Casa-Grande & Senzala” é um dado estilístico romantizado e preconceituoso. É usado para bem definir e separar o negro e o branco. Acreditamos que as adaptações das HQs analisadas, ao longo do texto, apesar de “beberem” do caldo da historiografia da escravidão, tornam-se um novo produto, adotando uma nova abordagem que extrapola os limites dos campos de Clio, colocando-os em um patamar de produção de novas representações, sentidos e significados sobre as relações sociais desenvolvidas durante a escravidão no Brasil, bem como, a percepção dos cativos sobre este fenômeno.

Referências

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 49.ed. São Paulo: Global, 2004, (1.ed., 1933).

GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos**: mocambos, quilombos e sociedades de fugitivos no Brasil (séculos XVII-XIX). São Paulo: UNESP, 2005.

_____. **Histórias de quilombolas**: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LIMA, Hezrom Vieira Costa. Escravidão e(m) quadrinhos: um diálogo entre a historiografia e a cultura histórica das HQ's. **História e Cultura**, Franca, v.5, n.2, p.183-204, set., 2016. (Dossiê As verdades da Ficção).

_____. **A escravidão em quadrinhos**: os desdobramentos da história social nas HQs (1981-2010). 2014, 65f. Monografia (Especialização em História e Cultura Afro-brasileira). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

MOURA, Clóvis; MOYA, Álvaro. (Ilustração). **300 anos de Zumbi dos Palmares**. Prefeitura Municipal de Betim, 1995.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**: quilombos, insurreições e guerrilhas. 3.ed., São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981, (1.ed., 1959).

PINTO, Estevão. **Casa-Grande & Senzala em quadrinhos/ Gilberto Freyre**. Adaptação Estevão Pinto. Ilustração Ivan Watsh Rodrigues 3.ed. São Paulo: Global, 2005, (1.ed., 1981).

ROCHA, Solange Pereira da. **Gente negra na Paraíba oitocentista**: população, família e parentesco espiritual. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2.ed., São Paulo: Contexto, 2012.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 9.ed., ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

RICUPERO, Bernardo. **Sete lições sobre as interpretações do Brasil**. São Paulo: Alameda, 2011.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX. 2.ed., Corrig. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

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

**A ESCRITA NEGRA PRESENTE NA OBRA
“CADERNOS NEGROS TRÊS DÉCADAS”:
ENSAIOS, POEMAS E CONTOS**

*Aline Cavalcante e Silva
José Pereira de Sousa Júnior*

A obra *Brasil: um país de negros?* Organizada por Jeferson Bacelar e Carlos Caroso, reúne uma série de trabalhos apresentados no V Congresso Afro-brasileiro, realizado em Salvador, de 17 a 20 de agosto de 1997. Dentro dessa perspectiva, o objetivo desta publicação foi o de estender para um público mais amplo, um pouco da reflexão, das ideias e das polêmicas ocorridas no decorrer do Congresso. Dessa forma, o referido livro reuniu diretamente a questão racial no Brasil.

Dentro desse contexto, gostaríamos de elencar o texto *O Brasil, paraíso ou inferno para o negro? Subsídios para uma nova negritude*, do nigeriano FemiOjo-Ade, onde o autor analisa de forma negativa a ideia que se criou do “sonho norte-americano” para os negros, assim como do mito de paraíso racial criado no Brasil. Dessa forma, ele destaca o fato de a

“alienação” entre os africanos e afro-brasileiros se constituir enquanto um problema a ser resolvido. A partir daí, ele faz a seguinte indagação: há no Brasil um paraíso racial? Dentro dessa perspectiva, o autor destaca o fato de que até os anos 1940, os negros concordavam com a ideia de não haver preconceito racial no Brasil, fundamentados através da difusão de ideias do Brasil como sendo o país dos miscigenados.

No entanto, os fatos ocorridos com o passar do tempo, demonstraram outra realidade brasileira, na qual o preconceito racial estava mascarado pela ideia da miscigenação. Neste ponto, o autor destaca que posteriormente, as “máscaras” começam a cair, surgindo estudiosos, a exemplo do E. Franklin Frazier, que por muito tempo acreditou na ideia de que no Brasil não tinha problema racial, mais tarde, o mesmo estudioso escreveu sobre a presença do racismo no sul e também que as relações raciais nos Estados Unidos e no Brasil tinham semelhanças. Nesse sentido, o autor destaca que a partir dos anos 1960, os negros americanos passam a duvidar do Brasil como sendo o país do “paraíso racial”, partindo de uma reexaminação da situação brasileira, não mais o reconhecem como o eldorado racial.

Já o livro *Classes, Raças e Democracia* reúne uma série de artigos escritos por Antônio Sérgio Guimarães entre os anos de 1999 e 2001, nesse contexto, traremos à tona, algumas de suas ideias desenvolvidas no segundo capítulo, *Raça e Pobreza no Brasil*.

No segundo capítulo, o autor rediscute o conceito de raça, onde o mesmo defende o uso do termo “raça”, não apenas como uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também, como categoria analítica indispensável. Pois, segundo ele, esta categoria é a única que revela que as discriminações e desigualdades que

a noção brasileira de “cor” enseja, são efetivamente raciais e não apenas de “classe” (GUIMARÃES, 2002, p.99). Desse modo, o autor destaca a importância de serem justas, tanto a defesa da identidade racial como o direito a uma auto-identificação quanto à rejeição das “raças” biológicas como construções sociais opressivas.

No segundo tópico do texto, o autor discute os limites do racismo negro, onde ele destaca que apesar de a população brasileira ser constituída por 40% dos negros (incluindo os pardos e pretos), segundo dados de uma pesquisa amostral realizada pelo Instituto de Pesquisa Datafolha, em 1995, apenas uma minoria representada por 7% da população brasileira se identifica como “negra” ou “preta”. Nessa perspectiva, ele destaca que são grandes os desafios para o movimento negro, no sentido de abandonar o racismo de atribuição “racial”, ou seja, aquele feito a partir de caracteres fisionômicos ou ascendência biológica, em troca de um racismo de identidades eleitas, podendo com o tempo, incorrer no erro de abandonar uma política de minoria. Já no terceiro tópico, o autor traz algumas reflexões acerca das causas da pobreza negra no Brasil.

Nesse contexto, ele relata o fato de no Brasil haver um consenso de que os pobres são pretos e os ricos são brancos. Dentro dessa perspectiva, levanta o questionamento sobre quais as causas da pobreza negra, onde, além do passado escravista que, segundo ele, embora tenha um cerne de verdade, esconde alguns problemas graves, a exemplo da isenção das gerações presentes de responsabilidade pela desigualdade atual. A partir daí, o autor destaca a explicação que vem se desenvolvendo por parte das lideranças negras, para as quais, as causas da pobreza negra estão relacionadas à falta de oportunidades, ao preconceito e à discriminação racial.

Dessa forma, o autor elenca o fator “gênero”, onde a pobreza, a falta de oportunidades, a desigualdade de rendimentos e a discriminação atingem muito mais fortemente as mulheres do que os homens, sendo estes fatores mais recorrentes entre as mulheres pobres que geralmente são negras.

Sendo assim, o autor ressalta mais uma vez, a importância do desenvolvimento das políticas públicas no sentido de reverter a situação de pobreza da população negra brasileira. Diante desses fatores, no tópico seguinte do texto denominado *As críticas às ações afirmativas*, o autor destaca o fato de que apesar das evidências estatísticas, as políticas de ação afirmativa, atualmente propostas pelas lideranças negras, estão sendo rejeitadas com base tanto em argumentos de classe quanto de raça. Nesse sentido, o autor rebate tais argumentos e relata a falta de interesse das elites brasileiras em aceitarem medidas eficazes de combate à pobreza.

Contra este dilema criado de que vivemos em uma democracia racial, inicialmente gostaríamos de elencar a ideia desenvolvida pelo Kabengele Munanga (2004), antropólogo congolês radicado no Brasil, que em sua obra, *Rediscutindo a Mestiçagem: identidade nacional versus identidade negra*, faz uma síntese antropológica e historiográfica da questão racial no Brasil. Nessa obra, o grande embate trava-se em torno do mito da democracia racial no Brasil, o período estudado vai do século XIX à primeira metade do século XX, revelando o direcionamento, as possibilidades e os efeitos, ainda não esgotados, da mestiçagem com os condicionamentos exercidos sobre ela. Deste modo, fica claro que essa questão da democracia racial não passou de um esforço da elite brasileira querendo encobrir o verdadeiro racismo existente em nosso país.

Já na obra *O ser negro: a construção da subjetividade em afro-brasileiros*, que é fruto da tese de doutoramento de Maria da Consolação André, de mesmo título, defendida no programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília (UNB), gostaríamos de elencar as discussões presentes na Introdução e no sexto capítulo, no qual a autora discute questões relacionadas: Ao ser negro como homem invisível dentro da sociedade; À Inclusão social: subjetivação na sociedade de consumo; Ao Processos de subjetivação e transmissão transgeracional; À herança da dor: do sofrimento que se quer falar; e por fim, Às políticas de ações afirmativas que podem resultar em efetiva inclusão/emancipação. Na parte inicial de seu trabalho, a autora deixa claro que seu estudo pauta-se em:

Como os processos de subjetivação dos afro-descendentes tem sido construído por essa população a partir das contradições das relações sociais vivenciadas desde a constituição do sistema escravista e, após a abolição, nos embates das relações raciais na sociedade em geral (ANDRÉ, 2008, p.18).

Para tanto, ela se utiliza de reflexões desenvolvidas por autores como: Marx; Marquese; Nina Rodrigues; Moura e Fernandes, como auxílio na análise de perspectivas que consideraram o negro como propriedade e a relação dos processos de subjetivação com as categorias: trabalho, religião, relações raciais, casamento, família, educação, como campos semânticos importantes para a compreensão da constituição da subjetividade. Processos estes, também analisados com as

formas de vida nos dias atuais da população de afro-brasileiros, sejam aqueles que residem nos quilombos, na periferia, ou os de nível socioeconômico mais elevados.

Já no sexto capítulo *Ser Negro no Brasil: democracia racial e racismo*, a autora traça uma análise acerca das discussões sobre o ser negro no Brasil e a ideologia da democracia racial e os racismos. Nesse sentido, ela analisa a importância da transmissão intergeracional para os processos de subjetivação, as perspectivas psicológicas da herança da dor e reflexões acerca das políticas de ações afirmativas. Dentro desse contexto, inicialmente, a autora discute no texto quem é negro no Brasil. Destaca que podemos fazer essa identificação a partir da ótica sócio-política, pois, segundo a autora, os espaços de poder são racionalizados, ou seja, são ocupados. Pertencem a uma mesma raça/cor. Nessa perspectiva, ela destaca: “Há cargos, funções, empregos, profissões, conhecimentos, padrões de vida e status no Brasil, que historicamente têm sido próprios ou apropriados pela cor/raça branca” (ANDRÉ, 2008, p.149).

Sendo assim, ela exemplifica, a partir do relato, que após 120 anos de abolição da escravidão, temos o registro da existência de apenas um ministro negro e 13 parlamentares negros, para um total de 594 congressistas. Além disso, nas universidades públicas, raramente se vê professores negros.

Com isso, ela analisa a partir de autores como (FERNANDES, 1972) e FREYRE, para os quais, desde a época da escravidão o mundo dos brancos é considerado superior e ideal no qual o negro continua sendo “o outro” – o estrangeiro, o invisível aos olhos da ideologia. Nesse sentido, sob outro ângulo, podemos pensar a causa da invisibilidade do negro a partir do mito da democracia racial que leva algumas pessoas a acreditarem: “no Brasil não há racismo” (ANDRÉ,

2008, p.151). No segundo tópico do capítulo, a autora discute a “Inclusão social: subjetivação na sociedade de consumo”, e destaca que há uma contradição nesse processo de inclusão social, que a partir do consumo tão propagado pela mídia, instaura no imaginário da sociedade em geral, a criação de uma ilusão do pertencimento. Dessa forma, a autora ressalta o fato de que essa inclusão social continua inexistente, já que os afro-brasileiros, em sua maioria, não participam da produção deste trabalho, produto material que são as ações que levam às pessoas ao exercício consumista.

Neste sentido, ela destaca que mesmo diante da informação de que na favela existem variados bens de consumo, a exemplo de antenas parabólicas e carros, semelhantes aos que os ricos possuem e que são divulgados pela ideologia de mercado, este fato não faz com que algumas destas pessoas, que sejam negras, sejam colocadas como, efetivamente pertencentes à sociedade. No tópico seguinte, a autora discute os “processos de subjetivação e transmissão transgeracional”, ou seja: “O que o negro herdou? A marca, o estigma? Quais foram as alteridades que compuseram as suas identidades, que perpassam os seus processos de subjetivação?” (ANDRÉ, 2008, p.160). Dentro dessa perspectiva, ela analisa que sentimentos como o da vergonha, do ódio, da raiva, do medo e das perdas foram passados de geração em geração a partir dos grupos de negros escravizados nas senzalas, dando um projeto de vida para os descendentes.

Cadernos Negros¹: Tecendo Algumas Considerações

O livro *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU* é resultado da tese de doutorado da autora Florentina da Silva Souza, defendida na Universidade Federal de Minas, no ano de 2000. Nesse sentido, na Introdução, a autora destaca que seu projeto de estudo pautou-se, inicialmente, nos discursos produzidos por autores negros no Brasil a partir da eclosão na mídia e nos meios institucionais de debates relativos à abolição. No entanto, com a formalização do seu projeto, a análise foi reduzida a dois periódicos publicados durante as últimas décadas do século passado, são eles: os *Cadernos Negros* e o *Jornal do Movimento Negro Unificado* (jornal do MNU).

Dentro dessa perspectiva de análise, a autora destaca que:

Eles documentam o discurso de uma geração de escritores negros, nascidos, em sua maioria, por volta dos anos de 1950 e composta de estudantes que militaram ou eram próximos aos partidos e aos movimentos de esquerda e de entidades negras, no fim da década de setenta. Desde então, os escritores organizaram-se com o objetivo de tornarem audíveis suas vozes de crítica e de protesto, contra os modelos de representação e de tessitura das relações raciais no Brasil.

1 Coletânea de poemas e contos publicados alternadamente a cada ano, de vários escritores afro-brasileiros, desde a década de 1970 até os dias atuais.

[...]

Os textos, literários ou não, são compostos de fragmentos da vivência e das contradições decorrentes da ambivalência de ser, simultaneamente, participante e excluído, pertencente e não ao país. Além disso, reafirmam a diferença étnico-cultural e apostam na possibilidade de o discurso identitário afro-brasileiro gerar tensões que contribuam para a emancipação do grupo étnico (SOUZA, 2005, p.11-12).

Portanto, seu objetivo foi o de examinar o processo de invenção de um discurso de representação e de produção de identidades afro-brasileiras a partir dessas duas publicações alternativas ligadas ao movimento negro no Brasil. Nas quais, os *Cadernos Negros* divulgam contos e poemas de temática variada relacionadas, em sua maioria, à vida, tradição e cultura dos afro-descendentes no Brasil. Já o *Jornal do MNU*, destaca a autora, apresenta textos ligados à discussão das formas e possibilidades de atuação política de negros e mestiços na vida pública, nas entidades negras e nos partidos políticos. A autora ressalva que:

As publicações foram escolhidas como objeto de estudo, tendo em vista, inicialmente, o seu longo período de circulação continuada, aliada ao fato de contarem com a participação de escritores de várias cidades brasileiras e, ainda, por circularem em vários estados. Por outro lado, como documentos verbais, ambos os periódicos viabilizam a criação de um espaço

público para a expressão de um grupo excluído, silenciado e tornado invisível nos setores privilegiados da sociedade brasileira e propõem-se a contribuir para o despertar da “consciência crítica” de um grande número de afro-descendentes, nem sempre atentos às ambigüidades perversas do cordial racismo brasileiro (SOUZA, 2005, p.12-13, grifo do autor).

Para análise dos poemas e contos, partiremos das ideias dos autores Alfredo Bosi e Roberto Pontes. O autor que fala da poesia como arma na luta contra a realidade social em que se vive é o escritor Alfredo Bosi que descreve em sua obra, o conceito de “poesia-resistência”, ressaltando sua importância como uma forma de converter em palavras suas experiências ligadas ao cotidiano, utilizando-a também como crítica à realidade em que vive a sociedade. O autor destaca que a poesia resiste à memória viva do passado, imaginando uma nova ordem como exemplo de caminhos de resistência. Neste sentido, o importante é utilizar-se das diferentes formas poéticas no intuito de demonstrar sua consciência, realidade e resistência como formas de lutar por suas identidades.

Portanto, segundo o autor, o importante é utilizar-se das diferentes formas poéticas no intuito de demonstrar sua consciência, realidade e resistência, como forma de lutar por suas crenças e convicções. Foi nessa perspectiva de pensamento, que analisamos a obra em questão, buscando uma melhor compreensão de nossas análises acerca dos poemas e contos presentes na coletânea Cadernos Negros, distinguindo-os como sendo de cunho político-social, na medida em que faz uma denúncia do racismo, assim como buscamos, também,

nessas escritas a marca de africanidade representada na análise a partir da perspectiva de “Africanistas”.

Já o conceito de “poesia-insubmissa” foi desenvolvido por Roberto Pontes, em sua obra *Poesia Insubmissa Afrobrasílusa*, onde o autor faz uma análise de poesia insubmissa a partir dos textos de três poetas: José Gomes Ferreira, Portugal; Carlos Drummond de Andrade, Brasil e Agostinho Neto, Angola. Dentro dessa perspectiva, o autor destaca a relação da poesia com a ética, onde esta deve estar diretamente ligada ao compromisso do poeta de ser verdadeiro no uso de suas palavras.

A partir desses estudos teóricos da poesia insubmissa, o autor destaca que o poema tem sido objeto de estudo de muitos especialistas em nossos dias, que apesar de procurarem se aproximar do ser da poesia e do poema como forma de manifestação, nenhum deles se volta para estudar, em específico, o fenômeno da poesia insubmissa.

Para tanto, destaca o autor, faz-se necessário, utilizar-se como fonte para uma análise teórica dessas poesias, as palavras dos próprios poetas em seus discursos, diários, reflexões, comentários, entre outros, sendo esta a forma que o autor trabalha em sua obra, ao traçar uma análise de três diferentes poetas. Posto essas questões iniciais, partiremos adiante para a análise de alguns poemas e contos.

Análise de Poemas e Contos Africanistas de Cunho Político-Social

No poema *Negritude*, a autora Celinha² traz elementos ligados à resistência do negro escravizado relatando toda sua bravura diante de tal condição, onde no fim do poema, ela ressalta o fato de que é a partir deste guerreiro negro que surge a Negritude, ou seja, um sentimento mais forte que as armas propriamente ditas, silenciado pela História.

De mim
parte um canto guerreiro
um vôo rasante, talvez rumo norte
caminho trilhado da cana-de-açúcar
ao trigo crescido, pingado de sangue
do corte, do açoite. Suor escorrido
da briga do dia
que os ventos do sul e o tempo distante
não podem ocultar.
[...]
De mim
parte NEGRITUDE
um golpe mortal
negrura rasgando o ventre da noite
punhal golpeando o colo do dia
um punho mais forte que as fendas de aço
das portas trancadas
da casa da história (CELINHA *In* RIBEIRO;
BARBOSA, 2008, p.118-119).

2 Nasceu em 1956 e reside atualmente em São Carlos/SP.

Em *Torpedo*, de autoria de Cuti³, percebemos uma efervescente crítica à discriminação racial brasileira presente no nosso sistema presidiário, onde o autor através do uso de suas palavras simula um diálogo com seu irmão de cor através de um torpedo, destacando seus direitos e o alertando para o grande perigo que corre dentro deste ambiente. No fim do poema, ele assina como sendo Zumbi dos Palmares, onde ressaltamos toda história de luta e bravura desse guerreiro negro partindo de uma perspectiva de que toda sua luta em prol da população negra, ainda na época do Brasil Colonial, se perpetue até os dias atuais nos mais diversos espaços de nossa sociedade.

irmão, quantos minutos por dia
a tua identidade negra toma sol
nesta prisão de segurança máxima?
e o racismo em lata
quantas vezes por dia é servido a ela
como hóstia?
irmão, diz a tua identidade negra
que eu lhe mando um celular
[...]
diz ainda que continuamos lutando
contra os projetos de lei
que instauram a pena de morte racial
[...]
irmão, espero que esta mensagem
alcance as tuas mãos.

3 É pseudônimo de Luiz Silva, nasceu em Ourinhos-SP. Foi um dos fundadores e membro do *Quilombhoje* Literatura e um dos mantenedores da série Cadernos Negros, de 1978 a 1993. Mestre em Teoria da Literatura e doutor em Literatura Brasileira pelo Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP-1999/2005).

[...]
irmão, sei que é difícil sobreviver
neste silencioso inferno
por isso toma cuidado
[...]
um grande abraço
deste teu irmão de presídio
assinado:
zumbi dos palmares (CUTI *In* RIBEIRO;
BARBOSA, 2008, p.124-25).

No poema *Racista*, de Eduardo de Oliveira⁴, o escritor combate veementemente o racismo, assim como a pessoa que o pratica, ou seja, o racista. Nesse sentido, ele caracteriza o racismo como sendo uma doença presente em nossa sociedade, atribuindo-lhe ainda os mais diversos adjetivos negativos.

Antes de tudo, é um câncer o racismo!
Deletério, corrompe e degenera
o tecido saudável do organismo
da sociedade, em plena primavera!
[...]
Todo racista é um ser usurpador!
É um psicopata algoz! É um destruidor
da liberdade e da ventura alheia!
[...] (OLIVEIRA *In* BARBOSA; RIBEIRO,
2008, p.128).

4 Poeta e jornalista, defensor dos direitos humanos e observador das relações raciais no Brasil, foi vereador em São Paulo.

Em *Cabelos que Negros*, de Oliveira Silveira⁵, o poeta ressalta a beleza do afro-brasileiro destacando os preconceitos criados em relação ao fenótipo das pessoas negras.

Ressalta ainda seu orgulho em se assumir enquanto negro.

Cabelo carapinha,
engruvinhado, de molinha,
[...]
cabelo puro que dizem que é duro,
cabelo belo que eu não corto a zero,
não nego, não anulo, assumo,
assim pixaim,
cabelo bom que dizem que é ruim
e que normal ao natural
fica bem em mim,
[...]
porque eu quero,
porque eu gosto,
porque sim,
porque eu sou
[...]
pessoa negra e vou
ser mais eu, mais neguim
e ser mais ser
assim (SILVEIRA *In* BARBOSA; RIBEIRO,
2008, p.151).

5 É natural de Rosário do Sul, RS. Formou-se em Letras pela UFRGS. Foi professor e militante do Movimento Negro. Faleceu em (01/01/2009), deixando toda uma trajetória de constante atuação no Movimento Negro, através de sua militância política e de sua produção literária negra.

No poema *Em Maio*, Oswaldo de Camargo⁶ contesta a liberdade alcançada pelos negros escravizados no 13 de maio, não sendo esta a tão sonhada liberdade que a população negra reivindicava e lutava para alcançá-la. Hoje, a luta da população negra deslocou-se para o 20 de novembro em evocação a toda luta e resistência travadas pelo grande líder de Palmares, Zumbi. E também como forma de contestação ao mito da liberdade concedida no 13 de maio, pela então “heroína” dessa libertação, Princesa Isabel, ou seja, o poeta em seu poema, utiliza de seus versos para contestar a historiografia oficial no que diz respeito à “abolição da escravatura”.

Já não há mais razão de chamar as
lembranças
e mostrá-las ao povo
em maio.

[...]

Em maio uma tal senhora liberdade se
alvoroça,
e desce as praças das bocas entreabertas
e começa:

“Outrora, nas senzalas, os senhores...”

Mas a liberdade que desce a praça,
nos meados de maio,
pedindo rumores,

é uma senhora esquelética, seca desvalida
e nada sabe de nossa vida

[...]

(CAMARGO *In* BARBOSA; RIBEIRO, 2008, p.152).

6 É jornalista e músico de formação erudita. Nasceu em Bragança Paulista, SP. Foi diretor da Associação Cultural do Negro, participando também da Imprensa Negra.

No conto *Di Lixão*, a autora Conceição Evaristo⁷ narra a história de um garoto pobre que morava nas ruas e sem perspectiva de vida. No entanto, destaca o esforço de sua mãe que ainda tentou o alertar para que lutasse e seguisse outro caminho na vida, diferente daquele que ela já estava acostumada a levar. Mesmo com o alerta da mãe, o garoto não dá ouvidos a seus conselhos, assim como não acha que ela seja um exemplo para ele devido à vida que levou. O garoto ganhou o apelido “Di Lixão”, devido à sua mania de chutar os latões de lixo na área onde circulava. Diante das peripécias da vida, acaba morrendo, ainda jovem, aos 15 anos de idade, vítima de um pequeno “tumorzinho” na boca, por não ter buscado ajuda a tempo.

[...]

Não gostava mesmo da mãe. Nenhuma falta ela fazia. Não agüentava a falação dela. “Di, vai para a escola! Di, não fala com meus homens! Di, eu nasci aqui, você nasceu aqui, mas dá um jeito de mudar o seu caminho!”. Desocupada que vivia querendo ensinar a vida para ele. Depois, pouco adiantava. Zona por zona, ficava ali mesmo. Lá fora, o outro mundo também era uma zona. Sabia quem tinha matado a mãe. E daí? O que ele tinha com isso?

[...]

O dente de Di Lixão latejava compassadamente. Ele era uma dor só. As dores

7 Mineira nascida em 1946, reside no Rio de Janeiro. Formada em letras pela UFRJ, Mestre em Literatura Brasileira pela PUC-Rio; doutora em Literatura Comparada.

havam se encontrado. Doía o dente. Doíam as partes de baixo. Doía o ódio.

[...]

O dente latejou fundo no profundo da boca. Dor de dente matava? Não sabia. Sabia, porém, que ia morrer. Mas isso também, como a morte da mãe, pouca importância tinha.

[...]

Às nove horas o rabecão da polícia veio recolher o cadáver. O menino era conhecido ali na área. Tinha a mania de chutar os latões de lixo e por isso ganhara o apelido. Sim!

Aquele era o Di Lixão. Di Lixão havia morrido

(EVARISTO *In* BARBOSA; RIBEIRO, 2008, p.175-77).

Em *Lembranças das Lições*, Cuti faz uma reflexão acerca de suas lembranças das lições de sua infância. Nesse sentido, ele relata toda discriminação sofrida quando criança dentro do ambiente da escola, onde seus colegas de turma o apelidavam de macaco, escravo, entre outros. Dentro desse contexto, ele destaca o fato de que essa discriminação racial sofrida na escola, acaba o afastando desta, também, seu amigo Joel, negro e vítima da discriminação.

Nesse tocante, é importante ressaltar que essas discriminações sofridas pelos meninos e meninas negras, dentro do ambiente escolar, continuam a ocorrer, até hoje, provocando, entre essas crianças negras, uma aversão à escola e consequente evasão escolar entre a população negra. Cuti retrata ainda em seu texto, o fato de seu amigo Joel ter entrado para

o mundo do crime, dentre tantos outros, que sem perspectiva de vida, acabam entrando no mundo marginal.

Dentro dessa perspectiva, ele chama a atenção para a forma como o seu amigo saiu estampado nas páginas do jornal: “Preso o marginal Neguinho Joel” - foto em primeira página (CUTI *In* BARBOSA; RIBEIRO, 2008, p.183), demonstrando certo ar de indignação.

No conto *Cidade Violenta* de Márcio Barbosa⁸, o autor retrata numa simulação de violência nas cidades, o fato de um cara negro que vive em boas condições financeiras, relatar que se você é um mulato com dinheiro torna-se branco, porém, se for um mulato pobre, torna-se negro, ou seja, o embranquecimento é alcançado na medida em que a pessoa negra possui boas condições financeiras, fato este, bem recorrente em nossa sociedade brasileira, é uma espécie de forma de “mascaramento” da discriminação racial.

O autor retrata ainda em seu texto, de forma irônica, a difusão aqui no Brasil da ideia de miscigenação racial também como forma de embranquecimento da população negra, ou seja, ao invés de se identificar enquanto negro, surge, a partir daí, várias denominações: mulato, mestiço, entre outros. Sendo esta, uma estratégia utilizada pela população hegemônica brasileira para a negação do racismo, dificultando, também, as estratégias de organização da população negra em busca de direitos iguais.

Aquele ali virou pra trás. É escuro, como a maioria desses motoqueiros. Queimado de sol. Merda, não é preconceito, não...

8 Um dos coordenadores do *Quilombhoje*. É pesquisador e militante do Movimento Negro. Paulistano de 1959.

Também tenho pele escura, quer dizer... Mulato... mulata... palavras engraçadas... Mas não vou entrar nessa neurose, não... tenho sangue índio, italiano, tudo misturado. Aqui é assim, os mulatos que têm grana são brancos, se não têm, são pretos... Os meus amigos, tai, fui pra praia aquele dia, todo mundo ficou vermelho, menos eu, peguei um bronze da hora, na boa, não tenho preconceito... Agora, que tenho dinheiro, eles me convidam pra ir pra praia...
(BARBORA *In* BARBOSA; RIBEIRO, 2008, p.221-22).

Considerações Finais

Nosso propósito foi estudar os escritos africanistas protagonizados pelos afro-brasileiros na série *Cadernos Negros*, edição comemorativa dos trinta anos, publicada no ano de 2008, a partir de suas inserções nos saberes históricos sobre a África, visando contribuir para as pesquisas sobre os movimentos sociais afro-brasileiros, assim como aprofundar estudos sobre a matriz cultural africana no Brasil contemporâneo.

Avaliamos, na obra estudada, a constituição de uma identidade do negro brasileiro que se posiciona contra a ideologia da democracia racial e cria uma nova pauta de reivindicações políticas do grupo étnico-racial no âmbito da negritude brasileira. Essa identidade se constituirá a partir da busca de uma autenticidade histórico-cultural do negro brasileiro que busca fundamento em sua raiz africana, bem como nos aspectos específicos da experiência histórica do negro no Brasil. Buscando a compreensão do contexto histórico nacional

e internacional, entre 1978 (ano de criação dos *Cadernos Negros* e do *MNU*), procuramos entender o processo e a formação dessa identidade afro-brasileira e suas articulações com o contexto de crítica atual ao mito da democracia racial.

Nessa época, passamos por um momento de ascensão dos movimentos políticos identitários, que buscam com sua luta, o reconhecimento de suas emancipações, com grande repercussão política gerando uma internacionalização da luta negra. Dessa forma, ampliamos as bases documentais e historiográficas sobre o africanismo no Brasil e os saberes históricos oriundos da matriz cultural africana na segunda metade do século XX.

A partir deste trabalho, demonstramos exemplos do pensamento dos intelectuais negros a partir de suas inserções nos saberes históricos sobre a África, visando contribuir para as pesquisas sobre os movimentos sociais afro-brasileiros assim como aprofundar estudos sobre a matriz cultural africana no Brasil contemporâneo, dentro desse contexto que relata poemas e contos ligados à resistência dos negros escravizados durante séculos, assim como identifica vários elementos ligados à religião de matriz cultural africana.

Portanto, a partir desses escritos políticos, assim como da produção poética dos *Cadernos Negros* demonstramos exemplos de como a história da população negra vem sendo resgatada e recontada ou reconstruída sob outra perspectiva, qual seja, uma perspectiva onde o negro aparece enquanto protagonista de sua história e não mais enquanto objeto de estudo de uma historiografia eurocêntrica e embranquecida.

Referências

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

ANDRÉ, Maria da Consolação. **O ser negro**: a construção da subjetividade em afro-brasileiros. Brasília: LGE Editora, 2008.

BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (orgs.). **Brasil**: um país de negros? Rio de Janeiro; Salvador: Pallas; CEAQ, 2007.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PONTES, Roberto. **Poesia insubmissa afrobrasilusa**. Fortaleza: Editora UFC, 1999.

QUILOMBHOJE. **Trinta anos de Cadernos Negros**. São Paulo: FNC/MC, 2008.

SILVA, Aline Cavalcante e. **A escrita negra presente na obra “Cadernos Negros três décadas”**: ensaios, poemas e

contos. 2014, 51p. Monografia (Especialização em História e Cultura Afro-brasileira). Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABÍ, Universidade Estadual da Paraíba.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BEZERRA DA SILVA E SEUS BAMBAS: CRÔNICAS QUE REPRESENTAM A CIDADE SOB A VISÃO DO PRECONCEITO SOCIAL E RACIAL

*Elisângela Cabral Moço da Silva
Patrícia Cristina de Aragão Araújo*

Há uma construção histórica na reciprocidade entre crime, violência e a raça negra que, mesmo não sendo atacada oficialmente pelo estado jurídico, foi através de incessantes discursos, introjectados no cotidiano e nas relações sociais brasileiras.

A raça negra, foi aos poucos, sendo posta no imaginário social, como uma das classes perigosas da sociedade (CHALHOUB, 1996), pois a violência e a criminalidade, aos olhos dos ex-senhores, eram características inerentes dos recém libertos.

As ideias racistas do século XVIII, influenciadas pelas descobertas evolucionistas do mesmo período, iriam impor ao negro, a categoria potencial para a “anormalidade” a quem a justiça irá impor, de forma velada ou não, os estigmas de criminalidade e imoralidade (SILVA, 2012, p.45), características

não permitidas dentro de uma sociedade que se quer europeia. Pois,

A desqualificação dos não brancos se faz por critério de natureza moral e pela suposta incapacidade de produzir num sistema de livre iniciativa (baseada na formers americano). Quando não há uma desqualificação explícita, o modo como o “trabalho livre” é discutido omite a questão posta pelo fim da escravidão: é como se os descendentes de africanos estivessem simplesmente fadado ao desaparecimento no contexto de uma civilização não escravista (SILVA, 2012, p.46).

Esta ideologia sempre esteve presente nas políticas de urbanização brasileiras. A parcela mais pobre e negra da população foi sempre perseguida e responsabilizada oficialmente pelos crimes e pela violência de uma cidade.

Desta forma, alicerçada na sensação de insegurança sentida pela sociedade, com o aumento da violência advinda do próprio processo excludente de urbanização, é que os urbanistas e políticos justificavam as ações truculentas contra os moradores dos espaços tidos como perigosos. É neste processo que o medo dos grupos segregados é estimulado pelos discursos midiáticos e governamentais, pois são estes medos que alimentam e apoiam as novas estratégias de urbanização das cidades, como nos lembra Batista (2003), ao analisar a cor do medo no Rio de Janeiro:

No Brasil a difusão do medo do caos e da desordem tem sempre servido para detonar estratégias de neutralização e

disciplinamento planejado das massas empobrecidas. O ordenamento introduzido pela escravidão na formação sócio-econômico sofre diversos abalos a qualquer ameaça de insurreição. O fim da escravidão e a implantação da República (fenômenos quase concomitantes) não romperam jamais aquele ordenamento. Nem do ponto de vista sócio-econômico, nem cultural. Daí as consecutivas ondas de medo da rebelião negra, da descida dos morros. Elas são necessárias para a implantação de políticas de lei e ordem, A massa negra, escrava ou liberta, se transforma num gigantesco Zumbi que assombra a civilização, dos quilombos ao arrastão nas praias cariocas (BATISTA, 2003, p.21).

Com as leis de modernização, as classes ditas perigosas foram, de certa forma, aprisionadas em determinados espaços da cidade, com o intuito de segregá-las da sociedade cidadina. Com este “apartheid”, o imaginário rodeando o desconhecido fez com que aumentasse, ainda mais, o preconceito e a violência, simbólica ou não, a estes grupos segregados.

A segregação espacial e social desses grupos, levou-os à fabricação de outros espaços sociais (BOURDIEU, 2005), onde homens e mulheres das camadas populares elaboraram táticas através de suas práticas e usos cotidianos, mecanizando suas resistências sociais, culturais e políticas de sobrevivência à cidade e na cidade (CERTEAU, 2007).

Sendo assim, o poder tenta impor suas representações e práticas, porém, estas podem ser apropriadas de diversas

formas pela população (CHARTIER, 2002), afinal, estes sujeitos também são capazes de reelaborar o seu cotidiano para contornar as hegemonias, o poder através de táticas e astúcias (CERTEAU, 2007).

Desta maneira, nos espaços das favelas e periferias, foram construídos outros espaços, caracterizados em seu início, pela forte influência da cultura negra trazida pelos ex-escravos, fabricando assim, outra cidade, ou outras cidades, dentro dos espaços citadinos do Rio de Janeiro, assim como de diversas outras cidades brasileiras.

A formação de outros campos sociais (BOURDIEU, 1989), traz à imaginação da cidade um espaço estigmatizado e do medo, pois cria um espaço que mesmo próximo geograficamente, torna-se longe socialmente, transformando seus moradores em estrangeiros de sua própria cidade. Este distanciamento leva ao medo do outro, ao medo do desconhecido, intensificando o medo às classes perigosas, pois,

Mais ou menos do mundo inteiro, começam a se evidenciar nas cidades certas zonas, certos espaços – fortemente correlacionados a outros espaços “de valor”, situados nas paisagens urbanas, na nação ou em outros países, mesmo a distâncias enormes – nos quais, por outro lado, se percebe muitas vezes uma tangível e crescente sensação de afastamento em relação às localidades e às pessoas fisicamente vizinhas, mas social e economicamente distantes [...] Para tornar a distância intransponível, e escapar do perigo de perder ou de contaminar sua *pureza* local, pode ser útil reduzir a zero

a tolerância e expulsa e os sem-tetos [ou os pobres e negros] de lugares nos quais eles poderiam não apenas viver, mas também se fazer notar de modo invasivo e incômodo, empurrando-as para esses espaços marginais, *off-limits*, nos quais não podemos nem se fazer vê (BAUMAN, 2009, p.25,26).

Apropriando-se deste medo, os governantes criaram e criam uma afirmação de que o pobre e o negro são figuras perigosas que ameaçam a estabilidade social e política, reforçando a segregação da população, estigmatizando assim, os já citados como infectados e perigosos, tanto ao corpo moral, como ao corpo político da sociedade, pois,

A hegemonia conservadora na nossa formação social trabalha a difusão do medo como mecanismo indutor e justificador de políticas autoritárias de controle social. O medo torna-se fator de tomadas de posição estratégica seja no campo econômico, político ou social. Historicamente, este medo vem sendo trabalhado desde a visão colonizadora da América, na incorporação do modelo colonial escravista e na formação de uma República que incorpora excluindo, com forte viés autoritário (BATISTA, 2003, p.23).

Desta forma, cria-se uma fissura social no tecido citadino, onde os simbolismos e as representações afloram, criando múltiplas identidades em torno do lugar de pertença. Neste

nosso caso, iremos trabalhar sob a perspectiva de distanciamento social pela óptica dicotômica entre o morro e o asfalto, representações tão recorrentes do imaginário social, expostas por Bezerra da Silva em seu repertório. Como nos lembra Vianna, “Morro e asfalto são lugares simbólicos; o primeiro demarca um espaço geográfico relacionado a uma condição de classe, e o segundo se refere ao mundo abrangente: a cruel sociedade que oprime e estigmatiza o favelado” (VIANNA, 1998, p.73).

Cria-se no morro, então, uma identidade comunitária que encontra sentido na luta por melhorias ou simplesmente pela sobrevivência diária, dentro de um ambiente social e politicamente hostil. Perpassando pelas representações, práticas e discursos que formam a identidade de pertença a um determinado grupo social. Poderíamos assim, dizer, que há a criação de uma identidade ligada ao morro que se opõe à identidade do asfalto.

E se no asfalto, eles são inimigos sociais, no morro o perigo vem do poder; seja o poder paralelo (dos traficantes) ou o poder oficial. Sendo este último, o mais temido pelos moradores do morro, como afirma Nunes,

Na percepção dos moradores das comunidades, quando se trata de pobres, os policiais costumam agir com desmedido desrespeito, sobretudo quando os signos de pobreza lhes parecem evidentes (local de moradia, cor da pele, trajes, “aparência”). Em geral, as pessoas das comunidades nutrem pelos policiais um misto de desprezo, ódio e medo (NUNES, 2012, p.403, grifo nosso).

Resultado de uma política pública de urbanização que ainda vê no pobre e nos grupos segregados a encarnação do crime e da violência. São estas dicotomias sociais e ideológicas que Bezerra da Silva irá representar em seu repertório.

Músicas escolhidas e colhidas entre os bares das inúmeras favelas do Rio do Janeiro, onde homens comuns descrevem a sua realidade cotidiana e se posicionam perante esse conflito secular entre o morro e o asfalto. Letras que se apropriam dos estereótipos criados ao redor destes compositores e de suas localidades, para denunciar o descaso político e policial, além da violência e dos preconceitos enfrentados diariamente por esta parcela segregada espacial e socialmente da cidade, pois como fala Bezerra da Silva em gravação de seu documentário *“Aonde dorme a coruja”*, lançado em 2012:

O morro não tem voz. *Ele só vende atacado, mas não se defende.* Como o morro não tem direito à defesa, só tem direito de ouvir: ladrão, marginal, safado... o que eles iam fazer? Então o que faz o compositor do morro? Ele diz cantando aquilo que ele queria dizer falando, e eu sou o porta-voz (BEZERRA DA SILVA In *“Aonde a coruja dorme”*, 2012).

Ao afirmar *“Ele só vende atacado, mas não se defende”*, Bezerra da Silva se refere diretamente ao tráfico de drogas no interior das favelas cariocas, que são as principais justificativas para as invasões truculentas da polícia às favelas, pois para o asfalto todo o morro é criminoso, ninho de terror e violência, não dando aos seus moradores de bem, a chance de defesa. Bezerra da Silva ainda afirma que em uma sociedade

que silencia e segrega seus cidadãos, como é o caso da sociedade brasileira, só resta aos moradores dos morros e das periferias a arte, neste caso, o samba, para dar voz às suas denúncias.

O Embaixador dos Morros: Bezerra da Silva

A trajetória de vida de Bezerra da Silva é a mesma de tantos outros brasileiros que na década de 1940 desceriam rumo ao sudeste em busca de melhores condições de vida.

Nascido em Pernambuco no ano de 1927, mudou-se para o Rio de Janeiro com quinze anos de idade na ilusão de uma vida melhor e na busca de seu pai. Chegando ao Rio, não fugiu do destino de tantos outros nordestinos que viam nas grandes cidades um local mágico e foi morar no Morro do Cantagalo.

Foi no Rio de Janeiro, então capital da república, que Bezerra da Silva se deparou com uma cidade multifacetada social e culturalmente, habitada por imigrantes e migrantes de todas as partes do mundo e do Brasil que buscavam sobreviver às explosões populacionais registradas no início do século XX e que ainda continuavam a acontecer.

As táticas de sobrevivência variavam em diversos campos empregatícios que iam, desde o comércio informal, até os empregos fabris, perpassando pelos trabalhos domésticos e os dos portos, pois,

Nas condições de intenso crescimento demográfico em cidades que tinham, de fato, pouco a oferecer, as atividades da economia informal por si só demonstravam o fenômeno de sua multiplicação,

garantindo o sobreviver de largas camadas da população. Sublinhe-se a capacidade desses setores em se adequar a cada nova conjuntura a de se espalhar em direções a tantos trabalhadores, criando por vezes novas atividades (WISSENBACH, 1998, p.114).

E assim, como tantos outros nordestinos, o pernambucano Bezerra da Silva, ao chegar ao Rio de Janeiro, viveu basicamente como tarefeiro, sendo ajudante de pedreiro, pintor e em suas horas vagas, ganhava seus trocados como embolador de coco, arte aprendida e apreendida nas feiras populares nordestinas.

Até que um dia, após uma violenta discussão com seu pai, a vida o levou a morar nas ruas de Copacabana, onde conheceu o lado mais cruel da sociedade carioca, como ele nos lembra,

Neste período de 1954 a 61 – sete anos, né? -, aí aconteceu um negócio importante, que dá na vida da gente. Poucos sabem da história. Eu me desempreguei... Não tinha música, tudo me fugiu da mente. O cara se desacerta, aquela coisa toda. E eu fui... Bom, não sei o que aconteceu na minha vida, então eu fui para a sarjeta. Eu já fui mendigo na rua, andando pra baixo e para cima em Copacabana, sujo, sem ter onde dormir, sem ter o que comer. Ali foi um negócio que marcou muito minha vida, me serviu como lição (VIANNA, 1998, p.24).

Resgatado das ruas por um Pai de Santo, foi morar em um terreiro de Umbanda, onde permaneceu por anos, servindo aos orixás. Depois deste período, voltou a morar no morro do Cantagalo. Nestes anos, Bezerra da Silva teve contato com as rodas de bamba e com um gênero musical que, se aproximando do improviso do Coco nordestino, adaptou-se logo ao ritmo do Partido-alto dos morros, o qual o levaria, juntamente com seus temas polêmicos, ao sucesso.

Seria através deste ritmo que as críticas e as denúncias sociais dos compositores anônimos tomariam os morros e desceriam para o asfalto, levando com eles, as vozes silenciadas da marginalidade para o restante da sociedade carioca, dando início a uma cultura de protesto artístico e social perante o descaso sociopolítico dos governantes com as comunidades dos morros cariocas.

O que teria continuidade nas décadas seguintes com o hip-hop, representando o cotidiano de milhares de homens e mulheres, negros e negras pobres no Brasil deste período. Explorando temas como do preconceito racial e social, drogas, violência, descaso público com os moradores das favelas, assim como o seu cotidiano, temáticas emergentes da negritude e de seus conflitos sociais, Bezerra da Silva atingiu seu ápice artístico.

Pois, mesmo não assumindo um eu negro em suas composições e interpretações, Bezerra da Silva se mostra consciente de sua condição social e das opressões sociais enfrentadas por pessoas como ele: negro, nordestino, pobre e favelado, como podemos notar nesta frase do artista: “Ser negro, nordestino e favelado é ser pobre três vezes” (VIANNA, 1998) e conclui afirmando que morar na favela não é uma opção, mas uma imposição da elite do asfalto que, em sua maioria, é de brancos ricos.

Sendo assim, podemos encarar as músicas de Partido Alto, interpretadas por Bezerra da Silva, como crônicas cantadas deste cotidiano escondido e omitido pelas elites e governos que, não podendo evitar a “decida do ritmo ao asfalto”, orquestrou várias formas de limitá-los ou excluí-los do gosto popular, medidas que iam desde a censura e imposições prévias aos discos lançados até a classificação das músicas como coisa de malandro, sendo aqui o termo usado como pejorativo.

O samba sempre foi vigiado pelos poderes, pois denunciava as desigualdades da República, como afirma Alba Zahar, quando analisa o samba no período de 1889 a 1998:

Na época, a mídia carioca já exercia uma vigilância crítica permanente do que acontecia nas esferas jurídico-policiais e na política governamental, acompanhada pelos literatos e sambistas, pois o primeiro samba registrado como tal era feito de ironias ao chefe de polícia. No primeiro caso de mistério e de flagrante desrespeito aos direitos mínimos de cidadania, não há favelados nem negros. Há apenas pessoas exiladas de um sistema de fato liberal e igualitário, de um Estado que exerça minimamente suas funções de proteção e garantia (ZAHAR, 1997, p.277).

Porém, nas músicas de Bezerra da Silva, podemos notar vários olhares do morro, o morro de picuinhas, o morro da união, o morro do crime e dos malandros. Estas diferentes visões tornam sua obra extremamente rica e aberta a várias interpretações.

As Várias Vozes do Morro em Uma só Voz: Os Autores Ordinários

O que diferencia os sambas do repertório de Bezerra da Silva de outros intérpretes são, além dos temas explorados, seus compositores. O compositor presente no repertório de Bezerra da Silva, em sua maioria, é de homens comuns, moradores de diversos morros cariocas. Sujeitos ordinários (CERTEAU, 2007) que representam o seu cotidiano comunitário e marginalizado em suas composições.

Compositores amadores que criam seus sambas para divertimento das rodas de bamba dos bares e botequins dos morros. Sendo assim, muitas composições serão criadas nos ritmos dos bambas, no jogo de improvisos, no tom das brincadeiras provocadas pelos temas propostos, levantadas nas conversas, entre risadas e descontrações de bares, característica sublime dos sambas de Partido-alto (LOPES, 2005).

Transformar acontecimentos cotidianos em cantos para divulgação é uma característica antiga das comunidades negras e pobres no Brasil, como nos lembra Winszenbach, ao falar do Rio de Janeiro entre o fim do século XIX e início do século XX:

Em geral, os acontecimentos mais significativos na vida dessas populações eram divulgados por meio de modinhas ou de lundus, cantados nas ruas da cidade tal como notícias de jornal [e continua]. Segundo Alcântara Machado, seriam estes compositores os verdadeiros cronistas da cidade, mesmo que anônimos, anódinos e tão fugazes quanto suas criações musicais, que apareciam, difundiam-se oralmente, para em seguida desaparecer,

deixando somente ralos registros na memória dos habitantes citadinos ou, circunstaneamente, anotadas por um ou outro observador menos preconceituoso (WINSSENBAACH, 1998, p.128).

Pintores, mecânicos, donos de bares, motoristas do IML (Instituto Médico Legal), malandros, estes são os compositores habituais que formam o panteão de Bezerra da Silva. Constituindo uma representação (CHARTIER, 2002) interna de um espaço citadino que se quer invisível pelos políticos, mostrando para o asfalto as veias abertas de uma urbanização excludente. Como nos lembra Bezerra,

E é o pessoal do morro que escreve ou o pessoal da baixada fluminense. Aquele que pega o trem, quatro horas da manhã [...] hora. Aquele que acorda três horas da madrugada para trabalhar, ai bota um bocado de arroz, feijão na marmitta e ai passa um lobisomem e toma a sua marmitta. É uma música feito do povo para o povo (BEZERRA DA SILVA *In* "Aonde dorme a coruja", 2012).

Nestes sambas, os estereótipos criados pelo asfalto para designar os moradores dos morros, são apropriados como uma tática de resistências, lutas e denúncias social expostas através da música. Através de suas composições, foi se delineando, no repertório da Bezerra da Silva, uma identidade do morro criada perante a diferença existente com o asfalto (HALL, 2000). Nestes sambas, se criam as fronteiras simbólicas entre o nós e os eles, entre a cidade ilegal e a cidade oficial.

Esta invenção do espaço favela, no repertório de nosso sambista, dá-se no contato frequente e muitas vezes truculento com o asfalto. Usando dos estereótipos inventados entre estratégias e táticas dos governos e da mídia para excluir o indesejado da cidade, estes são apropriados (CHATIER, 2002) e usados como recursos do discurso de denúncia pelos compositores ordinários do morro.

Estereótipos como do malandro, do crime, das classes perigosas e da promiscuidade, são assumidas e exploradas no limiar de um novo discurso, que se apropriando dos discursos vigentes que descrevem o morro, criados através da visão do asfalto-morro. Esses discursos são usados para mostrar uma favela, agora, em uma visão morro-asfalto.

Mostra-se a invenção de uma outra cidade existente dentro da cidade oficial, onde táticas, estratégias e usos (CERTEAU, 2007) próprios dão novo sentido ao tecido citadino. O morro é mostrado como o oposto ao asfalto, um espaço simbólico (BOURDIEU, 1989) onde seus moradores tiveram que, ao longo dos anos, reinventar seu cotidiano para sobreviver aos poderes legal e ilegal que governam, ao mesmo tempo, este mesmo espaço.

Reconhecendo o poder simbólico imposto ao morro, seus compositores assumem o discurso vigente para a construção de um novo discurso instituído de baixo para expor as condições de vida de seus moradores, assim como os perigos institucionais ou criminais aos quais estão submetidos diariamente. Busca-se um direito de expor sua divisão de mundo se apropriando do discurso do outro (BOURDIEU, 1989).

Desta forma, o estigma de um morro malandro, criminoso e desonesto é mostrado nestes sambas para reforçar o discurso de abandono social e político do morro pelos

poderes públicos, sendo estes, um produto do descaso social imposto pelos espaços marginalizados da cidade.

Usando as gírias como a linguagem do morro e o anonimato protegido pelos codinomes como 1000tinho, Butina, BAEZ, Baiano 7 e tantos outros, as vozes silenciadas vão ganhando cadência e importância, tanto dentro como fora dos morros, descortinando uma realidade pouco conhecido do cotidiano dos morros e das periferias cariocas.

Eu Sou do Pico da Colina Maldita: A Construção Social dos Espaços Criminalizados

A ironia que marca o ritmo do partido alto, já tem início no próprio título da canção, “Colina Maldita”, trazendo a este, a conceituação da elite carioca sobre o morro e seus moradores, como um lugar maldito, que deve por isso, ser isolado da sociedade dita de bem.

Porém, o samba afirma que o morro só é maldito para quem não pertença a ele, já quem é da comunidade, é protegido por seus membros:

Lá no Pico da Colina não existe covardia,
Malandro respeita trabalhador e dá toda
garantia.
Eu já vi com estes olhos que a terra há de
comer
Malandro de fora cobrando pedágio,
Levar tanto tiro até esmorecer.
(Colina Maldita - Jorge Garcia/Julinho
Belmiro, 1980).

Em dois outros trechos da música, podemos observar o poder armado do crime que começa a ser organizado e se rivalizar entre os morros (CAMPOS, 2010).

A malandragem da colina também não
anda na mão,
Usa 765, 3245 e 3oitão.
E o bom malandro da colina que comanda
a transação,
Ele tem escopeta, tem metralhadora,
Bomba lacrimogêneo, fuzil e canhão.
(Colina Maldita - Jorge Garcia/Julinho
Belmiro, 1980).

Nesta canção gravada no ano de 1982, já é demonstrado o enorme poder de fogo dos criminosos dos morros cariocas, com armamento avançado e o mais poderoso da época, sendo alguns restritos ao exército brasileiro, o que demonstra que o poder de fogo tão temido e relatado hoje, já está presente nestas comunidades há décadas, assim como o confronto armado entre bandidos e policiais, como podemos observar neste outro trecho:

Agora deram blitz na colina,
Deram coroadas, tiro e pescoção.
Mas também levaram eco de escopeta,
De metralhadora, fuzil e canhão
(Colina Maldita - Jorge Garcia/Julinho
Belmiro, 1980).

Nesta música podemos observar vários aspectos do cotidiano dos morros, desde a própria profissão de cantor de

Partido Alto até o poder imposto pelos criminosos armados nos morros. No refrão, Bezerra canta a descida do ritmo dos morros à cidade:

Eu sou do Pico da Colina Maldita,
Vim pro asfalto para cantar Partido Alto,
E se você não acredita
Diz um verso de improviso
Só pra vê como é que fica
(Colina Maldita - Jorge Garcia/Julinho
Belmiro, 1980).

Demonstra que tal descida era vista com certa desconfiança pelos poderes do asfalto, porém isso não evitou que tal ritmo se tornasse popular, isso se dá com o samba sendo elevado à posição de ritmo tipicamente brasileiro e carioca. Status adquiridos ainda no começo do século XX. Assim como afirma Alba Zahar:

A nacionalização e a profissionalização nos cafés, bares e teatros da boemia urbana, ocorridas um pouco mais tarde no Brasil, a cristalização do cenário nacional a figura do músico e artista popular, então associado ao malandro, que adquire aos poucos a capacidade de viver de sua produção. Os sambas, inicialmente compostos em rodas por meio da improvisação de muitos, tornam-se mercadorias compradas, vendidas, roubadas. Essa passagem não se deu sem problemas (ZAHAR, 1993, p.284).

A comercialização dos sambas, foi uma forma de podar as denúncias implícitas nas canções, pois como produto comercial, teria que se enquadrar aos consumidores que neste momento são os moradores do “asfalto” e não dos morros. Desta forma, muitas ironias e frases de duplo sentido, foram ou excluídas ou polidas dos sambas, enquadrando-se ao embrião do comércio musical que hoje chamamos de indústria cultural. Sobre a indústria cultural e sua influência sobre a arte, o esporte e a música Jean-Pierre Warnier, afirma:

A transformação do esporte de alto nível, da política e da arte em mercadoria e sua medicalização favorecem o aparecimento de estrelas. (...) Está é também uma das razões pelas quais as culturas singulares aparecem, nas grandes indústrias culturais, apenas por seus aspectos mais exóticos e espetaculares e têm poucas chances de passar uma imagem respeitosa de si mesmas (WARNIER, 2003, p.79).

Desta forma, podemos notar que o samba raiz foi ao mesmo tempo favorecido e vitimizado pela indústria cultural, pois, se por um lado, reconheceu o sambista como artista, por outro, fez com que o samba se descaracterizasse, afastando-se de suas raízes de denúncia do cotidiano de exclusão dos morros, e se aproximasse do romantismo sentimentalista, o que era bem mais conveniente para o governo desta época.

Os sambas dos morros foram ligados ao remexido das mulatas, enquanto o samba do asfalto, foi ligado ao romantismo boêmio dos bons malandros.

Existem três sentidos para o adjetivo malandro, como esclarece Zahar (1993), no Rio de Janeiro do século XX, o malandro boêmio, o malandro desonesto e o malandro fora da lei.

Os diferentes tipos também estão presentes nesta canção, quando o malandro é boêmio, é o malandro boa gente que se dá com todos no trecho: *Malandro respeita trabalhador e dá toda a garantia*; fala do malandro desonesto quando este tenta enganar ou se aproveitar do homem de bem da colina, no trecho: *Malandro de fora cobrando pedágio*; e o malandro fora da lei na figura do “*bom malandro*” da colina que comanda a transação, o todo poderoso do morro.

Desta forma, toda a música está intrinsecamente permeada de detalhes que podem nos ajudar a compreender o cotidiano de alguns morros cariocas nos anos de 1980, época em que o crime organizado começa a se afirmar como a lei dos morros.

Vários morros do Rio desta época são homenageados por Bezerra da Silva: Morro do Filho, Morro do Salgueiro, Morro da Caixa da Água, Morro do Cruzeiro, Morro do Pavão e do Pavãozinho, Morro Cidade Alta do Julinho e Morro Cidade de Deus, esta última se tornando mundialmente conhecida pelo filme que leva o mesmo nome, ligado como sempre à violência e à pobreza.

“Overdose de Cocada”: A Fácil Comercialização das Drogas e Cumplicidade dos Policiais

Nesta música gravada no ano de 1993, podemos notar, novamente, através da ironia, a livre comercialização das drogas nos morros cariocas e suas estratégias para enganar autoridades. Com o refrão: “É coca-da-boa, não é? É cocada boa”,

o sambista mostra com humor, como a venda de drogas nos morros havia se tornado uma prática banal como a venda de doces, nas vielas dos morros. Como podemos notar no trecho

Olha aí! Já armei meu tabuleiro,
Vendo para qualquer pessoa.
Tem da preta e tem da branca,
E quem prova não enjoa.
(Overdose de Cocada - Dinho/Ivan
Mendonça, 1993).

A comercialização da cocada preta (maconha) e da cocada branca (cocaína), mostra a “transação comercial” entre criminosos da favela e de outros países, chegando às classes mais altas da população, pois;

(...) a indústria é concentrada e não está baseada em pequenos estabelecimentos; o comércio, por sua vez, organizou-se em cartéis e máfias nos seus mais altos níveis, porém ficou ramificado e descentralizado em pontos intermediários e no varejo. Sua lucratividade, embora não exista consenso a respeito das taxas, favorece principalmente os grandes atacadistas e intermediários melhor colocados na rede hierárquica de conexão (ZAHAR, 1993, p.262).

Sendo assim, podemos estabelecer uma organização quase empresarial sobre o setor da droga ilegal, onde não somente, o “bom malandro da colina que comanda a transação” vai ser o todo poderoso do morro, mas sim, só mais um

funcionário dos verdadeiros bandidos que muitas vezes não se encontram nos morros.

Desta forma, o morro irá se caracterizar como uma loja de venda das “cocadas boas”. Porém, não somente os habitantes do morro irão usufruir das mercadorias, muitos habitantes dos asfaltos irão subir em busca do tal “doce”, como afirma nesta passagem onde os compositores brincam com a ideia burguesa de um morro somente negro:

Tem preto que come da branca
Tem branco que come da preta
Tem gosto para todo freguês
Só não vale é misturar
(Overdose de Cocada - Dinho/Ivan
Mendonça, 1993).

Deste modo, podemos notar que a droga não havia chegado somente ao morro, mas ao asfalto também. O morro não se caracterizava como consumidor somente, mas como o fornecedor, principalmente, para a elite. Se o samba havia levado o morro ao asfalto, o asfalto foi ao morro pelas drogas. Deste modo, o asfalto ficou conhecendo apenas este lado obscuro da sociedade dos morros e favelas.

O aumento desenfreado da violência no Rio de Janeiro atual, se dá pela falta de eficiência e ética de alguns profissionais da segurança pública. Esta cumplicidade ou vista grossa policial aos crimes cometido nos morros, fica representada na seguinte passagem musical:

O delega da área já mandou averiguar,
Que é que tem nesta cocada
Que está todo o mundo querendo comprar.

Houve uma diligência só para experimentar,
Eles provaram da cocada e disseram:
“Doutor deixa isso para lá, só porque...
É coca-da-boia, não é?”
(Overdose de Cocada - Dinho/Ivan
Mendonça, 1993).

Desta forma, o policial cantado por Bezerra da Silva, não somente faz vistas grossas como também se beneficia deste ato. Assim, no jogo das corrupções, tanto o bandido como o policial saem ganhando, o que originou a violência sem controle no Rio de Janeiro.

Considerações Finais

As representações construídas nos sambas do repertório de Bezerra da Silva, abrem uma janela para a compreensão histórica e social da construção do espaço da favela, perante a visão de seus próprios moradores, que criam uma identidade coletiva que se opõe diretamente à cultura e à identidade do restante da cidade, chamada por estes compositores de “asfalto”.

Compreendemos que através de sua arte, os compositores como Bezerra da Silva, se apropriaram de estigmas sociais, impostas ao morro pelo o asfalto, para denunciar suas condições sociais cotidianas, onde os preconceitos social e racial, aliados à criminalização dos espaços periféricos, trazem a estas comunidades, um isolamento social que facilita a entrada e organização do crime organizado, o que aumenta a violência nestas áreas.

Sendo assim, os sambas do repertório de Bezerra da Silva, tornam-se atuais e convenientes, ao relacionar o des-caso social, historicamente existente, principalmente para as comunidades afro-brasileiras como é o caso dos morros cariocas. Dar voz às representações destes espaços por si mesmos, privilegiando a visão do morro para o asfalto. Delineando novas fronteiras simbólicas que, nestas composições analisadas, dividem a cidade física do Rio de Janeiro, em duas cidades simbólicas coexistentes neste tecido citadino.

Estes espaços são opostos radicalmente pelas condições sociais de seus habitantes, expõem a cidade marginalizada e a cidade de direito. É essa divisão social que leva, segundo as representações construídas nos já citados sambas, a uma “autonomia legal” destes espaços, com o surgimento de um poder paralelo nas favelas e periferias cariocas, o que leva a uma relação delicada com o poder instituído do asfalto.

Esta análise é importante, pois levanta questionamentos que vão além destes espaços cariocas representados nos sambas de Bezerra da Silva, pois todos estes princípios estudados e relações abordadas com base em tais composições, estão presentes em inúmeros outros espaços periféricos e marginalizados do Brasil, podendo discutir, a partir deste estudo, as relações sociais existentes entre a negritude, a violência e a criminalidade que até hoje são expressadas, excessivamente, nas mídias brasileiras.

Referências

BATISTA, Vera Malaguti. **O medo na cidade do Rio de Janeiro**: dois tempos de uma história. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1989.

BURGOS, Marcelo Baumman. Favela: uma forma de direito á cidade. In.: MELLO, Marco Antonio da Silva (org.). **Favelas cariocas**: ontem e hoje. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

CAMPOS, Andreilino. **Do quilombo à favela**: a produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. v.I, 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Portugal: DIFEL, 2002.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DERRAIK, Márcia Simplício Neto. **Onde dorme a coruja**. Rio de Janeiro: Riofilme, 2012.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NUNES, Maria Julieta. **A habitação popular na revisão do Plano Diretor do Rio de Janeiro**. In: MELLO, Marco Antonio da Silva (org.). **Favelas cariocas: ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

LOPES, Nei. **Partido alto: samba de bamba**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

SILVA, Jorge da. Favelas e violência no Rio: sem conflitos, entre o sonho e o pesadelo da apartação. In: MELLO, Marco Antonio da Silva (org.). **Favelas cariocas: ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

SILVA, Bezerra da. **Cocada boa**. São Paulo: BMG Ariola, 1993. [faixas].

_____. **Partido muito alto**. São Paulo: BMG Ariola, 1980. [faixas].

VIANNA, Letícia C. R. **Bezerra da Silva: produto do morro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

ZAHAR, Alba. Para não dizer que não falei de samba: os enigmas da violência no Brasil. In: Fernando Novais. **História privada no Brasil**. v.4. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. In: NOVAIS, Fernando (dir.); SEVECENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil República**. v.3, São Paulo: Cia das Letras, 1998.

A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA CULTURA ESCOLAR E AS IDENTIDADES JUVENIS NO ENSINO MÉDIO

Araguacy da Silva Lira

Introdução

A História desta pesquisa tem início a partir de minha trajetória acadêmica na graduação de Ciências Sociais durante a disciplina de Prática de Ensino, na qual atuei como estagiária na Escola Estadual de Ensino Médio e Educação Profissional dr. Elpídio de Almeida, localizada no bairro da Prata, em Campina Grande-PB. Tais experiências intensificaram a minha necessidade de promover reflexões sobre a cultura afro-brasileira na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

Na condição de professora estagiária de uma sala de aula, constantemente deparei-me com alunos negros que não se identificavam como tal, a despeito da importância da história de seu povo para a História brasileira. Esta falta de

conhecimento, a nosso ver, é resultado, primeiramente, de um ensino que não valoriza suas origens e sua cultura. E, em segundo lugar, pela situação de racismo e discriminação existentes nas escolas que culmina em ações de falta de respeito e até mesmo na ausência de diálogo entre os alunos.

Assim sendo, comecei a perceber a importância deste trabalho na perspectiva de promover a compreensão de como o negro é entendido na História da educação brasileira e como a Lei 10.639/03 contribui com novas possibilidades para pensar o que ensinamos nas escolas sobre as questões raciais e como tudo isto se concretiza - ou não - nos livros didáticos. A preocupação em torno dessa temática constituiu-se como uma questão de fundamental importância para o fortalecimento de identidades étnicas.

O preconceito racial e os estereótipos negativos experimentados pela criança negra influenciam seu desenvolvimento global e, em particular, a sua autoimagem e autoestima. O que se percebe é que, para a maioria dos envolvidos no processo da educação escolar, a exclusão do negro, seja no cotidiano da escola, seja por meio do material didático, não é percebida.

Ao observar minha trajetória, começo a entender como o racismo está presente no ensino. E, nesse aspecto, entra em cena o papel da escola, que é formar o aluno para o exercício da cidadania. Percebo como a questão racial é pouco valorizada no planejamento escolar, partindo da discussão sobre capital cultural (BOURDIEU, 1989) e sua importância para a formação do indivíduo e da sociedade no que se refere ao conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante.

Destarte, este estudo tem por objetivo geral, problematizar as representações da cultura afro-brasileira no ensino médio e as representações das identidades juvenis. Como objetivos específicos, pretendo refletir sobre a questão do racismo e preconceito na escola com jovens do ensino médio, chamando a atenção para questões orientadoras; discutir sobre a juventude e suas mudanças no contexto atual, enfatizando os aspectos sociológicos, educacionais e históricos desse segmento social e compreender as identidades juvenis no contexto do ensino médio a partir das discussões em torno da educação para relações étnico-raciais.

De que modo, na escola, os jovens do ensino médio representam a cultura afro-brasileira e constroem suas identidades? Percebi que a família e a escola destacam-se como as principais instituições de transmissão do capital cultural, pois, no ambiente familiar, adquirem-se competência linguística, esquemas de pensamento e eventual familiarização com os conteúdos e, sobretudo, as formas da cultura legítima.

Nesta lógica, a escola não se limita a inculcar um determinado saber, mas promove também uma visão do mundo. Para além de participar do processo de distribuição dos agentes pelas várias posições sociais, a escola concorre ainda para conformar cada um com a sorte que lhe cabe. Na ótica de Bourdieu (1990), a reprodução cultural é indissociável da reprodução social, consistindo em uma dimensão crucial para a configuração do espaço social, pois o capital cultural influi consideravelmente num amplo leque de práticas e representações sociais.

As representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais;

aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam.

As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações, tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo, sua concepção de mundo social: “conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais” (CHARTIER, 1990, p.17).

As representações permitem também avaliar o ser-percebido que um indivíduo ou grupo constroem e propõe para si mesmo e para os outros. Chartier (1990) segue de perto Bourdieu (1990), citando-o quando menciona as determinações da produção:

A representação que os indivíduos e os grupos fornecem inevitavelmente através de suas práticas e de suas propriedades faz parte integrante de sua realidade social. Uma classe é definida tanto por seu ser-percebido quanto por seu ser, por seu consumo – que não precisa ser ostentador para ser simbólico – quanto por sua posição nas relações de produção (mesmo que seja verdade que esta comanda aquela) (grifos do autor).

Desse modo, Chartier (1990) incorpora de Bourdieu (1990) várias problemáticas relacionadas às representações. As lutas de representações, nas quais existem imposições e

lutas pelo monopólio da visão legítima do mundo social; a violência simbólica, que depende do consentimento (arbitrário) de quem a sofre; o ser-percebido dos indivíduos e grupos sociais, firmemente arraigados nas determinações sociais de produção e de classe – todas essas problemáticas indicam que o conceito de representações coletivas proposto tem muito pouco a ver com as noções pós-modernas de que o real não existe, a não ser na linguagem. As representações não se opõem ao real; elas se constituem através de várias determinações sociais para, em seguida, tornarem-se matrizes de classificação e ordenação do próprio mundo social.

Um tema particularmente importante da reflexão sociológica é a interação social, momento primordial na gênese e reiteração do social. Podemos observar que a população negra é vítima desta, pois tem uma herança histórica de exclusão, necessitando de projetos e políticas de reparação imediatas.

Segundo Souza (2005), a análise teórica sobre as relações raciais no Brasil integra várias áreas do conhecimento, apresentando ambiguidades que influenciam o avanço dos estudos sobre essa temática. A década de 1990 foi marcada pela retomada de publicações, pesquisas e relatórios institucionais que, junto às novas estratégias de grupos organizados do Movimento Negro, colocaram em evidência a questão da discriminação étnico-racial no Brasil, suas causas e consequências.

O passado escravista ainda repercute na visão dos afrodescendentes. Para efetivar mudanças na composição do pensamento sobre quem realmente é o negro, redescobrimo sua cultura e seus valores, deve-se adentrar no ambiente escolar, promovendo um ensino múltiplo e preparando os indivíduos para uma sociedade mais igualitária.

Atualmente, devido aos avanços nos estudos e pesquisas, tem-se feito uma releitura da História do Brasil a partir de novas pesquisas no campo da História, no qual, as verdades antes absolutas passaram a ser questionadas e sujeitos antes esquecidos têm vindo à tona. O negro tem sido motivo de preocupação dada à disseminação de uma imagem quase caricaturada, a qual vem ocupando os livros didáticos e fazendo parte do aprendizado escolar.

Desfazer atitudes discriminatórias tão bem implantadas, torna-se uma tarefa árdua e urgente. A necessidade está em (re)construir outro olhar sobre a cultura afro-brasileira, dando ênfase à valorização da diversidade cultural, em prol de seu respeito e integração. E, acima de tudo, há de se mostrar as contribuições do povo negro para a própria formação da nação brasileira. Essa (re)descoberta do negro pode afastar a identidade inferior e (re)criar sua identidade como pertencente a um lugar, a uma cultura e a um povo.

Trabalhar a questão afro-brasileira na educação é apenas um começo para um futuro (talvez) mais igualitário. As crianças, em si, não são dotadas de preconceito. Ele é construído por discursos que o acompanham ao longo da vida. Combater desde o início atitudes de preconceito e discriminação deve ser tão presente como as primeiras fórmulas da matemática e como as primeiras sílabas do alfabeto. Sendo assim, a escola mostra-se como formadora de opinião e tem um papel fundamental para a construção das identidades de seus alunos. O ensino, seja fundamental, médio ou universitário, é um importante instrumento para a propagação da compreensão e do respeito.

Sendo assim, o desafio deste trabalho é, a partir da análise feita a respeito da abordagem histórica em torno do preconceito do jovem negro na educação, refletir sobre os caminhos

percorridos pelos mesmos, ao longo da História Brasileira, rumo às oportunidades educacionais que lhes garantissem melhores condições de vida. Também objetivei estudar os possíveis mecanismos de luta contra as várias formas de desigualdades às quais eram submetidos, como também perceber a importância dessa abordagem para estabelecer uma compreensão da realidade brasileira atual.

Dessa forma, neste trabalho, enveredei por uma pesquisa qualitativa com base no estudo de caso, cuja etapa de campo se realizou na Escola Estadual de Ensino Médio e Educação Profissional dr. Elpídio de Almeida, localizado no bairro da Prata, na cidade de Campina Grande-PB. A pesquisa qualitativa é o estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986), estudará um único caso.

A preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto global. O pesquisador se vale de uma variedade de fontes para coleta de dados colhidos em vários momentos da pesquisa e em situações diversas, com diferentes tipos de sujeito. Dessa forma, na pesquisa realizada na referida escola, observei momentos de aula, de oficinas pedagógicas, bem como empreendi a coleta de dados do início ao fim do semestre.

A pesquisa qualitativa de estudo de caso apresentou três fases em seu desenvolvimento. O primeiro foi a fase exploratória na escola. Num segundo momento, empreenderam-se a delimitação do estudo e a coleta de dados; e, num terceiro estágio, a análise sistemática dos dados. Desde o início do estudo, houve uma preocupação em selecionar as informações para que elas pudessem ser disponibilizadas aos interessados.

Os sujeitos da pesquisa foram trinta jovens de ambos os sexos de turmas de 1º e 2º ano do ensino médio, matriculados no turno da tarde, cuja faixa etária era entre 14 e 18 anos. A escolha por este nível de ensino e por este grupo de alunos se deu devido à minha experiência na docência no ensino médio e também porque gostaria de saber qual a visão dos alunos deste nível de escolaridade com relação à cultura afro.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio e Educação Profissional dr. Elpídio de Almeida, mais conhecido como Estadual da Prata. Como fonte de pesquisa, trabalhamos com questionários, com a lei 10.639/03, bem como com as diretrizes curriculares. As etapas do estudo foram, inicialmente, a leitura e pesquisa bibliográfica e documental, quando fiz leituras acerca da historiografia sobre o tema; depois, fiz uma análise dos documentos de políticas públicas sobre a questão étnico-racial no Brasil. Em seguida, dirigi-me à escola e conversei com a gestora e com a professora Socorro Oliveira, no sentido de implementar a oficina pedagógica.

A Educação das Relações Étnico-raciais e as Propostas Pontuadas Pela Lei 10.630/03: Representações de Jovens do Ensino Médio

Sabe-se que a educação atua de forma decisiva na construção ideológica do ser humano, pois tem a seu favor, a atuação sistêmica, obrigatória e constante. Sendo assim, a instituição escolar se coloca como um ambiente adequado para a consolidação democrática dos direitos e deveres e, concomitantemente, da igualdade.

Todavia, o que se tem evidenciado, mesmo que de modo empírico, é sua atuação como reprodutora - quando não geradora - de desigualdades. Isto porque a escola apresenta-se como um ambiente hostil, cuja atuação é conivente com a discriminação em qualquer instância.

Nesse diapasão, a escola tem como obrigação transmitir e perpetuar a cultura, pois ambas estão intimamente conjugadas. Contudo, para que se chegue a este propósito, torna-se necessária a reelaboração dos currículos, os quais, via de regra, não expressam nem dão sentido democrático ao pluralismo cultural. Tal ação viria a contemplar o reconhecimento da diversidade cultural inserida na escola, além de primar pela valorização e respeito à manifestação cultural do outro, ou seja, a escola passaria a trabalhar a interação cultural sob a ótica das diversas manifestações culturais locais, de forma a evidenciar seus aspectos repreensivos e discriminatórios para que haja uma transcendência do regional ao ideal de igualdade e respeito ao outro.

A partir disso, emergem desafios a ser coletivamente enfrentados por todos, o que implica uma tomada de postura teoricamente fundamentada e eticamente justificada. A partir da necessidade de uma intervenção político-educacional voltada para a população negra com um programa de diversidade ético-racial, propõem-se ações afirmativas no âmbito da rede de ensino. Discussões relacionadas à problemática previamente discutida são suscitadas mediante a aplicação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, cujo propósito está sob a responsabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Estas leis estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura

Afro-brasileira e também indígena nas escolas do ensino fundamental e médio.

De acordo com as referidas leis, os currículos deverão contemplar o estudo da história dos índios e dos africanos, a luta dos índios e negros do Brasil, a cultura do índio e do negro brasileiro, bem como o negro e o índio na formação da sociedade brasileira. Pretende-se, com isto, resgatar a contribuição do índio e do negro nas áreas social, cultural, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Como indica o historiador Chagas,

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, seja de 2004, LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares nacionais, desde 1997 recomendam a inserção da diversidade étnica no currículo e na sala de aula, o que incide na inclusão da história da África, história do negro (a) e cultura afro-brasileira como conteúdos indispensáveis à compreensão da formação da sociedade brasileira (CHAGAS, 2006, p.159).

Sendo a Lei 10.639/03 responsável por empreender a obrigatoriedade do ensino escolar desta temática, desponta então, o efeito problemático do apagamento desses grupos étnicos para a sociedade, o qual perpassa todas as esferas sociais, políticas e educacionais, constituindo uma das estratégias de denúncia e superação das desigualdades sociais e de combate ao preconceito e à discriminação racial na educação.

Contudo, observo que ainda existem lacunas entre o que está previsto no campo jurídico e a sua consolidação na prática. Contribui para tanto a dificuldade em mudar ideias, valores e práticas não mais condizentes com o fluxo das práticas sociais. Além disso, vale ressaltar que a sociedade brasileira, por força do mito da democracia racial, acreditou que a desigualdade social no Brasil era uma questão essencialmente ligada à pobreza e às péssimas condições de vida de uma grande parcela da população alijada do acesso aos bens historicamente produzidos.

Juventude e Identidade Juvenil na Escola

Ao dissertar sobre as lacunas observadas, pode-se apontar a necessidade de estudos educacionais, com recorte para as dimensões raciais que atentem para os diferentes grupos raciais, tendo como enfoque as discussões em torno da juventude.

No caso do meu recorte, verifiquei que os estudos sobre jovens e raça mostram-se ainda incipientes. A premência da realização de pesquisas sobre as relações raciais entre jovens brancos e negros e/ou de outras raças/etnias não anula a relevância e a necessidade de estudos que continuem a focar a situação da juventude negra nas escolas.

É essencial a observação conceitual da categoria juventude, raça e relações raciais. É necessária uma contextualização sobre quadros histórico-sociais específicos, como a situação do ensino médio no Brasil articulada com as desigualdades educacionais e raciais presentes neste país, as quais atuam junto à população negra em geral e à juventude que a integra.

Que juventude é esta que está na escola? Partindo desta reflexão, é preciso entender o universo juvenil e, em seguida, fazer relação deste universo com o espaço escolar. Nesse sentido, o presente texto se articula com a identidade e a questão racial. Conjecturar sobre juventude requer pensá-la enquanto categoria social cujo conceito pode ser discutido a partir de diferentes perspectivas teóricas. Esta conceituação não é um exercício fácil, pois o conceito de juventude não dispõe de uma definição fixa. No entanto, existem contribuições e pesquisadores cujo trabalho delimita os jovens como sujeitos de suas reflexões, capazes de fornecer pistas sobre uma aproximação mais assertiva do significado desta fase da vida.

Posso dizer que concordo com Dayrell (2005) ao afirmar que “na ótica da diversidade existem diferentes modos de ser jovem, resultado, em parte, das próprias condições sociais nas quais esses sujeitos constroem sua experiência” (DAYRELL, 2005, p.26). Assim, há juventudes (no plural), devido ao reconhecimento da existência de uma grande diversidade social e cultural.

Assim, percebo que os jovens, enquanto sujeitos que experimentam os dilemas da condição juvenil relacionados às novas experiências na sua constituição social, psicológica e relacional, podem elucidar o seu entorno. O entendimento que interessa à minha investigação está relacionado às desigualdades e às relações sociais, especificamente, às de cunho racial.

Desta maneira, mesmo que os sujeitos não demonstrem explicitamente sua percepção das diferenças raciais, estas podem reger, de modo marcante ou não, as leituras que os mesmos fazem da sua realidade e daqueles que se encontram no mesmo contexto. A identidade é construída de acordo com

as vivências pessoais e coletivas das pessoas na sociedade. Conforme a reflexão de Dubar,

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas. O ato do nascimento constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sua vida. O indivíduo nunca constrói sua identidade sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. Assim, a identidade é produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1997, p.93).

Baumann (2005) pontua que a ideia de identidade nasceu da crise de pertencimento de alçar a realidade aos padrões estabelecidos, ou seja, recriar a realidade semelhante à ideia. Entendo que, quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer natural, esta se torna cada vez mais importante para os indivíduos, dando-lhe segurança.

Uma vez que a identidade envolve um trabalho discursivo, fecha e marca as fronteiras simbólicas, ou seja, as identidades são mais um produto da marcação da diferença e da exclusão. A complexidade dos estudos que abordam as relações raciais fez-me avançar para a tentativa de compreender tais relações no ambiente escolar, dada a sua relevante função social. A discussão sobre o ensino médio, recortando a dimensão das desigualdades educacionais e raciais observadas na sociedade brasileira, mostra-se necessária, posto que a escola e os sujeitos que ela abarca não estejam alheios à sociedade e aos processos sociais. Sendo a instituição escolar,

um lugar de produção e reprodução, releitura e manutenção das realidades sociais e compreendendo seus sujeitos como socioculturais, vejo-os como inseridos e alcançados por tais realidades.

No contexto das instituições de ensino, também se apresenta a dificuldade em definir violência escolar. Por um lado, segundo Bourdieu e Passeron (1975), há uma violência inerente e inevitável, a violência da educação. Isto se explica pelo fato de que, para boa parte do alunado, toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica, pois reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece à reprodução da estrutura das relações de poder.

Desta feita, a escola e a cultura dominante estão intimamente interligadas, uma vez que, no sistema educacional, a dominação e a reprodução das relações sociais são evidentes. Para que essa reprodução esteja totalmente assegurada, não basta que sejam reproduzidas apenas as relações fatuais de trabalho e relações de classe, as quais os homens estabelecem entre si. Precisam também ser reproduzidas as representações simbólicas, ou seja, as ideias que os homens fazem dessas relações. Sendo assim, Bourdieu (2001) menciona a reprodução cultural e a reprodução social:

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (BOURDIEU, 2001, p.311).

Desse modo, o sistema educacional consegue refletir, por meio de uma violência simbólica, as relações de dominação, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferenciada a ideologia da classe dominante. Assim, Bourdieu (1990) considera o processo educativo uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de violência, de força. Neste ato, são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais, os quais, por sua vez, criam hábitos igualmente diferenciais, ou seja, predisposições para agir segundo um certo código de normas e valores que os caracterizam como pertencentes a um certo grupo ou classe.

Dentre diversos outros fatores que exemplificam tal situação, percebe-se ainda que a ampliação do ensino médio não trouxe consigo medidas necessárias que possibilitassem melhores condições de permanência dos jovens estudantes na escola.

No que diz respeito aos jovens, na faixa etária entre 15 e 17 anos (público potencial do ensino médio), a taxa de escolarização desse grupo etário tem apresentado um crescimento de 85,2% em 2009 (IPEA, 2010). No entanto, os dados apresentados evidenciam alguns problemas educacionais que atingem esta população no país, na medida em que,

Mostram que a frequência líquida ao ensino médio é de apenas 50,9%, ou seja, apenas metade da população dessa faixa etária está no nível de ensino adequado. Esse fato se deve aos entraves observados no fluxo escolar do ensino compulsório (ensino fundamental) que tem elevada taxa de evasão e baixa taxa esperada de conclusão, o que compromete o acesso ao ensino médio (IPEA, 2010, p.19).

Nesta perspectiva, as análises quantitativas tão importantes para o desvendamento dos quadros de desigualdades raciais cedem lugar à relevância da análise qualitativa que precisa investigar como tais desigualdades operam no âmbito das relações sociais e raciais e como impactam a construção e/ou desconstrução de tais disparidades.

O campo relacional pode auxiliar o avanço no entendimento das desigualdades de maneira mais ampla, qualificando a compreensão quanto às relações raciais e dando pistas para a construção de uma convivência escolar e social que considere e reconheça os sujeitos na perspectiva da alteridade. A educação, de certa forma, reproduz as desigualdades presentes na sociedade por meio de mecanismos de dominação e de burocratização dos sistemas escolares, os quais se consolidam por meio das políticas públicas.

Identidades Juvenis no Contexto do Ensino Médio

Quando se pensa sobre o sistema educacional brasileiro, um dos temas inescapáveis é a desigualdade que o caracteriza. Esta se manifesta em diferentes aspectos, tanto na comparação entre a rede pública e a rede privada quanto internamente com as das próprias redes. Embora o sistema educacional tenha evoluído sensivelmente nas últimas décadas, as desigualdades persistentes impactam e limitam o futuro de muitos jovens que dependem exclusivamente da educação.

O aproveitamento escolar de cada indivíduo é fruto de uma interação de fatores e, sem dúvida, se destaca a influência das origens sociais. Sob ângulos diferentes, autores como Pierre Bourdieu (1990) e Bernard Lahire (1997) discutiram

como as características socioeconômicas herdadas pelo indivíduo de seu contexto familiar influenciam sua trajetória escolar.

A influência de tais características se sobressai dentro do sistema escolar que, na maioria das vezes, não rompe com o ciclo de reprodução de desigualdades sociais. Se o papel de reprodutora das desigualdades é bem conhecido quando se fala da escola, o papel transformador dessa instituição, embora bastante almejado, merece ser mais explorado.

Seja qual for a tese utilizada para caracterizar o momento vivido atualmente pela instituição escolar e pela educação, o que se destaca é a distância entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer.

Nesse sentido, proponho o deslocamento da análise da instituição escolar para os sujeitos jovens, centrando neles, o eixo da investigação. Parto da constatação de que existe uma nova condição juvenil no Brasil, resultado das mutações nos processos mais amplos de socialização (DAYRELL, 2007). O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico muito diferente das gerações anteriores.

Entre as dimensões dessa nova condição juvenil, pode ser apontada a origem social marcada pela pobreza, fazendo com que a escola e o trabalho sejam realidades que se superpõem ou sofrem ênfases diversas. Outra dimensão pontuada, são as culturas juvenis, evidenciando que o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil.

A sociabilidade aponta igualmente para a centralidade dessa dimensão que se desenvolve entre os grupos de pares,

preferencialmente, nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais, como na escola ou mesmo no trabalho.

É através dessas dimensões, entre outras, que os jovens vão se construindo como tais, com uma identidade marcada pela diversidade nas suas condições sociais, culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e até mesmo geográficas, entre outros aspectos. A juventude se constitui como um momento da vida dos sujeitos sociais, como uma fase delicada de escolhas, de definições, na qual, o jovem tende a se defrontar com perguntas como: “Para onde vou?”; “Que rumo devo dar à minha vida?” - questões cruciais para o jovem e diante das quais a escola teria de contribuir de alguma forma; no mínimo, em sua problematização.

A rejeição ao sistema escolar começa na infância para muitos, ao passo que são defrontados com métodos, disciplinas e conteúdos completamente estranhos ao seu meio de origem. A incapacidade da instituição escolar em absorver e lidar com a diferença beneficia os alunos mais adaptados ao sistema, enquanto exclui aqueles que não conseguem se habituar. Na juventude, os alunos rotulados como fracassados, na maioria das vezes, assumem um comportamento resistente à instituição, o que termina por reforçar e consolidar o estigma.

Considerações Finais

A escola é um espaço onde há reprodução e também produção de novos saberes. Nela, predomina a cultura dominante, mas também convivem as manifestações das culturas dominadas, num espaço de conflito e de emancipação. O procedimento deste estudo foi realizado através de revisão

bibliográfica e pesquisa de campo, no qual se obteve uma abordagem qualitativa com ênfase etnográfica. A partir de oficinas pedagógicas e questionários direcionados, observaram-se informações acerca da temática pesquisada. Assim, abrangeu-se o universo de referência dos alunos, com o intuito de desvendar se existiam racismo e preconceito na escola com grupos de jovens do ensino médio, comprometendo, assim, o processo das relações interpessoais.

Ao longo do estudo, observei que o ensino proporcionou uma tomada de consciência a respeito da cultura africana, auxiliando os jovens no processo de construção de sua identidade por meio da agregação de valores positivos desta cultura. Os resultados foram satisfatórios, uma vez que as aulas e oficinas ofereceram aos alunos um conhecimento mais prazeroso e significativo de informações vinculadas aos saberes escolares e relevantes à sua vivência.

O que veio a contribuir bastante para o progresso deste trabalho foi o advento da nova legislação, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos da educação básica, fator reivindicado pelo movimento social negro. O fato de tais conhecimentos estarem incluídos no debate em torno da chegada das políticas de ações afirmativas no Estado brasileiro instiga, assim, uma urgência em verificar como a Lei 10.639/03 altera e/ou tenta corrigir a injustiça verificada em nosso país, injustiça essa que envolve a população negra em geral.

É de suma importância que a Lei seja cumprida. Para isto, é preciso desmistificar o conceito de raça e entender que esta é uma construção social e não biológica, pois, somente assim, teremos uma sociedade mais justa no que diz respeito ao reconhecimento do negro e de seus descendentes como partícipes da formação do povo e da cultura brasileira.

Tal conquista se refletiu, como constatado, nos livros didáticos da rede oficial de ensino, tanto no que tange à linguagem quanto no que se refere à imagem do negro apresentada à população estudantil. As reflexões apresentadas neste trabalho englobaram vários assuntos relacionados à luta do negro pela educação. Luta esta que continua sendo constante na vida dessas pessoas. Porém, não se pode restringir o debate e a pesquisa sobre os jovens negros e sua cultura somente aos efeitos nefastos do racismo. Perceber as lógicas por meio das quais os negros e negras expressam seus sentimentos e atribuem sentido ao mundo, destacar aspectos pouco explorados da cultura negra, resgatar a História e a cultura da África, como também, as semelhanças existentes entre esse continente e a sociedade brasileira é uma tarefa igualmente necessária para o campo da pesquisa educacional.

Espero que este trabalho seja válido para pesquisadores vindouros, como uma fonte a mais de estudo acerca do tema analisado, contribuindo, dessa forma, para o enriquecimento do meio acadêmico e fomentando outras investigações possíveis.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S/A, 1989.

_____. PASSERON, J. C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. 3.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Racismo e anti-racismo na escola**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHAGAS, Conceição Corrêa dos. **Negro, uma identidade em construção**: dificuldades e possibilidades. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais In: _____. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p.13-28. (Coleção Memória e Sociedade).

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino da sociologia no ensino médio. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 13, 2005, Recife. **Anais...** Recife-PE: [s.n.]. 1 CD-ROM.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In: **A socialização**. Porto: Porto Editora, 1997.

IPEA. **Macroeconomia para o desenvolvimento**. IPEA, Brasília/DF: IPEA, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução de preconceito. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.105-120.

Sobre o livro

**Projeto gráfico e
Editoração** Leonardo Araujo

Capa Erick Ferreira Cabral

Normalização e Revisão Antônio de Brito Freire

Mancha Gráfica 10,5 x 16,5 cm

Tipologias utilizadas Cambria 11,5 pt

