

IV CBPN

IV Congresso Baiano
de Pesquisador@s Negr@s
ANAIS - 2013



**Da Educação Básica à Pós-
Graduação: Perspectivas e
Estratégias de Políticas
Afirmativas para Construção de
Gênero e Raça**

IV Congresso Baiano de Pesquisador@s Negr@s

ANAIS - 2013



Organizadores:

Juvenal de Carvalho Conceição
Naiah Caroline Rodrigues de Souza,
Antônio Liberac Cardoso Simões Pires

C749 Congresso Baiano de Pesquisadores Negros (4.: 2013: Cruz das Almas ,BA)
Anais [do] IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros, Cruz das
Almas, BA, 18 a 21 de setembro de 2013 / organizado por Juvenal de
Carvalho Conceição, Naiah Caroline Rodrigues de Souza, Antônio Liberac
Cardoso Simões Pires. – Cruz das Almas-BA: UFRB; APNB, 2013.
1026 p.: il.

ISSN: 2175 -6732

1. Negros - Educação. 2. Negros - Políticas Afirmativas - Congresso I.
Congresso Baiano de Pesquisadores Negros. II. Conceição, Juvenal de
Carvalho, org. III. Souza, Naiah Caroline Rodrigues de , org. IV. Pires,
Antonio Liberac Cardoso Simões, org. V. Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia.

CDD – 370

Sumário

Apresentação	5
GT 01 - Questão Urbana e Racismos	6
GT 02 - Mídia e Relações Raciais	16
GT 03 - África História e Historiografia e Ensino	42
GT 04 - Literatura Artes e Performances Negras	214
GT 05 - Ciências da Vida	442
GT 06 - Desenvolvimento Local e Arranjo Socio-econômico	467
GT 07 - Ciência e Tecnologia.....	511
GT 08 - Políticas de Ações Afirmativas e Relações Raciais	540
GT 09 - Poder, Gênero e Raça: Desafios.....	747
GT 10 - Cultura Comunidades Tradicionais e Religiões/Filosofia da Ancestralidade.....	852
GT 11 - Pensamentos e Intelectuais Negros	994

Apresentação

O Congresso Baiano de Pesquisadores Negros (CBPN) é um evento promovido de dois em dois anos pela Associação de Pesquisadores Negros da Bahia (APNB). Em 2013 realizamos, em Cruz das Almas, o IV CBPN, organizado pela UFRB, através das Pró-reitorias de Extensão e a de Ações Afirmativas e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Recôncavo da Bahia (NEAB-UFRB).

O evento teve como objetivo reunir pesquisadores e ativistas para refletir sobre “As perspectivas e estratégias de construção de políticas afirmativas de Gênero e Raça”, da Educação Básica à Pós-graduação. Em função desta temática o Congresso apresentou duas conferências, 11 minicursos, duas oficinas, seis mesas redondas, uma sessão especial com convidada de Moçambique e uma sessão de lançamento de livros.

Nesses espaços foram debatidas as pesquisas, concluídas ou em andamento, sobre a ampla variedade de questões que o tema geral do evento e os temas dos GTs possibilitaram.

O IV CBPN foi dedicado ao professor Dr. Ubiratan Castro de Araújo, um símbolo de luta pela transformação social. Um intelectual engajado que colocou seus saberes a serviço do combate ao racismo. Além disso, o congresso fez uma homenagem a duas mulheres especiais pela história de vida, exemplo de dedicação e, sobretudo, pelo pioneirismo na luta contra a discriminação racial. São elas as Doutoradas Ana Célia Silva e Maria de Lurdes Siqueira

Os Anais deste IV CBPN procura registrar e disponibilizar os trabalhos apresentados, na esperança de que ele seja mais um instrumento para alimentar o debate e a reflexão coletiva de todos aqueles que lutam contras as desigualdades.

Os organizadores

GT 01 - Questão Urbana e Racismos

Coordenador: Prof. Dr. Marcos Aurélio - UESB

A Comunidade Negra e o Sistema Educacional Brasileiro: Das Teorias Científicas do Século XIX aos Conflitos do Subúrbio das Grandes Cidades¹

Adilsomar de Oliveira Leite²

Resumo

O presente artigo discute brevemente as teorias científicas correntes no mundo e que tiveram reflexo na sociedade brasileira no século XIX, vindo a afetar a percepção racial daquela mesma época, bem como seus reflexos na contemporaneidade. O objetivo é mostrar a relevância ideológica dessas teorias e a sua influência na inserção da comunidade negra no sistema educacional do Brasil. O objeto de estudo são as propostas educacionais contra-hegemônicas que marcaram a década de 1980 e, também, as implicações do modelo de letramento trabalhado nas escolas e suas decorrências para a permanência do aluno negro no sistema educacional (sobretudo o sujeito negro, morador de localidades de maior vulnerabilidade social). As considerações metodológicas seguem os princípios da pesquisa bibliográfica, de cunho explanatório-descritivo, e fundamentam-se em teóricos como Street (1984), Schwarcz (1993), Cavalleiro (1998), Telles (2003), entre outros. Salienta-se, por fim, a preocupação com a organização das cidades e a implantação de programas governamentais, em especial o Mais Educação, fixado nas escolas brasileiras de forma efetiva a partir de 2008, para garantir a permanência do aluno em tempo integral no espaço escolar, sugerindo formas de ação que possam levar em conta as expressões dos sujeitos subjugados de forma mais efetiva para seu sucesso no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Ciência no Brasil; Aluno negro; Inclusão escolar; Letramento; Políticas Públicas.

1 Considerações Iniciais

[...] A educação para as relações étnicorraciais traz a exigência de uma escola com qualidade – acesso - permanência e sucesso escolar -, assim como a uma formação docente adequada para tal. (SOUZA; SITO, 2010, p. 32)

¹ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT 01: Questão Urbana Racismos.

² Mestrando em Crítica Cultural, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Especialista em Política do Planejamento Pedagógico (UNEB) e em Língua Brasileira de Sinais (Faculdades Integradas de Jacarepaguá – FIJ). Professor da Educação Básica do Estado da Bahia. E-mail: adilsonleite@hotmail.com.

A inserção da comunidade na educação brasileira é uma luta que já dura muito tempo. Mesmo depois da tão conhecida “abolição da escravidão”, em 1888, os números não têm sido tão favoráveis assim. No que diz respeito à permeância e ingresso do negro no sistema educacional brasileiro, várias evidências indicam que, mesmo com o surgimento de algumas políticas públicas meritórias, os negros ainda representam uma minoria bem sucedida na educação básica. Ou seja, a trajetória dos jovens negros em idade escolar é muito mais difícil e acidentada que a de jovens brancos, pois aqueles enfrentam, na verdade, maior número de saídas e voltas para o ambiente escolar quando comparados com esses últimos (LOPES, 2006).

Trata-se de uma problemática chamada por Telles (2003, p. 19) de “o enigma das relações raciais no Brasil”: como pode a inclusão coexistir com a exclusão em meio aos altos índices de desigualdade racial? Em outras palavras, como podemos falar em democratização da educação brasileira se as pesquisas revelam que ainda há uma discrepância educacional bastante significativa entre negros e brancos, ao tempo em que o modelo autônomo na educação, em sua maioria, é visivelmente maior do que o modelo ideológico de letramento?³

Tais questionamentos levam-nos a refletir que a tão propalada “educação para todos” não é assim tão fácil de ser observada no dia a dia, e que os moldes da atual educação não privilegiam, como seria de se esperar, a cultura da comunidade negra, ainda que nos últimos anos tenha havido um número crescente de pesquisas na área. Isto talvez seja reflexo de uma sociedade que vem passando por um acelerado processo de amadurecimento desde o século XIX até os dias atuais, e é exatamente isto o que vamos discutir no próximo tópico.

2 Ciência e Raça no Brasil: uma breve história

Durante muitos séculos, desde o início da nossa colonização, a educação brasileira esteve entregue aos jesuítas, e com isso o modelo educacional praticado aqui era fundamentalmente baseado no método reprodutivo. De acordo com Saviani (2007), as mudanças começaram a acontecer apenas a partir de meados do século XVIII, pelo processo de implantação das reformas pombalinas, com a edição do Alvará de 1759. Embora este documento ensejasse uma série de modificações no sistema educacional, as

³ De acordo com Street (1984), o modelo autônomo de letramento considera as atividades desenvolvidas pelos alunos como neutras e universais; já o modelo ideológico leva em consideração os aspectos culturais vivenciados pelos educandos.

transformações aconteceram em ritmo lento, e significativas alterações somente ocorreram a partir de 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, o que motivou o imperador Dom João VI a implantar uma série de cursos para o gerenciamento da sua estada na então colônia imperial. Observa-se, portanto, que o início do século XIX é o grande marco da produtividade e do desenvolvimento da ciência no Brasil. Entretanto, o país ainda engatinhava no cenário internacional de descobertas, e era totalmente subserviente ao contexto da época. Mas qual era, naquela época, o pensamento corrente nas ciências e como isso influenciava o ideário sobre as questões raciais?

Schwarcz (1993) evidencia que, naquele momento histórico, mais precisamente na segunda metade do século XIX, entraram no Brasil três teorias, amplamente difundidas no Velho Mundo: o Positivismo, que consistia na observação dos fenômenos, opondo-se ao Racionalismo; o Evolucionismo, pautado nas abordagens antropológicas do desenvolvimento social, e o Darwinismo, o qual pregava que os mais bem adaptáveis sobrevivem, ou seja, os indivíduos são selecionados de acordo com sua adaptabilidade ao ambiente.

Para Schwarcz (1993, p.43), a entrada simultânea dessas teorias na nossa sociedade:

[...] acarretou, nas leituras mais contemporâneas sobre o período, uma preocupação por demais unívoca e mesmo coincidente de todas essas tendências [...]. Dessa forma, se a noção de evolução social funcionava como um paradigma da época, acima das especificidades das diferentes escolas, não implicou uma única visão de época, ou uma só interpretação.

É exatamente nesse caldeirão das mais variadas discussões que surgem e florescem as teorias raciais, as quais, de acordo com Schwarcz (1993), foram constantemente referidas pelos teóricos raciais da época, mas não de maneira uniforme. Houve recorrência a várias ideias de pensadores do século anterior, tais como o princípio da humanidade una, de Rousseau, e as justificativas das diferenças essenciais entre os homens para explicar, por exemplo, as distintas teorias raciais do século XIX. Segundo Stocking (1968, apud SCHWARCZ, 1993, p.47), a palavra *raça* passou a fazer parte das pesquisas científicas a partir do século XIX, através dos estudos de Georges Cuvier, dando início à ideia da existência de heranças físicas entre os mais distintos grupos humanos.

Daf por diante, surgiram os teóricos da raça, subdivididos em três linhas de pensamentos básicos, apoiados nas diretrizes antropológicas de modelo essencialmente biológico, a saber:

A primeira tese afirmava a realidade das raças, estabelecendo que existiria entre as raças humanas a mesma distância encontrada entre o cavalo e o asno, que pressupõe também uma condenação ao cruzamento racial. A segunda máxima instituiu uma continuidade entre caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas. Um terceiro aspecto desse mesmo pensamento determinista aponta para a preponderância do grupo 'racio-cultural' ou étnico no comportamento do sujeito, conformando-se enquanto uma doutrina de psicologia coletiva, hostil à ideia do arbítrio do indivíduo. (SCHWARCZ, 1993, p. 58, 60)

Observamos, portanto, que por trás de todas essas elucubrações teóricas existia a intencionalidade de unificar as raças, eliminando a comunidade negra (entre outras consideradas "inferiores") em favor da sobrevalência de uma "superior", ou seja, uma raça genuinamente branca. E para que houvesse pleno êxito, cogitava-se na época a noção de *eugenia*⁴, ou seja, a intervenção criteriosa na reprodução das populações, baseando-se no conceito de que a capacidade humana estaria intrinsecamente ligada à hereditariedade e não à educação recebida (SCHWARCZ, 1993).

No que diz respeito ao Brasil, é importante salientar que a ciência que chega aqui em finais do século XIX constitui-se pelos modelos evolucionistas e social-darwinistas para justificar as teorias de práticas imperialistas de dominação. Bastante utilizada na literatura, em especial nos romances naturalistas, e só em tempos posteriores como prática e produção, tinha como propósito primário explicar as diferenças e hierarquias do modelo racial, e não necessariamente para desenvolver um pensamento de inviabilizar uma população mestiça do país (SCHWARCZ, 1993).

Com isso, percebe-se que o século XIX foi extremamente profícuo, dando lugar a variadas discussões científicas, as quais atingiram o próprio desenvolvimento da sociedade brasileira. Mesmo assim, embora não existisse a intencionalidade, pelo menos explícita, de extinguir com os negros enquanto etnia, não havia nenhuma preocupação com sua inserção no sistema educacional nacional.

⁴ Para análise em profundidade do termo *eugenia*, vale conferir Galton (1950).

3 Os modelos de letramento e a educação brasileira da década de 1980

Se o apagamento da comunidade negra no sistema educacional brasileiro foi uma marca característica até o século XIX, o mesmo não pode ser dito dos cem anos seguintes, quando o sujeito negro passou a frequentar o espaço escolar, mas com uma ressalva: sem garantia alguma de sua permanência na escola.

Passando por várias fases, e mais precisamente no início da década de 1980, surge um conjunto de propostas pedagógicas contra-hegemônicas marcantes para a época. Dentre elas, podemos citar:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para Presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (SAVIANI, 2007, p. 411).

Não obstante a todas essas mudanças, o fracasso da trajetória escolar do aluno negro tem sido um tema recorrente, traduzido especialmente em duas formas: primeiramente, pelos mais variados instrumentos de pesquisa do governo, que lamentavelmente ainda mostram a comunidade afrodescendente como aquela que permanece menos tempo na escola, devido principalmente à evasão escolar, ou que leva maior tempo para conclusão da educação básica. Em segundo lugar, observamos rotineiramente nos meios de comunicação de massa o grande número de adolescentes que aparecem como vítimas nas mais adversas situações, estando expostos a toda espécie de risco social, o que invariavelmente demonstra a existência de fatores extraescolares, mas também a inadaptação do próprio currículo escolar – o qual, muitas vezes, trabalha com um modelo autônomo de letramento que não leva em conta as práticas discursivas do sujeito negro e de sua realidade.

É bem verdade que os rumos tomados pela educação brasileira nas três últimas décadas e os esforços dos pesquisadores para tentar implantar na escola o modelo ideológico de letramento são fatores que certamente refletem os empenhos daqueles que acreditam que a escola deve se desprender de um currículo pautado há séculos na tônica da reprodução da desigualdade. Ou seja, a escola precisa ser vista como uma instituição que respeita os mais variados saberes e não pode estar reservada à difusão de

determinados conhecimentos reconhecidos socialmente como a única e exclusiva forma para transformar o indivíduo em “pessoa civilizada”.

Mas o que realmente levou a esse inconformismo com as abordagens e moldes até então amplamente difundidos no ambiente escolar e elogiados por diversos pesquisadores de épocas passadas? Para responder a esta pergunta, somos levados a pensar que, enquanto a população negra não fazia parte do contexto educacional, as ideias pedagógicas difundidas não traziam tantos problemas ao sistema de educação, tendo em vista que a escola era constituída fundamentalmente por cidadãos brancos e privilegiados socialmente. Porém, com o aumento significativo de escolas públicas no Brasil e a inserção do negro nestes ambientes, começa-se a visualizar o fracasso escolar, isso porque, embora o negro tenha “ganhado” o direito de frequentar a escola, as práticas sociais de letramento de tais alunos não têm sido trabalhadas de forma adequada e inclusiva. Com isso, a desigualdade educacional no país tornou-se (e continua sendo) uma constante.

De fato, segundo Ferraro (2002), o número de analfabetos entre os anos de 1872 até 1980 multiplicou-se por 4,5 vezes na população entre 5 anos ou mais, passando de 7,3 milhões em 1872 para 32,7 milhões em 1980. A partir da inclusão pela primeira vez da autoclassificação raça e cor em 1976 pelo IBGE, observou-se que boa parte dessa população de não alfabetizados era eminentemente negra (OSÓRIO, 2003). De acordo com Cavalleiro (1998), em 1990, os indicadores escolares já apontavam que 59% das crianças negras, aos sete anos, não sabiam ler e escrever, em oposição a 2,1% de crianças de outras etnias. A autora atribui essa diferença entre os dois grupos de crianças ao quase inexistente apoio e estímulo por parte do sistema educacional como um todo e de seus professores.

Depreendemos, então, que há uma flagrante precariedade no número de crianças negras alfabetizadas e, mesmo com a recente entrada do negro de maneira mais efetiva no contexto escolar, a ele não foi garantido de forma abrangente o direito de levar consigo as experiências vivenciadas fora desse ambiente, tendo em vista que a escola ainda trabalha com modelos ideologicamente cristalizados, o que só aumenta a desigualdade no sistema educacional, conduzindo os alunos, desta forma, para caminhos previamente determinados (STREET, 1984).

4 A Escola e sua Rearrumação no Subúrbio das Grandes Cidades

As atrocidades perpetradas contra os povos africanos podem ser visivelmente identificadas ao se observar, por exemplo, a realidade de vários bairros periféricos das grandes cidades brasileiras. A sensação é a de que após a abolição da escravidão esses povos tiveram não somente que buscar subempregos, mas também contentar-se com a moradia em locais que não enchiam os olhos da classe dominante, tampouco despertavam interesses das autoridades em organizar urbanisticamente esses espaços. Realmente, levaria ainda um bom tempo para que fossem pensadas políticas públicas que viessem a atender as especificidades dos moradores das periferias brasileiras, e é exatamente neste contexto que as escolas “abrem” as portas para estes povos, principalmente devido à criação de várias instituições de ensino mais ou menos organizadas próximas ou dentro da própria comunidade. Mas o que de fato representa uma cidade organizada?

Para tratar do assunto, é preciso refletir primeiramente sobre o conceito de sociedade, ou seja, o que de fato constitui uma sociedade? Seriam as cidades um aglomerado de pessoas que compõem um grupo maior, com os seus costumes em comum, idiossincrasia e modo de vida compartilhados? Barth (2000) coloca algumas concepções as quais chama de *equivocadas* em relação ao que seria denominado como *sociedade*, e dentre elas podemos citar a noção de que sociedade se resume a um agregado de relações sociais. Para o autor, existe uma distorção nesta concepção, primeiro porque relação social deve ser entendida como interação social e, portanto, a ideia não se sustenta; segundo, as relações sociais são mantidas em seus respectivos lugares por uma multiplicidade de atores e agências com as quais os sujeitos não mantêm nenhum tipo de contato social.

Dessa forma, referimo-nos aqui a um conceito de sociedade que abarca pequenos grupos de sujeitos que ocupam um espaço mais ou menos delimitado, mas que não são figuras anônimas, pois, dentro desse grupo, há uma subdivisão em pequenos grupos. Na verdade, essa configuração ocorre porque, conforme Canclini (1998, p.286):

A violência e a insegurança pública, a impossibilidade de abranger a cidade (quem conhece todos os bairros de uma capital?) levam a procurar na intimidade doméstica, em encontros confiáveis, formas seletivas de sociabilidade. Os grupos populares saem pouco de seus espaços, periféricos ou centrais; os setores médios e altos multiplicam as grades nas janelas, fecham e privatizam ruas do bairro. Para todos, o rádio e a televisão, para alguns, o

computador conectado para serviços básicos, transmitem-lhes a informação e o entretenimento a domicílio.

É a partir deste cenário que as cidades são constituídas e, ao mesmo tempo, se subdividem em pequenas comunidades. A partir daí, observa-se também a existência de segregações, ou seja, a divisão das cidades em bairros nobres e bairros suburbanos, e é nesses últimos que podemos observar os maiores conflitos, sendo neles que as intervenções de maior vulto devem se fazer presentes, mas não no sentido fiscalizador, e sim no sentido da melhoria da qualidade de vida de quem ali habita. Importa salientar que qualidade de vida nada tem a ver com programas imediatistas, ou com pacotes de projetos prontos que não levam em consideração, por exemplo, as condições de vida comum de tais pessoas. Qualidade de vida tem a ver com infraestrutura, melhores escolas, melhores hospitais, empregabilidade, e tantas outras tomadas de decisão que possam trazer bons retornos para comunidades subjugadas.

Nos últimos tempos, temos nos debruçado sobre o estudo do aspecto social enquanto imprescindível para a realização plena do fazer educativo, desde que aplicado no interior da escola, e nesta perspectiva temos analisado mais apropriadamente o *Programa Mais Educação* (BAHIA, 2010), criado pela Portaria Interministerial nº. 17/2007, iniciativa governamental que passou a fazer parte das escolas brasileiras, efetivamente, em 2008, a qual:

[...] aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica (BRASIL, 2010).

A partir de 2008, portanto, todas essas atividades começaram a ser implantadas nas escolas públicas do Brasil localizadas em cidades com 200 mil ou mais habitantes e, a partir de 2012, cai o critério demográfico no *Programa Mais Educação*, que passa a ser implementado levando em consideração as localidades com maior índice de vulnerabilidade social (BRASIL, 2011). A nossa inquietação, então, é tentar entender como essas atividades vêm sendo desenvolvidas nas oficinas do programa voltadas para prática de letramento e se há uma efetiva preocupação a tal ponto que o modelo ideológico de letramento possa ser contemplado pelos educandos, sobretudo aqueles das regiões suburbanas, espaços estes detentores de um número significativo de alunos afro-brasileiros.

Evidentemente, o *Mais Educação* está sendo implantado nas escolas públicas paulatinamente. Mas é preciso que se tenha o cuidado de observar nesse seu início as tomadas de decisões, as atividades desenvolvidas, bem como o olhar de quem supostamente está sendo beneficiado. Nesse sentido, a nossa preocupação, além de estar voltada para aqueles que historicamente tanto ficaram à margem da sociedade, deve ser certificar-se de que as políticas públicas estejam desenvolvendo o seu papel, de maneira eficiente, de modo que venham a refletir na qualidade de vida dos brasileiros e, conseqüentemente, na construção de um país melhor e mais igualitário para todos.

5 Considerações Finais

Em vista das considerações apresentadas, torna-se necessário observar com outro olhar as práticas discursivas e os eventos de letramento que fazem parte do cotidiano do aluno negro. O sistema educacional brasileiro precisa modificar-se de tal forma que rompa com as barreiras ideológicas e muralhas socioeducacionais até hoje colocadas entre aquilo que o aluno negro vivencia e o que efetivamente é trabalhado no espaço escolar.

É preciso compreender que os conteúdos não devem ser pautados exclusivamente em conhecimentos eurocêntricos, que não levam em consideração a cultura e a origem dos alunos afrodescendentes. Ou seja, uma escola democrática não é aquela que apenas fornece acessibilidade à comunidade negra, mas, sobretudo, que busca compreender e visibilizar nos materiais didáticos, nos livros, nas atividades propostas em sala de aula e nos eventos sociais da escola o modo de vida daquele que por muito tempo ficou socialmente excluído, escondido das abordagens e práticas realizadas em sala de aula.

6 Referências Bibliográficas

- BAHIA (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Mais Educação**. Salvador: Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica – SUDEB, 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.institucional.ba.gov.br/node/319>>. Acesso em: 15 jul. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Mais Educação**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>/. Acesso em: 15 ago. 2012.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Programa Mais Educação**. Brasília: MDS, 2011. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/bolsa-familia/programas-complementares/gestor/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

- _____. Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2446&Itemid=>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- BARTH, F. **O Guru, o indicador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo.
- FERRARO, A. R. Analfabetismo e Níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2012.
- GALTON, Francis. **Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences**. Original edition, 1869; reprint with new prefatory chapter in 1892. 6. ed. London: Watts & Co., 1950.
- LOPES, A. L. **Caminhos e descaminhos da inclusão: o aluno negro no sistema educacional**. 2006. Tese (Doutorado em Ciência Social [Antropologia Social]) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003. (Texto para discussão IPEA.)
- SAVIANI, D. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SOUZA, A. L. S.; SITO, L. Letramentos e relações raciais em tempo de educação multicultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 29-49.
- STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TELLES, E. E. **Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Tradução Nadja Rodrigues Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.

GT 02 - Mídia e Relações Raciais

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a. Paula Cristina Barreto - UFBA

As Notícias do Rádio e suas Implicações na Difusão da Cultura Afro-Brasileira⁵

Antonio Argolo Silva Neto⁶

Resumo

Nesta proposta busco investigar as notícias veiculadas nas rádios comerciais de Jequié/BA, e seus efeitos na concepção das heranças culturais afro-brasileiras, presentes neste município. Está embasada na Hermenêutica Profunda de Thompson, tendo como técnica entrevistas, semi-estruturadas, gravadas com os ouvintes e na sintonia dos programas jornalísticos entre os dias 25/10/07 e 13/06/08 – datas em que se comemora o aniversário de emancipação e do padroeiro da cidade. O universo constitui-se de 12 ouvintes de vários pontos do município, que estavam presentes na feira livre nos dias da coleta. Desta totalidade, 7 deles foram selecionados como amostra, por se enquadrarem no critério de preferência pelo programa mais ouvido, isto é, a programação policial. Os dados apurados demonstram que o rádio se preocupa em difundir notícias relacionadas ao respeito às diferenças de raças e ao preconceito de cor. Porém, tanto o programa policial quanto os demais gêneros jornalísticos, pouco contribuem na divulgação da cultura tradicional como um produto simbólico e coletivo, inerente às manifestações humanas. Isto é preocupante, pois grande parte dos jequienses possui referências negras e esses identificadores são visíveis na sociedade. Como o preconceito não se limita apenas ao racismo – e o rádio sempre está atrelado a um contexto de reprodução ideológica –, faz-se necessário construir políticas de afirmação cultural junto aos seguimentos da cultura negra de Jequié. E com isso criar condições de visibilidade às tradições culturais silenciadas no jornalismo.

Palavras-chave: Cultura, Mídia radiofônica, Representação simbólica.

1 Antecedentes

O tema do rádio tem sido recorrente nas minhas pesquisas. Isso se deve às experiências que venho adquirindo desde a infância, quando comecei a utilizar o rádio para sintonizar as emissoras da minha cidade e de outras regiões do Brasil. Tão logo me

⁵ Trabalho submetido ao IV CBPN - Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros; GT2 – Mídia e Relações Raciais. Este texto procede do recorte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Especialização em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras no Odeere/UESB, sob a orientação do Prof. Dr. Edson Dias Ferreira.

⁶ Graduado em Pedagogia e Especialista em Antropologia Cultural com Ênfase em Culturas Afro-Brasileira – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Coordenador dos Cursos de Extensão do Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE/UESB, Campus de Jequié/BA. E-mail: dxargolo@yahoo.com.br.

apropriei das técnicas de radioescutas também passei a ter contatos com emissoras de outros países⁷, emitindo em língua portuguesa.

Essas emissões, até então desconhecidas da maioria da população, surgiram no contexto da Guerra Fria. Era uma época em que o rádio consistia na única forma de transmissão instantânea, com possibilidade de atingir grandes massas de ouvintes pelo mundo afora, superando os entraves geopolíticos, tecnológicos e do código letrado.

Ao situar o rádio nesse contexto, suas mensagens extrapolavam os desígnios das superpotências mundiais. Vários países passam a utilizá-lo com o objetivo de difundir uma cultura de paz. Capaz de aproximar a humanidade através de uma comunicação, que abria possibilidades não apenas de se posicionar contra os esforços das guerras. Mas, sobretudo, da aproximação da humanidade através de um sentimento coletivo e difusão de culturas tradicionais, que caracterizavam a identidade cultural de cada país de emissão.

Essas mensagens do rádio me fez perceber um mundo multicultural, mas nem tão diferente das manifestações culturais do espaço local onde eu vivia e me identificava enquanto sujeito. Até porque a humanidade é concebida pelos arquétipos coletivos, que nos aproximam das condições mais elementares da existência humana.

Tendo o rádio como propulsor dessa cultura coletiva, mas ao mesmo tempo particularizada pelo conjunto de tradições específico de cada nação, algumas inquietações vieram à tona. Qual a importância da mídia radiofônica na difusão dos modos de vidas e dos problemas que afligem as comunidades tradicionais? Por quê a radiodifusão local não se preocupa em inserir as culturas tradicionais na sua programação? Qual a concepção de quem produz o rádio acerca dessas culturas, sobretudo de origem negra? Como os sujeitos de pertença afro-brasileira se reconhecem enquanto tal e como eles se vêem representados nas notícias das emissoras da cidade?

É sob esse escopo que configurei esta pesquisa. Dentre os principais objetivos, busquei investigar como a imprensa radiofônica concebe as heranças afro-brasileiras; que fatores podem contribuir para a descaracterização da identidade cultural negra nos noticiários; além de levantar possíveis fatores que contribuem para reafirmação africana e suas potencialidades na radiofonia local.

⁷ Essas emissoras são denominadas de “Rádios Internacionais” ou “Serviços Internacionais”. Tiveram grande ênfase durante a Guerra Fria, sendo utilizadas por vários países do mundo através da produção de programas diários em até quase cem idiomas e dialetos, visando difundir ideologias e informações culturais para todo o mundo. Para conseguir tal façanha as Rádios Internacionais se propagava numa faixa da radiodifusão (que até hoje aparece na maioria dos receptores convencionais) conhecida como Ondas Curtas – OC. Este espectro permitia o fluxo da comunicação através de ondas sonoras, que se propagam num efeito ping-pog. Ao refletir na ionosfera e retornar à terra num processo repetitivo conseguia percorrer o mundo, permitindo o fenômeno da sintonia de países longínquos.

Como a pesquisa foi desenvolvida no escopo da Hermenêutica de Profundidade, tornou-se necessário abordar a cultura em sua extensão simbólica. Na compreensão de Thompson (1995, p. 43): “[...] as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são **produzidas, transmitidas e recebidas**. [...]”.

Sendo assim, precisei estruturar minha pesquisa de campo de forma a ser possível identificar qual o programa jornalístico mais ouvido; como ele é **produzido, transmitido** e as possíveis abordagens de informações relacionadas ao meu objeto; **quem são seus ouvintes, como eles recebem a programação** e como se veem representados nessas informações difundidas via rádio.

Escolhi o rádio porque é o meio de comunicação de maior inserção nas camadas populares da cidade e também pelas experiências de vida, que venho adquirindo na condição de ouvinte no espectro da radiodifusão; escolhi a feira livre para desenvolver a pesquisa porque é um local onde mais se concentram as pessoas de origens afro-descendentes de todos os bairros periféricos e distritos de Jequié.

Nessa perspectiva, pretendo elucidar neste texto parte dos resultados da referida pesquisa. Minha intenção é evidenciar a presença da cultura negra em Jequié. Ao mesmo tempo tratar de questões, que envolvem a dimensão das culturas tradicionais e como elas são visualizadas ou negligenciadas no noticiário da mídia radiofônica local.

2 A cultura negra em Jequié e sua ausência no noticiário radiofônico

A participação do negro na história de Jequié é bem anterior à formação desse município, enquanto estrutura política e administrativa dotada de um governo próprio reconhecido pelas autoridades em âmbito estadual e nacional. Isso se observa nas palavras do historiador Emerson Pinto de Araújo, que relata a chegada dos primeiros negros, em sua condição escrava, bem antes da configuração dos primeiros povoados (ARAÚJO 1997). Também se reforça pelos vestígios da participação negra no município de Maracás, ao qual Jequié estava submetido politicamente na condição de povoado – sendo reconhecido por volta de 25/10/1897, quando conquista sua emancipação e passa a ter um governo próprio.

Mesmo em sua condição subalterna, a participação desses sujeitos se ampliou, sobretudo, no desenvolvimento econômico e sociocultural. Araújo (1997), ainda cita a

formação de núcleos de resistências, a exemplo do quilombo “Borrachudo”, esse totalmente destruído pela ação político-militar.

Tais fatos não só fortalece a participação negra na construção de Jequié, mas ainda evidencia a maneira como a discriminação desses sujeitos históricos se legitimava pelas instituições oficiais. Por outro lado, também nos permite perceber que desde aquela época havia um movimento étnico-racial organizado, que resistia ao opressor, lutando pelos seus direitos e pela igualdade no acesso aos bens públicos. Fato esse também observado por Carril (2006), quando comenta sobre o desgaste escravista no século XIX na vasta dimensão do território brasileiro.

Muito embora essa população negra em Jequié tenha se firmado às margens da sociedade, sua participação cultural se configurou silenciosamente nas práticas populares. De sorte que hoje é possível notá-la na miscigenação da sociedade jequieense, nas festas tradicionais, nas apresentações de capoeira, nos tabuleiros de acarajé, nas feiras livres, barraca de remédios, artesanatos, na sabedoria oral que as pessoas mais velhas aprenderam com seus antecessores, entre outros.

A existência dessa cultura sempre me chamou a atenção. Por isso, me angustiava a maneira pela qual as instituições formadoras de opinião procuram silenciar esses fenômenos, atribuindo à Jequié um modelo estereotipado de cidade branqueada.

Assim me aproximei das concepções de Thompson (1995), na interpretação da cultura como formas simbólicas inseridas em contextos ideológicos, que muito embora reflita um processo dialético, possui uma teia de significados que são legitimados por uma estrutura detentora de poder:

O que essas formas simbólicas são, a maneira como são construídas, circulam e são recebidas no mundo social, bem como o sentido e o valor que elas têm para aqueles que as recebem, tudo depende, em certa medida, dos contextos e instituições que as geram, medeiam e mantêm (THOMPSON, 1995, p. 43).

Ao me interessar pelo noticiário do rádio pude resgatar algumas informações que adquirir na condição de ouvinte. E, também pela importância do rádio na dinâmica cultural do município. Sem ressaltar que a maior audiência do rádio se concentra nas periferias de Jequié. Por conseguinte, na opinião de Carril (2006), essas periferias se configuram como estruturas de quilombos urbanos. Isto é, formadas por pessoas de origens afro-descendentes, que encontram nesses espaços um lugar de sobrevivência, em muitas das vezes longe da tutela do poder público.

Basta percorrer pelos bairros no período da manhã para constatar a grande penetração dos programas jornalísticos: seja pontuando o cotidiano da cidade, relatando os atos de violência das periferias, as informações de utilidade pública e até mesmo a propaganda dos candidatos aos pleitos políticos – afinal eles são os proprietários e financiadores desses meios de comunicação. Nesse sentido, noticiar os problemas dessas comunidades torna-se prioridade, não necessariamente visando sua resolutividade, mas pelo impacto que essas informações adquirem no entorno partidário.

O programa policial torna-se o seguimento jornalístico mais ouvido. Na maioria das vezes, isso remete às notícias protagonizadas pelas pessoas de origens mais humildes. De acordo com o apresentador “todas as informações tem como fonte a própria polícia”, e admite que não há nenhuma discriminação a quem quer que seja. Mesmo em posição de narrador, fica incutido também a ideia de que o programa é destinado a reproduzir os interesses da instituição policial, equanto estrutura de aparelho ideológico do sistema.

Sendo assim, nota-se que as notícias difundidas a respeito das populações afro-brasileiras se limitam à “discriminação racial”, aos “temas sociais” e às “propostas de igualdade raciais”, discutidas no âmbito da sociedade brasileira. Da mesma forma, na cobertura de eventos cívicos e religiosos – tais como o desfile de emancipação e os festejos de Santo Antonio – as pessoas de culturas tradicionais sequer são entrevistadas para falar das suas manifestações. Ainda não se ouve no rádio uma programação que trate a cultura afro-brasileira e as tradições como um bem maior, que se estabelece pelas relações de sentidos nas práticas populares da sociedade, como um patrimônio a ser preservado.

3 A audiência na feira livre e as reminiscências da africanidade

Situando a feira livre como cenário onde ocorreu a pesquisa, observa-se um ambiente muito rico em diversidades: pessoas de pontos diversos do município, zona urbana e rural, em busca de satisfazer suas necessidades de compra e venda. Nesse espaço também se desenha a escola da vida, onde se aprende a comunicação da troca de produtos por dinheiro, onde se traz consigo os saberes e mitos africanos nos tabuleiros de acarajés, artesanatos, nas barracas de raízes, cores e vitalidades dos produtos, na circulação de informações, inclusive do próprio rádio de pilha, ou sintonia vinculada ao aparelho celular, para se ouvir as notícias.

Geralmente essas pessoas acordam muito cedo, ligam o rádio para ouvir as músicas e saber a hora de sair para o trabalho. Mas não deixam de acompanhar as notícias e a programação policial, logo nas primeiras horas da manhã.

Muitos desses ouvintes já residiram na zona rural e seus depoimentos demonstram o vínculo com as tradições, que participavam nas regiões onde viviam: devoções, festas nos terreiros, caruru, terno de reis... Há vestígios de preservação dessas heranças, porém nunca ouviram os programas de rádio noticiar suas crenças ou os festejos que participam.

Nesse sentido, teme-se que essas heranças se percam, pois se verifica uma ruptura no repasse das tradições, tal como aponta um ouvinte: *“Eu já participei muito quando eu era novo... Hoje não, eu tô ficando velho não tem como... Naquele tempo as pessoas respeitavam os mais velhos, hoje já não respeitam mais”* (SILVA NETO, 2005).

Sempre atentas às produções culturais veiculadas na mídia, as novas gerações já não se interessam pelos saberes da população mais velha. Até porque, a mídia exerce uma função significativa no processo de formação cultural, repercutindo na forma de viver nas sociedades modernas.

Thompson (1998) e Hall (2006) reforçam que os *mass media* permitem ampliar o campo de percepção e contrair o mundo. Tornando possível compartilhar o cotidiano e as formas de vida em vários contextos, estreitando as relações entre tempo e espaço.

Esse efeito da comunicação globalizada amplia o acesso sobre o que se passa pelo mundo afora, desde o exótico ao mais elaborado. Contudo, muitas das vezes, nos limita a perceber o que está à nossa frente e faz parte do nosso pertencimento. Isto também é perceptível na radiodifusão local ao silenciar-se diante da cultura afro-brasileira para centrar seu noticiário na cultura europeia, branqueada.

É admissível, segundo Thompson (1998), que as culturas tradicionais sofram reinvenções e ganhem novas âncoras sob a influência dos meios de comunicação de massa. Porém, os estudos sobre o noticiário radiofônico de Jequié demonstram não haver interesse pela construção de um conhecimento, que permita dialogar e ampliar os horizontes em relação ao conceito de cultura e de sua implicação no conjunto da diversidade.

Os comentários, gravados, de um interlocutor no programa jornalístico Ary Moura Comunicando, em 13/06/08 (sexta-feira 13 e dia de Santo Antonio), parece

justificar esse fato. Ao estabelecer paradoxos entre a “sexta-feira 13” e as comemorações do “padroeiro”, ele argumenta:

Partindo desse princípio, de que todo o desconhecido é temido, os espertos deitavam e rolavam na credence popular. O cara acredita nessas coisas de olhados e num sei mais o que... aí vai atrás do cidadão [...]. Eu não acredito em bruxas, mas que elas existem, existem. Vamos deixar isso pra lá, isso é coisa de credences... Vamos falar mesmo é de Santo Antonio: santo forte, casamenteiro... Já ajudou e continua ajudando a muitos políticos [...] (SILVA NETO, 2005).

Sem dúvida, a sabedoria popular tem sido associada pela sociedade como um elemento “folclórico”, em seu sentido pejorativo. Segundo Almeida (1957), essa concepção deturpada sobre o folclore existe há muito tempo. Porém, recentemente está havendo uma compreensão de que o folclore faz parte das ciências antropológicas e serve para conceber as visões de mundo e a identidade cultural de um povo.

Até pelo fato de ser um elemento representativo da cultura africana, Bastide (2001) faz questão de discuti-lo teoricamente em suas pesquisas antropológicas, remetendo a ele um *status* de autenticidade. Portanto, o folclore em sua extensão na sabedoria popular não é meramente uma credence. Sua interpretação requer uma compreensão ampla da antropologia, sobretudo no que diz respeito à estrutura mental e às manifestações de arquétipos mais elementares da humanidade.

Muitas concepções da cultura africana não são materializadas em livros. Elas perpassaram os tempos através da oralidade e dos mitos, vinculados às práticas tradicionais.

Possivelmente, pode ser por isso que muitas pessoas que compõem a produção e veiculação dos programas de notícias não conseguem entendê-las com facilidade. Porque lhes falta a compreensão simbólica relativa ao saber não convencional. Isto é, precisam aprender o que de fato é cultura. E, para tanto se torna necessário o aprofundamento nos estudos das Ciências da Antropologia.

4 Considerações

No decorrer deste texto, procurei abrir uma nova janela para compreendermos as implicações do noticiário radiofônico na difusão das heranças culturais afro-brasileiras presentes em Jequié. Tentei demonstrar que se trata de uma cidade construída também pela população negra, que aqui chegou ainda na condição escrava e exerceu uma participação efetiva, sobretudo, na configuração dos nossos hábitos culturais.

Basta percorrer pelas ruas da cidade, nas praças, feiras livres, conversar com as pessoas mais velhas, visitar as barracas de artesanatos, acarajé, quitutes, para constatar que não há como esconder a cultura afro-brasileira.

Entretanto, não se observa interesse dos programas jornalísticos em difundir essa realidade. Ao contrário, a mídia sempre procurou silenciar essa cultura na justificativa de manter a falácia de uma cidade branqueada. A quem interessa essas informações?

Ao reconhecermos a cultura como uma produção humana, alicerçada em contextos socioculturais específicos, que evolve o crivo de quem produz, veicula e recebe as informações, tornam-se possíveis algumas inferências. A análise dos programas em estudo nos permite perceber, que a invisibilidade da cultura afro-brasileira nos noticiários satisfaz a necessidade de reprodução ideológica de um grupo, que controla a comunicação para conservar os interesses elitistas e se manter no poder.

E, nesse sentido, acreditamos que não se pode esperar que a mídia se manifeste positivamente em face das culturas excluídas. Torna-se necessário construir políticas de afirmação cultural junto aos seguimentos da cultura negra de Jequié, que são os mantenedores das tradições junto às comunidades. E com isso criar condições de resgatar essas heranças coletivas, antes que se percam nas artimanhas das notícias.

5 Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, R. **A inteligência do Folclore**. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1957.
- ARAÚJO, E. P. **A nova história de Jequié**. Salvador/BA: GSH Editora, 1997.
- BASTIDE, R. **O candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CARRIL, L. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume/FAPESB, 2006.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª Ed. Trad. Tomaz Tadeu. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardian. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HAMPATÉ BÁ, A. **A tradição viva**. In: Ki-Zerbo J. História Geral da África. São Paulo: Ática, 1982.
- McLUHAN, M. **Os Meios de Comunicação como extensões do Homem**. 4ª Ed., São Paulo: Editora Cultrix, 1964.
- NUNES, M. R. F. **O mito no Rádio: a voz e os signos de renovação periódica**. São Paulo: Annablume, 1993.
- QUERINO, M. **A raça africana e seus costumes na Bahia**. Salvador: P555 Edições, 2006.
- RAMOS, A. **Introdução à Antropologia Brasileira: As culturas negras**. Rio de Janeiro: Editora da Casa do Estudante, 1962.
- SILVA NETO, A. A. **A função do radiojornalismo de Jequié na concepção da identidade cultural afro-brasileira**. In: Monografia da Especialização em Antropologia com ênfase em culturas afro-brasileiras. Jequié/BA: ODEERE/UESB, 2006.

SILVA NETO, A. **Pedagogia das Ondas Curtas**: A influência das Rádios Internacionais na educação dos ouvintes brasileiros. In: Monografia de conclusão de curso. Jequié/BA: UESB, 2005.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Trad. Wagner de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

As Concepções de Corpo na Contemporaneidade e as Relações étnico-raciais 8

Esdras Oliveira de Souza⁹

Manoel Alves de Araujo Neto¹⁰

Resumo

O referido texto tem a proposta de discutir a estética do corpo dentro dos moldes da contemporaneidade, visando um diálogo entre às áreas de conhecimentos filosóficos e da Educação Física. A partir de então serão discutidos os conceitos de corpo belo e feio, que são impostos pela sociedade em diferentes contextos sociais e a influência do capitalismo nas relações sociais, bem como a sua interferência na própria relação do indivíduo com o corpo, onde o mesmo, atrelado a uma estética narcisista, é retificado sob uma posição subalterna durante o processo coisificação. Traçando uma linha de pensamento que perpassa o pensamento filosófico e a Educação Física, discute-se como o capitalismo aliena os indivíduos da sociedade contemporânea a buscar padrões de beleza estética voltados para o consumo. Esses padrões também servem para disseminar uma ideologia eurocêntrica e elitista, onde o corpo negro é visto com desprezo e símbolo da imperfeição humana. Ao tempo em que, os não-negros são tidos como exemplos de perfeição corporal a serem seguidos. Para tanto, este estudo será norteado com base nos estudos realizados por Silva (2009), Gonçalves e Azevedo (2008), Marx e Foucault. Sendo assim, este estudo apontará o capitalismo como ditador dos modelos estéticos da indústria cultural, pois o corpo é adestrado para se adequar as tendências sociais, que exigem uma perfeição e padronização do mesmo.

Palavras-chave: Capitalismo, Corpo, Contemporaneidade.

⁸ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT Mídia e relações raciais

⁹ Discente do 5º semestre no curso de Licenciatura em Educação Física pela UFRB/CFP. Pesquisador do Grupo Unidos pela Educação e Trabalhos de orientação – GUETO- Bolsista Proext Mec/SeSu pelo projeto Construindo pelo Esporte.

¹⁰ Discente do 6º semestre do curso de licenciatura em Filosofia pela UFRB/CFP. Pesquisador do Grupo Unidos pela Educação e Trabalhos de orientação – GUETO-. Bolsista PROPAAE.

1 Introdução

O referido texto tem a proposta de discutir a estética do corpo dentro dos moldes da contemporaneidade, visando um diálogo entre às áreas do conhecimento filosófico e da Educação Física, que tem o corpo como um objeto a ser repensado. A partir de então, discutiremos os conceitos de corpo belo e corpo feio, que são impostos pela sociedade em diferentes contextos histórico-sociais, e como isso reflete nas relações étnico-raciais e na relação do indivíduo com o próprio corpo, uma vez que, quem não se enquadra nos padrões estéticos adequados é visto com inferioridade e desprezo, gerando assim ações de negação corporal e uma busca desenfreada pela perfeição narcisista do mesmo. Para tanto, o presente texto tomará como base os estudos realizados por Silva (2009), Gonçalves e Azevedo (2008), Marx e Foucault.

Sendo o símbolo marcante da existência humana, dotado de fascínio, sedução e/ou repúdio, o corpo, ainda é um tabu a ser quebrado nos discursos educacionais contemporâneos (Silva, 2009), visto que, é de fundamental importância entender a relação conflituosa que o indivíduo, fruto da sociedade contemporânea, tem com o seu próprio corpo e como isso se reflete nas relações sociais e interpessoais.

“Vivemos socialmente pelo corpo e é através dele que nos relacionamos, aprendemos, descobrimos e marcamos a nossa presença no mundo, pois esta é corporal” (SILVA, 2009). Nesse sentido, os indivíduos atrelados nessas relações sociais, buscam nos seus corpos afirmarem-se enquanto produto de um sistema narcísico, ao tempo que este cria parâmetros seletivos, onde a valorização da aparência torna-se peça fundamental para a aceitação e visibilidade corporal.

Para atender a essas necessidades momentâneas do corpo, os indivíduos se submetem às situações de alienação estética apresentadas pela mídia. Esta cria meios para enquadrá-los numa lógica social de beleza e, para atenderem a essa imposição corporal midiática, esses indivíduos, muitas vezes, expõe seus corpos a cirurgias estéticas para corrigirem “imperfeições”, fazem uso de anabolizantes esteroides nas academias, consomem produtos corretivos de beleza a fim de “matar” esse corpo feio para ressurgirem em corpos belos e fortes e serem socialmente aceitos. Nesse sentido, BRETON, 2006 (Apud GONÇALVES E AZEVEDO, 2008) afirma:

“A valorização contemporânea do corpo, então, idealiza um narcisismo utópico estabelecido por padrões de beleza concebidos por uma sociedade alienada. Nesse sentido, a

corporeidade [...], é socialmente moldável, ainda que seja vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo. Desse modo, os outros indivíduos contribuem para moldar os contornos de seu universo e dar ao corpo o relevo social que necessita. O corpo torna-se, então, um produto, um rascunho a ser corrigido, um acessório da presença, testemunha de defesa usual daquele que o encarna, sendo, assim, a discrição da pessoa deduzida da feição do rosto ou das formas de seu corpo, ou seja, condição material da existência da vida no mundo” (BRETON, 2006, Apud GONÇALVES E AZEVEDO, 2008).

Nessa perspectiva, em busca do arquétipo da perfectibilidade do corpo ideal, os indivíduos, incorporando uma lógica consumista, são submetidos, enquanto objeto de manipulação da sociedade capitalista, a um processo de “coisificação”. Esta sociedade se apropria de meios midiáticos para coisificar esses indivíduos que são retificados, através do corpo, para reproduzirem modos de consumos preestabelecidos por uma ideologia dominante. Para tanto, este comportamento do corpo objeto obedece a regras ditatórias para a satisfação dessas pseudonecessidades, que vão sendo preenchidas à medida que se consome o que lhe é imposto. Dessa forma,

“O discurso midiático e os interesses mercadológicos por modelos de corpos ideais, para venderem seus produtos e sua ideologia, que é dominante, crescem constantemente, e o poder que gira em torno deste imaginário faz das pessoas reféns, até certo ponto, dessa ótica corpórea estereotipada. A mídia contemporânea vincula, na maioria das vezes, corpos que se encaixam em um padrão estético “aceitável”, mediados pelos interesses da indústria de consumo, utilizando um jogo de imagens para seduzir os indivíduos e transformá-los em potenciais consumidores de seus modelos de beleza e estética”. (Idem, p.125)

Mas afinal, quem são esses corpos “belos” e “feios” e como eles são construídos/desconstruídos socialmente?

O padrão de corpo belo torna-se alienável pela conjuntura social, que o doutrina, por regras ditatoriais e incorporam ações estereotipadas e homogêneas, culminando para o aparecimento de um biótipo ideal de corpo socialmente aceitável, excluindo e invisibilizando corpos que não se enquadram a esse modelo de corpo pré-estabelecido.

Contudo a aparência do corpo belo proporciona uma falsa sensação de sobrepujança perante o corpo feio, velando o sentido real incutido na essência dessa relação, que é marcada por um espírito competitivo. Este pensamento competitivo, condicionado a sociedade contemporânea, reproduz os interesses do mercado capitalista que vai se beneficiando a medida que produz elementos que aguçam o imaginário dos indivíduos e os conduzem ao consumo de produtos que reforcem essa estética corporal.

Essa competitividade por corpos belos é justificada socialmente quando a qualidade pessoal dos indivíduos é interposta na associação com aparência física. Dessa forma,

“O corpo torna-se, então, a descrição da pessoa, testemunha de defesa usual daquele que o encarna. As qualidades dos homens são deduzidas da feição do rosto ou das formas de seu corpo e ditam seu caráter, havendo uma associação entre a pureza do visual e a pureza do coração. [...] Esse caráter disponível e provisório do corpo, sutilmente separado de si, mas colocado como o caminho propício para fabricar uma presença à altura da vontade do domínio dos seus atores, faz da anatomia não mais um destino, mais um acessório da presença, uma matéria-prima a modelar, redefinir e submeter ao *design* do momento. O corpo não é mais apenas, nas sociedades contemporâneas, a determinação de uma identidade intangível, a encarnação irreduzível do sujeito, mas uma construção, uma instância de conexão, um terminal, um objeto transitório e manipulável, suscetível a muitos emparelhamentos.” (GONÇALVES E AZEVEDO, 2008, P. 124).

Nesse sentido, essa alienação cria um antagonismo em torno do real e o ilusório, aspectos que entram em conflito cotidianamente, pois as subjetividades desses mundos os conduzem a fins distintos. Dentro desse jogo alienante, os indivíduos perdem o sentido real da vida e são guiados por imagens do cotidiano que reproduzem uma realidade a típica, superficial e manipulada por um conjunto de normas e valores criados a partir do capital que, a cada dia torna-se mais necessário para o indivíduo que busca essa “perfeição corporal”.

Esses valores, de cunho preconceituoso e elitista, que visa um padrão social eurocêntrico, onde a imagem corporal do indivíduo vale mais do que o seu caráter. Desse modo, nas relações étnico raciais, cria-se uma hierarquia social de valores e estéticas que servem para justificar a desvalorização de um “corpo feio” que precisa ser aniquilado, pois não atende aos interesses do capital. Dessa forma,

“A apresentação física de si passa a valer socialmente como se fosse a apresentação moral: pessoas de traços fisionômicos finos, brancas, loiras e bem vestidas são vistas como de “boa

índole”, angelicais, e a elas não seria atribuído nenhum tipo de preconceito ou crime, pois a composição de sua aparência aproxima-se do ideal produzido ideologicamente; por sua vez, as de traços contrários a esse modelo, estabelecido socialmente, seriam vistas como de “má índole”.(GONÇALVES E AZEVEDO, 2008, P. 123)

Assim, entende-se que, na contemporaneidade, existem padrões de corpos belos e feios, construídos socialmente e ancorados pelo capitalismo eurocêntrico que restringe, seleciona e condena as pessoas que estão fora desse padrão estético. A partir de então essa ideologia é transmitida pelos meios de comunicação em massa, principalmente a mídia audiovisual e, criam-se modelos estéticos a serem reproduzidos pelos indivíduos alienados e acríticos e destroem-se identidades que se distanciam desses padrões, criando assim uma segregação ideológica e estética.

Contrapondo a esta lógica de “perfeição corporal”, existem indivíduos que não se enquadram nesse perfil corpóreo. A estes indivíduos são atribuídos características pejorativas que determinam o “corpo feio”. Essas características seguem a determinações de valores estéticos e étnicos, frutos de uma sociedade conservadora e hierarquicamente dominante e, partir dessas concepções, os indivíduos incorporam fetiches como verdades únicas, deteriorando seus corpos para aceitação do outro. Esse corpo, tido como feio e indisciplinado, seria uma afronta às imposições do capital, pois, segundo Baptista.

“A revolta contra uma regra estabelecida é considerada um verdadeiro ato de agressão, não apenas contra a pessoa para a qual se dirige, mas para todo o corpo social. Afinal, dentro desse modelo de sociedade funcional, cada membro deve fazer a sua parte adequadamente, sob pena de não só afetar uma parte, mas o todo. Todavia, essa mensagem deve ser subliminar e não explícita, deve-se convencer as pessoas pela busca da saúde e do prazer, não demonstrando os interesses realmente presentes” (BAPTISTA, 2008, p. 1068).

Nas práticas corporais também se percebe essa dinâmica de corpos como fruto de uma coisificação. Os indivíduos se aglomeram, por motivos similares e, através da influencia do esporte, por exemplo, tendem a reproduzir a mesma lógica de alienação da sociedade capitalista. A esse respeito, RODRIGUES (2005) afirma que:

“Os adeptos do esporte vão se aglomerar em lugares em que possam encontrar um outro que compartilhe de seus sentimentos de gosto por uma determinada técnica corporal. Diríamos também que o esporte é algo que unifica a todos no modo de

usufruir o uso do tempo livre com os objetivos de produzir, reproduzir, e até destruir corpos e, porque não dizer, subjetividades. Isso pode ser algo revelador no sentido da compreensão dos motivos pelos quais o “homem-massa” gosta tanto de fazer determinados esportes”. (RODRIGUES, 2005, p. 6)

Segundo esse autor, o “homem massa”, termo utilizado por ele para o sujeito coisificado (massificado) tem uma relação de amor e ódio com o seu corpo. Essa relação, segundo o autor, é dada pelo fetiche que o corpo belo, produzido pelo capital, exerce sobre o sujeito coisa. À medida que o corpo belo torna-se dominante nessa relação, o sujeito coisa começa a despertar um ÓDIO de si mesmo e de seu corpo, por entender que o mesmo não se enquadra a um padrão estético aceitável e imposto socialmente e cria uma relação de AMOR por esse corpo belo. Nessa relação tem-se a destruição de um corpo imperfeito (corpo feio) e a construção de um corpo “perfeito” (corpo belo).

Entende-se então que, na verdade, esse perfil ou modelo de corpo belo está presente em praticamente todos os segmentos da sociedade contemporânea, principalmente nos que são vistos pelo mercado capitalista como potencial fonte de lucro e disseminação de sua hegemonia. Sendo assim o esporte, entendido como fruto da modernidade, transmite e reforça esses ideais de perfeição corporal a medida que se quebram recordes olímpicos, superam-se obstáculos e potencializa-se movimentos, dando a ideia de que o corpo humano pode e deve superar-se a si mesmo na busca pela perfectibilidade, criando assim o fetiche por esse corpo vencedor e aceito socialmente.

2 Considerações Finais

Por fim, diante do que foi exposto, entende-se que a sociedade contemporânea, em sua totalidade, é marcada por uma grande influencia do capitalismo, ao tempo em que este, cria, recria e/ou destrói padrões e ideais de beleza nos indivíduos. Assim, entende-se que, na contemporaneidade, existem padrões de corpos belos e feios, construídos socialmente e ancorados por padrões eurocêntricos que restringe, seleciona e condena as pessoas que estão fora desse padrão estético. A partir de então essa ideologia é transmitida pelos meios de comunicação em massa, principalmente a mídia audiovisual e, criam-se modelos estéticos a serem reproduzidos pelos indivíduos alienados e acríticos e destroem-se identidades que se distanciam desses padrões, criando assim uma segregação ideológica e estética.

No tocante às práticas corporais, em especial o esporte, percebeu-se um grande investimento do mercado capital através da influência midiática, visto que, o esporte unifica as massas (RODRIGUES, 2005) e passa a sensação de realização pessoal desses indivíduos por acharem que estão superando suas fraquezas, quando, na verdade, estão apenas atendendo interesses do capital selvagem que os alienam por meio de seus agentes de disseminação ideológica.

Nas relações étnico-raciais percebe-se uma hierarquização estética, fruto de um processo de construção histórico, social e cultural, no qual as pessoas etnicamente negras são vistas em seus corpos de forma inferior as “não negras” sendo-as desprezadas quando assumem suas raízes e identidades negras. Por fim, sugerem-se maiores discussões sobre esses padrões estéticos construídos na contemporaneidade, principalmente nos cursos de formação de professores, pois os mesmos precisam estar respaldados para debaterem essas questões dentro e fora do ambiente escolar.

Referências

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **Da Disciplina Do Corpo E Educação Física: Notas para Entender Algumas Relações Sociais.** Revista Pensar a Prática. Goiânia V.15. Nº4. Out/Dez 2012. P. 1061-1075.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, Vozes, 1977. 277p.

GONÇALVES, Andéia Santos; AZEVEDO, Aldo Antonio de. **O corpo na contemporaneidade: A Educação Física pode Ressignificá-lo?** Maringá. Ed.: Rev. da Educação Física/UEM. V. 19. N. 1. 2008. P. 119-130.

MARX, Karl. **O capital.** Coleção Os economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

RODRIGUES, Rogério. **O desafio do homem massa nas práticas corporais esportivas: Uma relação de Amor e de Ódio.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 27, n. 1, p. 153-165, set. 2005

Por que só assinar não basta?

As distinções entre o Conceito de Alfabetização e letramento

Italene Santos de Jesus¹

Resumo

Sabe-se que a aquisição da escrita de uma língua é um processo gradual que pode, no entanto, ser facilitado por meio das práticas de uso social da linguagem, incorporadas a uma necessidade discursiva, e engloba dois processos distintos (mas complementares) de aprendizagem: a alfabetização e o letramento. Sob essa ótica, o presente artigo tem por finalidade mostrar as distinções entre a alfabetização e o letramento na sala de aula do 1º ano do ensino fundamental das escolas das redes públicas e privadas da cidade de Amargosa-BA e discutir como os professores têm trabalhado essas práticas, analisando se as práticas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula condizem com os pressupostos teóricos. Para tanto, utilizou-se uma metodologia de investigação explicativa, com método de abordagem qualitativo. Além disso, realizaram-se entrevistas com professores de escolas das redes pública e privada de Amargosa-BA, por meio das quais se constatou que a prática docente condiz com os postulados teóricos acerca de alfabetização e letramento e que, apesar de estarem inseridos em diferentes realidades educacionais, em ambos os contextos encontram-se dificuldades em relação ao apoio/acompanhamento da família no processo de aprendizagem infantil.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Escola

1 Introdução

Este trabalho objetiva investigar como os professores das redes de ensino público e privada de Amargosa-BA compreendem os processos de alfabetização e

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia do 4º semestre e vinculada o Projeto Ateliê de Mapas da Diversidade/UFRB/Propaae, orientado pela Profª Dra. Ana Cristina N Givigi.

letramento e percebem a importância de tais processos para o aprendizado da leitura e escrita no 1º ano do ensino fundamental.

A escolha do referido tema foi pautado em inquietações pessoais da pesquisadora. Nesse sentido, a elaboração desse trabalho justifica-se pela necessidade de se discutir, no âmbito acadêmico e fora dele, como os professores do ensino fundamental I têm trabalhado e desenvolvido as práticas de alfabetização e letramento em sala de aula.

Visa-se, sobretudo, contribuir para a instauração de um olhar crítico acerca do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura nas séries iniciais, analisando se as práticas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula condizem com os pressupostos teóricos. De modo mais específico, tem-se o intuito de definir os conceitos de alfabetização e letramento e, ao mesmo tempo, perceber as diferenças da aplicação do letramento na realidade educacional. Este presente artigo embasa-se no método comparativo, tendo como ferramenta a pesquisa e o estudo de campo(caso).

2Analisando os Conceitos de Alfabetização e Letramento

Segundo Tfouni (2006), a relação que existe entre escrita, alfabetização e letramento é a de produto e processo, pois os sistemas de escrita são produtos culturais, já a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito.

Para a autora, “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (2006, p.9), e isso ocorre por meio do processo de escolarização e, portanto da instrução formal, sendo que a alfabetização pertence ao âmbito individual.

Ainda, de acordo com Tfouni (2006, p. 14)), “existem duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos de naturezas diferentes”. Na primeira perspectiva, a alfabetização é vista como algo que chega ao fim e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Já, do ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização é considerada um

processo individual e que não se completa nunca, pois a sociedade está em constante mudança e a atualização individual para acompanhar essa mudança é necessária. Sendo assim, a escrita não deve ser tomada como “um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (1987, p.12), mas sim como um sistema de representação que evolui historicamente. Nessa nova perspectiva, deve-se considerar a relação de escrita e oralidade não como uma relação de dependência da primeira com a segunda, mas como uma relação de interdependência, pois ambos se influenciam igualmente.

Corroborando essas ideias, Soares (2003), conceitua alfabetização como aquisição sociointerativa do sistema convencional de escrita. Já o letramento é, para essa pesquisadora, o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

De modo mais específico, Soares argumenta que dissociar esses dois processos – alfabetização e letramento – é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*.

O letramento é voltado para os aspectos sócio- históricos da aquisição da escrita. Alguns teóricos da área de letramento procuram estudar e descrever o que acontece nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada: procurando entender as práticas psicossociais que substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar as pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas e assim desliga-se do indivíduo e focaliza-se no social.

Os estudos sobre o letramento buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre se remetendo ao social.

Para Vigotski apud Tfouni (2006) o letramento apresenta o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa das elaborações mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, etc.

No artigo Letramento e Alfabetização: as muitas facetas, Magda Soares defende a especificidade desses processos e, ao mesmo tempo, a intrínseca relação entre eles. Segundo Soares (2003), no Brasil, o termo *letramento* surgiu ao mesmo tempo que o *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal. Até a década de 1980, a palavra inglesa era traduzida como *alfabetização*. É, apenas em 1986, na obra de Mary Kato, que o termo *letramento* aparece pela primeira vez em nossa literatura, certamente para englobar sentidos e valores que não eram atribuídos à *alfabetização*.

De acordo com Soares, no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se misturam e é muito comum as pessoas confundi-los. A discussão de letramento no Brasil sempre surge arraigada no conceito de alfabetização, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, o que tem levado a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento.

Soares revela, alguns motivos para a perda de especificidade do processo de alfabetização. Limitando-se apenas às causas de natureza pedagógica, ela cita, entre outras, a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que traz uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que mal concebido e mal aplicado pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos; e, principalmente, a mudança e o não entendimento conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980.

3 Dissociação entre os Modelos Autônomo e Ideológico de Letramento

Para Street, (1993, p.7) o “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.

A escrita é idealizada como autônoma no momento em que ela é concebida como um produto que se completa por si só, ou seja, ela não depende do contexto de sua

produção para ser interpretada. Contestando o modelo autônomo de aquisição da escrita, o modelo ideológico do letramento revela que as práticas de letramento envolvem os elementos culturais e as estruturas sociais. Este modelo de letramento entende que as práticas mudam conforme o contexto.

Outra distinção interessante, ligada à reflexão de Street (1984), é feita por Soares(1988), quando fala de uma versão fraca e de uma versão forte do conceito de letramento. Para ela, a versão fraca do conceito de letramento, que estaria ligada ao enfoque autônomo, é (neo)liberal e estaria ligada a mecanismo de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita, para funcionar em sociedade (ROJO, 2009, p.99).

Já a versão forte do letramento, para Soares (1998), mais próxima do enfoque ideológico e da visão Paulo-freiriana de alfabetização, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, empowrment) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global (SOUSA SANTOS, 2005, apud Rojo, 2009, p. 100). Por tanto, deve-se levar os em conta os letramentos do cotidiano da região em que indivíduo está inserido.

Por isso, o *letramento escolar* não deveria ser considerado *a priori* como algo necessariamente negativo ou perverso, autônomo e estático por natureza, mas como um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolvem os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens(cf. Kleiman 1995, Rojo 2001, Signorini 2007, apud Cláudia Vóvio; Luanda Sítio; Paula de Grande.).

4 Etapas do Processo de Alfabetização

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), alguns períodos fundamentais, no interior dos quais é possível verificar subníveis, determinam o aprendizado inicial do sistema de escrita pela criança.

ESCRITA PRÉ-SILÁBICA: o/a alfabetizando/a não compreende a natureza do nosso sistema alfabético, no qual a grafia representa sons e ideias, de modo distinto dos

sistemas ideográficos (como, por exemplo, a escrita chinesa). É subdividido em etapas de aprendizagem:

- **REPRESENTAÇÃO ICÔNICA:** o indivíduo expressa seu pensamento através de desenhos, não tendo a noção de escrita no sentido propriamente dito. Escrever é a mesma coisa que desenhar;
- **REPRESENTAÇÃO NÃO ICÔNICA:** Além do desenho, a criança expressa seu pensamento através de garatujas ou rabiscos (representação não icônica) Aqui, a criança inicia a apreensão do conceito de escrita, mas ainda não reconhece as letras do alfabeto e seu valor sonoro;
- **LETRAS ALEATÓRIAS:** nessa etapa, a criança já conhece algumas letras do alfabeto, mas as utiliza aleatoriamente, mas não faz nenhuma correspondência sonora entre a fala e a escrita. Para escrever é preciso muitas letras;
- **REALISMO NOMINAL:** a criança acha que os nomes das pessoas e das coisas têm relação com os seus tamanhos.

FONETIZAÇÃO DA ESCRITA: Este período engloba o processo de aprendizagem da escrita silábica, escrita silábico-alfabética e escrita alfabética.

- Na **ESCRITA SILÁBICA**, a criança supõe que a escrita representa a fala. É a fase que se inicia o processo de fonetização; nesta fase, ela tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras. Cada sílaba é representada por uma letra com ou sem conotação sonora. Em frases pode escrever uma letra para cada palavra. Desvincula o objeto da palavra escrita. Essa etapa subdivide-se, ainda, em:
 - Escrita silábica sem valor sonoro: a criança escreve uma letra ou sinal gráfico para representar a sílaba, sem se preocupar com o valor sonoro correspondente.

- Escrita silábica com valor sonoro: a criança escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba. Às vezes usa só vogais e, outras vezes, consoantes.
- **ESCRITA SILÁBICO-ALFABÉTICA:** a criança apresenta, na escrita, algumas sílabas completas e outras incompletas, ou seja, ela alterna a escrita silábica com a escrita alfabética, pois omite algumas letras.
- **ESCRITA ALFABÉTICA:** a criança faz a correspondência entre fonemas (som) e grafemas (letras). Ela atinge a compreensão de que as letras se articulam para formar palavras. Escreve como fala, ou seja, compreende a escrita como transcrição da fala, não se atentando para as questões ortográficas.

5 O Letramento e a Alfabetização nas Diferentes Realidades

O estudo utilizou uma metodologia de pesquisa explicativa, com método de abordagem qualitativo. Para tanto, contou com a participação de quatro professoras que são responsáveis, cada uma, por uma sala de 1º ano do ensino fundamental, sendo duas da rede pública e duas da rede privada de ensino do município de Amargosa-BA.

Através da pesquisa, foi constatado que em ambas as redes de ensino os professores têm conhecimentos acerca dos conceitos de alfabetização e letramento. Na rede pública, as professoras entrevistadas lecionam de 3 a 10 anos no 1º ano do ensino fundamental. Já nas instituições privadas as quais foram visitadas, as professoras têm experiência de 9 meses a 16 anos com alunos nessa série.

As professoras da rede pública de ensino são formadas em Pedagogia com pós-graduação em Política do planejamento, Normal superior, Pós-psicopedagogia Clínica e Institucional ou ainda estão cursando a Licenciatura em Pedagogia. As da rede privada, uma está cursando Normal superior/Psicopedagogia – 4º semestre (Pedagogia UESC/UAB) e a outra está cursando Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), conforme exibe o quadro abaixo.

DOCENTE	FORMAÇÃO	TEMPO QUE ATUA NA AREA	POSSUI CURSO DE FORMAÇÃO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	REDE DE ENSINO
X	NORMAL SUPERIOR, PSICOPEDAGOGIA CLINICA E INSTITUCIONAL, PEDAGOGIA EM ANDAMENTO.	3 ANOS	SIM	PÚBLICA
X1	PÓS GRADUAÇÃO EM POLITICA PEDAGOGICA	9 ANOS	SIM	PÚBLICA
X2	PEDAGOGIA EM ANDAMENTO	9 MESES	NÃO	PRIVADA
X3	NORMAL SUPERIOR/PSICOPEDAGOGIA- 4º SEMESTRE(PEDAGOGIA UESC/UAB)	16 ANOS	SIM	PRIVADA

Nas instituições públicas as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas como práticas fundamentais, essenciais e relevantes para o desenvolvimento social e pessoal dos sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem acoplado com dinâmicas, músicas, textos variados e etc. Já nas instituições privadas essas práticas de leitura têm sido desenvolvidas de forma mais dinâmica e prazerosa. Todos os dias é desenvolvido em sala de aula o tempo para gostar de ler, no qual a professora escolhe um gênero textual e faz a leitura para os alunos. Além deste, desenvolvem-se outros momentos de leitura: o momento de leitura dirigida, leitura compartilhada, leitura individual, contos e recontos de histórias, teatros, fichas de leitura, manuseio de materiais de leitura, entre outros. Através dos projetos desenvolvidos pela escola, há também os momentos em que as crianças escolhem o material de leitura de sua preferência. É válido ressaltar que, nesse caso, o trabalho com a escrita não é feito separadamente, porque as competências

e habilidades adquiridas pelo aluno nas práticas de leitura contribuem para o desenvolvimento da escrita.

Nas instituições públicas de ensino, as atividades que são desenvolvidas em sala de aula são mais voltadas tanto para as práticas de alfabetização como para as atividades de letramento, pois se leva em consideração a proposta de alfabetizar letrando. Ambas as práticas se relacionam no sentido de que a alfabetização atualmente deixa de ser pensada como mero processo de codificação e decodificação e passa a cumprir o papel da função social da leitura e da escrita, porque o aluno precisa desenvolver primeiramente as habilidades de leitura e escrita, garantindo a compreensão do que lê e o que escreve, provendo assim a construção de um pensamento crítico, intervindo no mundo em que vive. Também nas instituições privadas as atividades desenvolvidas cotidianamente são voltadas para ambas as práticas, pois não se deve ensinar a criança apenas a codificar ou decodificar a língua escrita, mas fazer com que ela leia e compreenda o que leu, por isso alfabetizar e letrar não devem ser trabalhados isoladamente, é imprescindível investir nos dois ao mesmo tempo, porque os conhecimentos e capacidades adquiridos pela criança em uma área contribuem para o crescimento da outra. Essas práticas em sala também têm a intenção de desenvolver o senso crítico/argumentativo do educando, através da exposição da opinião de cada um.

Segundo relato das professoras da rede de ensino, os principais recursos utilizados para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula são: leituras diversificadas, interpretação de textos orais, dinâmicas, músicas, jogos, materiais concretos e TV. Já nas instituições da rede privadas é relativo, pois depende do que vai ser trabalhado cotidianamente, havendo assim trabalho com práticas dinâmicas, jogos, brincadeiras, atividades em grupos e individual, fazendo com que as crianças despertem o gosto e o prazer em ler e escrever. Quanto aos recursos, os mais utilizados são: materiais pedagógicos, recursos audiovisuais e concretos.

Nas instituições públicas, as principais formas de avaliação são a diagnóstica, processual e continuada, assim como a participação nas atividades, produções, trabalhos em grupos, individuais, teste, prova, linguagem oral, etc. Na instituição de ensino privado, essa avaliação é desenvolvida de forma processual e contínua, com observações diárias, análise das atividades e avaliação escrita.

Em ambas as realidades têm sido enfrentadas algumas dificuldades. Nas instituições públicas as principais dificuldades são: o pequeno espaço da sala de aula; alunos que não realizam atividades e não têm acompanhamento familiar nas atividades; recursos didáticos insuficientes. Já no que concerne às instituições privadas, essas dificuldades se dão pelo distanciamento de muitos pais na vida escolar dos filhos. Uma das professoras ressalta que, apesar de ser uma escola particular de grande porte, isso é muito frequente.

Por fim, é válido ressaltar que a maioria das professoras entrevistadas já realizaram algum curso de formação específica na área de alfabetização e/ou letramento, tipo: pró-letramento e Alfabetização e linguagem, PACTO pela alfabetização, alfabetização na perspectiva do letramento, dentre outros, com exceção de uma que é estudante de pedagogia na UFRB que ressaltou que é esse curso que oferece à mesma subsídios para a prática docente.

6 Conclusão

Neste artigo foram discutidas as práticas de alfabetização e letramento e suas distinções em diferentes realidades de ensino. Foi constatado que a alfabetização é um processo que não se completa nunca, pois apesar de só receber a devida atenção em uma determinada série de ensino, ela está sempre em constante mudança. Já o letramento, é desenvolvido pelas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Apesar de o letramento ser algo que varia de cultura para cultura, ele está sempre unido à alfabetização, por isso essas práticas não podem ser separadas.

Durante a leitura das entrevistas pude notar que existem professoras que ao responder os questionário se contradisseram, me levando a crer que a sua escrita pode não condizer com a realidade da mesma na sua respectiva prática em sala de aula.

O objetivo de realizar as entrevistas com as professoras das redes de ensino pública e privada, o de comparar os fundamentos teóricos foram cumpridos no decorrer da pesquisa e gerou resultados satisfatórios expostos neste trabalho.

Além disso, este artigo – o primeiro artigo de nossa trajetória acadêmica – foi muito importante para a ampliação dos conhecimentos na área de Alfabetização e Letramento, pois o mesmo nos propiciou uma compreensão maior sobre o determinado

assunto, instigando-nos a ir em busca de respostas que até então não haviam sido esclarecidas e foi bastante útil para que pudéssemos aperfeiçoar as competências no que diz respeito à investigação, seleção e comparação entre os pressupostos teóricos e a realidade educacional.

7 Anexo

Perguntas que compõem o questionário.

Rede de ensino:

Escola que trabalha:

Tempo de trabalho na série específica:

Formação:

1º) Como você tem desenvolvido as práticas de leitura e escrita em sala de aula?

2º) Você acha que as atividades que tem desenvolvido em sala de aula estão mais voltadas para as práticas de alfabetização ou letramento? Por quê?

3º) Quais são as principais metodologias e recursos utilizados para o desenvolvimento do seu trabalho?

4º) Quais são as principais formas de avaliação que você utiliza?

5º) Que tipo de dificuldades tem sido enfrentadas?

6º) Você já realizou algum curso de formação específico na área de alfabetização e/ou letramento? Qual?

8 Referências Bibliográficas

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

SOARES, Magda. **“Letramento e alfabetização: as muitas facetas”**

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. 8.ed.SP: Cortez, 2006.

VÓVIO, Cláudia; SÍTIO, Luanda; GRANDE, Paula de. (Orgs.) **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística e aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

GT 03 - África História e Historiografia e Ensino

Coordenadores/as: Prof. Dr. Wilson Roberto – UNEB - Prof. Ms. Juvenal de Carvalho – UFRB - Prof^ª. Ms. Cláudia Rocha – UNEB - Prof. Dr. Flávio Gonçalves – UESC – Prof. Ms. Denílson Lessa - UNEB

Os Tribunais Populares em Moçambique (1978 A 1989) ¹¹

Ana Paula Cruz Carvalho da Hora¹²

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar os Tribunais Populares em Moçambique após a independência, analisar como eles contribuíram para a consolidação do projeto socialista almejado pelo governo FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), e ao mesmo tempo perceber como estes tribunais foram recepcionados pela população numa sociedade fortemente marcada pela diversidade cultural e jurídica. Para tanto, são utilizados os discussões do partido socialista FRELIMO, no período de 1974 a 1989, além da Revista Jurídica “Justiça Popular” que foi lançada em novembro de 1980 e chegou ao fim com a edição de nº 13, em dezembro de 1988. Essa revista é a principal fonte desse trabalho, em virtude de apresentar, por meio de seus artigos, o contexto social da implantação dos tribunais populares, no âmbito da política socialista do governo, bem como a repercussão dos tribunais populares na sociedade moçambicana.

Palavras-chave: África; Moçambique; Tribunais Populares; Socialismo.

1 Edificação dos Tribunais Populares

Moçambique pós-independência caracterizou-se pela tentativa de estender a todo país o projeto político e social que visava à construção de uma sociedade socialista, pautada pelo esforço de desmantelamento do sistema político, administrativo, cultural, econômico, educacional e jurídico do período colonial, e implantação de um sistema político assentada na democracia e no poder popular. Além disso, o governo almejava fazer desaparecer tradições e costumes, considerados por eles como “obscurantistas” e “feudais”. A criação dos Tribunais Populares foi um instrumento fundamental para a construção dessa sociedade (PEQUENINO, 2005, p. 23-31).

A nova sociedade deveria ser pautada no desenvolvimento da ciência e do progresso, não havendo espaço para crenças e valores tradicionais e religiosos, que segundo a Frelimo,

¹¹ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT África, História, Historiografia e ensino.

¹² Mestranda em História pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Graduada em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. E-mail: ana.cruz@bol.com.br

era um empecilho para o desenvolvimento da nação. Nesta perspectiva, os Tribunais Populares tinham como objetivo a resolução de conflitos sociais e a reeducação de “curandeiros”, “feiticeiros”, “reacionários” e “criminosos”. O governo orientava que os conflitos sociais e as questões envolvendo rituais mágico-religiosos seriam resolvidos por meio das assembleias populares, onde cada pessoa podia expor sua opinião acerca de determinados fatos, daí a denominação “justiça popular”.

Para o governo os Tribunais Populares seriam instrumentos de poder que tinham como objetivo principal contribuir para a criação do “Homem Novo”, eliminar comportamentos “antissociais” e os costumes tradicionais. A função de cada um deles não era apenas julgar e punir, mas, sobretudo, “reeducar” o moçambicano de forma que ele adquirisse uma formação, política, ideologia e científica, com base em princípios que fossem fundamentais para construção de uma sociedade socialista. Nessa perspectiva, os tribunais populares exerceriam uma função primordial, pois além de ser o instrumento para dismantelar o sistema jurídico, a política e as ideologias coloniais, ainda impregnadas na sociedade, também iriam substituir o poder decisório das chefaturas tradicionais, que era uma dos principais obstáculos da Frelimo na sua empreitada de modernização.

Em mensagem a Segunda Conferência do Partido Frelimo o então presidente Samora Machel adverte ao povo que “Unir todos os moçambicanos, para além das tradições e línguas diversas, requer que na nossa consciência morra a tribo para que nasça a Nação” (MACHEL, 1975, p. 80). Esse intimado do presidente resume de forma contundente o lugar que estaria reservado aos aspectos costumeiros e tradicionais.

2 Tribunais Populares: “Instrumentos de Consolidação da política socialista”.

A Constituição da República Popular de Moçambique, datada de 1975, ao instituir a organização jurídica do país, asseverava que a função judicial seria exercida pelos tribunais através do Tribunal Popular Supremo e dos demais tribunais denominados tribunais de base (localidade, aldeias e bairros). Seu objetivo principal seria encontrar métodos adequados para reeducar os infratores, tendo em vista a sua reintegração na sociedade. Para o presidente Samora Machel a formação e organização desses tribunais era a expressão do poder democrático, e estava dentro da lógica de construção da sociedade socialista. Além disso, os tribunais seriam instrumento de poder ao lado da escola onde se completaria a formação política, ideológica e científica, onde se formaria o “Homem Novo”, livre de toda influencia dos colonizadores e de tudo que represasse atraso mental. (MACHEL, 1977, p. 155). Com

isso, em 1978, o governo promulgou a Lei da Organização Judiciária dos Tribunais, que passou a estabelecer como deveria ser sua organização em todos os níveis (provinciais distritais e supremos).

Inicialmente os tribunais eram restritos às províncias, mas logo, devido ao volume de questões a serem resolvidas, criou-se os tribunais no âmbito distrital e local, esse último incluía aldeias comunais e bairros. Para orientar o processo de eleição dos juizes e explicar o funcionamento dos tribunais, a nível local, eram designadas brigadas para percorrer as localidades instruindo a população.

Os tribunais base eram formados por pessoas da comunidade escolhidas pela população, normalmente eram compostos por camponeses, operários ou homens e mulheres considerados de caráter idôneo, na maioria das vezes eram analfabetos. Todavia a esses tribunais cabia julgar apenas questões de pequena gravidade, como por exemplo, adultério, divórcios, alcoolismo etc. Já os assuntos relacionados a grupos armados e atentado contra o estado, por exemplo, ficavam por conta dos tribunais superiores.

Segundo José Castiano,

não utilizando critérios de legalidade estrita, em caso de impossibilidade de reconciliação dos litigantes, aqueles tribunais decidiam de acordo com o “bom senso e com a justiça e tendo em conta os princípios que presidem à construção da sociedade socialista”. Para além da multa e da reparação de danos, aplicavam medidas orientadas pela ideia da ressocialização e da promoção da paz social. (Castiano, 2011)

3 A família adultério e casamento

O princípio básico dos tribunais era o de que deveriam estar abertos à população, e todos deveriam participar dando sua opinião acerca do caso em questão, embora a decisão fosse exclusivamente do juiz leigo. Nessa perspectiva, a poligamia, o alcoolismo e “feiticeira” eram considerados crimes e julgados de acordo com o bom senso, que se traduzia na experiência de vida de cada juiz, e no código de lei do país.

Foi nesse sentido que se procedeu o julgamento do caso da senhora Laurinda Timane, em 1980. Laurinda queixou-se ao Tribunal Popular da localidade de Ressano Garcia, que seu marido se tornou amante de outra mulher de nome Safina. Safina namorou Ernesto na juventude, mas ele preferiu casar com Laurinda. Desesperada Safina resolve deixar a aldeia e partir para Maputo. Lá se casou com um homem que logo veio a falecer em virtude de um acidente, para não ficar sozinha amigou-se com outro homem de quem teve três filhos. Mas,

há certo tempo, percebeu que ele embriagava-se e faltava ao trabalho. Foi então que Safina decidiu regressar a terra natal e viver com sua família.

Ao reencontra-lá, Ernesto, já casado com Laurinda, pede para reatar as antigas ligações, Safina mesmo sabendo que Ernesto estava casado, aceita o relacionamento, o que acende a fúria de Laurinda que se recusa a divorciar-se do marido e também não aceita seu novo relacionamento. Ernesto, por sua vez recusava deixar a amante, preferindo se separar da mulher. Tendo em vista a recorrência do caso no tribunal, os juízes decidem proibir o senhor Ernesto de tirar qualquer coisa de dentro de casa, enquanto não resolvesse o problema. Já Safina, passa a ser considerada destruidora de lares (Justiça Popular, 1981, nº 2, p, 19).

Nos tribunais de base os casos de poligamia eram os mais frequentes, normalmente as mulheres se queixavam da falta de compromisso dos maridos com a família e suas traições. Mesmo o adultério sendo descrito como crime no código penal, a questão tinha tratamento diverso dentro de uma mesma província. O esforço dos juízes era no sentido de reconciliar o casal e afastar as práticas das leis consuetudinárias. Dos 68 casos veiculados pela revista em suas edições, 35 fazem referências a questões familiares e nove a rituais religiosos, questões que eram resolvidos das mais diversas maneiras.

No caso de Laurinda, por exemplo, não foi imposta a Ernesto nenhuma sanção elencada no código penal. O mesmo aconteceu com Elisa Halare, em 1986, quando foi acusada de adultério. Já o casal, de nomes não identificados, que compareceram no tribunal da localidade de Ressano Garcia, parece não ter tido a mesma sorte. A mulher não sofreu pena, mas o homem foi prestar serviço à comunidade durante o período de um mês, além de ser proibido de falar com a amante durante o período de um ano (Justiça Popular, 1986. nº 11, p, 21).

Para a jurisprudência, nessas situações os tribunais deveriam sempre que possível encontrar a situação mais conciliadora, já que segundo o governo, no “novo sistema de valores de uma sociedade socialista, a família forma-se e consolida-se no amor recíproco” e a regra principal seria a unidade, “respeito do princípio de fidelidade conjugal” (Justiça Popular, 1986, nº 11, p, 23). Na concepção do governo, o casamento deveria ser concebido como estímulo para a transformação da sociedade, para tanto seria necessário orientar, principalmente os jovens, acerca de uma nova concepção de amor.

Como bem salienta José Castiano

a Frelimo veiculava um modelo de família ancorado na ideologia cristã e laureado de uma certa moral socialista. Não será por mero acaso que o Projecto da Lei da Família não reconhecia a poligamia,

nem as formas tradicionais de constituição de família (Castiano, 2011).

Diante desse contexto cabe a indagação: como eram recebidas essas novas concepções no seio de uma sociedade na qual sobreviviam uma diversidade de organizações familiares e cinco grandes sistemas de casamento?¹³. A resposta a essa pergunta pode ser dada por meio dos relatos de moradores numa assembleia realizada pelo Ministério da Justiça em 1985 no Bairro de Xipamanine, na qual cerca de 500 pessoas se reuniram para discutir a questão familiar. O objetivo último da reunião era identificar como a população via as mudanças ocorridas na concepção de família, em virtude do Projeto de Lei da Família criado em 1982, e que objetivava reconhecer as uniões não registradas como casamento, estabelecendo a partilha de bens em caso de separação e da legitimidade dos tribunais populares para que julgassem os problemas conjugais, de acordo com a lei estatal e não de acordo com costumes tradicionais ou religiosos (Justiça Popular, 1986, nº 5, p.7).

Inicialmente, destacou-se a valor do casamento único, legalizado pelo estado e registrando, e sua importância para solidificar a unidade nacional. Logo em seguida as pessoas começaram a se manifestar. Um senhor idoso de nome não revelado resolve se manifestar da seguinte forma:

mas não podermos abandonar a nossa tradição, até por que para nós, é só a independência que traz essa coisa de registro. Antigamente, o colono nem nos deixava pisar nos seus palácios de registro do casamento. Como é que eu podia entrar para casar, sem sapato nem casaco? Então aqui nesta reunião muitos jovens; é a esses jovens que vocês devem falar de casamento civil. Esses é que vão seguir essa nova tradição, juntamente com a antiga, se quiser. Mas uma coisa eu queria pedir ao governo, era para não deixar que esta especulação com os pagamentos de lobolo, continue. Assim está-se a estragar o significado do lobolo! Falem com os jovens! (Justiça Popular, 1986, nº 11, p. 2).

Apesar de não ser proibido por lei, o lobolo foi combatido pelo governo, principalmente por meio de relatos veiculados por meio de periódicos, nos quais, de maneira pejorativa, se atribuíam a essa práticas os problemas conjugais presentes na sociedade.

¹³ De acordo a reportagem da revista Justiça Popular nº 5 de 1982, era grande a diversidade da família moçambicana, “assim numa só província existia cinco grandes sistemas de casamento, todos coexistindo lado a lado, com um número infinito de interligações entre si: o sistema matrilinear, aquele em que a linhagem familiar, para efeito de direito vem da mãe e que o marido ao casar passa a viver junto à família da esposa; o sistema tradicional patrilinear (lobolo), em que a linhagem tradicional é traçada através do pai, nesse caso a mulher se desloca do seio da sua família para viver com o marido; o sistema tradicional islâmico, onde existe a poligamia de até quatro mulheres e é proibido o lobolo; Casamento cristão; o casamento civil; e a família que emerge de acordo com os novos valores, em que as pessoas simplesmente vão morar junto”.

Segundo Jacimara Santos, o lobolo foi à prática cultural mais discutida nas páginas da Revista Tempo. Normalmente as pessoas enviavam cartas denunciando a continuidade daquela prática, muitos leitores eram da opinião que o lobolo “impedia a emancipação da mulher, o avanço do socialismo e a luta contra o desenvolvimento de país” (Santana, 2006, p. 73-73).

Na concepção da Frelimo, o lobolo era uma forma de exploração da mulher e tinha suas raízes no sistema de propriedade privada dos meios de produção e no sistema de exploração do homem pelo homem (MACHEL, 1975, p. 80). Por outro lado, é importante considerar que a preocupação do senhor na reunião do Bairro de Xipamanine, traduz outra perspectiva do significado do lobolo, qual sejam a preservação da cultura, o fortalecimento dos laços familiares ou até mesmo as vantagens econômicas que os pais ganhavam como resultado do casamento de suas filhas, e que por vezes servia para a aquisição de outra mulher, ou para estabilizar o casamento, já que a mulher não podia abandonar o marido porque sabia que a família dela teria que devolver o lobolo.

Já na perspectiva do governo, o lobolo era uma forma de o marido explorar a mulher, fazer dela sua propriedade, além de transformar a relação homem mulher num ato de procriação, uma vez que se o marido não tivesse totalizado o pagamento do lobolo o filho ficaria pertencendo ao clã materno, trabalhando para ele até que o pai pudesse sanar a dívida.

Além disso, entre algumas famílias, o lobolo já tinha perdido seus verdadeiros significados, nos distritos de Homoíne, Marrumbene e Massinga, por exemplo, no seio de algumas famílias, a mulher já lobolada por um homem era forçada pelos seus pais a abandonar seu marido para se juntar a outro homem que pagasse um valor mais alto. Evidentemente isso era inaceitável para o poder tradicional, mas, de pleno acordo com interesses monetários (Justiça Popular, 1983, nº 7, p. 9).

Por outro lado, as pessoas mais velhas e que ainda preservavam os valores tradicionais se queixavam do comportamento dos jovens. Ainda na reunião do Bairro de Xipamanine, senhoras se queixavam do comportamento dos filhos e questionavam os novos valores impostos pelas sociedades, nesse sentido uma desconhecida comeou a dizer:

a propósito dos jovens... Então, meu filho que eu criei com todos os sacrifícios, chega um dia em casa e diz-me assim: Mamã, para a semana caso-me! E quando quero saber pelo menos com quem é ele se casa, ele diz-me é com uma miúda daí da Matola... Quer dizer, os nossos filhos já são independentes de nós? Nós os pais já não merecemos considerações ou é permitido pelo registro que a família não acompanhe o processo do casamento lá por que se casa por que o filho tem 21 anos? Assim não está certo! Este casamento sem envolver pais nem mãe e casamento, é casamento? (Justiça Popular, 1986, nº 11, p. 2, 1986).

Logo em seguida, foi à vez da senhora Rosalina Alberto Ubisse mostrar sua indignação perante o tribunal. Para ela a família estava muito mal, os filhos já não obedeciam, dos relacionamentos entre os jovens surgiam mães solteiras. Além disso, tinha dificuldade de educar os filhos, devido, sobretudo, as novas ideias que eles traziam das escolas (Justiça Popular, 1986, nº 11, p. 2, 1986). Isso traduz muito bem como era a recepção por parte de algumas camadas da sociedade em relação ao ideal de modernidade propalada pela Frelimo.

Não aceitar os limites impostos pelo governo, por meio do questionamento ou do não cumprimento de algumas leis civis foi uma forma encontrada pela comunidade de colocar limites à administração estatal. Essa indiferença civil fez com que o governo encomendasse uma pesquisa à Universidade Eduardo Mondlane, com o intuito de saber o nível de envolvimento das pessoas com os projetos do governo.

Ao pesquisar o número de indivíduos que registravam seu casamento, constatou-se que das 60 mil uniões matrimônios realizadas por ano apenas 5400 casamentos eram registrados; a outra indagação era se as pessoas que registravam suas uniões queriam “mostrar sua adesão aos novos valores”. Esta indagação mostrou que muitas pessoas registravam seu casamento por questões ordem material, ou seja, para a maioria o registro matrimonial tinha um papel meramente jurídico, já os que não registravam viam o registro como entrave à sua liberdade (Justiça Popular, 1986, nº 11, p. 23-24).

4 Tradição e unidade nacional

Em 1986 as práticas ancestrais rotuladas pela Frelimo de obscurantistas e feudais, foram alvo do Tribunal Popular da cidade de Maputo. Segundo o noticiário de “Justiça Popular”, Mudongodongo era um curandeiro que em virtude de ter provocado a morte da filha de Bene Manamuli, homem conhecido como profeta, foi assassinado. As motivações da morte foram debatidas nos tribunais, não partindo do princípio de provar a veracidade do crime, mas a partir da perspectiva de que a origem do crime era sociocultural. Nesse sentido, o debate que circundou a edição da revista veiculou as práticas mágico-religiosas como perigosas, como um mal que deveria ser extirpado da sociedade e fruto do imperialismo colonial, que as usava como instrumento de divisão da população, no intuito de impedir o desenvolvimento de uma consciência nacional (Justiça Popular, 1981, nº 12, p. 3).

Já em 1980, em artigo intitulado “Adultério, Alcoolismo, Feiticismo: Atitudes dos Tribunais Perante esses Fenômenos”, os crimes de homicídio presentes na sociedade são

atribuídos aos rituais religiosos e ao “curandeirismo”. O artigo ainda chama atenção para a necessidade de os tribunais agirem com mais vigor diante das denúncias de práticas dos rituais mágico-religiosos.

Apesar de a constituição moçambicana declarar o Estado como laico e o direito de praticar qual quer religião, a propaganda e a campanha do partido eram voltadas para o fortalecimento da unidade nacional moçambicana, onde não haveria diversidade religiosa ou de concepções políticas, o que é reforçado na própria constituição ao afirmar que a República Popular de Moçambique deveria combater todas as formas de “obscurantismo”, e promover o desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais (MOÇANBIQUE. Constituição (1975)).

Nesse sentido o presidente Samora Machel em discurso assevera que

[...] a Nação é patrimônio comum [...]. A Nação identifica-se pelos seus símbolos. Perante a história, perante a cultura, perante a Nação não há católicos, não há muçulmanos, não há protestantes, não há ateus – há moçambicanos patriotas ou antipatriotas (MACHEL, 1983, p. 20)

As práticas religiosas foram referenciadas na revista “Justiça Popular”, nos anos de 1980 e 1981, como um entrave ao desenvolvimento e a unidade nacional, e, ao mesmo tempo, salientava que apesar de não existirem leis contra as instituições religiosas, os valores revolucionários tinham como objetivo recusar juridicamente os sistemas consuetudinários e mágico-religiosos, tendo grande relevância à determinação da licitude ou ilicitude de um fato.

Condenados pela Frelimo como sendo os colaboradores dos portugueses no período colonial, muitos chefes tradicionais foram excluídos do poder, sendo substituídos pelo “poder popular” perpetrado pelos Tribunais Populares. A alternativa de muitos deles foi buscar apoio junto a Renamo (Resistência Nacional Moçambicana)¹⁴, que se aproveitou do descontentamento desses populares, imprimia os discursos de que o apoio às milícias traria a liberdade dos cultos tradicionais e o direito de cultivar em suas próprias terras já que as aldeias comunais criadas pela Frelimo coletivizavam a terra retirando dos nativos a tradição de cultivá-las como legítimos donos.

¹⁴ Grupo formado alguns militares (ou ex-militares) portugueses e dissidentes da FRELIMO. Aproveitando-se da fragilidade das políticas implantadas pela Frelimo e do descontentamento interno, esses grupos de oposição foram buscar apoio de países anticomunistas como a Rodésia (atual Zimbábue) e África do Sul, para patrocinarem operações da Renamo tendentes a desestabilizar e derrubar o governo da Frelimo, dando início a guerra civil que duraria 16 anos.

Em 1980, revista “Justiça Popular” chama a atenção de seus leitores para a necessidade de destruição “do aparelho de estado colonial-capitalista” e das “culturas obscurantista”. Acerca disso o articulista assevera que

feitiçarias, crenças mágicas, fazem parte duma cultura obscurantista e anti-científica ainda profundamente enraizada na (...) sociedade. Surgem numerosos casos de crimes cuja origem assenta em práticas e crenças obscurantistas; os nossos tribunais devem perseguir os autores desses crimes, não esquecendo que um dos papéis fundamentais é a educação e o esclarecimento dos cidadãos. Aqui o Tribunal situa-se no centro da questão cultural e desempenha um papel importante na ruptura com a mentalidade e os valores próprios da sociedade tradicional-feudal. Essa é uma luta que o tribunal deve travar (Justiça Popular, 1980, nº 1, p. 5).

É possível perceber que logo no seu primeiro número a revista apresenta um dos objetivos do governo Frelimo: criar uma nova sociedade, na qual fossem abolidas todas as formas de manifestações ancestrais. Para ratificar suas afirmações e exemplificar como essas manifestações eram “nocivas”, o periódico relata o caso Migungachane Boissa. Segundo a publicação Migungachane Boissa era uma “velha só, desamparada, viúva, doente e fraca” que foi acusada de ser feiticeira e de matar “impiedosamente suas vítimas”, conseqüentemente julgada e sentenciada de acordo com os costumes e a tradição local, o que significava ser morta pelo fogo.

De acordo com o periódico, quando a sentença começou a ser executada Migungachane Boissa confessou a prática de “feitiçaria”, e o crime de ter matado e comido várias pessoas, mas foi poupada devido a apelos da população. Sendo verídico ou não, esse relato parece ter o objetivo de ganhar a sensibilidade da população em relação ao contexto social vivenciado naquele momento, que era o da sobrevivência de um conjunto de leis consuetudinário que, apesar de não fazer parte da política do governo, continuava fazendo parte do cotidiano da população moçambicana. Além de tentar chamar atenção para a “nocividade” das manifestações ancestrais.

5 A ilegalidade nos Tribunais

Em 1981 começam a aparecer às primeiras críticas em relação à atuação dos Tribunais Populares. Como era de responsabilidade deles aplicar medidas de “reeducação”, a interpretação crítica da lei tornou-se uma preocupação constante do governo. Segundo texto publicado na Revista Justiça Popular “durante as várias fases da ofensiva política e organizacional foram detectadas situações contrárias a legalidade e de abuso do poder, dos

atos que foram objeto de análise e decisão dos Tribunais Populares” (Justiça Popular, 1981, nº 4, p. 2). Devido a essa situação o presidente Samora Machel denuncia flagrantes violações do que ele chamou de “legalidade socialista”, declarando “que as normas sobre quem deve prender e sobre os períodos de detenção dos cidadãos deveriam ser rigorosamente cumpridas” (Justiça Popular, 1981, nº 4, p. 2).

Por outro lado, leitores e articulistas da Revista Justiça Popular, chamavam a atenção para o fato de que a questão da ilegalidade dos tribunais estava relacionada à falta de conhecimento jurídico dos juízes eleitos (camponeses e operários etc.), dos magistrados e ao baixo nível acadêmico de cada um deles. Além disso, a revista passa a receber milhões de cartas vindas de todo país nas quais se denunciavam injustiças e flagrantes violações dos direitos humanos. Com isso o presidente manda efetuar inquérito junto às cadeias e centros prisionais. O resultado do inquérito foi a denuncia de situações derivadas da ineficiência dos tribunais, houve casos de presos que aguardavam julgamento há mais de dez anos; pessoas presas por terem cometido pequenas falhas, portanto, situações que poderiam ser resolvidas rapidamente pelos tribunais; e até mesmo casos de pessoas que não sabiam por que foram presas (Justiça Popular, 1981, nº 4, p. 2).

O resultado dessa investida foi uma reunião em 1981, na sala do Tribunal Popular Provincial de Maputo, na qual estavam presentes magistrados, defensores, funcionários dos cartórios, juízes eleitos, o ministro da Justiça, inspetores de Estado e o assistente do Presidente da República. Das questões levantadas todas estavam relacionadas ao despreparo dos juízes eleitos e magistrados, e as leis que não correspondiam à realidade.

Nesse contexto, os tribunais que por sua função institucional deveriam resolver situações que promovessem a ordem e a convivência social, tornaram-se elementos de instabilidade social, criando nas cidades e no campo descontentamentos e desconfiança em relação ao Estado e sua organização.

Para os Juízes magistrados e leigos, a razão de tal fato era a falta de conhecimento e de instrução em relação ao que se definia como crime, bem como a falta de formação profissional de muitos juízes. Além disso, houve queixas em relação aos resquícios do direito colonial e da sociedade tradicional presentes nos tribunais. No intuito de debater essa questão, em 1982, o governo fez uma reunião, na Cidade de Maputo, com todos os membros (juízes eleitos e magistrados) onde foram debatidas e analisadas as experiências e o funcionamento dos Tribunais.

Nessa reunião foram destacados quatro aspectos em relação ao funcionamento dos tribunais: primeiro, havia em vários tribunais a forte presença do direito costumeiro; segundo,

em muitos tribunais a população não se interessava pelo julgamento; terceiro, nas resoluções de problemas relacionados ao lobolo, separação de casais, partilha de bens, uso da terra, agressões, embriaguez, poder paternal e fabricação de bebidas tradicionais as medidas dos tribunais não levavam em conta “os princípios que presidiam à construção de uma sociedade socialista”; quatro, não havia articulação entre os tribunais de base e os superiores para a resolução de problemas. As contradições da política Frelimo tiveram presença constante nas decisões tomadas dos tribunais, sobretudo, porque até mesmo os juízes pareciam não ter se desvinculado dos direitos costumeiros.

5 Conclusão

As divergências surgidas em relação ao funcionamento dos tribunais revelam, sobretudo, que apesar das rupturas radicais formalmente assumidas pelo governo Frelimo, não houve uma ruptura por parte da grande parte da população com os direitos consuetudinários e as tradições locais. Do contrário, os tribunais populares, que “deveriam substituir as autoridades tradicionais ao nível das funções judiciais”, muitas vezes acabaram sendo espaço de “cruzamento de diferentes ordens normativas” na resolução dos problemas, onde estava presente o a lei modernizadora e a lei consuetudinária.

6 Referências bibliográficas

- CASTIANO, José. **Arqueologia do direito moçambicano: legalidade elástica e administração da justiça nos tribunais populares de bairro**. África e os desafios do Século XXI. Assembleia geral. Codesria 2011. Marrocos. Disponível em <http://www.general.assembly.codesria.org/IMG/pdf/Andre_Cristiano_Jose_2_.pdf> acesso em 19/05/2013
- MACHEL, Samora. **Consolidemos aquilo que nos une**. In: Reunião da direção do Partido e do Estado com os representantes das confissões religiosas. Maputo, 1983, p 20
- _____. **Educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria**. In: Nossa Luta. Maputo 1975, p. 80.
- MOÇAMBIQUE. Constituição da República (1975)
- PEQUENINO, Mateus Augusto. **Evolução do Sistema Jurídico Moçambicano (1975 - 2000)**. 2005. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2005.
- Santana, Jacimara Souza. **Mulher e Notícias: os discursos sobre as mulheres de Moçambique na Revista Tempo (1975-1985)**. 163 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

As Marcas da Liberdade: Trajetórias Socioculturais da Irmandade da Boa Morte e a Comunidade escolar de Cachoeira, olhares que se cruzam.¹⁵

Andréa Macedo de Oliveira Peixoto

Alcione Mariano Conceição

Débora Araújo Leal¹⁶.

Resumo

O objetivo deste estudo é discorrer sobre a Irmandade da Boa Morte, trazendo como foco a relação desta no Ensino local da Cidade de Cachoeira-BA. Analisa-se o processo de identidade e etnia da Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, a valorização dessas raízes irá promover a continuidade da história cachoeira, levando em consideração o elo que liga o passado e o presente, para identificar nossa própria trajetória e observar nas manifestações culturais da irmandade da Boa Morte os nossos reflexos e os daqueles que se tornaram personalidades históricas em nossa terra, e que de alguma forma deixaram sua contribuição para o seu desenvolvimento. Assim pretende-se com este estudo contribuir para manter vivo o processo de enriquecimento cultural da cidade de Cachoeira, as diversidades e o valor de suas peculiaridades no tocante aos processos de formação de identidade, para a construção de uma cidadania mais crítica e mais participativa. No percurso metodológico lançamos mãos da

¹⁵ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT África, História, Historiografia e Ensino.

¹⁶ Andréa Macedo de Oliveira Peixoto, Graduanda em Serviço Social da Universidade para o desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal-UNIDERP ANHANGUERA, Membro do Conselho de Educação e Cultura do Município de Coração de Maria-BA e Voluntária Social da Organização Não Governamental - ONG Gota de Cidadania em Feira de Santana –BA, e-mail: amopeixoto@ibest.com.br;

Alcione Mariano Conceição, Graduanda em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, Bolsista da Pró- Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana –UEFS, e-mail: alci_mariano@hotmail.com;

Débora Araújo Leal, Mestre em Educação, Pedagoga da Pró - Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana -UEFS, Graduanda em História da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Graduanda em Serviço Social da Universidade para o desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal-UNIDERP ANHANGUERA, Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ipecaetá-BA e Alfabetizadora do Programa Todos pela Alfabetização -TOPA no Município de Santo Estevão – BA, e-mail: delleal8@hotmail.com.

história oral. A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. Por fim nota-se a intrínseca relação existente presente nas vozes dos participantes da pesquisa educadoras e as componentes da IBM, que a cultura local está presente no Colégio Estadual da Cachoeira através de projetos, feiras de culturas e respeito às demais religiosidades.

Palavras-chave: Irmandade da Boa Morte; Comunidade escolar; História local.

1 Introdução

A temática apresentada neste artigo, sobre a Irmandade da Boa Morte caracteriza-se pela complexidade, devido à ausência de fontes documentais em vista do referencial sócio-histórico e cultural em que se qualificam as narrações das mulheres negras pertencentes a este grupo na cidade de Cachoeira na Bahia. Assim adquirir conhecimentos sobre os tesouros espalhados nas ruas, da pequena cidade baiana detentora de uma das manifestações culturais mais ricas do país foi o ponto de partida para a realização deste estudo.

A aproximação com a Irmandade ocorreu através do contato com algumas mulheres pertencente ao grupo da Boa morte em Cachoeira, o que despertou a curiosidade de investigar sobre a importância cultural deste grupo na sociedade, pode-se inferir que a riqueza da Irmandade está presente na composição do patrimônio material da Bahia e também do Brasil.

Busca-se também com este estudo valorizar a cultura local de Cachoeira-BA, denotando um compromisso com a história da Irmandade, para manter viva a memória de seus antepassados, trazendo aos dias atuais suas contribuições, trazidas nas manifestações da Irmandade da Boa Morte marcadas pelos ideais e ações manifestadas através do trabalho, arte, política e religião, dentre outras tantas possibilidades de dissipar a cultura dentro da sociedade.

Dessa forma, considera-se que é nas novas leituras do passado, de reinterpretação constante no eterno presente, que se situam as marcas do vivenciado e as evidências de cada época. A valorização dessas raízes irá promover a continuidade da história cachoeirense, levando em consideração o elo que liga o passado e o presente, para identificar nossa própria trajetória e observar nas manifestações culturais da irmandade da Boa Morte os nossos reflexos e os daqueles que se tornaram personalidades históricas em nossa terra, e que de alguma forma deixaram sua contribuição para o seu desenvolvimento.

Assim pretende-se com este estudo contribuir para manter vivo o processo de enriquecimento cultural da cidade de Cachoeira, as diversidades e o valor de suas

peculiaridades no tocante aos processos de formação de identidade, para a construção de uma cidadania mais crítica e mais participativa.

A memória construída socialmente muitas vezes se perde quando não se dá a devida atenção à documentação, os monumentos e aos costumes locais. A preservação da memória sempre foi um desafio para o historiador, portanto, registrá-la é buscar elementos para a construção de uma identidade. A memória tem o poder de selecionar segundo os anseios individuais e coletivos do presente, os fatos que devem e podem ser lembrados e ou esquecidos.

Para melhor elucidar as temáticas deste artigo, faz-se necessário abordarmos a seguinte problemática: De que maneira ocorreu a ascensão histórica cultural da Irmandade da Boa Morte e qual sua influência na comunidade escolar, especificamente no Colégio Estadual da Cachoeira. Assim este estudo tem por objetivos: Analisar a participação de mulheres negras na formação da Irmandade da Boa Morte; busca-se também observar os aspectos culturais que a Irmandade da Boa Morte -IBM oferece à educação escolar da cidade de Cachoeira.

2 Referencial Teórico

De acordo com Mussara (2005), de todos os tesouros que preserva espalhados em suas ruas, a pequena cidade baiana de Cachoeira é detentora de uma das manifestações culturais mais ricas do país. A festa de Nossa Senhora da Boa Morte, realizada em quinze de agosto, mais do que uma simples comemoração é um convite para ingressar num mundo onde cultura, tradição, história e magia convivem e se confundem. Situada na região do recôncavo baiano, para Castro (2005), umas das principais importâncias históricas da cidade de Cachoeira advém do seu nascimento ocorrido a partir de um engenho de açúcar, no século XVI, devido a fertilidade do seu solo e ao intenso comércio, foi um dos principais pólos econômicos da Bahia até o século XIX.

Do seu apogeu do período da cana de açúcar Cachoeira ainda conserva algumas tradições, a festa de Nossa Senhora da Boa Morte é uma delas. Participar dessa cerimônia é mergulhar no passado e reviver os tempos do Brasil Colônia, do Império e do país independente, mas ainda escravocrata devido às várias formas de trabalho escravo existentes no país. Sendo assim, percorrer uma paisagem onde a energia dos escravos mortos e torturados ainda ecoa, é desvendar aquele que talvez seja o primeiro movimento feminista negro do país.

De acordo com Castro (2005), a Irmandade da boa Morte é uma organização de mulheres negras que a sua maneira resistiu e se rebelou contra os sofrimentos impostos pelo regime escravagista, desde a jornada diária de trabalho dezoito horas nas lavouras, aos castigos e mutilações, como o corte dos tendões das fujonas, os açoites em público, os grilhões e brasas em seus rostos, a extração e quebra dos dentes a frio e o corte de orelhas e línguas daqueles considerados mais afoitos, sem falar nos abusos sexuais.

Passados quase dois séculos de sua criação a Irmandade da Boa Morte, ainda é uma confraria católica de mulheres negras e mestiças que representam a ancestralidade dos povos africanos escravizados e libertos. De acordo com Mussara (2005), a festa de Nossa Senhora é realizada desde o início do movimento abolicionista, durante sessenta e oito anos, de a entre a organização da Irmandade (1820) até a decretação da Lei Áurea (1888), A Boa Morte dividia um misto de religiosidade e tensões entre o catolicismo e as religiões de matriz africana. As irmãs faziam um ritual secreto e sem cerimônias católicas. Apenas rezavam suas novenas e faziam o samba de roda uma dança em que as participantes faziam uma grande roda e batiam palmas, depois disso é que celebrava a missa católica.

Ainda hoje a cerimônia preserva seus traços característicos, acima supracitados, marcados pela memória do sofrimento dos escravos para alcançar a liberdade. A festa da Boa Morte é um evento dos mais tradicionais de Cachoeira, que catalisa o turismo internacional. A cidade fica em êxtase com o acontecimento, nela podem ser encontradas pessoas de várias partes do mundo, principalmente negros norte americanos seja em busca de cultura e religiosidade, seja apenas curiosidade, prazer, turismo e divertimento.

De acordo com Reis (1991), o cenário brasileiro, durante os quatro primeiros séculos, foram marcados pela formação das irmandades, tanto negras quanto brancas, pois as mesmas assumiram um relevante papel na construção da identidade nacional. O referido autor traz uma definição mais sintética a respeito das irmandades que as compreende como “... associações corporativas no interior das quais se teciam solidariedades fundadas nas hierarquias sociais...”. (Reis (1991, p. 51).

Nesse sentido, pode-se inferir que a Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte está entre as mais antigas do país, tendo surgido nas primeiras décadas do século XIX, possivelmente por volta de 1820, nas proximidades da Barroquinha, em Salvador (TAVARES, 1964), de onde, anos mais tarde, migrou para Cachoeira, respondendo, atualmente, pelo endereço Rua 13 de Maio. De variada procedência étnica, as exigências para a aceitação na Irmandade da Boa Morte eram o sexo feminino, a idade avançada, a devoção a Nossa Senhora e a ligação com as práticas religiosas africanas.

De acordo com Tavares (1964), um dos possíveis motivos para sua transferência para o Recôncavo, foram as profundas transformações que passava a Bahia em meados do século XIX – urbanização das áreas centrais e governamentais modernizante, entre outros – proporcionaram à região central da Barroquinha profundas reformas. O sentido era de expulsar as comunidades negras e suas práticas que ali estavam sediadas, dada a proximidade com a sede do governo.

Atualmente, com sede em um casarão do século XIX, situado à Rua 13 de Maio, a Irmandade da Boa Morte é composta por 22 (vinte e duas) senhoras negras, que circulam livremente, e com muita naturalidade, no mundo religioso Católico e do Candomblé. Para Castro (2005), o envolvimento das irmãs com a religiosidade afro-brasileira pode ser facilmente compreendido por quem adentra a sede da Irmandade da Boa Morte; há relevante presença do Candomblé não somente na organização e hierarquização da Irmandade, mas, sobretudo em muitos aspectos relacionados à sua própria Festa, devoção, ceia e vestuário.

No Brasil, o interesse pela questão racial negra sempre ocultou a cultura dos africanos e de maneira velada, até hoje, reproduz discriminações presentes nas relações entre negros e brancos. Desse modo na visão de Santomé (2006), os negros são representados de diferentes maneiras, quando se fala em economia eles são vistos como mercadorias, que favorece ao capitalismo por ser mão de obra barata; culturalmente são apresentados como seres exóticos; e no campo político, são tratados como seres incapazes de viverem e fazerem história.

Nas reflexões realizadas por Giroux (2003), o currículo escolar aparece em estado de paralisia política e ética, por isso muitas propostas curriculares buscam o controle dos alunos em detrimento da aprendizagem, ao reproduzir os valores e atividades necessárias para a manutenção da sociedade dominante, sempre elitista e excludente.

Sendo assim, nenhum profissional da educação deveria apresentar a cultura negra de maneira banalizada e como manifestação do passado, como algo estático e distante do presente dos alunos. Cabe a esses profissionais promover um espaço para pesquisar os diferentes povos africanos, pontuando suas características, modos de vida e suas histórias. Não se pode mais permitir a apropriação do saber negro pela cultura branca, que desconsidera e deturpa esse tipo de saber para manter sua hegemonia.

Para Silva (2008), a história local, portanto, concebida como um sistema outro de conhecimento sentidos e significados seriam capazes de valorizar para a escola no processo educacional, toda a riqueza da experiência de diferentes formas de compreender e interpretar o real, a vida e a condição humana. Assim, sendo a escola uma instituição responsável pela construção de conhecimentos, e formação do cidadão, deve se utilizar dos aspectos presentes

na história local principalmente as expressões das culturas populares com objetivo de conhecê-las e fortalecer seus valores, promovendo o respeito à pluralidade cultural.

3 Metodologia

Para se compreender a singularidade da temática sobre a Irmandade da Boa Morte, adotaram-se as concepções teóricas da metodologia qualitativa por esta permitir uma melhor compreensão da realidade social do objeto em questão, e particularmente do objetivo geral da pesquisa que é: De que maneira ocorreu a ascensão histórica cultural da Irmandade da Boa Morte e qual sua influência na comunidade escolar da cidade de Cachoeira.

A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. Para Meihy (2007),

A memória está empenhada e integrada com o presente, com atitudes, perspectivas e compreensões que mudam. O que é capturado pela História Oral é um segmento da experiência humana, no contexto de um passado lembrado, de um presente dinâmico e de um futuro desconhecido e aberto. (MEIHY 2007, p. 17).

Portanto, a História Oral é um recurso metodológico de coleta baseado no depoimento oral, gravado, obtido através da interação do pesquisador com um ator social ou testemunha de acontecimentos relevantes para a compreensão de um grupo, de uma instituição, de um movimento ou mesmo da sociedade. Para Carr (1985),

...nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo que o autor pensava – o que ele pensava que havia acontecido, queria que os outros pensassem que ele pensava, ou mesmo apenas o que ele próprio pensava pensar. Nada disso significa alguma coisa, até que o historiador trabalhe sobre esse material e decifre-o. (Carr 1985, p 85).

Nesse sentido pode-se afirmar que a história oral tem a finalidade de complementar os documentos escritos. E é multirreferencial, pois é interessante para historiadores, antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos e outros.

Toda e qualquer construção científica é humana em sua natureza, uma vez que é resultante da atividade dos seres humanos de buscar conhecer com maior certeza e acuidade, apesar de todas as dificuldades existentes neste esforço construtivo e que nem sempre social

do objeto em questão.

Desta forma, os métodos de pesquisa devem ser selecionados, ajustados e desenvolvidos a partir de uma compatibilidade com a natureza do fenômeno estudado. Para dar conta deste processo investigativo utilizar-se-á como instrumentos de coleta de dados a entrevista e o questionário, uma vez que buscar-se-á valorizar nos relatos das entrevistadas os significados de natureza subjetiva e coletiva, os quais são complexos e passíveis de modificações.

Esta pesquisa utilizou como cenário o Colégio Municipal da Cachoeira e a Irmandade da Boa Morte, nas pesquisas de campo entrevistei cinco componentes da IBM e três educadoras de História da escola supracitada. No diálogo com as irmãs fora passado os nomes e a quantidade das mesmas e as respectivas cidades residências do recôncavo baiano.

4 Resultados

O envolvimento das irmãs com a religiosidade afro-brasileira pode ser facilmente compreendido por quem adentra a sede da Irmandade da Boa Morte e encontra em uma das paredes um quadro com a seguinte (auto) definição: “Organização privativa de mulheres com vínculos étnicos, religiosos e sociais, também unidas por parentescos consangüíneos ou de fé, deixando fluir a maneira afro-brasileira de crer”.

Para a irmã Zelita de 53 anos há relevante presença do Candomblé se dá não somente na organização e hierarquização da Irmandade,

O culto ao Candomblé se dá sobretudo em muitos aspectos relacionados à nossa própria Festa, através da devoção, da ceia e do nosso vestuário. Agora das irmãs responsáveis pela criação da Irmandade da Boa Morte, resta pouca documentação. (Irmã Zelita, jun, 2013).

Há informações no sentido de as primeiras irmãs terem sido africanas alforriadas predominância da nação Ketu (REIS, 1991), que detinham relativa condição financeira e, por tal, logo foram apelidadas de negras do partido alto. De acordo com a juíza perpetua Maria a Irmandade da Boa Morte foi criada por um grupo de senhoras que tinham amealhado algum numerário, que moravam ou se encontravam na Barroquinha e souberam praticar, com destreza, duas religiões tão distantes em seus princípios e práticas. Na fala da juíza é notório que,

Desde a fundação da Irmandade, para ser uma irmã da Boa Morte, devia-se seguir alguns preceitos e pré-requisitos. Assim como no candomblé, a senhoria é um deles. A candidata à irmã para ser admitida deve ter acima de 40/50 anos, pois, além da experiência já adquirida, já não goza de tantos desejos carnavais que possam ‘manchar’ a sua integridade e bom relacionamento com Nossa Senhora. (Irmã Maria juíza perpétua).

Para Reis (1991, p. 10), já afirmava que “... já velhas, viúvas ou sem nenhum outro interesse material, diria sexual, podem consagrar com maior força sua devoção de irmãs, como um verdadeiro voto casto de religiosidade”. Antigamente, a aceitação de uma nova irmã no quadro da Irmandade se dava mediante laços de parentesco com uma irmã mais antiga, que a indicava para que passasse pelo estágio de observação conhecida como irmã de bolsa.

Na fala da juíza perpétua é notório que atualmente, já não há tal exigência; o que garante a aceitação é o vínculo com o Candomblé, além da observância dos preceitos da entidade e da conduta ilibada da proponente. A hierarquia na Irmandade da Boa Morte também respeita a organização deixada pelas irmãs anteriores. Os postos ou cargos assim se distinguem: irmãs-de-bolsa (em fase de observação), irmãs, tesoureira, provedora, procuradora-geral, escritã e juíza perpétua. A designação para os cargos se dá através de eleição anual, sempre realizada no mês de setembro.

Observa-se nas falas das irmãs que a devoção à Nossa Senhora da Boa Morte e sua Assunção aos Céus convive com a participação no culto aos Orixás. Segundo observação feita em campo, parece haver um reiterado respeito com relação às duas filiações religiosas. Sem mostrar grande concernimento no que se refere a dogmas ou preceitos e preconceitos, a Irmandade construiu sua história devidamente amparada na dupla pertença.

Guimarães (2001, p. 86), afirma que,

Os africanos anteciparam o que é explicado por alguns autores como uma característica do chamado mundo moderno, que invade aos poucos as religiões, ou os modelos religiosos tornaram-se inautênticos. Verdade é que a dupla pertença surge sempre para desmascarar e ameaçar os modelos religiosos universais e totalizantes.

A tradição, neste estudo, como transmissão ‘invariável e repetitiva’ de elementos e costumes de uma dada sociedade (HOBBSAWN,1997). As próprias irmãs se encarregam de “fiscalizar” e preservar o tradicional em situações tanto dentro, quanto fora da Festa. A

invariabilidade que a Irmandade procura é aquela que possibilita a identificação, o pertencimento e reprodução de sua história através da reencenação de seus ritos.

Portanto, as irmãs seguem e repetem o que suas antecessoras começaram, assim como, firmam novas parcerias com a modernidade sem a descaracterização de suas dinâmicas. No vestuário, na música, na dança, nas jóias e adereços, no cumprimentar das senhoras, no ato de comer com as mãos, no olhar que observa as irmãs de bolsa, nas procissões, no brasão talhado, na dupla-pertença religiosa, o tradicional está presente. Pode-se afirmar que a Festa da Irmandade da Boa Morte se configura na definição de espetáculo como não sendo um “conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (Barreto, 2000, p. 14).

As educadoras que responderam ao questionário pertencem ao Colégio Estadual da Cachoeira, lecionam no Ensino Fundamental e Médio, com idades de 24 a 41 anos com escolaridade de superior incompleto a completo no curso de História, aqui representadas com nome de flores. Quando questionamos como se dá a inserção da História Local no currículo escolar? As professoras Margarida, Angélica e Rosa responderam respectivamente,

A inserção da nossa História no currículo se dá de forma ampla, trabalhando a história da cidade superficialmente, pois o tempo é muito curto para atender muitas demandas. (Professora Margarida).

A História Local é bem exposta no currículo escolar, nós professores trabalhamos muito com o mapa cultural local. (Professora Angélica).

Procuramos trabalhar as diversidades culturais através de projetos, feiras de cultura, amostra e visitação a Irmandade da Boa Morte valorizando assim, os aspectos da cultura local. (Professora Rosa).

O importante a ressaltar é que não há consenso entre os educadores brasileiros no que diz respeito à organização de currículos a partir de competências e habilidades. Há fortes dúvidas acerca de como, consensualmente, defini-las em áreas menos procedimentais, como é o caso de História no contexto regional e local. Ao analisar os aspectos da história local entrelaçamos as educadoras se as mesmas consideram a Lei 10.639/2003, considerando os aspectos da inserção da cultura afro brasileira no currículo escolar. As falas das educadoras foram unânimes na relevância da lei,

Essa lei é muito importante, pois os negros por muito tempo permaneceram excluídos dos processos que determina um indivíduo a ser cidadão e após a lei possibilitou o conhecimento da história da África, mostrando a cultura e a diversidade dos negros que contribuíram muito para a formação do povo brasileiro. (Professora Margarida).

Através da lei faz com que todos conheçam a história e a cultura dos negros africanos. (Professora Angélica).

A lei enfatiza a inclusão da cultura afro descendente no currículo escolar, considerando assim a relevância desta cultura na formação de nossa sociedade. (Professora Rosa).

Pensar sobre a História dos afros descendentes presente na lei 10.639/2003 requer do educador reconhecer e analisar o processo histórico da formação do povo negro, como o processo de miscigenação de diversidade de culturas e raças que não pode ser negadas e ocultadas do currículo escolar, e, sobretudo trazer para o debate as questões da identidade negra.

Todavia, não devemos esquecer que a seleção de conteúdos é sempre intencional e passa pela influência da classe dominante, por isso a seleção tem consequências políticas, daí a necessidade de abordar a temática da história da África e cultura afro-brasileira na sala de aula de todas as escolas do país, é uma ação política, decorrente da adoção da lei 10.639/2003 que foi resultado da articulação dos vários grupos, dentre os quais podemos citar os movimentos negros.

No decorrer da pesquisa, quando questionamos de que maneira as manifestações culturais da IBM estão presentes no cotidiano escolar as educadoras afirmaram que,

Estas manifestações estão presentes através das feiras de culturas, pesquisas de campo e seminários em sala de aula. (Professora Margarida).

Está presente de todas as formas possíveis trazendo conhecimentos para os alunos, pais e comunidades sobre a importância das manifestações culturais. (Professora Angélica).

Por vezes estão incluídas no currículo oculto, haja vista que a Irmandade da Boa Morte está presente na história local da nossa comunidade escolar, (Professora Rosa).

Para Santomé (2006), as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, ou seja elas estão no currículo oculto ou quando aparecem estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. A relação da organização dos conteúdos em História devem oportunizar aos discentes conhecimentos que foram socialmente elaborados a respeito da cultura do Brasil e que são necessários para o exercício de cidadania.

Segundo Silva (2006), o conteúdo de História local assumiu diferentes imagens nos diversos aspectos onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando à valorização do mesmo como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos.

Na escuta das vozes das educadoras questionamos quais aspectos consideram relevantes para a operacionalização do ensino de história a partir do cotidiano dos discentes? Afirmaram que,

É necessário levar em consideração as idéias Freireanas as quais enfatiza a suma importância de trabalharmos a partir da realidade do educando, desta forma é imprescindível no ensino de história abordar as manifestações culturais presentes na IBM. (Professora Margarida).

Os conhecimentos prévios e a diversidade cultural dos alunos contribui muito para direcionar meu trabalho em sala de aula.(Professora Rosa).

É de suma relevância a inclusão dos aspectos culturais presentes na Irmandade da Boa Morte no currículo escolar, para aproximar se da realidade dos discentes da cidade de Cachoeira. Conforme aborda Freire (1999, p. 65), "Trabalhar em educação exige compromisso social com crianças, jovens e adultos que necessitam de parceiros e aliados para o seu desenvolvimento." Pois é preciso que os professores busquem criar uma relação entre a vida e a história do discente, procurando fazer com que aprendam a olhar a realidade que os cerca, entendendo a historicidade e estabelecendo relações com as experiências vividas por outros indivíduos e grupos sociais do passado e do presente.

5 Considerações Finais

Pensar sobre a relevância da Irmandade da Boa Morte para a história local e também de todo o recôncavo baiano, requer do historiador um compromisso ético e pedagógico, para com as pessoas que talvez represente os primeiros movimento feminista no país.

Neste cenário de dupla pertença religiosa entrelaçada nas ações e nas falas das irmãs, representada através do catolicismo e do candomblé, é uma verdadeira encenação diversificada presente nas práticas pedagógicas do Colégio Estadual da Cachoeira, por vezes notamos nos discursos das educadoras que o currículo escolar é permeado pela diversidade.

Assim sendo, pesquisar a IBM e sua presença no currículo escolar local, fora navegar por mares dantes nunca navegados, ainda que a operacionalização da lei 10.639/03 não esteja em prática na sua totalidade, as educadoras participantes da pesquisa almejam este alvo.

Todavia, a riqueza da IBM não está apenas no seu legado cultural, mas, sobretudo no exemplo de luta e de conquista da liberdade tão requisitada no período da escravidão aos dias atuais. O surgimento da irmandade representa um símbolo de ação de mulheres negras que pregam valores afros descendentes.

Neste cenário, de religiosidade a festa da IBM representa para Cachoeira um patrimônio histórico que recebe em seu berço esplêndido turistas de todo Brasil e do mundo. No entrelaçar de vozes as irmãs explicam sabiamente sobre a fundação da IBM e da própria nomenclatura, para elas o “bom morrer” está relacionado com a contemplação aos céus e o encontro com Nossa Senhora.

Nota-se, que o turismo em torno da IBM é muito grande, porém a falta de recursos por parte do Poder Público para investir neste patrimônio, recentemente o casarão está passando por reformas para festa que acontecerá em meados de agosto do corrente ano, estes recursos são provenientes de instituições públicas e privadas e artistas que são solidários a IBM.

Entretanto, pôde-se perceber que tanto a Irmandade da Boa Morte como sua dinâmica aqui investigada carecem de “acompanhamento” profissional que, antes de publicizá-la, pudesse compreendê-la, a fim de melhor situá-la perante suas necessidades e sua relevância sócio-histórico-cultural.

As necessidades da Irmandade secular de mulheres negras de Cachoeira vão além de recursos financeiros. O prestígio da entidade e a repercussão midiática de sua Festa em boa parte do mundo produzem desdobramentos ainda inexplorados e sistematizados academicamente ainda que seja potencial a presença do turismo científico na Festa.

Portanto, as pesquisas realizadas na IBM servem como acervo cultural e documental solicitado pela própria irmandade, os mesmos serão utilizadas como meio de divulgação dos tesouros espalhados na cidade de Cachoeira, adentrar este mundo foi um convite a religiosidade através das trocas de saberes que por vezes extrapolam os muros das universidades.

Ao introduzir a cultura afro-descendente teremos que lidar com a dificuldade de sua amplitude e complexidade, pois a afro-descendência presente em manifestações culturais de diversas regiões do país, por vezes identifica as marcas de base africana. Falar sobre a IBM no ensino de história local implica em vários fatores ente eles: a formação de professores, ou seja, reeducá-los de forma que eles abdicuem à formação de educação eurocêntrica, voltada para a classe dominante, em suas bases.

Nesse sentido, considera-se importante estimular os profissionais através de leitura de textos, discussão, vídeos, análise de situações problemas e elaboração de proposição

pedagógica incorporando tais reflexões ao planejamento; tal postura ajudará no desarmar de ideias cristalizadas, e sair do currículo oculto levando a repensar acerca do papel de nossas concepções no planejamento da escola de que somos parte.

Por fim nota-se a intrínseca relação existente presente nas vozes dos participantes da pesquisa educadoras e as componentes da IBM, que a cultura local está presente no Colégio Estadual da Cachoeira através de projetos, feiras de culturas e respeito às demais religiosidades. Conhecer e fazer história é algo imensurável. Mas tratando de uma investigação planejada, um estudo em profundidade, visando a obter o máximo possível de informação que nos permitissem ampliar o conhecimento e fazer novas descobertas.

6 Referências Bibliográficas

- BARRETO, Margarita. **Turismo e legado cultural**. Campinas, SP: Papirus, 2000;
- BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 05 de março de 2013;
- CARR, Eduard Hallet. **Que é história?** 4 ed. São Paulo: Terra e Paz, 1985;
- CASTRO, Armando Alexandre Costa de. **A Irmandade da Boa Morte: memória, intervenção e turistização da Festa em Cachoeira, Bahia**. Ilhéus (BA): UESC, 2005;
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003;
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)**. São Paulo: FTD, 2001;
- HOBBSAWM, Eric.; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e terra, 1997;
- MEIHY, José Carlos S. B.& HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 1.ed. São Paulo: Contexto 2007;
- MUSSARA, Fabíola, **Revista Planeta**. Agosto/ 2005;
- REIS, João José. **Aprender a raça**. Veja, São Paulo, edição especial: 25 anos: reflexões para o futuro, 1991;
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. "As culturas negadas e silenciadas no currículo". In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005;
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. In: **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. Petrópolis; Vozes, 2006;
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008;
- TAVARES, Odorico. **Bahia - imagens da terra e do povo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964;
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás, deuses yorubás na África e no Novo Mundo. Notícias da Bahia – 1850**. Salvador: Corrupio, 1999;

A Incorporação da Lei 10.639 nas Escolas Públicas de Ensino Médio: uma análise do Colégio Estadual da Cachoeira

Elder Luan dos Santos Silva¹⁷

Resumo

Com a aprovação das leis 10639/03 e 11645/08, o estudo da História da África e da cultura Afro-Brasileira e Indígena tornou-se obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sendo especificamente abordados dentro das disciplinas de História, Literatura e Arte. A obrigatoriedade do ensino faz com que os professores voltem seus olhares para a História, as contribuições e as relações sociais, culturais e econômicas com o continente Africano que por muito tempo foi esquecido na História do Brasil, contribuindo assim, para que os estudantes de um modo geral, e em particular a população negra, tenha conhecimento de sua história e da importância social, econômica, política e cultural de seus antepassados na construção e formação do país. Diante do exposto, esse trabalho objetiva realizar uma reflexão teórica, baseada na literatura nacional e na análise da abordagem feita sobre a África, os africanos e afrodescendentes no componente curricular de História do Colégio Estadual da Cachoeira, no intuito de entender como vem se dando o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira na cidade de Cachoeira, refletindo sobre as dificuldades e avanços do ensino, desde a aprovação da lei, até os dias atuais.

Palavras-Chave: Cultura Afrobrasileira, História da África, Ensino, Educação.

1 Introdução

“O que sabemos sobre África?” É assim que Anderson Oliva inicia seu texto “*A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática*” publicado em 2003 pela revista “*Estudos Afro-asiáticos*”, e é com essa mesma pergunta que inicio minha reflexão! “O que nós, eu e você que está fazendo essa leitura, sabe sobre a África?”

Foi em meio a essa reflexão, sobre o que eu, meus colegas de graduação e os professores de História e/ou Cultura afro-brasileira que atuam na educação básica sabiam sobre a História da África que me motivei a fazer essa pesquisa.

*Graduando do curso de licenciatura em História, bolsista Programa de Educação Tutorial- PET Conexões de Saberes: Acesso, Permanência e Pós permanência, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, 44360000, Cachoeira, Bahia, Brasil. elluanss@gmail.com.

Talvez, assim como já nos adianta Oliva em 2003, muitos de nós atrevemo-nos a formular uma resposta a essa questão, partindo, entretanto, do pressuposto que nas Instituições de Ensino Superior o ensino de História da África já está efetivado, como no caso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que desde 2006 inclui no seu currículo a disciplina de História da África, acredito que seja fácil, ou não, para estudantes de História, que tiveram em seus currículos o componente de História da África descreverem em poucas palavras os conhecimentos que acumulamos até aqui sobre esse continente.

No entanto, proponho refletirmos sobre como os alunos do ensino fundamental responderiam essa pergunta? Ou mesmo os professores do ensino básico que atuam nessa área, como formulariam suas respostas?

Foram essas perguntas que tentei encontrar respostas no Colégio Estadual de Cachoeira, no seu programa de História e nos relatos dos professores, através da missão de realizar uma reflexão teórica a respeito da incorporação da Lei 10.639/03 na referida escola, analisando em que aspectos a escola cumpre não só a lei, mas o seu papel educativo e social, contribuindo assim, para que os estudantes de um modo geral, e em particular a população negra, tenha conhecimento de sua história e da importância de seus antecedentes na construção e formação do país.

Com base nos dados coletados, por meio dessas diferentes fontes de informação, esse estudo objetivou realizar uma reflexão teórica, que analise essa:

política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Parecer CNE, 2004, p. 9).

Antes de refletir acerca dessa questão, acredito ser interessante, detalhar aqui o porquê da escolha do Colégio Estadual, para isso justificarei primeiro a escolha da cidade. Cachoeira, localiza-se no Recôncavo da Bahia, a 133Km de Salvador. O Recôncavo é uma das principais regiões detentoras da cultura afro-descendente no estado da Bahia (LESSA,2012) e tem sua população majoritariamente negra. Em Cachoeira, segundo dados do IBGE, 87% da população declara-se negra ou parda, e boa parte da população é membro de religiões de matrizes africanas, e tem práticas culturais estreitamente influenciadas pela cultura africana e

afrodescendente. Com isso, espera-se, ou esperar-se-ia que Cachoeira fosse referência no estudo da História da África e da cultura africana e afrodescendente.

Foi a partir dessas suposições, constatações e reflexões que me motivei a refletir sobre a efetivação das leis que obrigam o ensino de da cultura Afro-Brasileira e Indígena, focando principalmente no Colégio Estadual da Cachoeira, por ser o maior colégio da cidade, e um dos espaços de construção de conhecimento e de formação de grande parte dos cidadãos Cachoeiranos.

É sabido que já se passaram dez anos da aprovação da Lei 10.639/03, entretanto sabemos também que esses dez anos, ao tempo que significam enormes avanços naquilo que tange ao ensino de Cultura Afro-brasileira e indígena, expressam também um possível retrocesso, no que se refere à efetivação com êxito e sem estereótipos do ensino de África nas escolas.

Aumentou-se a pesquisa e o financiamento das pesquisas em História da África e cultura afro-brasileira, cresceu o número de pós graduação em estudos africanistas, inseriu-se a disciplina de História da África nos cursos de graduação em História, aumentou-se a formação de professores,a produção científica, entretanto, algum problema ainda não detectado faz com que esse novo conhecimento sobre o continente Africano não chegue, ou em muitas vezes chegue ainda estereotipado e marginalizado nas salas de aulas da educação básica (OLIVEIRA, FERDÃO, 2010).

A pesquisa se deu da seguinte forma: no primeiro momento, dediquei-me a leitura e levantamento de dados encontrados na literatura acerca da obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, especificamente aquilo que tange a sua implementação na sala de aula e no cotidiano escolar.

Para isso, foram utilizados como elemento de análise a produção científica nacional entre os anos de 2003 e 2012, disponível no banco de dados Scielo, CAPES e LILACS.O segundo momento foi o do contato com o Colégio Estadual da Cachoeira, com o componente curricular de Cultura Afro-brasileira, e especificamente com os professores que ministram a disciplina estudada.

2 Das produções científicas sobre a aplicabilidade da Lei 10.639 e o Ensino de História da África e Cultura afro-brasileira

Por meio de um levantamento realizado no Banco de Teses da capes, foi possível notar que entre os anos de 2003 e 2012 foram publicadas 56 teses que se propõem a discutir a

Educação Antirracista e Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira. Classificando a quantidade de teses com relação ao ano de publicação, têm-se os seguintes dados:

ANO	TOTAL
1987-2002	0
2003	1
2004	0
2005	1
2006	2
2007	8
2008	10
2009	10
2010	14
2011	9
2012	0

A partir desse quadro, e segundo o Banco de Teses da CAPES, que reúne cerca de 460 mil teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país desde 1987, podemos perceber que, somente após a aprovação da lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, é que se começam as publicações e estudos sobre as questões ligadas ao ensino de África e cultura afro-brasileira nas escolas Brasileiras.

Entretanto, as teses publicadas entre 2003 e 2006 se propõem apenas a discutir o limite do racismo dentro das escolas, pautando questões que refletem e propõem práticas antirracistas no sistema educacional do país, sem objetivamente adentrar no campo do ensino de África ou mesmo da cultura afro-brasileira.

O primeiro trabalho que se propõe a analisar e discutir a Lei 10.639, foia tese de mestrado da pesquisadora Rute Martins Valentim, “*O ensino da Historia da África e a atualidade da questão na escola: entre a existência da Lei nº 10.639/03 e o fazer pedagógico do educador*”. Em seu trabalho, Valentim(2007), versa sobre as questões étnico-raciais e o fazer da escola frente às manifestações de discriminação e racismo dentro do espaço escolar.

Com base na lei 10.639/03 a autora observa e identifica o fazer pedagógico diante das manifestações e representações de preconceitos raciais contra negros. A sua análise, esboça que os educadores das escolas analisadas em sua pesquisa, ainda tratam a questão racial com inúmeras limitações e que o espaço da escola ainda está configurado enquanto um lugar de

preconceito e discriminação racial, sobretudo nas formas estereotipadas que sistematicamente são atribuídas às populações negras. Ela relata, que os professores estão conscientes do papel da educação e do currículo na construção de uma escola multicultural e anti-racista, entretanto vêm-se confinados, nesse modelo educacional eurocêntrico, branco e anti-pluralista.

Nesse mesmo ano de 2007, mais sete pesquisadores publicaram teses sobre os estudos da Lei 10.639. É a partir daí, que começam a serem publicadas, ainda que de forma tímida, as pesquisas sobre a obrigatoriedade do ensino da história do continente africano. Caracterizo como tímido por que, caso comparemos o número de publicações sobre o Ensino de História da África (cerca de 56 teses) com o número de teses publicadas sobre o continente africano (cerca de 1732), perceberemos que os estudos sobre especificidades da África e de sua História estão muito mais avançados que os estudos e publicações sobre o ensino.

Retomando a análise das teses publicadas entre 2003 e 2012, que estão disponíveis no banco de teses da CAPES, percebemos que 60% (39 teses) das pesquisas publicadas, objetivavam-se apenas a analisar e diagnosticar as práticas de ensino, enquanto apenas 30% (17 teses) tinham como objetivo discutir e propor novas metodologias e abordagens à serem feitas sobre a África e a Cultura Afro-Brasileira na sala de aula.

Com isso, podemos perceber que a grande maioria dos estudos ainda estão preocupados em avaliar como vem sendo o ensino, sem de fato, proporem ou apresentarem novas possibilidades. Não que o processo de análise e diagnose não seja importante, entretanto, não basta que só diagnosticuemos o problema, é preciso também que encontremos soluções para sanar aquilo que não está dando certo.

O mesmo pode ser percebido, quando se analisa os Anais dos trabalhos apresentados nos Simpósios Nacionais de História – SHN, da Associação Nacional de Pesquisadores em História – ANPUH. De 2003 a 2012 aconteceram cinco simpósios, pois os mesmos são bienais, e no total, foram apresentados 14 trabalhos sobre Ensino de História da África e cultura afro-brasileira. Classificando por ano, essas publicações tem a seguinte distribuição:

ANO	TOTAL
2003	0
2005	0
2007	2
2009	9
2011	3

Em 2003, de todos os trabalhos aprovados, apenas três tratavam sobre a História do continente africano e nenhum abordava as questões de ensino. Em 2005, o número sobe para um total de sete trabalhos sobre a História da África e mais uma vez nenhum trabalho sobre ensino foi apresentado.

Já em 2007, pela primeira vez, o Simpósio Nacional de História traz um grupo de trabalho sobre África, o que faz com que o simpósio tenha dezesseis trabalhos selecionados que tratam do continente africano, e pela primeira vez tenha dois trabalhos que abordem as questões do ensino de História da África e Cultura Afro Brasileira.

Em 2009, a produção sobre África sobe ainda mais, pois o XXV SHN conta com três simpósios temáticos que tratam especificamente do Continente africano, sendo que um deles possibilitava o envio de trabalho sobre experiências e estudos ligados à educação. Acredito, que é por isso, que em 2009 tenham sido apresentados nove trabalhos sobre a lei 10.639 e os seus desdobramentos. Em 2011, o último simpósio realizado pela ANPUH, esse número cai, e segundo os anais, apenas três trabalhos trataram do Ensino de História da África.

Além disso, mais um importante veículo de difusão de conhecimento, a Revista eletrônica de História e Ensino “História Hoje”, da Associação Nacional de História – ANPUH, trouxe em seu primeiro volume, lançado em julho de 2012, um dossiê temático intitulado de “Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira”. A revista é dividida em sete sessões, a primeira, o dossiê sobre “Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira”, traz seis artigos, que se dividem entre refletir e propor métodos para o Ensino de História da África.

Pensando acerca desses dados aqui apresentados, é possível concluir que, entre outras coisas, a lei estimula a produção científica sobre as experiências e possibilidades metodológicas do Ensino de História da África e Cultura Brasileira nas escolas. Nesse sentido, Alves (2007) sublinha que a implementação da lei gerou enormes mudanças no cenário nacional, desde ao que tange a intensificação das lutas dos negros e negras no combate ao racismo, (vale ressaltar aqui que a sanção da lei foi uma conquista do Movimento Negro, e não um presente do governo, como muitos ainda pensam) ao que se refere às transformações pedagógicas necessárias para a real execução daquilo que a lei prevê.

A inserção do estudo da África e da Cultura afrobrasilera, assim como da sua e nossa ancestralidade, impacta, polemiza, transforma a cultura escolar, “procura oferecer uma resposta na área de educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de

políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade” (BITTENCOURT, 2007 apud Parecer CNE, 2004, p. 2)

Além disso problematiza a necessidade dos profissionais da educação a se formarem e transformarem o seu

trabalho pedagógico para tratar a problemática com um olhar crítico, valorizando a heterogeneidade da sala de aula, com propriedade, autonomia, construindo nas diferenças do outro, uma postura idiossincrática, visando estabelecer, de maneira efetiva, a escola enquanto meio de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados na dimensão universal, sem restrições a ninguém de qualquer natureza(ALVES, 2007. p.42)

Para além da obrigatoriedade do ensino, a lei contribui para que os professores reflitam acerca dos métodos, dos conteúdos, de tudo o que foi feito até então, obrigando, não só as escolas inserirem uma cadeira sobre África, mas também as universidades, os encontros universitários e eventos acadêmicos, e todos, ou senão quase todos, os espaços de construção e troca de saber.

3 A História da África e Cultura Afro-brasileira nos Bancos Escolares após a implementação da lei.

Logo após a ser aprovada a lei 10.639, em 09 de janeiro de 2003, o Ministério da Educação publicou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”. Só pelo título dado às diretrizes que devem, ou ao menos deveriam pautar esse novo ensino da história, já podemos pontuar que a aprovação da lei e a sua instituição nas escolas não visava apenas conhecer e estudar o continente africano, fator aqui já abordado e de extrema importância para os estudos da história, mas também educar os estudantes para as relações étnicas raciais e práticas anti-racistas.

Assim salienta Francisco Junior (2008), quando diz, que para além de uma abordagem (des) europeizada, a escola deve trazer a África, os africanos e os afro-brasileiros para dentro da História.

Precisamos superar a situação opressora. Desvelar as diferenças, valorizando-as como forma integradora dos diferentes povos, nações e grupos sociais, com direitos iguais de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe. Para tanto, alguns pontos importantes devem ser levados em consideração na educação, que tenha, também, como um dos pilares sustentadores o combate ao racismo.(FRANCISCO JUNIOR, 2008)

Diante desse panorama, a escola, que muitas vezes se constitui enquanto um espaço de reprodução de desigualdades (JESUS, 2006), deve também se transformar, transformar seus métodos e se pautar em uma educação anti-racista, que além de problematizar e repreender o racismo contribua na construção de uma sociedade menos discriminatória (FRANCISCO JUNIOR, 2008).

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p.1)

Oliveira Fernandes e Cacau Ferdão, identificam em seu artigo “Educação colonial e pedagogia antirracista e intercultural no Brasil” de 2010, que o primeiro sentimento para com a lei foi de que a mesma “para alguns significava concessão, para outros imposição (OLIVEIRA, FERDÃO, 2010). Os autores destacam em seu artigo que mesmo em meio aos conflitos que resultaram na aprovação da lei, grande parte dos professores ainda não conseguiam entender a necessidade de uma educação anti-racista e uma história não eurocentrada.

É um pouco do que Cavalleiro (2005), trazem sua pesquisa realizada em escolas de São Paulo. O autor relata que mesmo depois de dois anos da aprovação da lei, o racismo continuava sendo negado nas escolas e os professores continuavam a descartar os prejuízos que o mesmo tinha para toda a comunidade escolar, em especial para os estudantes negros e por isso não realizavam nenhum tipo de ação que visasse o seu enfrentamento.

Tal postura, tanto da escola quanto dos professores nos mostra, que no primeiro momento, ou melhor, nos primeiros anos após a aprovação da lei, a mesma ainda não conseguia se efetivar nas escolas.

Outro a tratar dessa questão, é Anderson Oliva (2006), em seu artigo *A História da África nos Bancos Escolares: representações e imprecisões na literatura didática*. Esse autor faz referência à Hebe Maria de Matos e o seu trabalho “*Ensino da História e a luta contra a discriminação racial no Brasil*”, e diz que mesmo com o suporte oferecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a História da África continua mal contada e negligenciada até mesmo nas universidades, o que vem a impactar diretamente na educação básica.

Pensemos! Se a universidade, que atualmente é o principal espaço que temos para a formação de novos professores, não cumprir, ou como coloca o próprio autor, negligenciar o seu papel dentro da efetivação da lei, de que forma os profissionais ali formados tratarão da África em suas aulas?

Por outro lado, mesmo em meio às dificuldades encontradas pelos professores, principalmente aqueles que já estavam algum tempo nas salas de aulas, e pouco fazem ou conseguem fazer para alimentar a sua formação, a autora Roberta de Souza Alves, 2007, em seu trabalho de conclusão de curso intitulado “*Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana: da lei ao cotidiano escolar*”, relata as experiências de um programa do governo de São Paulo, “*Educando pela diferença, para igualdade*”, que tinha como objetivo auxiliar a prática pedagógica do professor em sala de aula, naquilo que se refere à implementação das medidas sancionadas pela lei 10.639. O projeto capacitava docentes da Rede Oficial de Ensino do Estado, tanto para o combate ao racismo, preconceito, discriminação, segregação e xenofobia, quanto formava os profissionais para o ensino de conteúdos de História da África (ALVES, 2007).

Em meio às várias experiências, que nos servem para refletir como a lei foi e continua sendo recebida pelos professores do ensino básico e médio, resalto aqui, que foram para esses os profissionais que o peso da lei se fez mais presente, fica cada vez mais compreensível para nós que a resistência à lei se dava e se dá, em muitos dos casos, porque mesma quebra com as narrativas eurocêntricas, com a história privilegiada e excludente, e traz para o debate em sala parte da população que foi historicamente excluída até mesmo de ser contada na história.

Oliva (2003) salienta que esta resistência, ou em outros casos a ousadia, as vezes positiva, as vezes negativa, de profissionais da educação abordar tais temas, se dá justamente por que muitos dos professores da educação básica que atuam na educação pública hoje não foram oportunizados, de ter em seus currículos a cadeira de História de África, o que faz, com que reste para os mesmos, não fazer, resistir em fazer, ou fazer malfeita a abordagem sobre a África, os africanos e os afrodescendentes.

Isso nos remota a um problema que talvez ainda seja atual, que é o da formação de professores para a educação anti-racista e de historiadores-professores, pois assim como destaca Oliva (2006), não consigo também concebê-los separados, habilitados para ensinar e estudar História da África.

Entretanto, não irei me ater a essa questão, por acreditar que existe um problema ainda maior. Dentre os artigos analisados, todos eles publicados entre 2001 e 2012, o que mais me

chamou a atenção, principalmente os artigos de 2008 até o corrente ano, é a constatação de que o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira ainda não estão sendo realizados com excelência na maior parte do país.

O que de certa forma, passa a ser contraditório, já que a grande maioria, se não todos os cursos de Licenciatura em História do Brasil já tem em seus currículos a disciplina obrigatória ou optativa de História da África.

Se os egressos em História tiveram nos seus bancos escolares a cadeira de África, o que faz com que esse conhecimento ainda não chegue às salas de aula? Como não é minha intenção fazer um mapeamento nacional sobre essa questão, me atarei a realizar apenas esse questionamento. Pretendo, nesse estudo, analisar apenas o Colégio Estadual de Cachoeira, pelos motivos já citados no início desse trabalho.

4 A História da África no Colégio Estadual de Cachoeira: metodologias, abordagens e conhecimentos construídos.

O Colégio Estadual de Cachoeira, não possui uma cadeira específica para o ensino da História da África. Assim como na grande maioria das escolas, o Colégio cumpre a lei, entretanto, o estudo e ensino dos africanos, da cultura afro-brasileira, da luta do negro e a sua importância na formação do Brasil fica a cargo única e exclusivamente da cadeira de História, sendo esses assuntos incorporados nos conteúdos programáticos do programa curricular da referida disciplina.

Muitas escolas fazem uma interpretação equivocada e entendem que a obrigatoriedade estabelecida pela lei 10.639/2008 seria de responsabilidade apenas da disciplina de História, entretanto, o que a lei nos diz é que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser *ministrados no âmbito de todo o currículo escolar*. Como o currículo escolar, que por vezes encontra-se colocado como uma grade, que aprisiona tanto os alunos quanto os professores, se mostra inflexível e de maneira geral, pouco aberto para mudanças, fica então reservada a História, que por direito e dever deve historicizar, e não se esquecer mais da História dos negros e africanos que muito contribuíram na História do Brasil.

O Colégio Estadual da Cachoeira conta atualmente com dois professores de História. Os dois atendem todas as turmas de Ensino Médio, que tem em sua carga horária 2h/a de aula história por semana. A pesquisa foi realizada através de entrevista feita com os dois professores.

O Colégio Estadual da Cachoeira conta atualmente com dois professores de História, os quais atendem a todas as turmas de Ensino Médio, que tem em sua carga horária 2h/a de

história por semana. A pesquisa foi realizada através de entrevistas, baseadas em um roteiro semi-estruturado, feita com os dois professores que atuam na supracitada escola.

Quando questionados sobre a aprovação da inclusão do ensino de África nas escolas, os professores se mostraram favoráveis à lei. Para eles, o estudo da História da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira é indispensável para os estudantes, pois possibilita aos mesmos conhecerem e valorizarem as suas raízes e a sua história. Um dos professores salienta que a lei:

É imprescindível para todos, entretanto ela é ainda mais especial para os alunos de Cachoeira, pois estamos tratando de nós mesmos, da nossa identidade, da minha história e da história deles, pois dentro da história da nossa cidade, temos enormes contribuições dos negros trazidos da África. Nós professores devemos colocar na nossa atuação em sala de aula os conteúdos referentes ao ensino de África, por que estamos falando de cultura brasileira, e falar de população brasileira é falar da África e suas inúmeras contribuições para nossa formação, ou seja, é tratar de nós mesmos, das nossas identidades. (2013)

A lei contribui para a *quebra de preconceitos* que por muito tempo foram construídos e alimentados dentro da escola, por meio de uma cultura escolar eurocentrada, que sempre estudou, valorizou e civilizou os saberes provindos da Europa e condenou, estereotipou e *folclorizou* a cultura, os saberes e as tradições da população negra (FERNANDES, 2005). Trazer a História da população negra para dentro das salas de aula é contestar um lugar de direito que por muito tempo foi negado.

Segundo José Ricardo Oriá Fernandes, em seu artigo científico “*Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades*”, os currículos das escolas sempre silenciaram a cultura africana e excluíram a participação do negro na formação do Brasil. Ao Europeu, sempre foi dado o lugar de superior, de uma cultura civilizada, aos Africanos restava às abordagens estereotipadas e a omissão da sua condição de sujeito histórico. A escola como um todo, além de estar moldada nos padrões eurocêntricos desvalorizava a diversidade étnico-racial nos processos de formação (FERNANDES, 2005).

Esta tem sido uma das grandes problemáticas do Colégio Estadual da Cachoeira, que mesmo com a inserção do Ensino de África, este ainda não está regulamentado dentro do currículo. Não existe um lugar específico para os conteúdos que tratam do continente africano e dos seus descendentes, os mesmos passeiam por entre os conteúdos tidos como “normais”, o que dificulta o trabalho dos professores dessa instituição.

Quando questionados sobre a inclusão dos conteúdos sobre a África e os afro-descendentes, os professores responderam que *sempre* incluem essa temática dentro das suas

aulas. Entretanto, quando perguntou-se como e onde estes conteúdos estão colocados, os professores responderam que os mesmos encontram-se de forma aleatória. De um lado, um dos professores trabalha com a história temática, do outro o professor faz uma abordagem conteudista, porém, em ambos os métodos de ensino assuntos ligados à África estão isolados e subordinados aos conteúdos ligados ao continente Europeu.

Não existe um currículo para a História da África, e o currículo da escola compreende pontualmente os saberes, experiências, trajetórias e histórias da África, dos africanos e afro-descendentes.. O que se percebe é que, devido à obrigatoriedade da lei e da pressão para que a mesma seja posta em prática, os professores acabam apenas incluindo os conteúdos, sem de fato se preocuparem, ou até mesmo se atentarem para uma reflexão e contextualização destes.

Para Wedderburn(2005), a História da África e do seus povos possuem características específicas, e por isso é necessário que o professor adote uma abordagem transversal e trans-disciplinar baseada, naquilo que ele chama de *dupla diacronicidade*, a) *a diacronicidade intra-continental* e b) *a diacronicidade extra-continental*.

Em outras palavras, o que Wedderburn (2005), está dizendo que o estudo da África, dos Africanos, dos afro-descendentes deve ser estudado a partir de suas próprias estruturas. Para Wedderburn (2005), a abordagem historiográfica deve ser feita transversalmente, de maneira trans-disciplinar, baseada naquilo que ele vai chamar de diacronicidade intra-continental e extra-continental.

Ele sugere um estudo focado nas inter-relações do próprio continente que se relacionem com o mundo extra-africano, para assim perceber as diferentes maneiras que os povos africanos interferiram e influenciaram diversas sociedades no mundo. Nesse sentido, a História da África não deve estar isolada do resto da história do mundo.

Mais especificamente, o autor discorre sobre as possibilidades de abordagens historiográficas da História da África, salientando que os conteúdos africanos precisam de:

Um enfoque diacrônico que privilegie tanto as relações intra-africanas como a interação do continente com o mundo exterior permitirá dar conta de fenômenos e de períodos que ainda se mantêm na escuridão e são lacunas do conhecimento mundial. Somente assim se poderão descobrir as múltiplas maneiras pelas quais a evolução dos povos africanos interferiram e/ou influenciaram eventos nas diversas sociedades do mundo e não somente o inverso, como se dá o caso até agora. (WEDDERBUM, 2005, p. 13)

Ao contrário do que o Colégio Estadual vem fazendo, que é estudar a África, as vezes isoladamente, as vezes subjugada ao continente europeu. O que é possível perceber, é que mesmo passado os dez anos da aprovação, pelo menos no Colégio Estadual da Cachoeira o ensino de história da África, ainda não se encontrou. Isso, se dá muitas vezes, devido a o

grande problema relatado pelos dois professores, que é a formação continuada para a atuação nessa área.

É sabido que durante toda a história, assim como já foi dito diversas vezes nesse texto, a África foi negligenciada. Isso, além de contribuir com os índices de evasão e de repetência de crianças provenientes das camadas mais populares, implicou na formação de professores e contribuiu na manutenção dessa escola eurocêntrica. Esses professores, que tiveram uma formação etnocentrada no continente europeu, se viram de “mãos atadas” quando tiveram que aplicar a lei.

Um dos professores do Colégio Estadual, quando questionado sobre as dificuldades de ensinar assuntos ligados a história da África, salienta:

a formação dos professores ainda não é segura, mesmo na Universidade, percebemos a carência de disciplinas que contemplem o tema, normalmente são em números insuficientes. Esse problema refleti na prática pedagógica, já que na formação não tivemos uma preparação ideal para isso. No entanto, tento através de outros meios e inclusive por questões pessoais, buscar adquirir mais conhecimento acerca dessas temáticas. (2013)

O que se pôde perceber é que esses professores, estão, assim como disse Anderson Oliva(2003), sendo ousados. Pois, segundo os mesmos, não há nenhum incentivo a formação, ou mesmo a especialização dos mesmos na área. O governo pouco tem feito para contribuir com a excelência do ensino, e esses professores em particular, que as vezes trabalham de 40 a 60 horas semanais, não dispõem nem de tempo, nem de recursos financeiros para buscar uma especialização.

Em outro relato, um dos professores frisa que houve um investimento do governo por meio de um curso de formação que previa uma carga horária de 120 horas. Entretanto, segundo o entrevistado, a Secretaria de Educação do Estado reduziu o curso para 80 horas, visando uma economia de custos financeiros, uma vez que caso o curso tivesse sido realizado com a carga horária prevista, os professores teriam direito a um aumento de 5% de seu salário mensal.

A forma que eles encontram de se preparar e de organizar suas aulas é através das experiências que adquiriram na graduação. Um dos professores teve na sua formação acadêmica duas disciplinas obrigatórias que tratavam especificamente de assuntos ligados ao continente africano, o outro professor, por sua vez, não teve em seu currículo da universidade nenhuma disciplina que tratasse do tema. Porém, tanto um, quanto outro, diz se utilizar dos textos, das referências, do contato com seus professores para buscar as fontes e assim preparar os conteúdos a serem abordados em suas aulas.

Para ambos os professores entrevistados, a internet vem a ser um grande meio de obtenção de informação. Os sites de pesquisa, as revistas eletrônicas, os periódicos de história, os livros e textos disponíveis online se configuram como uma alternativa para suprir as deficiências em suas formações.

Dentro daquilo que foi descrito pelos professores, foi possível perceber que a escola cumpre, em partes, com aquilo que determina a lei. A África, que estava silenciada, desconhecida e pouco aparecia no leque de conteúdos abordados pela disciplina de História, passa agora a ter um lugar, ainda que marginalizado, dentro do programa curricular.

Segundo os professores de História do Ensino Médio do Colégio Estadual da Cachoeira, o Ensino da África, não só valoriza a história e identidade desses alunos, como contribui no combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação. A disciplina de História assume um caráter sócio-formativo e acaba gerando pequenas transformações em toda a escola.

Talvez, o que nos reste questionar, seria se o ensino de História da África e Cultura afro-brasileira feito pelo Colégio Estadual da Cachoeira está atuando na formação de uma consciência histórica dos estudantes, se esses saberes sócio-históricos estão de fato tornando-se conhecimento histórico escolar.

Ademais, relato que essa pesquisa não compreendeu a entrevista com os alunos, nem mesmo a observação das aulas de história. Apenas os professores e as suas experiências com a didática da lei foram estudados e trazidos como dados para a construção desses argumentos e reflexões. Por isso, não entrarei no mérito, de se esses saberes estão ou não sendo incorporados pelos estudantes.

5 Considerações finais

Esta reflexão pretendeu levantar questões sobre como vem sendo tratada a história dos negros, dos africanos, afro-descendentes e brasileiros. Foi feito um breve e sucinto panorama dos estudos, experiências e publicações ligadas as questões que tratam da lei 10.639 e a sua aplicabilidade na sala de aula, assim como uma análise da experiência dos professores de História do Ensino Médio do Colégio Estadual de Cachoeira, naquilo que tange as abordagens feitas sobre a História da África, da cultura afro-brasileira, dos africanos e afro-descendentes.

Assim, após tudo o que já foi dito, é oportuno destacar, e a experiência desses professores nos comprova, que só é possível ensinar aquilo que se sabe, e que as transformações do nosso comportamento, seja ele racista discriminatório, só se dá a partir da

descoberta do conhecimento. Sendo assim, o primeiro passo a ser dado para um ensino com excelência da História da África e uma educação anti-racista é conhecer e estudar as produções historiográficas que procuram interpretar e *escurecer* a trajetória dos africanos e afro-descendentes.

Faz-se necessário que tantos os estudantes do ensino fundamental e médio, quantos os professores, diretores, coordenadores e toda a comunidade escolar apropriem-se e aprofundem os seus conhecimentos históricos sobre as comunidades africanas e sobre a ancestralidade dos que vivem e compõe a população brasileira hoje. Fazendo minhas, as palavras de um dos professores do Colégio Estadual de Cachoeira, “*Estudar a África é estudar a nossa história*”, é estudar a nossa identidade, é reafirmar o nosso lugar de direito dentro do currículo e dentro da sociedade.

Acredito que muito ainda precisa ser feito naquilo que tange ao ensino e aprendizagem da História da África, dos africanos e afro-descendentes no Colégio Estadual da Cachoeira, entretanto, o primeiro passo, que é o rompimento do silêncio já foi dado. Agora precisamos aprimorar a formação e a capacitação de professores, ampliar os debates sobre a importância desse ensino e entender, o que de fato impede, que ainda hoje, dez anos depois a aprovação da lei, o conhecimento sobre África ainda chegue marginalizado em algumas salas de aula da educação básica.

6 Referências Bibliográficas

ALVES, Roberta de Souza. **Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: da lei ao cotidiano escolar**/ Roberta de Souza Alves/ Unesp-Bauru, 2007. 74p;

BANCO DE TESES DA COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Acesso em 16 de maio de 2013. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>;

BANCO DE ANAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH. Acesso em 16 de maio de 2013. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/>;

CANDAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira. **Pedagogia Colonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, pp. 15-40, 2010;

FERNADES, José Ricardo Oriá. **Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e possibilidades.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n.67, p. 378-388, set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>;

FRANCISCO JÚNIOR, Wilmo Ernesto. **Educação Anti-racista: Reflexões e contribuições possíveis do Ensino de ciências e de alguns pensadores.** Revista Ciência e Educação, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008;

MATTOS, Hebe. ABREU, Marthar. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”:** uma conversa com historiadores. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, n° 41, pp. 5-20, 2008;

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais.** Curitiba: Progressiva, 2010, 338pgs.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos Bancos Escolares. Representações e Imprecisões na Literatura Didática.** Revista Estudos afro-asiáticos, ano 25, n° 3, pp. 421-461, 2003;

PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, Vol. 21, N° 41, pp. 21-43, 2008;

SCARAMAL, Eliesse. **Mídia e História da África - uma experiência de produção e ensino.** Trabalho apresentado no GT de História da Mídia Alternativa, integrante do VIII Encontro Nacional de História da Mídia, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontrosnacionais1/8oencontro20111/artigos/Midia>;

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas Bases para o ensino da História da África no Brasil. 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. (Coleção Educação para Todos);

TENSÃO, CONTRADIÇÃO OU RACISMO? UMA DISCUSSÃO SOBRE O “PROBLEMA” DA MÃO DE OBRA EM FORMAÇÃO ECONÔMICA DO BRASIL DE CELSO FURTADO¹⁸

Elias de Oliveira Sampaio¹⁹

Resumo

O artigo discute a questão da mão de obra em Formação Econômica do Brasil, com vistas a sua revisão analítica. Percebem-se no texto, elementos que sugerem um caráter racista em suas argumentações, quando ele trata dos motivos determinantes para a exclusão da antiga mão de obra escrava no desenvolvimento da economia brasileira. Argumentamos que Furtado atribui aos antigos escravos, total responsabilidade pela sua própria exclusão no novo modelo de desenvolvimento econômico à medida que admitiu como exógenas todas as variáveis da conjuntura econômica, política e social à época, ao enfatizar, no seu modelo econômico, “a falta de qualidade intrínseca” de todo um contingente de mão de obra, remanescente do antigo sistema para o regime assalariado.

Além de nos referenciar a obra original, trabalhamos com o conjunto de textos a seu respeito publicado na coletânea *Fortuna Crítica*, de 2009, quando da comemoração dos 50 anos da publicação da primeira edição do livro. Nossas conclusões são voltadas para a necessidade da abertura de um novo campo de pesquisa para uma reavaliação do processo de transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado a partir de fins do século XIX e, de maneira muito importante, uma análise crítica a respeito das políticas de desenvolvimento desenhada e coordenada por Furtado a partir de 1959.

Palavras-chave

Desenvolvimento; subdesenvolvimento; trabalho escravo; trabalho assalariado ; mão de obra; exclusão

1. Introdução:

Parece-nos consenso afirmar que *Formação Econômica do Brasil* de Celso Furtado, pode ser apresentada como uma das mais importantes obras acadêmicas e responsável por um conjunto de hipóteses dos mais aceitos sobre a explicação do subdesenvolvimento brasileiro, em particular, no que se refere a fase que compreende do período colonial até a primeira metade do século XX.

Celso Furtado foi figura participativa e emblemática nas várias iniciativas governamentais e não governamentais nos debates econômicos a partir da segunda metade do século XX. Em 1953, presidiu o Grupo Misto CEPAL-BNDE que elaborou o “Esboço de um

¹⁸ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros. GT 3 – África, História, Historiografia e Ensino.

¹⁹ Economista do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Doutor em Administração Pública e Mestre em Economia pela UFBA, Secretário da Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial. Professor Colaborador do Programa de Gestão das Organizações (PGO) e do Programa de Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional (PGDR) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

programa de desenvolvimento, período 1955 – 1962”, editado em 1955 e que serviu de base para o Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek. A partir do ano seguinte, inicia a publicação de sua série de livros sobre economia, sendo o primeiro deles, *A Economia Brasileira*, de 1954. Paralelamente, Furtado desenvolve uma estratégia de intervenção na realidade brasileira, a medida que associa seu trabalho na área acadêmica com iniciativas de caráter político e administrativas, tais como, a criação do clube de economistas e a Revista Econômica Brasileira, ainda no início dos anos de 50.

Em 1958, o economista paraibano assume uma diretoria do BNDE e a coordenação do Grupo de Trabalho do Desenvolvimento do Nordeste (GTDN) cujo resultado mais importante foi o estudo “Uma política de desenvolvimento para o Nordeste”, base de criação de dois dos primeiros e principais arranjos institucionais governamentais voltados para o desenvolvimento da região, quais sejam, o Conselho de Desenvolvimento do Nordeste (CODENO) para o qual ele foi nomeado Diretor e a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), da qual ele foi o primeiro Superintendente. É importante salientar que entre a criação desses importantes e inovadores organismos voltados para o desenvolvimento da região mais pobre do país e o início de seu trabalho no BNDE é que foi publicado o seu mais conhecido livro, *Formação Econômica do Brasil*, em janeiro de 1959.

O reconhecimento técnico e político do criador da SUDENE, o transforma em 1962, em primeiro titular do Ministério de Planejamento e mentor do Plano Trienal do governo João Goulart. Assim, podemos inferir que o conteúdo de suas teses em *Formação Econômica do Brasil* serviu de base às estratégias e as escolhas de governo para intervenção e o planejamento não apenas no nordeste, mas de todo o Brasil, num período crucial para a construção das bases do modelo de desenvolvimento do país, a partir de 1950.

Não é nenhum exagero afirmar que a experiência de Furtado em levar para a prática da política pública elementos de sua construção teórica sobre o processo de subdesenvolvimento brasileiro, pode ter sido um exemplo único no país naquele período. Uma boa amostra disso pode ser observada no conjunto de artigos publicados na edição de comemoração do cinquentenário do texto, em 2009, a *Fortuna Crítica*. Há de prefácios assinados por historiadores e economistas, à críticas publicadas em revistas acadêmicas no exterior, quando das edições estrangeiras na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina, todas apresentando elementos inequívocos da boa receptividade do texto e por fim, artigos mais recentes, quando cientistas sociais avaliaram *Formação Econômica do Brasil* enquanto obra clássica para o estado da arte produção acadêmica sobre o tema.

A despeito de alguns aspectos problemáticos observados na obra, quase a totalidade dos autores que com ela dialoga, explicita, em momentos distintos da história, uma verdadeira admiração e respeito intelectual pela sua capacidade analítica e explicativa para o processo de subdesenvolvimento do país. Entretanto, em nenhum dos 21 textos, que foram pinçados nos cinquenta anos que separaram a primeira edição do livro e a sua edição comemorativa, há algum tipo de crítica mais profunda a um elemento que julgamos extremamente importante como um dos fatores de explicação furtadiana para o subdesenvolvimento brasileiro: o papel desempenhado pela força de trabalho do antigo escravo – e seus descendentes! - no período de transição do modo de produção escravagista para o trabalho livre e assalariado. Todos os textos são omissos ou apenas repetem ou ratificam de forma elogiosa as teses apresentadas pelo autor.

Na verdade, Mattoso (2009)²⁰, ao considerar *Formação Econômica do Brasil* uma *Opera Magna*, indica algumas hipóteses existentes no texto como interessantes sugestões para economistas e historiadores, dentre elas, a perspectiva de Furtado de que a abolição teria um caráter mais político do que econômico, uma vez que, para ele, “*ela nem destruiu e nem criou riqueza, mas permitiu uma redistribuição dessas riquezas no seio da coletividade nacional*”. A autora busca, ainda, complementar essa explicação, através de uma nota de rodapé, afirmando que para Celso Furtado, houve de fato uma redistribuição de renda em prol dos antigos escravos que passaram a receber salários elevados. No entanto, continua ela, Furtado insistia no fato de que esses antigos escravos *preferiam o ócio a trabalhar todos os dias*, pois, viviam no quadro medíocre de suas necessidades e finaliza observando que “esse estereótipo está sendo matizado pelos historiadores da escravidão”(sic).

Os aspectos apontados no parágrafo anterior encerram um aspecto extremamente profundo na obra em questão e estão longe de ser apenas uma questão de estereótipos a serem tratados por historiadores da escravidão. Ao contrário, a perspectiva apresentada em *Formação Econômica do Brasil*, a esse respeito, nos parece um elemento crucial não apenas para todo o arcabouço analítico do livro, mas principalmente, pelos elementos norteadores que ele aponta no sentido de possíveis soluções para o problema do subdesenvolvimento brasileiro. Desta forma, carece de uma reinterpretação muito profunda, e a necessidade de apontar o imperativo dessa reinterpretação é o principal objetivo desse trabalho. Por isso, acreditamos ser extremamente pertinente chamarmos atenção para as observações de mais

²⁰ Artigo originalmente escrito em 1998

dois autores que apontavam, já em 1959, ano de lançamento do livro, alguns problemas teóricos e metodológicos, de grande relevância, no trabalho de Furtado.

Sodré (2009)²¹, por exemplo, aponta já no momento inicial da história de *Formação*, fragilidades importantes na sua estrutura descritiva e, mesmo sem entrar no mérito da questão, vislumbramos em tais apontamentos, utilidade para os desdobramentos que pretendemos dar ao presente trabalho:

Celso Furtado sabe muito, mas não sabe transmitir o que sabe – o que é um mal, evidentemente. Mas, além disso, fazendo história – trata-se do desenvolvimento da economia brasileira no decorrer do tempo histórico -, não domina as fontes e revela mesmo desprezo por elas. Quem cita Antonil pelas citações de Simonsen, e até mesmo Gama Barros, não teve a menor preocupação em estudar história. *Ora, sem conhecimentos históricos não há como desenrolar o desenvolvimento do progresso material*. O autor confessa isso, entretanto, com aquela candura que marca a ingenuidade, a total inocência, a suficiência tranquila que leva ao desastre. Porta-se como quem diz: ‘Sei economia, - e é quanto basta - história é para leigos’. Não é – e aí está o erro de um homem inteligente. E é pena, porque se trata de um grande autor, e de uma grande obra (SODRÉ, 2009, p. 348, grifo nosso).

Por sua vez, Arena (2009)²², nos sugere pistas ainda mais profundas sobre os aspectos que iremos tratar. Ele aponta, por exemplo, a falta de coerência e de rigor na interpretação dos fatos históricos tratados no livro:

O autor se omite quase que inteiramente da apreciação das ações diretas e reflexas dos movimentos da infraestrutura econômica na superestrutura social, e vice versa. Mais precisamente, parece faltar-lhe a compreensão dessas duas categorias da dialética, e de sua interação. Como ele não parece dispor de outra teoria para explicar os fatos socioeconômicos, sua exposição é frequentemente parcial, unilateral, carente de coerência e de visão de conjunto. Economista, ele tende sempre a suprir essa falta de uma teoria global por uma espécie de ‘animismo’ em que os fatos puramente econômico se tornam sujeitos da história, com um sobrenatural poder de decisão. (ARENA, 2009, p.351, grifo nosso).

Mesmo sem entrar nos méritos específicos das observações citadas até o momento, acreditamos ser importante indicar que esses *insights*, quando confrontados com alguns dos aspectos mais importantes apontados por Furtado quando de sua interpretação sobre o papel da mão-de-obra dos antigos escravos no período de transição para o trabalho livre, nos parece desvendar problemas que consideramos extremamente significativos, os quais, pretendemos demonstrar no decorrer de nossa discussão.

2. Furtado e o “problema” da mão de obra para o desenvolvimento da economia brasileira pós-escravidão

A questão da mão de obra foi um dos principais aspectos tratados por Furtado em *Formação Econômica do Brasil*. Sua relevância pode ser mensurada pelo fato daquilo que

²¹ Texto originalmente escrito em 1959.

²² Idem

Furtado chamara de *o problema da mão de obra* se apresentar exatamente como uma das sustentações analíticas que suporta sua perspectiva teórica para explicar o processo de subdesenvolvimento do país enquanto economia agroexportadora, considerando o término do modo de produção escravagista e, principalmente, durante a transição para o trabalho assalariado, passando, obviamente pela gestação da economia cafeeira e início do processo de industrialização.

O autor de formação considerava que a superação do trabalho escravo fosse um elemento importante para o desenvolvimento do país. Com isso, trouxe para sua análise a necessidade de explicar dois problemas extremamente profundos, não apenas para a formação econômica brasileira, mas fundamentalmente, para a formação da sociedade brasileira como um todo, quais sejam, as justificativas econômicas para importação em massa do contingente de mão de obra europeia a partir do fim da escravidão e, em consequência, os motivos, também econômicos, para não absorção da mão de obra aqui residente, num momento crucial para a nossa economia, qual seja, o da consolidação do mais profícuo ciclo econômico, o café, e, em especial, em sua fase de transição para a nascente indústria brasileira.

A questão da mão de obra em *Formação* pode ser resumida em três aspectos mais importantes. O primeiro deles é a tensão entre a proposição da escassez de mão de obra para o setor dinâmico da economia, isto é, o setor que se caracterizava por ser agroexportador de alta lucratividade, elevada concentração de renda e de propriedade, baseado no trabalho escravo, e a possível oferta potencial da força de trabalho do setor de subsistência, cujas características fundamentais eram a baixa produtividade e baixos lucros, no qual, as relações sociais da propriedade fundiária com a mão de obra se haviam estruturado à margem do escravismo, permanecendo intactos mesmo depois da abolição.

A despeito das particularidades das relações de trabalho na economia de subsistência, a questão fundamental que aqui deve ser apontada é que havia, muito antes do fim da escravidão, e de forma endógena ao modelo econômico brasileiro do período colonial, relações de trabalho externas ao escravismo. Significa que, a questão da escassez de mão de obra não está propriamente relacionada a quantidade de mão de obra indisponível para o trabalho no período de transição para o trabalho assalariado ou mesmo, necessariamente, relacionada a “qualidade” da mão de obra e sim, a um contingente de trabalhadores que não estavam integrados ao mundo do trabalho por via do assalariamento, mas que não eram propriamente escravizados, no sentido mais estrito do termo.

Talvez por isso, afirmava Furtado (1989), que a fins do século XIX, já existia no Brasil um reservatório substancial de mão de obra, o que o levava a crer que, se não tivesse

sido possível solucionar o problema da lavoura cafeeira com imigrantes europeus, uma solução alternativa teria surgido dentro do próprio país. Ou seja, a busca por imigrantes europeus para superar a “inelasticidade” de mão de obra do país apontada em *Formação* se refere a *inelasticidade de mão de obra escrava no setor agroexportador* e não, necessariamente, no total de trabalhadores residentes que poderiam ser disponibilizados internamente para o novo surto de crescimento econômico baseado na empresa cafeeira.

Obviamente que a revelação dessa proposição não demonstra nenhuma novidade quando nas discussões mais gerais no campo das ciências sociais e das ciências políticas sobre o processo de imigração, no Brasil, do século XIX. No entanto, o que é necessário trazeremos para o debate são questionamentos sobre *os motivos econômicos ou de política econômica*, pelos quais o autor de *Formação Econômica do Brasil*, diante dessas contradições explícitas de seu próprio texto, optou não apenas por atribuir ao imigrante europeu uma qualidade laboral superior aos antigos escravos, mas também, uma perigosa omissão do contingente de trabalhadores que naquele período já não eram parte, há muito tempo, do regime escravagista, *stricto sensu*.

A premissa fundamental do autor de *Formação* é de que a mão de obra imigrante da Europa teria “indiscutíveis” vantagens comparativas em relação aos antigos escravos. É sua a afirmação: “As vantagens que apresentavam o trabalhador europeu com respeito aos escravos são demasiado óbvias para insistir sobre elas”. (FURTADO, 1989, p. 139). Para além de não identificar de forma concreta e objetiva quais seriam essas “*vantagens demasiadamente óbvias*” dos imigrantes europeus, em relação aos antigos escravos, Furtado não consegue concatenar, dentro de suas próprias perspectivas analíticas, importantes questões profundamente contraditórias que, num rápido olhar anulariam por completo suas próprias afirmações.

A mais emblemática delas, diz respeito à fracassada experiência de colonização alemã do Rio Grande do Sul, especificamente, na cidade de São Leopoldo, em 1824, que para o próprio autor se constituiria em caso ilustrativo da carência de fundamento econômico e da crença da superioridade inata do trabalhador europeu. Em suas próprias palavras:

“Era uma colonização amplamente subsidiada. Pagavam-se transporte e gastos de instalação e promoviam-se obras públicas artificiais para dar trabalho aos colonos, obras essas que se prolongavam algumas vezes de forma absurda. E, quase sempre, quando após vultosos gastos, se deixava a colônia entre as suas próprias forças, ela tendia a definhar, envolvendo em simples economia de subsistência” (FURTADO, 1989, p. 125).

Como não há no desenrolar do texto, nenhuma referência sobre a existência de quaisquer tipos de incentivos para que a força de trabalho local do setor de subsistência, migrasse para o setor dinâmico da economia, a lavoura cafeeira em especial, nos permitimos inferir que, do ponto de vista da qualidade da força de trabalho, as observações feitas pelo próprio autor demonstram, na verdade, a inexistência de quaisquer vantagens, *a priori*, dos trabalhadores europeus. No entanto, a recíproca não nos parece verdadeira, no que se refere aos antigos escravos e demais trabalhadores residentes do setor de subsistência, mesmo porque, parte significativa da oferta de mão de obra imigrante europeia, após a experiência de São Leopoldo, a italiana em especial, foram oriundas da região sul da Itália, exatamente a região “*de menor desenvolvimento e mais baixa produtividade agrícola*” (FURTADO, 1989, p. 128).

Resta-nos, por fim, discutir o terceiro aspecto fundamental sobre a questão da mão de obra no livro basilar do autor de *Formação*: o papel do antigo escravo quando da eliminação do sistema escravagista e sua evolução para uma economia com base em trabalho assalariado. Essa questão foi o nó górdico, não apenas do processo de formação econômica do Brasil a partir do final do século XIX, mas principalmente, para as análises, teorias e interpretações de vários pensadores sociais, desde então, Celso Furtado inclusive.

Por isso, parte substancial de todo o esforço intelectual de Furtado, fora uma tentativa de desatar esse nó. Ao nosso olhar, tal tentativa foi feita à luz de uma interpretação das mais equivocadas possível, de um pensador de seu quilate, uma vez que, para além de afirmações econômicas discutíveis quando do tratamento específico da questão da mão de obra – que ele insiste em chamar de *problema da mão de obra* -, o autor faz ilações a respeito do comportamento dos antigos escravos, em suas relações socioeconômicas, cuja possibilidade real de compreensão analítica sobre elas, exigiria um profundo conhecimento empírico, além de história no seu sentido mais amplo, de antropologia, de sociologia, de ciência política e algo que jamais vimos acontecer no campo das ciências econômicas: uma análise da evolução econômica de um determinado país ou região, desprovida integralmente de uma ideologia hegemônica a ela subjacente.

3. Inadequação ao trabalho assalariado ou fator estratégico para o novo modelo econômico?

Da leitura de *Formação Econômica do Brasil*, em especial dos capítulos relativos “ao problema” da mão de obra, apreendemos com certo desconforto, que o autor parece

desenvolver toda a sua argumentação a partir de dois modelos de análise: um modelo econômico estruturado e explícito e um *modelo não econômico*, a ele subjacente, pouco aparente para o senso comum, mas que, para nós, nos revela elementos concretos e bem delineados de uma ideologia consolidada, em todo desdobramento do livro, mas que tem passado despercebida do campo de análise sobre a obra em questão pela maioria de seus intérpretes.

Furtado nos sugere, por exemplo, um desdobramento extremamente simplista, para o entendimento sobre a questão da força de trabalho que ele insistentemente chama de *problema* da mão de obra. Ou seja, não havia, para ele, *uma questão da mão de obra* ser analisada e desvendada, num contexto histórico extremamente complexo e de profundas transformações, e sim um *problema* ser resolvido, ou, uma explicação a ser elaborada a partir de uma lógica econômica supostamente coerente para dar suporte a eventos políticos sociais consolidados, mas não necessariamente, justificados do ponto de vista teórico. Parece-nos que essa foi a tarefa desempenhada por Furtado, conscientemente ou não.

O seu texto indica que o principal ciclo econômico brasileiro, o café, cujas bases fomentariam o processo de industrialização, de institucionalização, repovoamento e, principalmente, reorganização espacial da economia, carecia de um elemento fundamental para sua sustentação e sustentabilidade, para além das produtivas terras brasileiras: a força de trabalho assalariado. Assim, a partir de sua leitura da história econômica brasileira, Furtado aponta que a solução encontrada, à época, se deu pelo seguinte desdobramento lógico: dada a escassez e baixa qualidade dos trabalhadores residentes para fazer frente ao crescimento acelerado do setor dinâmico da economia, a partir da segunda metade do século XIX, e a dificuldade de mobilidade de mão de obra inter-regional, a “única alternativa” para o crescimento e desenvolvimento da economia brasileira seria a importação, em massa, de “qualificados” trabalhadores europeus para a lavoura do café.

Inicialmente, Furtado observa que a abolição da escravatura, à semelhança de uma “reforma agrária”, não constitui *per se* nem destruição, nem criação de riqueza. Constitui simplesmente uma redistribuição de propriedade dentro de uma coletividade (FURTADO, 1989). De pronto, percebe-se do posicionamento do autor que tanto a abolição em si, e por consequência, a sorte dos sujeitos antes escravizados, parecia, para ele, variáveis totalmente exógenas ao seu modelo mental, apesar de serem parte estruturante de seu modelo econômico e base analítica importante para sua interpretação sobre todo o processo econômico daquele período. Ou, por acaso, nos sugere o autor que seriam os ex escravos um típico bem de

capital, cuja superação “tecnológica” poderia ser simplesmente resolvida com sua eliminação do sistema social e econômico como o fora “estornado” dos livros contábeis após a abolição?

Nesse aspecto, o posicionamento de Delgado (2009), encerra pertinentes observações (mesmo não totalizantes) quanto as possíveis justificativas quanto aos problemas que vimos anunciando no decorrer do texto e, principalmente, os desdobramentos que pretendemos dar daqui para frente:

A falta de informações documentais e de pesquisas específicas sobre o destino dos ex-escravos, substituídos na produção do café pelo imigrante europeu, contrasta com certa prodigalidade documental, tanto sobre o afluxo desse imigrante, quando de suas relações de trabalho, antes e depois de 1870, quando o Governo da Província de São Paulo assumiu todas as despesas relativas à imigração. Essa lacuna da pesquisa histórica enseja alguma vez (excepcionalmente no caso de Celso Furtado) ilações sobre comportamento microeconômico dos ex-escravos, como provável explicação para sua relativa marginalização do mercado de trabalho na zona do café. A citação a seguir, que ilustra determinado juízo de Furtado sobre a exclusão dos trabalhadores ex-escravos do assalariamento, requer devida contextualização e um certo olhar crítico, como veremos adiante (DELGADO, 2009, p. 236).

A citação que Delgado (2009) faz referência é, sem sobre de dúvidas, um dos posicionamentos mais desastrosos que alguém do porte intelectual de Celso Furtado poderia registrar numa obra de tamanha importância:

Com efeito, tudo indica que na região do café a abolição provocou efetivamente uma redistribuição de renda em favor da mão de obra. Sem embargo, essa melhora na remuneração real do trabalho parece haver tido efeitos antes negativos que positivos sobre a utilização dos fatores. Para bem captar esses aspectos da questão é necessário ter em conta traços mais amplo da escravidão. *O homem formado dentro desse sistema social está totalmente desaparecido para responder aos estímulos econômicos. Quase não possuindo hábitos de vida familiar, a ideia de acumulação de riqueza é absolutamente estranha. Demais, seu rudimentar desenvolvimento mental limita extremamente suas necessidades – que são definidas pelo nível de subsistência de um escravo – determina de imediato uma preferência pelo ócio. [...]* “Na antiga região cafeeira onde, para reter a força de trabalho, foi necessário oferecer salários relativamente elevados, observou-se de imediato um afrouxamento das normas de trabalho. *Podendo satisfazer seus gastos de subsistência com dois ou três dias de trabalho por semana, ao antigo escravo parecia muito mais atrativo ‘comprar’ o ócio que seguir trabalhando quando já tinha o suficiente ‘para viver’ [...]*. Dessa forma, uma das consequências diretas da abolição nas regiões de mais rápido desenvolvimento, foi reduzir-se o grau de utilização da força de trabalho. Esse problema terá repercussões sociais amplas que não compete aqui refletir. *Cabe tão somente lembrar que o reduzido desenvolvimento mental da população submetida à escravidão provocará a segregação parcial desta após a abolição, retardando sua assimilação e entorpecendo o desenvolvimento econômico do país. Por toda a primeira metade do século XX, a grande massa dos descendentes da antiga população escrava continuará vivendo dentro de seu limitado sistema de necessidades, cabendo-lhe um papel puramente passivo nas transformações econômicas do país.* (FURTADO, 1989, p. 140, grifo nosso)

De qualquer forma, *Formação Econômica do Brasil*, já se consolidou como importante pedaço de todo o arcabouço do conhecimento econômico, apesar de algumas críticas a respeito da discussão em tela. Mattoso (2009), por exemplo, já apontava como problemática a afirmação de Furtado quanto a sua perspectiva de que havia por parte dos antigos escravos a preferência pelo ócio, quando num regime de assalariamento e por isso [os ex-escravos e seus descendentes] passaram a sofrer discriminação e exclusão social. Delgado

(2009) segue na mesma linha de raciocínio quando afirma que o consenso da pesquisa histórica sobre essa questão se esgota na constatação da exclusão social dos ex-escravos no mercado de trabalho do café, mas que, em hipótese alguma, há consenso sobre a “preferência pelo ócio” [por parte dos ex-escravos] como justificativa para a existência desse processo de exclusão.

Nesse aspecto, a citação de Cunha (2004) é emblemática a medida que participa do debate histórico econômico, incluindo a ideologia racista como uma variável intrínseca ao modelo analítico que preconizava a inadequação do antigo escravo ao regime de trabalho assalariado que fora apresentado por Furtado e outros autores:

“Da citação, depreende-se que aos ex-escravos faltavam "qualidades", a racionalidade do *homo oeconomicus*, o que os tornaria inadequados para as relações de trabalho capitalistas. Nas palavras do autor, isso "determina de imediato uma forte preferência pelo ócio", e o "reduzido desenvolvimento mental da população submetida à escravidão provocará a segregação parcial desta após a abolição, retardando sua assimilação, entorpecendo o desenvolvimento econômico do país". Assim, a literatura econômica constituiu o mito da inadequação do ex-escravo às relações capitalistas, ou melhor, às novas relações de trabalho no pós-abolição. Nada, no entanto, foi dito sobre o escravo de ganho que, ao longo do século XIX, em troca da alforria, trabalhava muito e em qualquer atividade, para prover sua sobrevivência e os rendimentos do seu patrão/senhor. Também não há menção à possibilidade do escravo constituir pecúlio, prevista pela Lei 2040, de 28 de setembro de 1871, (a Lei do Ventre Livre), tampouco aos inúmeros testamentos e inventários deixados pelos ex-escravos africanos(as) e crioulos(as), nos quais se observa um domínio dos códigos econômicos para o acúmulo de riqueza. Por outro lado, há um total silêncio sobre o significado do ócio, ao que parece entendido pelos estudiosos como sinônimo de não-trabalho. Na ótica do ex-escravo, o ócio poderia ser uma expressão da resistência à disciplina imposta pelo regime de trabalho assalariado”. (CUNHA, 2004, p.18-19)

Observa-se, a partir da citação do autor, que ele avança no debate demonstrando que tanto a inadequação econômica, quanto a preferência pelo ócio, se constituíam em um mito arraigado nos cânones econômicos, da história econômica em particular, dando-nos exemplos concretos de que ambas as ilações careciam, de fato, de mínimas comprovações empíricas, as quais, sequer foram enunciadas por Furtado. Contudo, “a inadequação” dos antigos escravos as novas relações de trabalho, ou mais precisamente, a sua preferência pelo ócio não seria, na verdade, o aspecto mais problemático de ser debatido do modelo econômico de Furtado. A rigor, a própria economia clássica já preconizava que o dilema entre trabalho e lazer fazia parte do processo de escolha do indivíduo racional no mercado de trabalho, portanto não se trata de um conceito estranho à análise econômica, exceto pela adjetivação dada pelo autor para a causa motriz daquela preferência: a identificação étnico-racial do agente econômico em questão, naquele contexto.

Dito isto, a questão fundamental que deve ser discutida e desconstruída na assertiva em tela é o motivo apontado por Furtado para justificar a forma que o antigo escravo encarava o que poderemos chamar de processo de *desutilidade marginal do seu trabalho*, que do ponto de vista da análise econômica em nada se diferencia do comportamento de todo e qualquer trabalhador assalariado, num dado ambiente econômico e institucional. Simonsen (1983), no ajuda a entender melhor essa questão:

Cada indivíduo distribui as 24 horas do dia entre horas de trabalho e horas de lazer. O termo “lazer” é aqui tomado no sentido amplo, abrangendo o repouso, as diversões, e o trabalho fora das empresas para o consumo próprio. O número de horas que cada indivíduo dedica ao trabalho nas empresas depende das suas preferências entre renda e lazer e o salário real pago pelas empresas. A curto prazo supõe-se fixos o número de indivíduos e as preferências deles. Assim a oferta de mão de obra é função do salário real. (SIMONSEN, 1983, p. 13, grifo nosso).

O texto de Hollanda (1995) ilustra de forma, no mínimo curiosa, o caráter universal do comportamento humano diante da percepção da desutilidade marginal de seu trabalho, num contexto considerado:

A verdade é que o inglês típico não é industrioso, nem possui em grau extremo o senso da economia, [...] Tende, muito ao contrário, para a indolência e para a prodigalidade, e estima acima de tudo a *boa vida*. Essa era a opinião corrente, quase unânime, dos estrangeiros que visitavam a Grã-Bretanha antes da era vitoriana. (Hollanda, 1995, p. 45).

Pelo exposto, poderíamos inferir que “boa vida” do inglês típico (*ou seria preferência pelo ócio?*), numa sociedade que fora o berço da revolução industrial, também significaria um rudimentar desenvolvimento mental daquele povo? Ou seja, além de contradizer o mito da ausência de raciocínio típico de *homo oeconomicus* nos antigos escravos e seus descendentes, pelo fato deles terem sido submetidos à escravidão no Brasil, como sugeria Furtado, o que nos importa salientar é que na ausência de elementos empíricos substanciais e específicos na obra em discussão, nada poderia ser dito, *a priori*, sobre o comportamento dos antigos escravos quando de sua entrada mercado de trabalho assalariado, muito menos atribuir a um pretensão rudimentar desenvolvimento mental limitador extremo da necessidade daqueles indivíduos – e dos seus descendentes! -, como causa para o seu comportamento. Desta forma, o que enfatizamos é que a despeito de representar uma construção discursiva aparentemente simples (há apenas três palavras-chave na frase completa), ela é a célula *mater* de toda a “lógica” de uma tese cujos desdobramentos também “lógicos” apontam para uma construção “teórica” que nos parece encerrar aspectos muito mais graves na interpretação do autor de *Formação* do que anunciar a “*preferência pelo ócio*”, por parte dos antigos escravos numa relação de trabalho assalariado, como causa imediata de sua própria exclusão social e econômica e, conseqüentemente, motor do “*retardamento e o entorpecimento do desenvolvimento econômico do país por toda a primeira metade do século XX* de nosso subdesenvolvimento” (sic).

Dentre as diversas contradições observadas no decorrer da leitura de *Formação Econômica do Brasil* de Celso Furtado, essa é a mais significativa. Não apenas pelos desdobramentos aparentemente lógicos no que se refere às conseqüências econômicas a ela relacionadas, mas fundamentalmente, por que ela nos serve, também, para demonstrar de forma bastante objetiva, de que a tarefa de apresentar uma teorização de base econômica para justificar os fatos daquele período da história do Brasil e que se acumularam com o tempo, parecia extrair do contexto das argumentações do autor quaisquer critérios críticos em relação ao seu estudo, quando o sujeito das questões eram os seres humanos escravizados naquela época. Com efeito, quando observamos que o próprio autor, ao discutir a economia mineira do século XVIII, apresenta informações que possibilita a qualquer leitor, a chegar a conclusões totalmente inversas às que ele afirmara em outro momento:

Houvessem chegado ao Brasil imigrantes com alguma experiência manufatureira, e o mais provável é que as iniciativas surgissem no momento adequado, desenvolvendo-se uma capacidade de organização e técnica que a colônia não chegou a conhecer. Exemplo claro disso é o ocorrido com a metalurgia do ferro. Sendo grande a procura desse metal numa região onde os animais ferrados existiam por dezenas de milhares – para citar o caso de um só artigo – e sendo tão abundantes o minério de ferro e o carvão vegetal, o desenvolvimento que teve a siderurgia foi possibilitado pelos conhecimentos técnicos dos escravos africanos. (FURTADO, 1989, p. 80, grifo nosso).

A pergunta que não pode calar é: como indivíduos que possuíam conhecimentos técnicos para metalurgia e siderurgia, atividades muito mais complexas do que as técnicas de lavouras de quaisquer espécies existentes naquele período, poderiam ter *um rudimentar desenvolvimento mental* para se inserirem no mercado de trabalho da lavoura do café?

Apontar essa profunda contradição na construção analítica apresentada no livro é fundamental para desconstrução dos mitos que, se não foram criados pelo economista, com certeza foram por ele enfatizados a partir de suas assertivas em *Formação*. Isto é, o juízo de valor de Furtado subjacente ao seu modelo econômico não lhe permitiu ver, nos idos de 1959, que por trás da exclusão sócio econômica dos negros, construída a partir da abolição, não havia nenhum "defeito" de origem biológica, cultural ou étnica dos ex-escravos e seus descendentes, como era preconizado à época, aspecto que no nosso entendimento contaminou, também, a principal obra de Celso Furtado.

Os intelectuais brasileiros, céticos ante as promessas redentoras da abolição e da república, tiveram que dar conta das causas do atraso e das flagrantes diferenças sociais no país e o fizeram explicando as desigualdades internas e o descompasso da nação ante o mundo civilizado pelo prisma racial. Assim, no Brasil, a partir do final do século XIX, ganhara espaço diversas modalidades do pensamento determinista com a função de dar fundamento à rígida hierarquização social do país a partir das diferenças raciais. O atraso nacional e a impossibilidade de se atingirem níveis superiores de civilização passaram a ser explicados com base na perversa conjugação de *ambiente desfavorável* (os trópicos) e raças inferiores (negros e índios) impedidas de atingir a perfectibilidade humana... (VIEIRA, 2007, p.39-40).

Aqui dois aspectos carecem de enfáticos registros. O primeiro, diz respeito a convergência dessa perspectiva com o pensamento de Celso Furtado, registrada, em entrevista, pela autora no ano de 2002, quando ele afirma que, "superada a teoria da inferioridade racial, a resposta só podia estar na história, e lá fui busca-la", quanto falava sobre o livro *Fantasia Organizada*, de 1985.

Ora, se o *Velho* Furtado de 2002, estava assumindo que havia algum componente racista em suas análises anteriores, ou não compreendia que o que fora escrito pelo *Jovem* Celso em 1959, quando se referia ao *rudimentar desenvolvimento metal como limitador extremo das necessidades* dos negros e seus descendentes - e as nefastas consequências disso para o seu modelo analítico -, pertencia a essa gama de construções racistas, nunca iremos saber ao certo. No entanto, importantes autores contemporâneos ao economista já apontavam, antes de 1959, que a perspectiva da inferioridade racial como mote causal do processo de subdesenvolvimento brasileiro, bem como, justificativa da causa motriz da exclusão econômica e social da população negra, índia e mestiça, nada mais eram do que resultantes de uma estratégia de manutenção do *status quo*, da burguesia e aristocracia nacionais, profundamente abaladas com o fim da escravidão.

Sobre isso afirmam Bastide e Fernandes (2006), p. 65 - 67, em dois importantes momentos de sua obra *Branços e Negros em São Paulo*, cuja publicação original data de 1955 e a segunda edição é editada em 1959, coincidentemente no mesmo ano da primeira edição de *Formação* :

“Aos escravos foi concedida uma liberdade teórica, sem qualquer garantia de segurança econômica ou assistência compulsória; aos senhores e ao estado não foi atribuída nenhuma obrigação com referência às pessoas dos libertos abandonados a própria sorte daí em diante. Em suma, prevaleceram politicamente os interesses sociais dos proprietário dos escravos, a medida que aqueles interesses não colidiam com o fim explícito da lei abolicionista.

Continuam os autores,

“Chegou-se a supor, em principio, que esse processo resultava inclusive da incapacidade biológica do negro de adaptar-se ao plano paulista e que ele seria suficientemente devastador para produzir a extinção do elemento negro e de seus descendentes mestiços em um período de quarenta ou cinquenta anos. Análises estatísticas mais meticolosas demonstram, porém, que o referido processo seletivo não alcançara extensões alarmantes e que ele, por si só mesmo, não bastaria para determinar uma alteração brusca na composição da população quanto à cor. Por sua vez os resultados das investigações

sociológicas, feitas por Roger Bastide, levaram-no a concluir que o *déficit negro* não provinha nem da incapacidade adaptativa do negro, nem de fatores de ordem fisiológica, mas das deploráveis condições de vida enfrentadas nos cortiços da cidade”. (BASTIDE e FERNANDES, 2006, pag. 75 - 76)

A diferença entre a interpretação de Furtado e de Fernandes e Bastide, em relação à mesma problemática possuem anos luz de diferença qualitativa, se observarmos o lugar que cada um deles coloca os antigos escravos e, principalmente, o papel deles no processo de (sub) desenvolvimento brasileiro no período considerado e naquele ambiente de profunda transformação. Ou seja, para Fernandes e Bastide (2006), com o fim da escravização, os seres humanos que foram a ela submetidos, não poderiam ser simplesmente colocados em uma competição franca e aberta, num mercado de trabalho em profundas transformações e em condições de disputa profundamente desiguais quando se observa as incomensuráveis políticas de discriminação positiva dadas aos imigrantes europeus, *vis-à-vis*, as condições dadas aos trabalhadores aqui residentes e, especialmente, os antigos escravos e seus descendentes.

Indicam os autores, portanto, que esse novo potencial de mão de obra deveria, necessariamente, ser *adequadamente incluído* no novo modelo de desenvolvimento em construção do país. Por outro lado, as diferenças sociais, técnicas ou mesmo culturais desse novo contingente de trabalhadores, em nada tinha a ver com o seu “rudimentar desenvolvimento metal” e sim com as condições materiais e econômicas historicamente estruturadas e externas a sua pessoa, portanto passíveis de serem corrigidas, assim como foram previamente construídas as condições materiais, de vida, de produção e reprodução, no tecido social brasileiro, para *receptionar* a chegada dos imigrantes europeus.

Se for verdadeiro esse nosso ponto de vista, e os elementos discutidos até aqui nos parecem demonstrar isso, há uma outra questão profunda a ser retomada pelas pesquisas no campo da história econômica e das políticas de desenvolvimento, qual seja, qual foi efeito dessa visão de mundo de Furtado, sobre as políticas brasileiras de desenvolvimento, em especial, as políticas de desenvolvimento regional gestadas sob sua batuta a partir de 1959?

4. Conclusão: a reinterpretação da questão da mão de obra em formação econômica do Brasil como nova agenda de pesquisa para economia e políticas públicas

Formação Econômica do Brasil foi, é e continuará sendo uma das obras basilares para a compreensão do processo de desenvolvimento econômico brasileiro. Contudo, há um grave problema a ser rediscutido, em sua construção analítica, que é a compreensão do autor sobre os motivos que levaram a exclusão socioeconômica da parcela da população, e toda a sua descendência, remanescentes do regime escravocrata. As tensões e contradições no seu próprio discurso são patentes e, por si só, já demandariam uma profunda revisão de suas proposições. Mais do que isso, ao atribuir quase que exclusivamente, aos antigos escravos e aos seus descendentes, a responsabilidade pela sua própria exclusão social e econômica devido a um “*rudimentar desenvolvimento mental limitador de suas necessidades*”, e também por todo o subdesenvolvimento brasileiro na primeira metade do século XX, Furtado parece revelar as principais limitações do modelo econômico por ele desenvolvido em *Formação*, nos termos apontado por Sodré (2009) e Arena (2009), citadas no item 2 deste trabalho.

O que nos causa espécie é que mesmo diante de fortes evidências empíricas sobre as diferenças de *condições de entrada* entre os imigrantes europeus e os ex escravos e seus descendentes, no mercado de trabalho assalariado, a *capacidade de abstração* do autor de *Formação* o encaminhou para afirmações que sugerem aos seus leitores que a responsabilidade primária sobre a exclusão de parte significativa da população brasileira daquele período, era resultado das limitações dos próprios indivíduos alvo do processo de

exclusão historicamente estruturado: primeiro por terem estado na condição de escravos no período da escravidão e depois da abolição, por terem sido escravizados no período anterior: uma tautologia perigosa, senão fatal, para a real compreensão do problema!

A diferença fundamental entre a produção de seu conhecimento e dos demais pensadores da época é que coube a Furtado a tarefa de retirar do papel, conclusões que - tais como essa - serviram para dar suportes a um dos maiores movimentos governamentais em termos de intervenção pública no Brasil, no Nordeste brasileiro especialmente. Portanto, da mesma forma que a obra teve o merecido mérito em identificar as particularidades de nossa evolução econômica em diferentes sistemas produtivos regionalmente localizados, desde o período colonial, ela foi incapaz de perceber a exclusão dos antigos escravos e seus descendentes, como uma das variáveis endógenas ao nosso processo de subdesenvolvimento econômico, a qual, careceria de tratamento específico.

Na verdade, a mesma capacidade analítica que permitiu a Furtado perceber a *dualidade do complexo econômico nordestino*, por exemplo, como um importante obstáculo a ser superado em prol do desenvolvimento brasileiro através de políticas públicas específicas regionalmente, não foi suficiente para lhe mostrar, também, que internamente àquele complexo, e de forma muito mais acentuada que no resto do país, haviam permanecido e aprofundado substanciais externalidades negativas do processo desigual, no que se refere às condições de entrada, no mercado de trabalho assalariado, entre os antigos escravos e seus descendentes e nova mão de obra vinda da Europa quando do fim da escravidão. Paradoxalmente, as políticas regionais focalizadas se constituíram, do ponto de vista do Espaço intra-regional, em *políticas universais* a medida que foram desconsideradas as particularidades sob as quais, os diversos grupos sociais foram "incluídos" (ou excluídos) no sistema econômico e social com o modo de produção escravista e a transição para o trabalho assalariado.

Talvez seja por isso que apesar da experiência de mais de meio século de políticas públicas para o desenvolvimento econômico, o Brasil continua ainda sendo um dos países com grande índice de pobreza e desigualdade social, mesmo depois dos mais longevos períodos de estabilidade monetária, crescimento econômico e políticas de distribuição de renda dos últimos anos, onde, mesmo a Região Nordeste, que historicamente tem sido o foco principal das políticas de desenvolvimento regional, cresceu, se modernizou e se integrou ao centro dinâmico da economia do país, mas que, não apenas se mantém como a região mais subdesenvolvida, com a mesma participação percentual no produto nacional há décadas, mas também, como o espaço brasileiro onde as desigualdades entre os diferentes grupos da sociedade se revelam mais acentuadas quando as recortamos com critérios étnicos raciais.

Diante dessas paradoxais evidências, a boa ciência exige reinterpretções e até mesmo a superação de alguns paradigmas para que possa progredir para uma melhor compreensão dos fenômenos em estudo e observação. Nossa contribuição, portanto, objetivou apresentar vários argumentos que demonstram que um dos aspectos centrais das teses furtadianas - a exclusão da população brasileira remanescente da escravidão e as causas subjacentes a essa exclusão, de acordo com seu entendimento - carecem de um olhar mais apropriado, uma vez que a grande maioria da literatura a esse respeito, sequer questiona os dispositivos apontados na obra como elementos merecedores de um debate mais aprofundado. Por isso, considerando o período de crescimento econômico, com estabilidade monetária e distribuição de riqueza que vimos experimentando nos últimos anos, não podemos perder de vista que há outros elementos a serem observados para além da economia *stricto sensu*, os quais são fundamentais para um processo pleno de desenvolvimento do país, desde que sejam aproveitados adequadamente para a eficácia e efetividade das políticas públicas voltadas para esse fim.

5 Referências Bibliográficas

- ARENA, Renato. Fortuna Crítica. In: FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. Edição Comemorativa – 50 anos. Organização Rosa Freire d’Aguiar Furtado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 350-360.
- BASTIDE, Roger; FERNADES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 4. ed. São Paulo: Global, 2006. 302 p. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso.
- CUNHA, Sílvio Humberto dos Passos. **Um retrato fiel da Bahia**: sociedade-racismo-economia na transição para o trabalho livre no recôncavo açucareiro, 1871-1902. 2004. 272 f. Tese (Doutorado em Economia)-Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2004.
- DEAN, Warren. Fortuna Crítica. In: FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. Edição Comemorativa – 50 anos. Organização Rosa Freire d’Aguiar Furtado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 423-426.
- DELGADO, Guilherme. **Terra e Mão de Obra em Formação Econômica do Brasil**. Disponível em: <www.ipea.gov.br/sites/000/livros/2009/50anosformaçãoeconomicadobrasil/16_cap09/-Guilherme.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2012.
- FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. Edição Comemorativa – 50 anos. Organização Rosa Freire d’Aguiar Furtado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 568 p.
- _____. **Formação Econômica do Brasil**. 23. ed. São Paulo: Editora Nacional. 1989. 248 p.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. Fortuna Crítica. In: FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. Edição Comemorativa – 50 anos. Organização Rosa Freire d’Aguiar Furtado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 471-488.
- SIMONSEN, Mario Henrique. **Dinâmica Macroeconômica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1983. 510 p.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 220 p.
- SODRÉ, Nelson Werneck. Fortuna Crítica. In: FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. Edição Comemorativa – 50 anos. Organização Rosa Freire d’Aguiar Furtado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 347-349.
- VIEIRA, Rosa Maria. Celso Furtado: reforma, política e ideologia (1950 – 1964). São Paulo: EDUC, 2007. 432 p.

Marionetes negras ou heróis transatlânticos: a disputa historiográfica sobre a intervenção cubana em Angola.²³

Igor de Carvalho Gonçalves da Costa²⁴

Resumo:

23 Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros, GT 3 – África: História, Historiografia e Ensino.

24 Licenciado em História pela UFBA e mestrando em Estudos Étnicos e Africanos/UFBA, professor da rede municipal de Educação de Salvador e do Instituto Cultural Steve Biko. E-mail: igor_historia@yahoo.com.br

A consolidação da independência de Angola, no último quartel do século XX, desenrolou-se em meio às disputas internas entre os principais movimentos nacionalistas angolanos assim como foi influenciada de forma mais ou menos direta por agentes externos, entre eles: EUA, URSS, África do Sul e Cuba. Os interesses em jogo levaram a uma disputa tanto no campo de batalha quanto fora dele, e contaminaram a historiografia sobre o tema. No que se refere à presença cubana em Angola, as interpretações transitam entre pontos de vista que tratam os cubanos ora como marionetes dos interesses soviéticos, numa visão norte-americana da Guerra Fria, ora como protagonistas em África, cruciais para a derrubada do regime de minoria branca sul-africano, além de heróis e abnegados. Nos últimos anos, surge uma visão que tenta explicar a iniciativa cubana longe de conceitos preestabelecidos e que levam em consideração o papel do imaginário da África em Cuba e sua relação com a identidade cubana. A disputa no âmbito da historiografia sobre as motivações cubanas nas batalhas na África Austral de 1975 à 1988 são discutidas nesse trabalho, que faz parte de uma pesquisa mais extensa sobre a disputa da memória da batalha do Cuito Cuanavale, em Angola. Entre os autores analisados: Piero Gleijeses, Christabelle Peters, Isaac Saney e Vladimir Shubin.

Palavras-chave: Historiografia; Cuba; África Austral; Angola; Guerra Fria.

No momento em que decidi inscrever-me no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros visava publicar um trabalho discutindo a historiografia do envolvimento cubano em conflitos militares na África entre os anos de 1975 e 1988, como parte da minha pesquisa em nível de mestrado sobre a memória da batalha do Cuito Cuanavale, ocorrida em Angola. Nas últimas semanas, entretanto, a repercussão da chegada de médicos cubanos no Brasil como parte do acordo entre o governo brasileiro e a Organização pan-americana da saúde (OPAS) e, especialmente, a reação dos médicos brasileiros e da mídia sobre o assunto, obrigou-me a tentar um diálogo; uma reflexão sobre esse debate contemporâneo e o meu projeto de dissertação, aproveitando o caráter acadêmico mas também político deste Congresso.

Uma das principais polêmicas sobre o programa do governo Federal concentrou-se na reação de parte dos médicos brasileiros à chegada de profissionais estrangeiros. Apesar de não serem apenas cubanos os médicos do exterior, parece-me que além dos interesses corporativistas de uma categoria específica, é a presença de médicos, particularmente, cubanos e negros que tem causado repercussão. Além de expor privilégios, essa querela nos oferece algumas lições sobre a sociedade brasileira: primeiro, que tensões raciais, antes sorrateiras, podem se manifestar de modo declarado no Brasil; em segundo lugar, que além de

democráticos racialmente, a história que nos foi ensinada também cristalizou uma forma de anticomunismo na identidade brasileira e por último, evidencia a ignorância sobre a história do negro na América e fora dela. Na tentativa de suprir parcialmente essa última lacuna, que se insere esse trabalho.

1 "Viemos por solidariedade": Cuba e África Austral

A perplexidade diante de frases como “Nós somos médicos por vocação e não por dinheiro. Trabalhamos porque nossa ajuda foi solicitada, e não por salário, nem no Brasil nem em nenhum lugar do mundo” ou “Somos médicos por vocação, não nos interessa um salário, fazemos por amor” comparada com as posturas egoístas de alguns médicos, nos põe a perguntar: afinal, o que motivou a vinda de médicos cubanos para trabalhar em solo brasileiro recebendo, em troca, apenas parte do dinheiro pago pelo Brasil sendo, por isso, chamados de escravos? Cabe também perguntar, de forma semelhante, que interesses tinham os cubanos em atravessar o Atlântico para lutar na África, um continente alheio, sem nenhuma garantia de conquistas materiais?

Essas perguntas foram colocadas, dentro e fora da historiografia, por onde passaram os médicos e guerrilheiros cubanos na África Austral. A “Odisseia Africana”, como foi nomeada a empreitada de Cuba em um documentário recente, foi um processo que envolveu um país latino-americano em conflitos militares e questões diplomáticas extremamente complexas onde nenhum país dessas características tinha até então se engajado.²⁵ Essa excepcionalidade foi interpretada também pela historiografia de forma extremamente apaixonada e parcial. Sem pretensões utópicas de neutralidade, o historiador contemporâneo deve reconhecer os desafios que a grande ideologização das fontes e dos comentários sobre os conflitos nos impõem, ao mesmo tempo, proceder a análise contextualizando e respeitando a diversidade dessa experiência que durou mais de trinta anos.

Após experiências de cooperação militar ou mesmo de incentivo guerrilha no Congo, Argélia, Etiópia e Guiné Bissau, a principal intervenção cubana na África se deu em 1975, na fase final da independência de Angola. Naquele contexto, os três principais movimentos de libertação estiveram envolvidos numa guerra civil onde cada um buscava melhores posições militares depois que o Acordo de Alvor, que previa um governo compartilhado em Angola, foi rasgado sob acusações de descumprimento de parte à parte. A Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), ao norte, assim como a UNITA, no Planalto Central, iniciaram uma

25 Jihan El-Tahri, Cuba, *Une Odyssée Africaine*, França, ARTE France, 2007, cor, 190min

escalada rumo à Luanda para derrotar o MPLA e se estabelecer na data marcada para a independência, em 11 de novembro. Sentindo-se isolado e sem poder competir com as forças rivais, apoiadas pelos Estados Unidos, pelo Zaire ou pela África do Sul, Agostinho Neto, líder do MPLA pediu reforço internacional primeiro para Moscou, que foi negado, e em seguida para Havana, sendo prontamente atendido com um número de combatentes muito superior ao solicitado. Essa colaboração foi importante para que o MPLA saísse vencedor, em 1975, na Batalha de Quinfangondo.²⁶

Um episódio ainda mais polêmico da relação entre Cuba e Angola foi o impedimento do golpe articulado pelo dissidente Nito Alves. Nesse episódio, Alves, um dirigente que alcançou os postos de Ministro do Interior e da Administração Interna em Angola, organizou uma espécie de fração no movimento contra o que ele chamava de “desvios da direção”, da política de “colaboração de classes” e dos privilégios dos “brancos e mestiços”. A versão divulgada pela direção do MPLA é de que o ataque contra Agostinho Neto visava apenas uma disputa de poder apoiado pela URSS pois Neto era considerado pouco confiável enquanto que Nito Alves seria considerado mais abertamente defensor do “poder popular” e aliado do bloco comunista; essa versão também informa que Nito Alves foi impedido com apoio militar direto cubano. A repressão que se seguiu foi violenta, chamada de “purga em Angola”, levando centenas de pessoas à pena de morte.²⁷ Segundo uma versão alternativa, Nito Alves e seus companheiros tinham sido heróis que ficaram em Angola e lutaram na guerrilha, ao contrário daqueles “burocratas” como Neto, que passaram os anos da luta contra o colonialismo no exterior.²⁸ Vladimir Shubin, um antigo oficial soviético que serviu na África, afirmou, no entanto, que a tentativa de vincular Moscou às articulações golpistas de Nito Alves são infundadas e que foram insufladas pelo Ocidente.²⁹

Entre 1988 e 1989 a intervenção cubana seria pela última vez crucial no apoio ao MPLA. Nos anos imediatamente anteriores, as lutas haviam se intensificado na região. A África do Sul promovia ações militares objetivando minar a legitimidade dos governos pró-socialistas, assim como desgastar a legitimidade de Cuba na África. Do outro lado, os dirigentes do Mpla decidiram avançar até a província do Cuando Cubango para eliminar o quartel general da Unita, em Jamba, nessa província. Esta ofensiva, apoiada apenas pelos

26 Lincoln Secco, *A Revolução dos Cravos e a crise do império colonial português: economias, espaços e tomadas de consciência*, São Paulo, Alameda, 2004; Kenneth Maxwell, *O Império Derrotado: revolução e democracia em Portugal*, São Paulo: Companhia das Letras, 2006

27 Dalila Cabrita Mateus e Álvaro Mateus, *Purga em Angola: o 27 de maio de 1977*. Alfragide, Portugal: Texto, 2009.

28 Inácio Luiz Guimarães Marques. *Memórias de um golpe: o 27 de maio de 1977 em Angola*. Dissertação (mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

29 Vladimir Gennadyevich Shubin. *The Hot 'Cold War': The USSR in Southern Africa*. Pluto Press, 2008, p.70-71.

soviéticos já que os cubanos se expressaram contra, foi contida pelos sul-africanos o que levou à Batalha do Cuito Cuanavale, a maior batalha em território africano desde a II Guerra Mundial.³⁰ Com o deslocamento transatlântico de combatentes e o apoio aéreo cubano foi possível não apenas impedir o avanço sul-africano como expulsá-los em definitivo de Angola e estabelecer as condições necessárias para a independência da Namíbia, então Sudoeste Africano. Após os acordos de paz, Cuba abandonou seu projeto militar na África e investiu socialmente e politicamente em ser um país exportador não de armas, nem de guerrilheiros, mas de médicos para atuar em regiões de conflito e disputar poder na ordem internacional a partir de sua posição como referência na saúde pública.³¹

2 O passado em guerra.

As visões sobre a participação cubana na África Austral têm sido veiculadas por meio de filmes, alguns trabalhos acadêmicos e principalmente livros de memória.³² A memória das batalhas tem sido reescrita e disputada pelos participantes interessados e tem contaminado a produção acadêmica. Nas publicações sobre esses conflitos, do ponto de vista da paixão e das adjetivações aos inimigos, não parece haver grande distinção entre o que seria o livro memorialista e o que seria o texto historiográfico. Algumas das divergências nessa disputa pelo passado são a legitimidade da estadia de Cuba na África Austral e a legitimidade das intervenções sul-africanas no Sudoeste Africano e em Angola.

A inteligência sul-africana informava nos anos sessenta que os cubanos atuavam na África como “mercenários” à mando da União Soviética. Essa visão foi questionada na historiografia por Piero Gleijeses.³³ Em artigo publicado em 2006, Gleijeses mostra a partir de documentos da diplomacia norte-americana que já em 1978 era notado que Cuba não atuava na África “somente ou mesmo primordialmente” por causa da sua relação com a União Soviética, mas sim com objetivos de expandir sua própria influência política.³⁴ Shubin, nesse sentido afirmou: “autores tentaram retratar o os cubanos como “representantes da União

30 William Minter. *Os Contras do Apartheid: as raízes da guerra em Angola e Moçambique*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1998.

31 Julie M. Feinsilver, Cuba as a "World Medical Power": The Politics of Symbolism. *Latin American Research Review*, v. 24, n. 2, pp. 1-34, 1989

32 Entre os livros de memória estão: Chester Crocker. *High noon in southern Africa: making peace in a rough neighborhood*. New York: W. W. Norton & Company, Inc., 1992 e Col. Jan Breytenbach. *The Buffalo Soldiers: The story of South Africa's 32-Battalion, 1975-1993*. Paarl: Galago, 2002. Entre os textos historiográficos: David Williams. *On the Border: the white south african military experience, 1965-1990*. Cape Town: Tafelberg, 2008 e Edward George. *The Cuban Intervention in Angola, 1965-1991*. London, New York: Frank Cass, 2005.

33 Piero Gleijeses, *The cuban drumbeat: Castro's worldview: cuban foreign policy in a hostile world*. Calcutá: Seagull Books, 2009, p.28.

34 Piero Gleijeses. Moscow's Proxy? Cuba and Africa 1975–1988. *Journal of Cold War Studies*, v.8, n. 2, Spring 2006, p.16.

Soviética”, uma nova tendência apareceu após o “colapso” da União Soviética: amenizando o papel dos soviéticos e enfatizando as diferenças entre Havana e Moscou”.³⁵

Sobre a papel desempenhado por Cuba na região, o ponto de vista cubano foi amplamente divulgado, a começar pelas declarações de Fidel Castro. Nesse ponto de vista, Cuba foi fundamental do ponto de vista militar para impedir que a África do Sul desestabilizasse o regime angolano e assegurasse a aplicação da Resolução 435 da ONU, que afirmava ser a ocupação do Sudoeste Africano pela África do Sul ilegal e exigia sua retirada imediata. A batalha do Cuito Cuanavale foi apresentada como uma tremenda derrota para o exército racista e um golpe definitivo no *apartheid*. As motivações cubanas foram sempre autônomas e motivadas pela derrota da minoria branca. Horace Campbell, Piero Gleijeses e Isaac Saney são alguns historiadores que estão ao lado dessa opinião. Gleijeses afirma que a presença cubana foi um ato legal, à convite do governo angolano igualmente legítimo.³⁶

Outra questão seriam os verdadeiros objetivos dos sul-africanos. Saney afirma que eles seriam o de fragmentar o território cubano a partir do Sul sob a liderança da Unita; dando condições para, em seguida, instalar um governo em Luanda tutelado pela África do Sul. Gleijeses afirma também que os sul-africanos acreditavam que uma saída militar para a questão regional levaria a Unita ao poder, plano este interrompido pelos cubanos.

O outro lado da história afirma que eles nunca objetivaram derrubar o MPLA, e tomar Cuito Cuanavale nunca foi um plano. A versão sul-africana é que as ações na província do Cuando Cubango no final dos anos oitenta foram defensivas em busca da proteção à Unita e da inviabilização de mais investidas do MPLA de tamanha envergadura. Para os sul-africanos, a presença cubana era ilegal, desde o seu início, pois sem essa intervenção com apoio soviético em 1975, o governo do MPLA jamais existiria. Essa visão portanto iguala o papel cumprido tanto pelos sul-africanos quanto por Cuba – ambos estrangeiros, e justifica as incursões sul-africanas porque não legitima o governo angolano. Outra justificativa é que, segundo eles, os sul-africanos sabiam da inevitabilidade da independência da Namíbia, apenas buscavam condições razoáveis para que acontecesse, no caso, longe da influência socialista.³⁷

Um livro publicado recentemente por Christabelle Peters abre uma nova perspectiva dos estudos sobre Cuba em Angola, menos preocupadas em buscar as “verdadeiras”

35 Shubin. op. Cit., p. 73.

36 Gleijeses, Op Cit; Isaac Saney, “African Stalingrad: the cuban revolution, internationalism and the end of apartheid”. In: *Latin America Perspectives*, Issue 150, v.. 33. n° 5, pp. 81-117, September 2006; Horace Campbell. “The military defeat of South Africans in Angola”. *Monthly Review*, vol. 40, n.11, abr. 1989.

37 Williams, Op Cit, p.118-125; Leopold Scholtz . The Standard of research on the battle of Cuito Cuanavale, 1987–1988. Scientia Militaria, *South African Journal of Military Studies*, v. 39, n.1, pp. 115-137, 2011.

motivações de Cuba, mas sim quais os significados dessa experiência, como ela modificou a identidade racial cubana e a o lugar da África na ideologia nacional. A preocupação da autora é menos em tratar o tema como assunto das relações internacionais e muito mais debater a cultura política por meio de fontes como iconografia, literatura, discursos políticos e cinema. Segundo a autora: “(...) eventos podem ser construídos como textos e, desse modo, se tornarem passíveis de interpretação. Essa é uma forma de pensar que destaca o papel que a imaginação joga na formação e direcionamento de nossas ações coletivas”.³⁸

A Operação Carlota, como foi nomeada a primeira etapa da operação em Angola em referência a líder de uma rebelião escrava no século XIX, é interpretada como um encontro coletivo, uma espécie de acerto de contas com a África “fora do contexto problemático da escravidão”. Na medida em que se procedia esse encontro, motivado, segundo ela, primeiramente pela opção de ajudar os aliados revolucionários no exterior, houve um progressiva mudança ideológica que deu origem a uma nova imagem da África e do negro, onde os cubanos se colocavam como um povo latino-africano, diálogo esse tenso com a ideia de “cubanidade” construída pela intelectualidade que silenciava a questão da raça e forjava Cuba como uma nação não-racializada.

Alguns livros e artigos tem sido publicados nos últimos anos debatendo essa polêmica participação de Cuba na África Austral quer seja na derrota do colonialismo português, quer seja no desmonte no regime do *apartheid*; infelizmente esses não tem sido traduzidos nem mesmo discutidos pela academia brasileira. O estudo desse período e, mais ainda, sobre a disputa contemporânea sobre a memória desse período pode nos dar certas explicações sobre quem, afinal, são esses médicos cubanos, e como tem sido a recepção desses cubanos por onde eles tem passado. O Brasil é só o país mais recente dessa longa história; vaias e gritos ofensivos são a reação mais amistosa que eles enfrentaram, embora igualmente interessada e não menos conservadora.

3 Referências Bibliográficas

FEINSILVER Julie M. **Cuba as a "World Medical Power"**: The Politics of Symbolism. *Latin American Research Review*, v. 24, n. 2, pp. 1-34, 1989

GLEJESES, Piero. **The cuban drumbeat**: Castro's worldview: cuban foreign policy in a hostile world. Calcutá: Seagull Books, 2009

38 Christabelle Peters, *Cuban Identity and the Angolan Experience*, Palgrave Macmillan, 2012. p.3

_____Piero. **Moscow's Proxy?** Cuba and Africa 1975–1988. *Journal of Cold War Studies*, v.8, n. 2, Spring 2006, p.16.

MARQUES , Inácio Luiz Guimarães. **Memórias de um golpe:** o 27 de maio de 1977 em Angola. Dissertação (mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

MATEUS, Dalila Cabrita; MATEUS, Álvaro, **Purga em Angola:** o 27 de maio de 1977. Alfragide, Portugal: Texto, 2009.

MAXWELL, Kenneth. **O Império Derrotado:** revolução e democracia em Portugal, São Paulo: Companhia das Letras, 2006

MINTER ,William. **Os Contras do Apartheid:** as raízes da guerra em Angola e Moçambique. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1998.

SCHOLTZ, Leopold. **The Standard of research on the battle of Cuito Cuanavale,** 1987–1988. *Scientia Militaria, South African Journal of Military Studies*, v. 39, n.1, pp. 115-137, 2011.

SECCO, Lincoln. **A Revolução dos Cravos e a crise do império colonial português:** economias, espaços e tomadas de consciência, São Paulo, Alameda, 2004.

SHUBIN ,Vladimir Gennadyevich. **The Hot 'Cold War':** The USSR in Southern Africa. Pluto Press, 2008.

O Negro e sua Trajetória no Sistema Educacional³⁹.

Jardelina Garcia Santana⁴⁰
Jamili Sousa Costa⁴¹
Luma Silva Matos⁴²

³⁹ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT 3 África, História, Historiografia e Ensino

⁴⁰ Graduanda do VIII semestre do curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: jardagarcia10@hotmail.com

⁴¹ Graduanda do VIII semestre do curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: jamilicostta@hotmail.com

⁴² Graduanda do VIII semestre do curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: lluminhaa@hotmail.com

Resumo:

O presente artigo tem como finalidade contextualizar a trajetória do homem negro no sistema educacional, bem como elencar artifícios usados para balizar o acesso do homem negro na educação de forma perversa e cruel. O tema será abordado tomando o contexto histórico do negro na educação mediante os decretos de leis nacionais, as visões da sociedade referente ao afro descendente e a sua valorização, assim como identidade negra no contexto educacional. Tendo embasamento à luz de alguns teóricos como, Brasil (2005), Gomes (2001), Cavalleiro (2005), Franz Fanon (1979), A Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, Munanga e Gomes (2006), Santos (2003), Nascimento (1993).

Palavras Chave: Negro - Educação - Ideologia - Restrição - Preconceito

1 Introdução

A escola brasileira precisa conhecer e vivenciar a diversidade de seus alunos, e principalmente permitir que a escola seja um instrumento de alfabetização, bem como ser também um instrumento de crescimento cultural, de descoberta de experiências étnico-raciais. Tendo em vista, a população brasileira e sua evidente pluralidade, não se pode mais permitir que tantas crianças e jovens neguem sua identidade porque não conhecem sua história.

É primordial, portanto, que na primeira etapa da educação básica, definida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), que os educadores proporcionem as crianças atividades que desenvolvam suas potencialidades no aspecto cognitivo, afetivo, psicomotor e social. Vale destacar nesse processo a necessidade emergente e urgente de diretrizes para uma sólida formação do profissional da educação tendo como enfoque, as relações étnico-raciais.

Entende-se que a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que altera a LDB 9.394/96, "para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira" e para influenciar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, foi sem dúvida um grande avanço, porém, pouco se fez para materializar estas propostas, as condições materiais das escolas, a formação dos professores ainda permanecem falha para proporcionar uma educação de qualidade acessível a todos, partindo desse entendimento faz-se necessário a valorização da história, cultura e identidade dos descendentes e africanos (BRASIL, 1998).

2 Contextualizando a Trajetória do Negro na Educação Brasileira

A vida do negro no Brasil não constituiu passividade nem indiferença, mas sim, luta

e preparo, pois, perante os limites atribuídos ao africano escravizado, os empenhos na luta pela liberdade surgiam coragem e o ódio diante da escravidão e não a passividade. Essa ação de luta e indignação pode ser definida por resistência negra. A insubmissão às regras do trabalho nas plantações, os movimentos de ocupação de terras, as revoltas, as fugas, os assassinatos de senhores, foram algumas das estratégias usadas pelos negros contra o sistema escravista (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 26).

A Lei complementar a Constituição de 1824: pela legislação do império, os negros foram vedados de estarem nas escolas, pois, eram visualizados como doentes de moléstias contagiosas a sociedade dominante do Brasil sabia que o acesso ao saber sempre foi uma alavanca de ascensão social, econômica e política de um povo. Então os racistas brasileiros utilizaram de diferentes mecanismos para restringir o acesso do negro à educação (SANTOS 2003).

Partindo desse pressuposto faz-se necessário compreender que os artifícios usados para impedir a população negra na educação surgiram em meados do século XIX pelo amparo da lei, em 1854 e 1878 sendo legitimada pelo estado brasileiro, dentre tantas outras medidas, práticas discriminatórias em decretos de lei que proibiam alunos negros de frequentarem os bancos escolares.

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas “escolas públicas do país não fosse admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores”. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, “estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno”.

Diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2005, p.7).

O direito à educação, assim como prevê a Constituição Federal de 1988, como uma ferramenta para o desenvolvimento humano necessitaria atender todos sem exceções étnicas, políticas ou religiosas, porém, “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias” (GOMES, 2001, p.86). Nessa perspectiva faz-se imprescindível repensar a composição educativa, do ponto de vista do método docente, da escola quanto ambiente de representação, de transformação, e como essas relações vêm sendo transmitidas para os alunos negros.

No ponto de vista de ampliar construções de abarcamento a toda diferença cultural e de saberes que compõem a formação histórico-social brasileira, em 2003 foi aprovada a lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº9.394/96 nos artigos 26-A, 79-A e 79-B tornando obrigatório no Ensino Fundamental e Médio o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujo objetivo é promover a visibilidade e a valorização desses

conhecimentos no espaço escolar.

Diante da publicação da Lei n. 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-14 Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes (CAVALLEIRO, 2005, p.19-20).

As políticas de ação afirmativa no campo educativo para a população negra, nesse caso a lei 10.639/03, não precisariam ser consideradas pelo viés a histórico, ou seja, uma análise que desconsidera todo processo construído ao longo dos anos pela população negra e também pela população branca que se compromete com eliminação do preconceito, do racismo e da discriminação nos espaços sociais.

O ensino necessita ser pensado de forma antirracista, objetivando o processo de aprendizagem tanto da população negra, quanto da população branca. Pois segundo Franz Fanon (1979, p.12), os descendentes dos opressores de ontem não necessitam ser apreciados pelas atitudes de seus ancestrais. Porém possuem a encargo moral e politicamente pela reprodução das ações discriminatórias que mantêm a população negra às margens da dinâmica social.

A Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como representado e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são apreciados quanto sujeitos históricos, valorizando-se, assim, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura, música, culinária, dança e as religiões de matrizes africanas.

Diante dessa perspectiva o movimento negro assume a tarefa de superar a visão estereotipada do negro através de resgate das raízes históricas desse grupo étnico. Para este movimento, o eixo da atenção continua sendo a escola, onde se dá, em grande parte, a socialização dos indivíduos.

A constatação do papel da escola na reprodução das desigualdades raciais revela a falácia da democracia racial e, ao mesmo tempo, a inadequação da escola no tratamento da diversidade étnica cultural, em função dessa problemática, desencadeou se um processo de reivindicação por parte do movimento negro para que a escola incorporasse em seu currículo os valores culturais e históricos do negro. Nesse aspecto, o movimento negro estabeleceu estratégias pontuais de redefinição da escola em seus elementos-chaves. As estratégias visam à revisão curricular, à reformulação do livro didático e à incorporação de referencial teórico-

metodológico sobre a cultura afro-brasileira no processo de formação de educadores.

Trabalhando a partir de valores euro etnocêntricos, o sistema de educação leva as crianças e adolescentes afro-brasileiros a se sentirem inferiores e a serem considerados como tal pelos demais, ao conviverem com as imagens estereotipadas que causam danos psicológicos e morais, bloqueando a personalidade pessoal, étnica e cultural dos afro-descendentes.

Percebe-se, de um modo geral que o brasileiro, tem insuficiente conhecimento a respeito do afrodescendente, possuindo ideias deturpadas e preconceituosas. No que diz respeito à chegada do negro no Brasil apenas visualizando, como cativo, produto, descalço, seminu e brutal. Poucos conhecem o contexto histórico do africano livre, senhor de sua vida, produtor de sua cultura, á período dos grandes reinos e impérios na África Pré-Colonial. Faz-se imprescindível desconstruir as histórias contatadas de forma artificial e corrompida, é necessária desnaturalizar os preconceitos e erguer uma nação multirracial, justa e democrática.

Podemos notar a enorme desigualdade social e racial existente nos materiais didáticos utilizados na rede pública do nosso estado, entre o tratamento dado a indivíduos negros e brancos. Infelizmente ainda podemos notar a existência de uma política educacional que tenta ignorar a realidade social e à pluralidade étnico/racial do nosso país. Isso é visível podemos perceber o grande mal cometido nos livro didático ao silenciar sobre as questões étnico-culturais é a introjeção na subjetividade de crianças negras e de jovens negros (as) de um sentimento de rejeição à sua própria identidade.

Nesse sentido a Lei 10639/03 chega ao Estado Brasileiro no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra que, embora reivindicadas pelo movimento social negro, compõem o discurso estratégico dos organismos internacionais que defendem a instituição de políticas sociais focalizadas para os mais pobres, entre quais, os negros. Neste sentido, a Lei 10639/03 pode configurar-se como um instrumento de luta para o questionamento da ordem vigente, na medida em que coloca em xeque construções ideológicas de dominação, fundadoras da sociedade brasileira.

3 Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Brasília, SECAD, 2005.

FAZZI, Rita de Cassia, **O drama Racial de crianças brasileiras** – socialização entre pares e preconceitos, Rio de Janeiro. 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**. In: MUNANGA, Kabengele. Educação Anti-Racista: Caminhos abertos para Lei Federal 10.639/03

Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <portal.Mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: Jun. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Temas Transversais. Brasília: 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Temas Transversais. Brasília: 1999.

4 Referências Eletrônicas

Constituição Federal de 1988. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 22 de junho de 2013.

Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2013.

A Representação Do Negro No Livro Didático: Entre Aparições Discriminatórias E Sumiços Intencionais⁴³

Jéssica Santos Salvador⁴⁴

Resumo

Embora a maioria dos alunos das escolas da rede pública faça parte da população negra, a pouca representatividade ou a discriminação de indivíduos dessa cor nos livros didáticos é uma realidade brasileira, que se estende a outros meios de comunicação como a televisão, jornal, internet, etc., esse problema presente em materiais escolares é uma questão que precisa de atenção maior, uma vez que, a escola como espaço de saber, deve combater e discutir qualquer tipo de discriminação e também por causa do valor social e cultural do livro didático. Diante disso, este trabalho investiga, por meio da observação de um livro didático de língua portuguesa do quinto ano de uma escola pública do município de Amargosa em comparação com o trabalho de Ana Célia da Silva (2004), na qual a autora fez a observação de alguns livros didáticos para investigar o mesmo problema na década de 80; se acontece e

⁴³ Trabalho apresentado ao IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros. GT 3 : África, história, historiografia e ensino.

⁴⁴ Estudante de graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Centro de Formação de Professores – CFP; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB; jssufrb@hotmail.com.

como acontece a discriminação contra o negro no LD, e indica as possíveis consequências desse problema na formação dos sujeitos tanto de cor negra quanto de cor branca, tendo em vista o avanço ou retrocesso da década de 80 para cá. Em seguida é abordado o papel do professor no enfrentamento dessa situação, utilizando como contribuição as concepções de Nascimento e Jesus (2010). O resultado do trabalho mostrou que a principal diferença da situação do negro no livro didático na década de 80 e no ano de 2013 é que antes o negro aparecia de forma claramente inferiorizada e, atualmente, poucos são os negros no material analisado, o que pode proporcionar problemas de cunho identitário tanto nos negros como nos bancos, como negação da sua identidade

Palavras – Chave: Negro; Livro didático; Discriminação.

1. Introdução

O presente trabalho parte da ideia de que a representação discriminatória dos negros, seja no livro didático, na internet, na televisão e outros meios de comunicação não é novidade em nossa realidade, essa ação no livro escolar é um problema que não pode passar despercebido, não só por causa do descumprimento à lei de que discriminação é crime ,e no entanto o próprio Ministério da educação e órgãos subordinados fazem a pré-seleção dos mesmos, mas também porque a escola deve ser o espaço de discussão e superação dos problemas sociais e historicamente construídos. É o ambiente de aprender a utilizar os conhecimentos produzidos pelas gerações passadas para construir as soluções dos problemas do presente e não para reproduzi-los.

Sendo assim, é de suma importância analisar esse material de ensino também pelo fato de o mesmo possuir um grande valor cultural para a sociedade, para tanto a interferência do educador é de fundamental importância.

Para avaliar os avanços e retrocessos nessa questão, será abordado o resultado do trabalho de Silva (2004), em que a autora faz uma análise de 82 livros didáticos de Comunicação e Expressão de Ensino Fundamental identificando problemas de discriminação racial na década de 80 pesquisa esta que será comparada com as observações de um livro de LP utilizado no quinto ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública do município de Amargosa/BA. Uma vez detectado o andamento do problema, serão analisadas possíveis consequências dessa discriminação na vida dos alunos negros e brancos. De acordo com o trabalho, ficou constatado que as concepções acerca do negro no LD não avançaram tanto, uma vez que sua cor/raça ainda não é valorizada como deveria, mas percebeu-se que já não é tão evidente a inferiorização do negro nos livros didáticos.

2. A Escola, O Livro e o Professor

Esse problema da desigualdade social e racial com os negros para perdurar até os dias de hoje precisou de ferramentas para se perpetuar, e uma das instituições que ajudou e ajuda a reproduzir tal desigualdade é a instituição escolar através de instrumentos como o livro didático. Portanto a escola, além de cumprir com suas obrigações legais, acaba exercendo outra função paralela, sobre essa questão afirmam os professores Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e Erasmo Miessa Ruiz:

Em linhas gerais podemos traçar dois grandes objetivos da escola, como instituição. De um lado, trata-se de uma instituição cuja pretensão é ensinar as novas gerações o conhecimento socialmente construído e acumulado pela humanidade. Por outro lado, a este objetivo, sempre explícito, soma-se outro: a função da escola como espaço ideológico, onde há reprodução social e cultural.(MAGALHÃES ; RUIZ, 2011)

As representações presentes neste material de ensino são ainda mais nocivas que às de outros meios de comunicação por causa do lugar privilegiado que possui perante a sociedade. Aos livros é conferida uma confiança cega pelos alunos, pelos pais, pelos familiares e até mesmo por alguns professores, que se negam a enxergar, ou não têm competência para perceber o problema, devido a uma formação deficiente, dentre outros motivos. Sobre essa confiabilidade embutida no livro, informa Ana Célia Silva:

Os materiais pedagógicos têm papel fundamental na reprodução das ideologias, uma vez que expandem visões estereotipadas dos segmentos oprimidos da sociedade. Entre eles, sobressai-se pela importância que lhe é conferida pelos pais, alunos e professores, o livro didático, considerado o depósito da verdade, a memória conservada das civilizações. Contudo, muitos processos civilizatórios e muitas visões de mundo são omitidos ou minimizados pelo livro, que veicula, na maioria das vezes, a visão de mundo e o processo civilizatório das classes dominantes. (SILVA, 2004)

Sobre isso afirma também Marco Antônio Silva:

Além de consagrado em nossa cultura escolar, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula. (SILVA, 2012)

Neste trecho percebe-se que, pelo livro ter esse lugar privilegiado, pelas informações neles contidas serem bem aceitas e por muitas vezes ser utilizado pelo professor como único recurso didático devido a diversos motivos que não abordarei aqui qualquer ideia presente nele tem um poder de se perpetuar como verdade, por isso o professor deve ter capacidade de

perceber as intenções implícitas neste material pedagógico. Nesta perspectiva, a escola funciona como aparelho ideológico do Estado, disseminando uma ideia de superioridade de uma minoria branca por meio de um de seus instrumentos, que é o LD, sobre isso afirma Danielle Baretta :

Entre esses aparelhos ideológicos estão, além da família e da mídia, a escola e, conseqüentemente, o livro didático, que é um dos responsáveis por regular, dentro do ambiente escolar, o que é possível ou não ser dito. Assim, é impossível pensarmos em uma neutralidade por parte do livro didático. Como produto social, ele é na sua gênese impregnado de ideologia e, como produto escolar, tem a função de manter as relações sociais e estabilizar a ideologia que representa. (Baretta, S/D)

Embora seja constatado que outros fatores influenciem na formação crítica dos alunos, talvez até mais que as concepções do livro didático, como a família e a igreja, a presença de discriminação no livro didático não é por isso menos relevante, seu papel não é de neutralidade, pelo contrário, é carregado de intenções. Para tanto o espaço escolar não deve reproduzir um problema tão nocivo como a discriminação racial, sendo que este já causou e ainda causa tantos danos à sociedade brasileira e é crime. Sua função é a de desconstruir tais ideologia e contribuir para uma sociedade menos desigual.

Um fator que auxilia um educador a analisar criticamente o livro didático é a sua própria história de vida, pois, se esta foi marcada por situações de preconceito e discriminação percebidas por ele, será mais fácil identificar tal problema nos livros.

Cabe ao educador, além de ministrar sua aula, analisar o material didático que irá utilizar e se necessário, “refazê-los”, ou trazer materiais que contemplem todos os alunos e não apenas uma minoria branca, sobre isso afirma a professora Rita de Cássia Jesus:

Essa atuação do/a professor/a que reelabora o conhecimento não é neutra, nem desinteressada, pois articula o conhecimento com a sua própria história de vida, suas crenças, seus laços afetivos, suas definições políticas, ideológicas, seu acervo cultural, o que acaba por constituir a personalidade do/a educador/a, seu *modus faciendi*, seu estilo único, aquilo que o distingue dos demais, a sua “metodologia de ensino” que é constituída ao longo da vida, por meio de interações que nela ocorrem. (NASCIMENTO e JESUS, 2010)

A atuação do educador, nesse sentido, será diferenciada dos demais. Ele pode, como alternativas: substituir textos do livro por outros que ele mesmo pesquisou tratando do mesmo assunto; trazer novas figuras para a sala de aula ou pedir que os alunos tragam; fazer um diagnóstico com os alunos para perceber o grau de entendimento deles sobre o assunto, e se percebida falta de informação, deve o professor pesquisar e trazer essas informações para a aula, já que o livro não aborda o tema; caso encontre textos discriminatórios no livro, fazer uma análise crítica com os alunos desconstruindo as idéias preconceituosas presentes.

3. Resultado das Pesquisas

A fim de analisar tal situação, segue abaixo a comparação do resultado de uma pesquisa realizada nos anos 80 pela autora Ana Célia Silva, que avaliou 82 livros didáticos utilizados na época, com as observações feitas num livro de língua portuguesa utilizado numa escola da rede pública do município de Amargosa/Ba. Como resultados da pesquisa da década de 80 foram encontrados:

Apenas nove livros constituíram exceção, por apresentarem em alguns textos e ilustrações o negro representado de forma positiva. Nos demais livros, o negro aparece sob as formas de escravos, serviçal, caricaturado, desumanizado, como minoria e em último lugar nos grupos sociais. A criança negra raramente é retratada na escola. Ela aparece brincando ou trabalhando nas ruas, é o filho da empregada e quase nunca tem nome, é chamada por apelidos ou por sua cor (negrinho etc.), Percebe-se nela a ausência de características e atributos humanos, uma vez que sua presença é quase sempre associada a animais e seres sobrenaturais [...] O livro evidencia como representante do povo brasileiro o branco socializado como padrão econômico e costumes europeus norte americanos. (SILVA, 2004).

Percebe-se a partir daí como era a situação na década de 80, na qual os negros eram claramente discriminados no livro didático e a constata-se que as representações tanto do negro quanto do branco nos livros didáticos não condiziam com a realidade da população brasileira.

Vejam agora o resultado da pesquisa deste ano:

Livro: *Ápis: língua portuguesa* – 5º ano.

Composto por 264 páginas quase todas com representações infantis, das quais apenas em 24 apareciam o negro representado. Destas vinte e quatro, em três aparecem figuras com negros e brancos na mesma imagem, nestas o negro é sempre minoria. Apenas em quatro páginas do livro inteiro foi notada a presença de fotos reais de negros. Nas dez páginas que anunciam a unidade e têm representações de pessoas, onde as figuras são maiores e mais vistosas, em apenas uma aparece uma menina negra junto com outras crianças brancas.

Em questões quantitativas ainda temos uma estagnação, pois a discrepância entre o número de vezes que o negro e o branco aparecem no livro didático ainda é muito grande, mesmo três décadas depois, ainda não reflete a realidade social brasileira que é composta majoritariamente, embora muitos não se declarem, por população negra (negros e pardos).

Foi percebido um avanço quando se refere à forma como o negro aparece, pois ele já aparece, algumas vezes, representando os mesmos papéis dos brancos, e já não foram encontrados mais referências à escravidão e papéis subalternos.

A respeito das denominações do negro não foram encontradas muitas informações, uma vez que o livro é específico de língua portuguesa e do quinto ano, logo não abrange histórias literárias, nem infantis com nomes dos personagens; a maioria das figuras encontradas nos textos ilustra o assunto do texto, mas não necessariamente os momentos das ações dos personagens como nas historinhas infantis, portanto não foi possível analisar esse aspecto.

Outro quesito que se encontra em ponto de estagnação é a abordagem de assuntos referentes a relações étnico-raciais nesta disciplina no livro de LP em análise, nenhuma referência a esse assunto foi mencionada nos temas das unidades, nem nas abordagens textuais.

Para os sujeitos negros, esse fato da pouca e má representatividade pode gerar uma situação de negação da própria identidade, pois, devido a isso, torna-se difícil admitir-se de uma cor vista de acordo com perspectivas negativas ou mesmo invisibilizada; e a grande contradição nesse sentido está no fato da maioria da população ser dessa cor, logo, as consequências desse problema atingem a maioria da população. Além disso, quando há disseminação de discriminação no ensino infantil ou séries iniciais o problema se expande, pois tais sujeitos estão ainda em fase de formação, construindo suas perspectivas acerca das coisas, delineando suas posturas e personalidades, pois no processo de construção de identidade aquilo que dizem de nós tem grande peso, por isso as informações contidas nos LDs da educação e séries iniciais acabam sendo absorvidas com maior facilidade, sobre isso a autora Neuza Guareschi et al. afirmam: “as práticas culturais são interpelativas, isto é, nos incitam a ser como dizem que somos, nos tornam governáveis, mas sempre[...] através de jogos de força, de imposição e contestação de sentidos”.

Por outro lado, os brancos, representados como maioria da população, e, geralmente, com uma boa situação financeira, podem ter a falsa impressão de que sua cor é superior às outras uma vez que é supervalorizada; conclui-se então que uma parcela pequena da população, que é branca, é mais “bem tratada” no livro didático do que a real maioria negra, assim como em outros meios de comunicação.

Os problemas das relações inter-raciais foram historicamente construídos, e quando os autores deixam de mencionar em seus livros essas desigualdades e por meio de textos e

figuras as representam implicitamente, principalmente nas disciplinas de português e história, estão reproduzindo-as, afinal, como diz o ditado: “quem cala, consente”.

4. Considerações Finais

Diante dessa perspectiva, percebe-se que o preconceito e a discriminação contra o negro no livro didático ainda está presente em nossa década.

É verdade que avanços foram encontrados, mas ainda é pouco para tamanho problema, e não podemos esquecer que a redução dessa discriminação de se deu devido às lutas de movimentos sociais ligados ao assunto das relações étnico-raciais que conseguiram promover a implantação de leis que protegem os seguimentos discriminados, porém muito ainda tem que ser feito, no sentido legal e principalmente ideológico.

O educador como mediador do conhecimento, deve estar inteirado destas e outras questões para ter a capacidade de reconhecer e agir com sabedoria sobre as mesmas, para tanto uma boa formação é de suma importância.

5 Referências Bibliográficas

- BARETTA, DANIELLE. **Ideologia no livro didático: a polêmica de nova história crítica**. Revista Linguagem (DL)-Universidade Federal de São Carlos - SP. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguagem/edicao07/Ensaio_Danielle.php>. Acesso em 17 abr. 2013.
- BORGATTO, ANA MARIA TRINCONI. **Ápis: língua portuguesa**. Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Archezi.—São Paulo: Ática, 2011.
- MAGALHÃES, R.C.B.P E RUIZ, E.M. **Estigma e Currículo Oculto**. Rev. bras. educ. espec. vol.17 no.spe1 Marília May/Aug. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400010&lang=pt>. Acesso em 17 de abr. 2013.
- NASCIMENTO, C. O. C. ; JESUS, R. C. D. P. . **Currículo e Formação: Diversidade e Educação das Relações Étnico-Raciais** (MEC/UNIAFRO/NEAB-Recôncavo). 1a.. ed. Curitiba: Editora Progressiva, 2010.
- GUARESCHI, NEUZA e outros. **As relações raciais na construção das identidades**. Psicol. estud. vol.7 no.2 Maringá Jul./Dec. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000200007&lang=pt>. Acesso em 17 de abr. 2013.
- SILVA, ANA CÉLIA. **A discriminação do negro no livro didático**. 2.ed. – Salvador: EDUFBA, 2004.
- SILVA, MARCO A. **A Fetichização do Livro Didático**. Educ. Real. vol.37 no.3 Porto Alegre Sept./Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300006&lang=pt>. Acesso em 17 de abr. 2013.

A Lei 10639/03 e seu Impacto na Formação de Professores

Luma Silva Matos⁴⁵
Jardelina Garcia Santana⁴⁶

Resumo

O presente artigo tem como finalidade apresentar a contextualização da lei 10639/03 e seu impacto na formação de professores. Como embasamento teórico foram utilizados os autores Nascimento (1993), Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, (1996), Miranda (2004), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) para contextualização da lei 10639, Novóia (1995), Garcia (1999), Honoré apud García (1999), Zeichner (1993), Munanga (2005), Casaroto e Santos (2010), Cavalleiro (1998), Melo e Rego (2002), Lima (2002) e Pantoja (2004) para discutir sobre a formação de professores e a importância da formação para as relações étnico raciais.

Palavras-Chave: Lei 10639/03- Formação de professores-Relações étnico raciais.

1. Introdução

A Lei 10.639⁴⁷ de Janeiro de 2003 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação que propõe as Diretrizes Curriculares para a educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras, em 2004, são resultados de lutas empreendidas pelos movimentos sociais e que desde cedo demonstraram que é impossível formular normas e diretrizes para a educação, sem levar em conta a diversidade social e étnico-racial da população brasileira. Não se trata simplesmente de incluir os negros e integrá-los numa sociedade que secularmente os exclui e desqualifica, mas oferecer uma educação

⁴⁵ Graduanda do VII semestre do curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bolsista do PET Afirmção: Acesso e permanência de jovens de comunidades negras rurais no ensino superior. E-mail: lluminhaa@hotmail.com

⁴⁶ Graduanda do VII semestre do curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: jardagarotinha@hotmail.com

⁴⁷ 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.

que lhe permita assumirem-se como cidadãos autônomos, críticos e participativos. Um dos maiores desafios, entretanto, está nas mãos dos professores. Cabe a estes identificar os preconceitos contra os negros, bem como contra outras pessoas socialmente postas à margem, nas concepções que orientam o ensino que desenvolvem e no modo como interagem com os alunos negros. Cabe-nos questionar ainda, o modo como estes professores podem identificar preconceitos ou discutir questões que não lhes foram ensinadas em sua formação inicial, ou lhes fora transmitida de forma insuficiente ou equivocada.

2. O Contexto da Lei 10639/03 e sua Relação na Formação de Professores

A lei 10639 é resultado de lutas empreendidas pelo movimento social negro desde o início do século XX, a sua construção é parte de um conjunto de políticas afirmativas que tem como objetivo reparar erros cometidos contra a população negra que durante muito tempo foram discriminadas e silenciadas. Esta lei abrange principalmente o ensino de história que durante muitos anos valorizou unicamente a cultura branca europeia em prejuízo da cultura africana e afro brasileira. A intenção dessa política de ação afirmativa é de, sobretudo dar a devida valorização a cultura africana e afro brasileira que durante muito tempo foi silenciadas e vítima de discriminação. Segundo Nascimento (1993):

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas consequências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência. (NASCIMENTO, 1993, p.11)

Em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada pelo presidente da república da época Luiz Inácio Lula da Silva a lei 10.639 originária do Projeto de Lei nº259, apresentado no ano de 1999 pelos então deputados Esther Grossi e Benhur Ferreira. O Ministro da Educação da época, Cristóvan Buarque, altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a lei 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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 de História 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 políticas 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 de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro com “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996)

A lei 10.639 institui a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, também determina, a revisão dos currículos das escolas para adequá-los à lei, qualificação dos professores e a sua formação continuada, indicando assim que era necessário além de introduzir o ensino sobre história e cultura afro-brasileira, também qualificar os professores para proverem esse ensino.

Após a publicação da Lei 10.639 no ano de 2003 no ano seguinte no dia 10 de março de 2004, com objetivo de regulamentar a Lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 003/2004, 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. O Parecer recomenda várias ações pedagógicas visando à implementação da Lei.

O Parecer procura oferecer uma resposta, na área da educação, à população afro descendente, regulamentando políticas de ações afirmativas, políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Tratam de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos) para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (SANTOS, S.D p. 5,6)

Um dos principais argumentos, apresentado pelo Parecer, está relacionado à necessidade da instituição de ações, por parte do Estado e da sociedade, que o parecer visa reparar os danos sofridos pelos afrodescendentes brasileiros em virtude da escravidão, danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista. Visa também que tais medidas se consolidem em iniciativas de combate ao racismo e discriminações. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004)

Para que de fato a lei seja efetivada não basta só ocorrer à mudança nos currículos escolares, mas sim a valorização da cultura africana e afro brasileira ser de fato realizada nas salas de aula pelos professores, e para isso os mesmos precisam ter em sua formação a educação para as relações étnico raciais.

Zeichner (1993) ressalta a importância dos cursos de licenciaturas preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam. A formação do professor deve lhe garantir a habilidades para direcionar o seu trabalho, mesmo que não constitua a sua formação inicial, o professor deverá não se ater somente o que lhe for ensinado em sua graduação, mas assumir o compromisso consigo mesmo e ampliar o seu conhecimento a fim de garantir uma evolução no seu processo de formação, para desenvolver o seu potencial e sua autonomia didática.

A formação de professores torna-se indispensável para uma educação que reconheça e valorize a história, cultura e identidade dos diferentes povos que habitam o Brasil, em particular os descendentes dos povos africanos. A falta de preparo dos professores para ministrarem o ensino de história e cultura da África contribui para o baixo desempenho e o alto índice de evasão escolar dos alunos negros, conforme ressalta Cavalleiro (1998):

[...] isso acontece porque eles não estão sendo positivamente aceitos. Eles não recebem o mesmo tratamento desde o currículo - que não pensa, de fato, numa formação histórica do Brasil com a participação negra – até as falas pejorativas que ocorrem frequentemente. (p.75)

Segundo Munanga (2005) a formação de professores que não tiveram em formação acadêmica disciplinas que tratem da história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não é unicamente por causa da

falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores e povo brasileiro.

Ensinar História da África para os alunos brasileiros é a única maneira de desfazer com o eurocentrismo que até hoje constituiu a formação escolar dos brasileiros. Após a sanção da lei 10639 que tornou obrigatório o ensino da História dos afro brasileiros e africanos no ensino fundamental e médio, pode-se perceber as dificuldades de sua implementação, começando pelo fato de que com algumas exceções os professores nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a história da África, e também a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nestes níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, não é mostrado as coisas positivas desse país, sendo assim os alunos passam a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações.

O ex-deputado Ben-Hur Ferreira, co-autor da Lei, entende que o sistema de ensino contribui com a sustentação do racismo no Brasil. Ele afirma que:

O que se vê, porém, é que o sistema oficial de ensino, cada vez mais, apresenta-se como um dos principais veículos de sustentação do racismo, distorcendo o passado cultural e histórico do povo negro. Assim, torna-se imperioso e de fundamental importância que se resgate a história do povo negro, reformulando o currículo escolar nas suas deformações mais evidentes, que impedem o negro da sua identidade étnica. (FERREIRA, 2004, p.69)

Os professores têm o compromisso de repensar sobre sua prática pedagógica nas escolas, seus princípios enquanto educador diante do racismo e avaliar como o mesmo se apresenta e o que ele representa no meio escolar seu impacto na vida dos alunos e sua representação no meio social para que tenha conhecimento dos mecanismos de produção, reprodução e mutação de preconceitos e discriminações raciais da instituição escolar (SILVA, 2000, p.73).

Segundo CASAROTO e SANTOS (2010, p.5), os professores devem trabalhar estes conteúdos, realçando a contribuição e importância do negro na formação social e cultural do nosso país, e com isso desconstruir a ideia de negro “coitadinho” presente na sociedade e outras demais expressões presentes nos livros didáticos que acabam ridicularizando e rebaixando o povo negro. Diante disto, torna-se necessário que as práticas pedagógicas dos professores sejam voltadas à valorização e divulgação da história e cultura dos povos africanos, levando este conhecimento para às salas de aula, e para milhares de alunos afro-descendentes a história daqueles que contribuíram de forma significativa para a construção do nosso país, pois assim estaremos contribuindo para que as crianças e jovens brasileiros, que

são vítimas da discriminação e do racismo ainda presente nas reproduções pedagógicas e livros didáticos, tenham a história de seus ancestrais representada de forma positiva, visando o seu reconhecimento enquanto grupos com suas histórias, seus costumes e tradições representativas para a formação cultural do país.

3 Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Do parecer 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. Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004.

Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/portal/index.php?p=legislacao_secoes&sec=41>

Acesso em: 10 de abril de 2013;

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394 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”.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dem/dem_legis_lei10639.pdf Acesso em: 20 de maio de 2012

Cadernos temáticos: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares/ Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. – Curitiba: SEED-PR, 2005.

CASAROTO, Karine. SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Algumas reflexões sobre o ensino de história e Cultura afro-brasileira** e africana. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/712_845.pdf>

Acesso em: 20 de março de 2013

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1998.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003.

GONÇALVES & SILVA. Beatriz Petronilha. **Aprendizagens e Ensino das africanidades**

brasileiras. In MUNANGA. Kabengele (Org). Superando o racismo na escola, Brasília: MEC/SECAD, 2005.

História e Cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais/Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. – Curitiba: SEED-PR, 2006. – 110 p.- (Cadernos Temáticos).

MUNANGA. K. (org.). Lei 10639/03: depoimento. [São Paulo, fevereiro 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: <<http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id=60>>.

Acesso: 10 de abril de 2013

ZEICHNER, K. M. **A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo-diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis/ RJ. Vozes, p.67-89. 2008.

_____. (Relatora). Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/ CNE, 2004.

NÓVOA, Antônio. (org) **Os professores e sua formação.** Publicações Dom Quixote Ltda. 2ª edição. 1995, Portugal.

África, história e ensino: desconstruindo equívocos secularmente construídos e perpetrados⁴⁸

Magnaldo Oliveira dos Santos⁴⁹

Resumo

⁴⁸ IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – CBPN. GT 03 – África, História, Historiografia e ensino.

⁴⁹ Mestre em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB. Especialista em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pela Fundação Visconde de Cairu. Especialista em Consciência e Educação pelo ISEO. Licenciado e Bacharel em Letras pela UFBA. Membro do PRODESE/UNEB/CNPq. Consultor da SMEC/CRE- Liberdade em Africanidades, Lei 10.639/03 e Lei 11645/08. Professor Convidado na disciplina História e Cultura Africana no Curso de Pedagogia da Faculdade D. Pedro II e Docente da Escola das Águas E-mail: magno.ssa.ba@gmail.com

A presente comunicação compartilha uma experiência realizada em 2013.1, no curso de Pedagogia de uma IES em Salvador, Bahia, em relação à África, história e ensino. Buscamos, como questão relevante, saber: qual o olhar de África os (as) educando (as) que chegam ao curso de Pedagogia da Faculdade X em Salvador têm? De modo mais amplo, objetivamos conhecer o olhar que os (as) educando (as) do curso de Pedagogia, da referida Faculdade, têm sobre a África, sua história, povos e culturas, para desconstruir equívocos secularmente construídos e perpetrados. Especificamente objetivamos: identificar as imagens negativas sobre a África e seus povos, trazidos pelos (as) educandos (as) do curso de Pedagogia, construídas no percurso de sua formação nos níveis Fundamental e Médio; evidenciar aspectos positivos em relação à história da África, povos, línguas e culturas e, por fim, destacar a importância e contribuições da África e seus povos nos aspectos históricos, econômicos, culturais, científicos e tecnológicos para a humanidade. Utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa, empregando como instrumento, um questionário aberto, contendo duas indagações. Selecionamos, aleatoriamente, uma amostragem de 05, dentro do universo dos 90 informantes pesquisados. Como resultado, constatamos o silenciamento, equívocos, deturpações e denegações sobre o continente africano, seus povos e culturas, que os (as) educandos (as) trazem ao chegarem ao ensino superior. Constatamos também, a negação da pertença da descendência africana e seus valores culturais civilizatórios, bem como a urgência e o quanto precisamos, ainda, investir nas formações de educandos (as) e de educadores (as), em temáticas dessa natureza, para que possamos minimizar os efeitos nocivos causados pela educação pautada nos parâmetros eurocêntricos, avançando, cada vez mais, com uma educação pluricultural, na desconstrução de equívocos e estereótipos, construídos sobre a história da África, dos povos africanos e seus descendentes ao redor do mundo.

Palavras-chave: África; cultura; estereótipos; educação pluricultural

1 Considerações introdutórias:

O presente texto é resultado da pesquisa realizada no curso de Pedagogia, no ano de 2013.1, de uma IES Soteropolitana, em relação à África, história e ensino.

A pesquisa, de modo mais amplo, objetivou conhecer o olhar que os (as) educando (as) do curso de Pedagogia, da Faculdade, que por razões éticas chamaremos de X, têm sobre a África, sua história, povos e culturas, para que pudéssemos desconstruir possíveis equívocos secularmente construídos e perpetrados.

De forma específica, ela objetivou identificar as imagens negativas trazidas pelos (as) educandos (as) do curso de Pedagogia da Faculdade X sobre a África e seus povos, construídas no percurso de sua formação nos níveis Fundamental e Médio; evidenciar aspectos positivos em relação à história da África, povos, línguas e culturas e, por fim, destacar a importância e contribuições da África e seus povos nos aspectos históricos, econômicos, culturais, científicos e tecnológicos para a humanidade.

A escolha pela referida IES se deveu ao fato do autor, do presente texto, ser professor/educador convidado atuante, desde a implementação (2006.2) do componente curricular Fundamentos e Metodologia do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (acrescentado) no curso de Pedagogia da referida instituição até corrente ano (2013).

O desejo de escrever tal artigo se justifica pela necessidade de denunciar as quantas anda a educação brasileira em relação ao trato da Lei 10.639/03, mesmo após 10 anos de sancionada pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva e “aplicada” pelos diversos estabelecimentos de ensino pelo país a fora.

Pela necessidade de falar sobre uma abordagem de educação pluricultural que colabora na desconstrução de equívocos e denegações sobre a história da África e seus legados culturais, bem como nos possibilita reconstruir novos olhares e conhecimentos sobre o continente e seus povos.

Pela oportunidade de compartilhar experiências adquiridas e realizadas no exercício de nossa docência no ensino superior que tem nos ajudado transpor barreiras e dificuldades não só em relação aos aspectos materiais como também no que se refere ao plano simbólico de nossa educação.

Para sermos coerente para com nossa proposta de pesquisa, optamos por utilizar uma abordagem metodológica qualitativa, empregando como instrumento, um questionário aberto, contendo duas indagações. A seleção das amostragens, para este artigo, foi feita de forma aleatória. Devido à natureza deste trabalho, consideramos o número de 05 amostras, dentro do universo dos 90 informantes pesquisados a serem compartilhadas.

As categorias em destaque como África, cultura, estereótipos, educação pluricultural e outras que aparecem neste trabalho, assim como os referenciais teóricos que as respaldam são apresentados no corpo do texto.

2 A construção de um imaginário de África

Perde-se nos tempos o processo de construção de um imaginário europeu sobre a África, seus habitantes e suas culturas. [...] “Os mecanismos simbólicos da exclusão do outro remontam há muitos séculos, estando profundamente enraizado no legado cultural europeu. As fabulações europeias a respeito da África são antigas” [...] (SERRANO, 2007, p. 24). Os estereótipos seculares atribuídos, reforçados e reelaborados em relação a este continente, assim como, seu rebaixamento e desqualificação ganharam impulso e proporções desmedidas a partir do período de expansão marítima e da mercantilização dos países europeus que

provocou a colonização das Américas, escravidão e traslado forçado dos povos negros seguidos da apropriação e usurpação de seus bens materiais e de seus territórios em África. “Certo é que o mundo ocidental construiu o seu relacionamento com as populações extra-européias [*sic*] com base em preconceito de todo tipo” (SERRANO, 2007, p. 24).

Entre outras consequências funestas, estas ações impregnadas de etnocentrismo, preconceito e racismo pautados em elaborações socioculturais e das pseudociências da época que sustentavam a suposta superioridade racial branca, deliberadamente, escamotearam a realidade, elaborando imagens fantasiosas e estereotipadas das sociedades e culturas africanas como um todo, assim como, criando histórias (ficções) de serpentes, seres semi-humanos grotescos e monstros perigosos que habitavam os mares de outros ‘mundos’, especialmente, os mares das costas africanas e que não hesitavam em atacar embarcações e engolir os navegadores europeus. Em consonância com o que afirmamos a cima, Serrano (2007, p. 24) chama atenção para essa realidade:

Assim, é importante ressaltar que a desqualificação dos não-europeus não recaiu, como se pensa, unicamente sobre pessoas e etnias. Bem mais do que isso, a estratégias de inferiorização do outro foi também estendida ao território habitado pelas populações não-européias [*sic*], impregnando de modo simultâneo o espaço, as sociedades e as culturas dos demais continentes com todos os signos da negatividade. Nesse particular, o continente africano foi, inegavelmente, o mais desqualificado pelo pensamento ocidental [...] devaneios cartográficos, agregou-se uma pouco honorável linhagem de bestas, feras sanguinárias, de monstros antropóides e canibais, que continuam a transitar nos mapas da África (SERRANO, 2007, p. 24,29).

As representações negativas e as estereotípias sobre os povos africanos são inúmeras e por mais que as imagens sobre África tenha variado no decorrer dos tempos, permanecem até os nossos dias, imagens de um continente estigmatizado como inferior, lugar inóspito, impróprio à civilização. Devemos entender o estereótipo como “imagem formal e fixa, geralmente falsa e negativa, sobre um indivíduo ou grupo de indivíduos”. (VALENTE, 1994, p. 86). Essas imagens têm sido reproduzidas e perpetuadas como verdades absolutas e inquestionáveis pelo sistema de educação, como se naturais fossem. O “estereótipo é um conceito muito próximo do preconceito e pode ser definido como ‘uma tendência à padronização’, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas” (SHESTAKOV *apud* SANT’ANNA, 2005, p. 65).

Sabemos que o sistema de educação no Brasil tem se pautado exclusivamente em parâmetros eurocêntricos racistas que através dos séculos vem silenciando, inferiorizando e/ou excluindo todos e quaisquer legados, conhecimentos e valores dos demais contínuos civilizatórios que constituem nossa sociedade. Santos (1990, p. 12) nos ajuda a compreender melhor tal situação definindo o racismo como:

A suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização bio- genética de fenômenos puramente sociais e culturais. É também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê.

Essa situação, felizmente, tem se transformado graças às lutas e enfrentamentos provocados pelo povo negro e seus variados movimentos sociais que vêm angariando conquistas, no âmbito sociocultural e campo da educação alterando esse processo.

3. A Lei 10.639/03 dando visibilidade a histórias excluídas e culturas negadas

Com a conquista das Leis 10.639/03 e 11.465/08, especialmente, a 10.639, que mais nos interessa aqui, sancionada em 09 de janeiro de 2003 alterando 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", temos conseguido avançar ainda mais e assegurar nossas conquistas, tanto do ponto de vista social quanto legal, embora saibamos que os desafios são imensos e os obstáculos enormes e por vezes quase intransponíveis. A Lei 11.465 veio alterar a 9.394/96, modificada pela 10.639/03 e estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Apesar da Lei 10.639/03 não tratar da obrigatoriedade da abordagem das temáticas por ela preconizadas nem no Ensino Superior nem na Educação Infantil, algumas Instituições de Ensino Superior, por razões diversas, decidiram acatar o texto da Lei, a exemplo da IES, referida neste trabalho, que sai na frente como um das pioneiras em Salvador no que se refere à implementação da Lei 10.639 e posteriormente da Lei 11.465.

Sempre apostamos no trabalho com identidade e pertencimento, objetivando despertar o reconhecer-se na história dos povos negros. Em consonância com as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso de Pedagogia⁵⁰ foi construída seguinte a Ementa: instrumental teórico-prático para uma reflexão ↔ ação sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08; legislação antirracista; teorias racistas; branquidade e negritude; mestiçagem e mulatagem; identidade negro-africana e indígena; alteridade; oralidade e mitologia africana e indígena; literatura infanto-juvenil africana e indígena; políticas de ações afirmativas; a resistência negra no Brasil colônia e pós-colônia; África milenar (pré-colonial) e colonial: aspectos introdutórios; religiões brasileiras de matrizes africanas e indígenas.

3.1. O que, como e com quem fazer: uma abordagem metodológica

Para que pudéssemos conhecer a atual situação da educação no que se refere ao trato das questões preconizadas pela Lei 10.639/03, após 10 anos de sua sanção, antes de trabalhar os conteúdos propostos pela Ementa, decidimos realizar uma pesquisa com o objetivo de identificar que imagens de África, seus povos e culturas os (as) educandos (as) do período diurno e noturno do curso de Pedagogia de nossa IES trazem consigo, construídas no percurso de sua formação nos níveis Fundamental e Médio e que relevam bastante acerca de suas posturas e sentimentos em relação à história e os legados africanos.

Utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; ROCHA, 2008), por entender que esta se revelou mais apropriada, dada a natureza do objeto a ser pesquisado, mesmo porque, nossa intenção não era apenas a de quantificar resultados, mas a de interpretá-los considerando as subjetividades das respostas.

Em coerência com a abordagem metodológica, empregamos como instrumento, um questionário aberto, contendo duas indagações. A primeira e fundamental buscou saber dos (as) educandos (as): o que existe de África em você? A segunda, perguntou: em caso positivo, como você exprime os valores africanos em seu cotidiano?

Do quantitativo de 90 questionários respondidos (50 do matutino e 40 do noturno), selecionamos, de modo aleatório, uma amostragem de 05 entre os (as) informantes. As respostas a seguir, são reproduzidas conforme os originais e objetivando salvaguardar as identidades dos informantes aparecem somente as iniciais de seus nomes.

A partir das respostas dadas podemos identificar, então, que representações os (as) educando (as), de modo geral, que ingressam no ensino superior carregam consigo sobre a África, povos e culturas, mesmo depois de passados 10 anos da Lei Federal 10.639 e como

⁵⁰ BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 2003.

isso reverbera nos seu processo de ensino↔aprendizagem, sem seu comportamento psicossocial e da aceitação de si e do (s) outro (s).

Vejamos algumas dessas representações, atentando para o que elas nos revelam como leituras diretas e/ou subliminares presentes no conteúdo das respostas por eles (as) dadas.

Em relação ao silenciamento proposital que o sistema de educação insiste em manter em relação à África:

Como sou leiga no que se refere sobre África não tenho conhecimento dos valores **deste povo** e do lugar, por isso não sei se carrego ou exprimo algo que tenho **interiorizado** da África em mim.

Apenas pela história que conheço sobre meus antepassados sei que tenho **traços** africanos e herdei um **pouco** da cultura. (R.S.C. 21 ANOS. CURSO DE PEDAGOGIA, 2013 *grifo nosso*).

Quanto às construções negativas de África que culminam no processo de rejeição e afastamento dos valores culturais e de sua pertença:

Embora eu reconheça que muita da **minha cultura vem de África**, não **consigo identificar concientemente**, pois a maioria das coisas que **aprendi sobre esse país** me vieram de forma **negativa**.

Não sei como expressa-los pois **a vida toda tentei reprimi esses valores** (S.S. 24 ANOS. CURSO DE PEDAGOGIA, 2013 *grifo nosso*).

Rebaixamento e desqualificação dos valores civilizatórios de África e conseqüente redução de sua diversidade e potencialidades como um enorme continente:

A África é um **país** rico em culturas, mas pouco reconhecido, podemos dizer que a uma influência na culinária, e os penteados.

A África é um **país** que poucos querem como influência querem como espelho eles são povos cheios de culturas artes diciplinas diferentes (S.B.S. 18 ANOS. CURSO DE PEDAGOGIA, 2013 *grifo nosso*).

A construção de estereotípias e de um imaginário de um continente inóspito, perigoso que nada de construtivo, em quaisquer que sejam as áreas, tem a oferecer nem mesmo para aqueles nascidos na própria terra:

Muita **fome, miséria, doença, guerra, terremoto**.

Não exprime nada em meu cotidiano preciso aprender mais sobre a África para poder falar sobre esse assunto. Pois a **África ao meu ver só passa coisas ruins**. (A.M.S.D. 39 ANOS, CURSO DE PEDAGOGIA, 2013 *grifo nosso*).

Podemos perceber a eficácia da educação brasileira, no que se refere à subalternização e ao esvaziamento dos valores e das potencialidades dos povos africanos e a criação e inculcação da inferiorização natural de determinadas sociedades humanas que resulta na internalização de estigmas e recalques em relação à cultura e/ou grupo étnico e racial ao qual se pertence.

Quer queira ou não **temos um pé na senzala** como se diz, somos descendentes de africanos, eu particularmente, pois sou bisneta de **uma africana**, que os mais antigos diziam que foi **capturada** nos matos, **fugida** dos senhores de engenhos, **por isso tenho a África no sangue**.

Como **negra**, sinto, a **discriminação** e o **preconceito** que os meus irmãos que têm a **pele mais escura** sofrem, apesar de morarmos numa **cidade onde a maior incidência é de negros**. (S.C.M. 66 ANOS, CURSO DE PEDAGOGIA, 2013 *grifo nosso*).

3.2 Inferências dos relatos

Das respostas dadas, 98% reproduzem, para além dos aspectos já observados acima, outros estereótipos e/ou equívocos construídos e perpetrados sobre a África e os africanos, no transcurso de suas formações até o ingresso no nível superior e se não houver uma intervenção neste sentido, poderão concluí-lo carregando estas mesmas representações e/ou acrescidas de outras mais contundentes, com o agravante dos respaldos pseudocientíficos. Verifica-se a presença marcante de preconceitos variados, rejeições e desconhecimentos sobre o continente africano.

Não encontramos em nenhum dos registros (mesmo no universo das 90 respostas) contribuições do continente africano nas áreas das ciências e tecnologias. Não há nos relatos destaque algum em relação à beleza, positividade e estética dos variados povos, suas diferentes histórias e múltiplas culturas. Na contra partida, encontramos quase unanimemente na visão de que só existem conflitos, guerras, fome, misérias e doenças no continente e um pensamento sem criticidade em relação aos problemas que assolam a África na atualidade.

Aprenderam, e assim acreditam, que as demandas que o continente africano enfrenta hoje, dizem respeito apenas a ele, sem correlação histórica com outros povos, culturas e políticas, como se a África surgisse e se encontrasse isolada, desvinculada do contexto do mundo. Desconhecem a história de exploração secular, escravização exorbitante de diferentes sociedades, expropriação, colonização e roedura sobre esse continente (HERNANDEZ, 2005) e as nocivas interferências nas organizações político-sociais, no modo de ocupação da terra e nos territórios geográficos.

Tais educandos (as), embora negros (as), (aproximadamente, 96%) referem-se à África como se ela estivesse muito distante deles (as), vista apenas através de filmes de ficção ou das literaturas que caricaturam o continente, não fazendo parte, direta ou indiretamente, de suas realidades, não havendo nenhum vínculo, nenhuma correlação ou mesmo pertença entre eles e a África, ainda que sejam inegáveis aspectos relevantes como a cor de suas peles e a textura dos seus cabelos.

4. Uma história que também é minha:

Sabemos que o processo de educação, desde sempre, tem silenciado a história africana e africano-brasileira e quando a aborda, relega-a a condição de temas periféricos e de pouca importância ou então, investe sistematicamente na denegação das culturas, línguas e, especialmente, as religiões dos povos negros no Brasil, na África e fora dela.

Conforme já comentamos, essa situação/condição tem se atenuado graças às iniciativas e esforços históricos dos grupos negros em todos os seus desdobramentos e colaborações de parceiros afins que vêm somando conquistas a exemplo das Leis Federais 10.639/03 e a 11.645/08, as Políticas de Ações Afirmativas entre outras.

Conscientes deste fato, investimos em privilegiar tais temáticas pelo viés da identidade tanto étnico e racial quanto pelos demais aspectos que a constitui, trabalhando ancestralidade e as relações de pertencimento, despertando e construindo conhecimento de uma história que também é minha.

Perseguindo esses objetivos, trabalhamos o ensino da história da África buscando desconstruir equívocos secularmente construídos e perpetrados pelo nosso sistema de ensino, evidenciando também os aspectos positivos em relação à história da África, povos, línguas,

culturas e religiões, salientando que em se tratando de África devemos considerar intensos contrastes, pluralidade e diversidade em todos os sentidos.

No processo de desconstrução dos equívocos historicamente sedimentados, especialmente, aqueles mais danosos e/ou mais recorrentes, com base nas respostas obtidas com a pesquisa, iniciamos nosso trabalho desfazendo a ideia de que a África é um país com um só grupo étnico, uma só língua, cultura e religião como insistem, assim, a ele se referir. A África é enorme um continente, seja pelas suas potencialidades, seja pela sua extensão geográfica. Na verdade é o terceiro maior continente no que se refere à extensão territorial, medindo, aproximadamente, 30.221.532 km² e com o maior número de países, possuindo 55 no total e o segundo mais populoso com mais de 01 bilhão de habitantes.

Outro equívoco que se tornou um estereótipo em relação à África é pensar que ela é um continente somente tórrido, ressequido, sem água. Tem causado espanto nos (as) educando (as) saberem que o continente possui em diferentes localidades, abundância de água doce nas formas de rios, bacias e lagos⁵¹.

Quanto aos rios, os principais são: no Egito, o rio Nilo que é segundo maior rio do mundo, com 6.671 km de extensão; na República Democrática do Congo, o rio Congo, ocupando o nono maior no mundo, com 4.371 km. Encontramos também o rio Níger, Benue, Senegal, Zambeze, Limpopo, Orange etc.

Quanto às bacias encontramos: no Congo, a segunda maior bacia hidrográfica do mundo, com 3.690.000 km²; a sexta maior bacia, conhecida como Bacia do Nilo, englobando Uganda, Tanzânia, Ruanda, Quênia, República Democrática do Congo, Burundi, Sudão, Sudão do Sul, Etiópia e Egito, com 2 867 000 km² e a Bacia do Níger, na Nigéria, ocupando o nono lugar com 2.092 000 km².

Quanto aos lagos elencamos: o Lago Vitória englobando Uganda, Tanzânia e Quênia sendo o terceiro maior do mundo, com área de 68.100 km², com profundidade de 73 m; o Lago Tanganica, sétimo maior lago do mundo, envolvendo o Congo, Zâmbia, Burundi, Tanzânia, com área de 32.893km² e profundidade de 1435m; o Lago Niassa, décimo no mundo abrangendo o Malawi e Moçambique, com área de 30 800 km², com profundidade de 678m.

Um estereótipo bastante comum é não pensar o continente para além das savanas e surpreender-se ao saber que existem outros tipos de vegetação como a floresta Equatorial (segunda maior do mundo), vegetação Mediterrânea, estepes, vegetação desértica e outras.

⁵¹ HODROGRAFIA. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hidrografia>> Acesso em 26 de nov. de 2012.

No que diz respeito às línguas, o continente africano também é aquele que possui o maior número de línguas naturais, ultrapassando a casa de 2.000 línguas (SERRANO, 2007). Possui também uma considerável variedade de grupos étnicos e culturais e complexas sistemas sociais. Santos colabora na quebra de preconceitos em relação à cultura do outro salientando que:

Assim, cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. [...] é sempre fundamental entender os sentidos que uma realidade cultural faz para aqueles que a vivem. [...] Entendido assim, o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade das relações humanas. (SANTOS, 2006, p. 8)

Tendemos a olhar a cultura do outro, por uma escala de valor em relação à nossa e, a educação brasileira, ainda eurocêntrica, o contrário de trabalhar a relativização, o respeito à alteridade e seus valores, tem reforçado preconceitos e discriminações, elegendo as culturas europeias como superiores, colocando-as como o centro, o modelo e a medida e todas as demais culturas do mundo como inferiores a elas, por isso, necessitando imitá-las. Contudo, não há fundamento que sustentem essa postura, pois, [...] “Não há superioridade ou inferioridade de culturas ou traços culturais de modo absoluto, não há nenhuma lei natural que diga que as características de uma cultura a façam superior a outras” [...] (SANTOS, 2006, p. 16-7).

Criando alternativas que permitam aos (as) educando (as) construir novos conhecimentos acerca da história da África, adotamos a conduta pedagógica de disponibilizarmos uma gama de possibilidades a serem trabalhadas em relação à temática, permitindo, na medida do possível, que eles (as) compartilhem das decisões, ou mesmo escolham entre elas, segundo suas necessidades e/ou desejos. Entre elas, algumas são: África Milenar: histórias, culturas e formação dos principais reinos e impérios; África e a Política Expansionista Europeia do Atlântico com o Tráfico Negreiro; África no Período de Colonização Europeia: dominação, exploração x resistência e libertação; África na Contemporaneidade: conflitos e resoluções; África: conhecendo o continente – aspectos físicos, geográficos, linguísticos e étnicos; África: desconstruindo equívocos historicamente construídos e perpetrados.

Também trabalhamos com estereótipos, preconceitos, discriminação, representação e racismo.

5. África: outras histórias que a Educação insiste em silenciar

Entendemos educação como ação político pedagógica, concebida como tomada de posições, e que deve possibilitar aos diversos sujeito assumirem o protagonismo de suas histórias. Contudo, para que isso ocorra, a apostar deve ser feita em uma educação pluricultural, diferenciadas do modelo ai posto, pois, não só deve contempla aquilo que a educação tradicional tem deixado de fora, como também ser capaz de proporcionar emancipação aos atores sociais. Conforme Luz (2000, p. 17) a proposta de educação pluricultural “caracteriza-se pela crítica e negação da *episteme* do racismo, evolucionismo e etnocentrismo, gerados no bojo do colonialismo e neocolonialismo”.

Para que isso seja possível, é necessário abrir-se e se permitir conhecer melhor sua história e as histórias dos diferentes povos e como estas se constroem, se afirmam e como são transmitidas às gerações sucessoras. É necessário também contar outras histórias, no nosso caso à história da África, que a Educação insiste em silenciar por não considera-la canônica e/ou hegemônica.

Hoje não é mais novidade e não há contestação de que a África é o continente mais antigo do planeta, lugar onde tudo começou, onde a história da humanidade teve início. O berço dos povos melanodérmicos, dos quais milhares e milhares deram origens às migraram sucessivas para Ásia, seguida da Europa, Austrália e por último as Américas, dando origem ao gênero humano da atualidade (CAVALLI-SFORSA, 2002).

Destacamos a importância e contribuições da África e seus povos nos aspectos históricos, econômicos, culturais, científicos e tecnológicos para a humanidade não só no passado como também na contemporaneidade. A mais importante e significativa de todas elas, é o fato da África ter dado origem ao gênero humano que da atualidade.

Os povos africanos foram os fundadores das primeiras e grandes civilizações do mundo, com organizações político-administrativas milenares e diversificadas, como as Chefaturas Básicas (uniclônicas); Chefaturas Confederadas (multiclônicas); Cidades-Estados (restringentes); Cidades-Estados (abrangentes); Reinos e Impérios. Na contemporaneidade encontramos, predominantemente, formas de governos como: Repúblicas (Presidencialista e Parlamentarista); Ditaduras Militares e Monarquias (Constituintes).

No Aspecto econômico, a África, no passado desempenhou um papel extremamente relevante não só por matérias brutas que trocava no escambo e outras formas de comércio, mas por ter sido submetida ao jugo da escravização, vendo ser arrancados por séculos, de seu solo, milhões e milhões de seres humanos, não apenas significativas forças de trabalho, mas também mentes pensantes, seres experientes em diversos tipos de trabalhos e conhecedores de tecnologias e líderes extraordinários, entre outros atributos. Outro aspecto que convém

salientar é o fato de ter sido simultânea e exaustivamente sugada e explorada no período, não muito longínquo, da colonização europeia. No presente, a África ainda desempenha papel significativo, pois, fornece, entre outros produtos, petróleo, ouro, diamante, minérios, minerais etc. O principal bloco econômico é o SADC (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral), formado por 14 países, que se firma como o polo mais promissor do continente.

Hoje nos perguntamos: o que se retira da África? Para onde vão os bens e riquezas dela retirados? Fica então, essa provocação para que possamos refletir sobre essas delicadas e complexas questões.

Porém não podemos deixar de salientar que da África se extrai dois minerais imprescindíveis para o desenvolvimento das novas tecnologias como telefones móveis, GPS, satélites artificiais, armas teledirigidas, televisões de plasma, vídeoconsolas, computadores portáteis, PDAs, MP3, MP4, foguetes espaciais, mísseis, jogos eletrônicos, câmeras digitais fotográficas, entre outras tecnologias de ponta. Um recurso estratégico, o Coltan que é a abreviatura de dois raríssimos minerais a columbita e a tantalita é considerado o ouro cinzento e muito escasso na natureza. A República Democrática do Congo (África) detém 80% das reservas mundiais, o restante fica na Austrália (10%), Brasil (5%) e Tailândia (5%). Porém são as poderosas empresas multinacionais, pertencentes às nações neoimperialistas quem usurpam e se beneficiam desses recursos e dessas riquezas.

Em relação aos aspectos culturais, as contribuições da África para a humanidade são inúmeras. Devido às limitações deste trabalho, citamos sem detalhamento, apenas algumas mais expoentes, como: o campo das línguas e linguagens, das artes em geral como as artes plásticas, cênicas, a dança, a música, as indumentárias, a gastronomia, os costumes, as religiões, visão de mundo etc. tanto na Europa, nas Américas e Caribe com em outras partes do mundo.

As contribuições da África nos aspectos científicos e tecnológicos destacam-se por eles terem sido os primeiros inventores de importantes tecnologias; precursores dos conhecimentos científicos; doutores em engenharia e das grandes construções civis; os primeiros médicos profiláticos e corretivos; grandes cirurgiões da humanidade, a exemplo do antigo Egito, Núbia e antigo Nok; doutores em matemática e suas representações e abstrações; doutores em siderurgia, com tecnologias de metais variados; primeiros alquimistas e precursores da química moderna etc.

Damos destaque também para a geometria dos fractais (CUNHA JUNHO, 2002); a aritmética e os fundamentos que serviram de base para o teorema do triângulo retângulo; o

jogo de búzios e capoeira foram a base do binarismo e da probabilidade que inspiraram o computador; o jogo *awalé* que serviu de base para criação dos programas de hardwares e softwares, entre outras tantas contribuições que esse complexo continente deu e tem dado à humanidade.

6 Considerações conclusivas:

Verificamos através da pesquisa realizada que mesmo após 10 anos de sancionada a Lei 10.639/03, há um enorme silenciamento da educação brasileira, no que diz respeito à história da África, legados e povos. Que grande parte dos (as) educandos (as) que chegam aos cursos de graduação, possui pouquíssimo ou nenhum conhecimento sobre África e tudo o que lhe diz respeito.

A maioria dos (as) educando (as), de modo recorrente, se refere ao continente africano como se fosse um país, com uma só cultura, um só grupo étnico, possuindo uma língua geral falada em toda sua extensão, desconhecendo que o mesmo é constituído por 55 países, com mais de 2.000 línguas naturais e uma enorme variedade de grupos étnicos. Vale lembrar, ainda, que em se tratando de África, nada deve ser tomado como uniforme e tratado no singular, mas sim de modo plural, considerando sempre seus grandes contrastes.

Constatamos também que os (as) educandos (as) chegam ao ensino superior trazendo olhares enviesados, carregados de preconceitos, de graves equívocos e deturpações, sobre esse continente, gerando, entre outras consequências, a negação da pertença da descendência africana e de seus valores culturais e civilizatórios.

A presente experiência, demonstrou a necessidade não apenas de se conhecer a própria história, nesse caso específico, a história do povo negro, como também, sentir-se pertencente a ela, para então, desconstruir as estereótipias e denegações que a educação como um processo, em seus variados níveis, tem construído através dos séculos.

A pesquisa como um todo nos permite afirmar o quanto precisamos investir em formações de educandos (as) e educadores (as), com temáticas dessa natureza, para que possamos minimizar os efeitos nocivos causados pela educação pautada nos parâmetros eurocêntricos excludentes, que ainda vigora, avançando, cada vez mais, com uma educação pluricultural, que nos possibilita elidir equívocos e estereótipos, construídos e perpetrados historicamente sobre a África, seus povos e descendentes ao redor do mundo, bem como reconstruir novos olhares e percepções críticas da história dita hegemônica e tida como oficial no Brasil.

7 Referências Bibliográficas:

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 2003.
- CAVALLI-SFORZA, Luca. **Quem somos?** História da diversidade humana. São Paulo: UNESP, 2002.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.
- CUNHA JUNIOR, Henrique; MENESES, Marizilda. **Formas Geométricas e Estruturas Fractais na Cultura Africana e Afrodescendentes**. São Carlos: Anais do Segundo Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. 2002.
- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita À História Contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Bahia, a Roma Negra: Estratégias Comunitárias e Educação Pluricultural**. Revista da FAEEBA, Salvador, nº 13, p. 45-62, jan./junho, 2000.
- ROCHA, Nívea Maria Fraga (Org.). **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**. Salvador: Fast Design, 2008.
- SANTANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 39-68.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SANTOS, Joel Rufino dos. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SERRANO, Carlos. **Memória D'África: a temática africana na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

Site:

- FIGUEROA, Vázquez Alberto. **Coltan**. vol. 254. Ediciones B, 2008. Disponível em < NEST, Michael. **Coltan**. Kindle, Maldem, MA, USA: Cambridge, 2011. Disponível em < en.wikipedia.org/wiki/Coltan_mining_and_ethics > Acesso em 26 de nov, 2012.
- HODROGRAFIA. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hidrografia> Acesso em 26 de nov. de 2012.

Novembro Negro do IFBA: Uma proposta de reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/03⁵²

Maurício Sousa Matos, Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Ana Mary Costa Bispo, Professora de Filosofia no Instituto Federal da Bahia – IFBA⁵³

Resumo

O projeto Novembro Negro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) *campus* Vitória da Conquista, objetiva o cumprimento da Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório nas escolas da educação básica do Brasil o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Com base na lei, a Coordenação do referido projeto, desde 2011, promove uma série de atividades, como pesquisas etnográficas das comunidades negras da região, produção de documentários sobre Comunidades Quilombolas, mostras fotográficas, pesquisas dentre os estudantes do campus com o percentual de alunos que declaram a cor negra, que favoráveis às ações afirmativas (cotas), e quanto à percepção do racismo no IFBA, sobretudo estabelecendo uma pedagogia antirracista que valorize e preserve a histórica herança da cultura afro-brasileira. Comemorando o mês da Consciência Negra que culmina no Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra (20 de novembro) é realizado no IFBA *campus* Vitória da Conquista o projeto Novembro Negro, em 2011 tendo como tema – Consciência Negra: Implementando a lei 10.639/03, já em 2012 – Uma Conquista de Quilombos: História do negro em Vitória da Conquista. Tais eventos trouxeram à comunidade acadêmica não só a efetivação de uma Lei, mas, sobretudo um momento de reflexão, de provocação e de revisão sobre atos voluntários e involuntários acerca do racismo e das desigualdades históricas. São relevantes as discussões em torno da contribuição histórica que o negro trouxe na formação do Brasil. Também é destaque o fato do negro historicamente ter sido submetido aos espaços de subordinação e exploração, mesmo com a extinção da escravidão no Brasil este processo não ofereceu a comunidade negra condições dignas e igualitárias de se estabelecer socialmente, e essas discussões se instalam na perspectiva de reconstrução do papel do negro na sociedade, bem como os mecanismos de discriminação positiva, a exemplo das cotas nas universidades e institutos federais.

Palavras-chave: Consciência Negra, Lei 10.639/03, IFBA, Ações Afirmativas, Vitória da Conquista.

⁵² Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT África, História, Historiografia e ensino.

⁵³ Pesquisador convidado do Grupo de Pesquisa Saberes Transdisciplinares IFBA, Pesquisador das Políticas de Ações Afirmativas adotadas pelo IFBA no período de 2009-2013, Ex-membro titular do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Vitória da Conquista, Extensionista do curso Educação das Relações Etnicorraciais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. E-mail e redes sociais: mauriciosousamatos@hotmail.com. Coordenadora do projeto Novembro Negro do IFBA, Professora de Filosofia, lotada na Coordenação das Disciplinas do Núcleo Comum do Instituto Federal da Bahia – *Campus* Vitória da Conquista. Mestrado, Bacharelado e Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: ouranya8@yahoo.com.br.

1 Introdução

Em face das demandas da educação e dos diversos contextos da diversidade humana em que se inserem educadores e educandos, o IFBA - Campus Vitória da Conquista sob a coordenação dos professores da área das ciências humanas, com o auxílio de estudantes-bolsistas e em parceria com a UESB realiza desde 2011 o projeto “Novembro Negro” fundamentado na Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino público e privado no Brasil. A discussão das realidades nas quais o negro é historicamente inserido ou mesmo excluído, demonstram a relevância de tal discussão como mais uma possibilidade de entender o mundo e a (des)humanidade.

O objetivo geral da proposta consiste na promoção da temática afro-brasileira nas disciplinas do currículo do IFBA, buscando, sobretudo, flexibilizar o “currículo da escola técnica”. Como resultado a culminância do projeto conta com a apresentação da pesquisa “Demandas de Cidadania”, com o percentual de alunos que declaram a cor negra, que favoráveis às ações afirmativas (cotas), e quanto à percepção do racismo no IFBA. Realiza-se ainda a exposição de material audiovisual produzido pelos estudantes do *campus*, palestras e debates com pesquisadores da temática, apreciação de comidas afro-brasileiras, apresentações culturais (capoeira, samba de roda e maculelê), pesquisas etnográficas das comunidades negras da região, produção de documentários sobre Comunidades Quilombolas e mostras fotográficas.

Fomentar a discussão acerca do processo histórico-social que se insere o homem enquanto indivíduo torna-se necessário e essencial à construção de uma consciência e identidade que resgate toda a pluralidade étnica, cultural, religiosa e linguística para que se extingam as desigualdades, principalmente sociais e raciais. Nesse contexto “[...] a Lei nº 10.639/03 pode ser interpretada como medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito a diversidade étnicorracial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares.” (GOMES, 2011). Significando o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na redução das desigualdades historicamente imputadas à população negra.

São inegáveis os avanços que a educação brasileira, vem conquistando nas décadas mais recentes. Considerando as dimensões do acesso, da qualidade e da equidade, no entanto, pode-se verificar que as conquistas ainda estão restritas ao primeiro aspecto e que as

dimensões de qualidade e equidade constituem os maiores desafios a serem enfrentados neste início do século XXI. (SECAD/MEC e SEPIR, 2004).

Comemorando o mês da Consciência Negra que culmina no Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra (20 de novembro) foi realizado no IFBA *campus* Vitória da Conquista o projeto Novembro Negro em 2011 tendo como tema – Consciência Negra: Implementando a lei 10.639/03, já em 2012 – Uma Conquista de Quilombos: História do negro em Vitória da Conquista e em 2013, pretende-se pautar a Lei 11.645/03 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africanan e Indígena nas instituições de ensino público e privado no Brasil, com importante destaque para o extermínio da população indígena pós descobrimento da região sudoeste da Bahia, inclusive por um preto-forro, ou seja, um ex-escravo, vindo de Chaves em Portugal – João Gonçalves da Costa, provavelmente africano segundo estudiosos da história regional.

Tais eventos trazem para a comunidade acadêmica não só a efetivação de uma Lei, mas, sobretudo um momento de reflexão, de provocação e de revisão sobre atos voluntários e involuntários acerca do racismo e das desigualdades históricas. São relevantes as discussões em torno da contribuição histórica que o negro trouxe formando o Brasil. Também é destaque o fato do negro historicamente ter ficado nos espaços de subordinação e exploração, mesmo com a extinção da escravidão no Brasil este processo não ofereceu a comunidade negra condições dignas e igualitárias de se estabelecer socialmente.

2 Materiais e métodos

O evento consiste anualmente em organização desde o primeiro mês letivo do ano, com previsão no calendário letivo oficial da Instituição como prevê a Lei 10.639/03 com produções tanto docentes, quanto discentes. Desde produções audiovisuais, teatrais, musicais, fotográficas apresentações de trabalhos desenvolvidos em sala de aula e pela coordenação de ciências humanas, até a realização de pesquisas no campo, todas sob diversos temas e temáticas que transversalizam o diálogo no combate ao racismo e a internalização da citada Lei no currículo e nas práticas de ensino-aprendizagem do Instituto.

Um dos debates mais fortes dar-se-á justamente em torno das Políticas de Ações Afirmativas apresentadas como mecanismos legais de retratação a esse descabido abandono do povo negro na história do nosso país. Políticas públicas de Ações Afirmativas como a criminalização do racismo, o estabelecimento de cotas, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e a instituição da lei que torna obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira

nas instituições de ensino (Lei 10.639/03) são exemplos de reparos a favor da promoção do povo negro e superação da desigualdade social também provocada pelo racismo. Além disso, também são temas das Rodas de diálogos a questão da religiosidade de matriz-africana, do gênero, do feminismo negro e da história do negro no sertão.

Buscando a valorização da cultura afro-brasileira houveram exibições de curtas produzidos pelos próprios discentes da instituição em 2011, que trataram das “Expressões Culturais Afro-Brasileiras”, símbolo maior a capoeira. Outra produção foi “Racismo, escravidão, luta e importância do negro no Brasil” onde foi discutido um dos preconceitos mais perversos, o racismo, além do processo exploratório desumano que foi a escravidão, mas que o negro mesmo subordinado e negado de direitos não abandonou suas raízes. Em parceria foi produzido curta com a Associação Casa do Boneco, instituição que valoriza e desenvolve no município de Itacaré-BA práticas de economia solidária aliados à cultura afro-brasileira. Houve ainda a exibição do curta “Racismo? Existe ou não existe?”, provocando o público que o assistia a pensar nas pequenas ações que em suma é o racismo internalizado. Por último houve a exibição do curta “Personalidades Negras”, que mostrou a existência também de negros(as) juízes, políticos, intelectuais, ministros entre outros. Já em 2012, foi dado importante destaque para as comunidades quilombolas da região, ao todo vinte e sete (27) certificadas pela Fundação Cultural Palmares, e outras quinze (15) em processo de autodeclaração. Foram produzidos pelo IFBA quatro (4) documentários que registraram os diferentes olhares, as curiosas histórias de formação dessas comunidades e de seus patriarcas e matriarcas, as diferentes localidades, as dificuldades de permanência e reconhecimento do direito à terra e a à manutenção da agricultura familiar nas seguintes produções: “São Joaquim de Paulo - Uma História de Resistência”, “Lagoa de Maria Clemência - A religiosidade de um povo”, “Boqueirão - A tradição de um povo” e “Lagoa de Melquíades e Amâncio”.

3 Resultados e discussão

No que diz respeito à percepção do racismo, preconceito e identidade foi realizado a pesquisa “Demandas de Cidadania” em 2011 e 2012, importante meio de análise desta realidade no IFBA. Apresentando resultados que em si refletem o cotidiano da sociedade brasileira. A pesquisa foi realizada pelo método de amostragem, tendo o total de 162 e 163 estudantes questionados, respectivamente nos anos de 2011 e 2012.

Dos questionados 46% declararam do gênero masculino e 54% do gênero feminino, em 2011 e 59% declararam do gênero masculino e 41% do gênero feminino no ano de 2012. Já em relação à autodeterminação quanto à cor/raça em 2011 foram 35% de brancos, 13% de

negros, 3% de amarelos, 2% de indígenas e os pardos 47%, e 38% de brancos, 19% de negros, 3% de amarelos, 1% de indígenas e os pardos 39% em 2012. Segundo o Estatuto da Igualdade Racial no Art. 2º, parágrafo III considera: afro-brasileiros: (são) as pessoas que se classificam como tais ou como negros, pretos, pardos ou por definição análoga. Se somarmos os afro-brasileiros (negros e pardos) como o próprio Estatuto classifica, teremos uma média aproximada de 60% de afro-brasileiros autodeclarados na comunidade estudantil do IFBA.

Considerado um assunto polêmico, as ações afirmativas, em especial as cotas, geram certo desconforto e descontentamento em uns e em outros apenas uma justa reparação de sequelas históricas. Citando novamente o Estatuto da Igualdade Racial, inclusive de autoria do único Senador brasileiro auto declarado negro – Senador Paulo Paim, no Art. 2º, parágrafo V define “ações afirmativas: (são) as políticas públicas adotadas pelo Estado para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.” Sabemos que diversas instituições de ensino adotam como ações afirmativas as cotas raciais e/ou sociais, estabelecendo uma nota de corte para o ingresso, por exemplo, no ensino superior, mais recentemente normatizado pela Lei 12.711/12 que determina os coeficientes para cotistas nas Universidades e Institutos Federais. Recentemente as cotas raciais foram a julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF), sendo aprovada por unanimidade. O IFBA também a utiliza como ação afirmativa. Os estudantes ao serem questionados sobre a utilização de cotas para o ingresso no IFBA, 68% não utilizou, 23% sociais, 7% raciais, 1% indígena e 1% necessidades especiais. Ainda sobre as cotas, 64% afirma ser a favor e 36% contra em 2011, e 79% afirma ser a favor e 21% contra em 2012, demonstrando uma diferença de 15% entre os anos pesquisados na opinião expressa pelos estudantes, ou seja, a revisão de conceitos e necessidades das políticas de ações afirmativas propostos pelos debates colocados em destaque no IFBA. Já em relação à qual modalidade de cotas é a favor em 2011, 71% afirma ser a favor das sociais, 4% raciais e 25% ambas e, 71% afirma ser a favor das sociais, 17% raciais, 11% quilombola e 24% todas em 2012.

A pesquisa também aponta que em 2011, 76% afirma existir preconceito no IFBA, e 24% afirma não existir e já em 2012, 35% afirma existir preconceito no IFBA, e 65% afirma não existir, considerando que em ambos os anos pesquisados 100% afirma existir preconceito no Brasil. Em relação à existência de racismo, 41% afirma existir, e 59% afirma não existir em 2011, considerando-se a inexistência de dados referentes do ano de 2012. Mas ao serem questionados se são racistas, a resposta é curiosa, 100% afirma não ser racista, mas esses foram os mesmos que responderam à existência de racismo no IFBA. Outra curiosidade é que 98,5% dos questionados afirma que as expressões culturais promovidas pelo negro, tais como

a dança, a capoeira, a culinária, as religiões de matriz africana são válidas e importantes para o Brasil, mas se o negro é tão importante, por que ainda há racismo?

O Novembro Negro vem à tona não apenas como pontualidade do Mês da Consciência Negra (Novembro), mas também como provocador na descoberta desta sociedade multicultural durante todo o ano. Desenvolver uma consciência e educação antirracista torna-se fundamentalmente necessária para que haja igualdade de gênero, cor, raça, religião, etc.

Outro importante espaço para aproximação de estudiosos com estudantes, professores e convidados são as palestras de abertura e encerramento, que promovem diálogos ainda não socializados no ambiente da academia e importantes para aliciação da educação antirracista proposta por este evento. A exemplo da 1ª edição do Novembro Negro, que contou com a participação do Professor Dr. Itamar Pereira de Aguiar da UESB discutindo na abertura “O Sincretismo Religioso nos Candomblés do Sertão” e no encerramento a convidada da UNEB, Professora Ma. Marluce Gomes falando sobre os “Intelectuais Negros”.

As apresentações culturais promovem um importante espaço na Instituição de participação dos estudantes, professores, técnicos-administrativos e convidados que se manifestam sambando, com palmas ou apenas observando o Grupo Movimento Cultural Consciência Negra que demonstra a essência do samba e do maculelê e uma envolvente Roda de Samba com o Grupo as Nêgas do Beco, ambos parceiros do IFBA na consolidação de práticas que valorizem e destaquem como protagonista o antes historicamente excluído da sociedade, pois segundo Mário Theodoro “O racismo é a chave para se entender e superar a reprodução da pobreza e das desigualdades sociais no Brasil.”

É importante destacar que o projeto foi idealizado pelo doutorando Alex Ivo pela UFBA e professor do IFBA Campus Camaçari quando ainda era lotado no Campus Conquista no sentido de disseminar uma consciência e uma educação antirracista. Prof. Alex, também participante assíduo do evento, afirmou para reportagem da Coordenação de Comunicação do Campus: “Nós, negros, temos um dever e um compromisso com todos os nossos que não tiveram a mesma sorte que nós, de termos acesso à educação, acesso aos bancos das universidades. Então nós temos obrigação de trazer esse tema, fazer com que ele seja pensado e que isso transforme e dê lugar para que mais pessoas ocupem esses espaços que são espaços de poder”.

4 Considerações finais

A insistência em discutir e internalizar nos currículos e nas práticas de ensino-aprendizagem das instituições de ensino a Lei 10.639/03 em seu caráter social de reflexão e interpretação da realidade enquanto cultural e também desigual, exige dos negros e não negros a revisão de conceitos, práticas, métodos, discursos, olhares, e tudo aquilo que expresse uma postura não condizente com o respeito à diversidade, expressão maior do homem.

Ressalta-se ainda que o Novembro Negro é um ponto de partida, e não uma atividade pontual. O desejo é que se construa uma escola e uma sociedade com valores de igualdade e respeito às multiculturalidades. Uma sociedade onde a maioria da população de pretos e pardos constituam também maioria nas esferas de poder e nos espaços de decisão efetivamente.

Vale lembrar que o evento conta com uma equipe de docentes e discentes da área de ciências humanas que organizam os trabalhos. A professora de Filosofia Ana Mary, que anualmente Coordena o Novembro Negro, considera o projeto um sucesso ao afirmar em reportagem ao setor de comunicação do Instituto que: “O evento foi feito em menos de trinta dias, apesar de ter sido estudado por muitos meses. Exigiu muito trabalho e dedicação de todos aqui do IFBA, e no final deu tudo certo”.

Acredita-se que a provocação já foi lançada e retornará com bons resultados. Esta é a expectativa para as próximas edições do Novembro Negro do IFBA, ampliando ainda mais a discussão com outras ideias já em curso e o estudo de temas recorrentes e até polêmicos. Certos de que um horizonte de respeito e dignidade se apresenta a todos homens e mulheres negros, negras e não negros que tem seu legado na história do nosso país.

5 Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de e FILHO, Walter da Silva Fraga. **Uma História do Negro no Brasil** - Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. 320 p.

BRASIL. Lei Nº 12.288, de 20 de JULHO de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. 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. 2003.

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

BRASIL. Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004, do CNE/MEC, que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. A Cor da Cultura: 2011. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/nossas-lutas/educacao/lei-10-639-03-e-outras/10849-educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903>. Acesso em 05 de junho de 2013.

OLIVER, Arabela C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/539/375>>. Acesso em: 03 de outubro de 2012.

Reflexões acerca da imagem da África na obra *Tarzan dos Macacos* (1912)⁵⁴

Patrícia de Santana Souza⁵⁵

Resumo

A África foi palco de diferentes povos, berço de grandes civilizações e líderes, dotada de imensa riqueza geográfica e cultural, que se expressa na imensa diversidade de línguas, concepções míticas e filosóficas, religiões, dentre outros. No entanto, toda essa grandiosidade e diversidade são ocultadas, e em seu lugar temos as representações depreciativas, construídas sobre o continente, desde as invasões estrangeiras até os dias atuais. Neste sentido, o presente trabalho é um estudo de caso que pretende analisar a imagem da África construída através do livro *Tarzan dos macacos* (1912), escrito pelo norte-americano Edgar Rice Burroughs. O interesse pela obra em questão justifica-se pela sua grande repercussão e desdobramentos no cinema, histórias em quadrinhos e seriados. Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais abrangente na qual discutimos as representações do continente africano em dois filmes sobre Tarzan. Não obstante, para esta comunicação nos detemos na obra que deu origem as películas. A fim de alcançar o objetivo proposto buscamos traçar com base na literatura existente o caminho das representações sobre a África e suas populações, e em seguida analisamos esses aspectos na obra em questão. Tendo em vista que o livro foi escrito no período em que a África estava sendo submetida à dominação de países europeus, a partir das análises empreendidas foi possível perceber os argumentos que foram utilizados como justificativa da colonização, destacando-se a superioridade racial branca.

Palavras-chave: África; Representação; Colonização.

⁵⁴ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros, sob a orientação do Prof. Ms. Juvenal de Carvalho – GT Áfricas, História, Historiografia e ensino

⁵⁵ Graduada em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, endereço eletrônico: paty_ufb@yahoo.com.br

1 Introdução

No mundo ocidental, as concepções sobre a África que povoam o imaginário coletivo, advêm de representações geralmente depreciativas, que foram ou são fabricadas pelos grupos dirigentes, objetivando legitimar a sua supremacia na sociedade.

_____ Como afirma Marcos José de Melo: “a África tem sido, mais do que qualquer outro continente, alvo de visões estereotipadas que constituem um véu de preconceitos que ainda hoje marcam a percepção de sua realidade” (MELO, 2004:1). As imagens negativas do continente africano e dos seus habitantes foram (re)fundadas de acordo com a conjuntura, o tempo e o espaço, forjando ideologias que naturalizavam e justificavam a dominação dos africanos.

Nesta perspectiva, o presente trabalho é um estudo de caso que pretende analisar o livro *Tarzan dos macacos* (1912), do escritor norte-americano Edgar Rice Burroughs, a fim de identificar de que forma o continente africano e seus habitantes foram apresentados e como estas representações dialogaram com o contexto em que a obra foi escrita.

Os motivos que nos orientaram para a escolha das imagens da África como objeto na presente pesquisa, estão relacionados com a relevante contribuição que o continente deu para a formação do Brasil, que possui a maior população negra fora da África, logo, é imprescindível a análise e crítica quanto à imagem da África que predomina no imaginário brasileiro.

De acordo com José da Silva Horta ao analisar imagens e textos produzidos pelos europeus que retratam o continente africano devemos partir do princípio que se constituem de representações, ou seja, reconstrução do real. A representação, segundo

Horta, é “a tradução mental de uma realidade exterior que se percebeu e que vai ser evocada - oralmente, por escrito, por ícone – estando ausente” (HORTA, 1995:189). Ela está condicionada pelas categorias culturais e mentais de quem vê ou de quem escreve, pois este recebe influência do tempo e do espaço em que vive. Assim, como expressa o autor, o africano está constantemente sendo confrontado com a cultura ocidental cristã, que por sua vez é tomada como paradigma de civilidade.

As representações são trabalhadas aqui como tentativas de interpretar, decodificar e significar as realidades vivenciadas ou transmitidas por outros, que são analisadas através da ótica cultural, que geralmente são carregados de significado pelos observadores. Tais filtros

são estruturas mentais que servem como ferramentas para compreender o outro e a si próprio.

Segundo Roger Chartier as percepções do social “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. Para o autor os conflitos no campo das representações “têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1990:17).

No que diz respeito às abordagens sobre os africanos Juvenal de Carvalho sinaliza que estas seguem alguns padrões que atribuem a eles um valor negativo, inferior, somado ao padrão da omissão. Esses padrões não são estáticos, eles se articulam de modo variado em cada contexto, tendo em vista que as representações estão sujeitas a todo tipo de interações do observador com o sujeito analisado, e suas alterações estão também condicionadas à transformação das sociedades observadas e das que observam, e da natureza desses contatos (CARVALHO, 2009:19).

2 A Construção do Olhar Ocidental Sobre a África

O continente africano foi palco de sociedades complexas e diversas, dotado de extensa riqueza geográfica e cultural, que se expressa na imensa variedade de línguas, concepções míticas, filosóficas, religiosas. No entanto, toda essa grandiosidade e diversidade são ocultadas, e em seu lugar temos as representações depreciativas, construídas sobre o continente, desde as invasões estrangeiras até os dias atuais.

De acordo com Juvenal de Carvalho “todo discurso é limitado por um campo de possibilidades” (Carvalho, 2009:13), nesse sentido, o presente capítulo com base na literatura existente pretende situar as representações elaboradas no Ocidente sobre a África e os africanos no geral, e no cinema em particular, a fim de identificar as possibilidades que os diretores tinham disponíveis e de que forma esse conjunto de representações foram reforçados, ampliados e adaptados por eles.

Segundo Anderson Oliva se fosse possível traçar um quadro que resumisse o processo de construção da ideia de África ele teria, obrigatoriamente, que abranger o contato cultural estabelecido com os europeus e árabes durante a Antiguidade e no período que se estende do século VII ao século XIX, resultado das relações comerciais, políticas e do tráfico de escravizados. Passando para o século XIX, marcado pela resistência à presença direta dos

países europeus no continente e a existência do racismo científico e, por fim o século XX que presenciou a transformação das identidades africanas e redefinição do lugar e dos valores ocupados pelas sociedades negro-africanas (OLIVA, 2007: 26).

Em sua tese “Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da História da África no Mundo Atlântico (1990-2005)”, Anderson Oliva realiza um mapeamento sobre as representações e ideias sobre a África e os africanos no imaginário Ocidental a partir de uma perspectiva mais geral e ampla do continente, por ser esta a leitura “que acabou por fabricar uma espécie de manto comum de referência quando os assuntos tratados eram suas histórias e características” (OLIVA, 2007:13). A fim de atingir os objetivos propostos pela pesquisa, nossa abordagem em relação à imagem de África seguirá a linha de pensamento proposta por Oliva.

Oliva aponta que os primeiros relatos elaborados sobre as populações negro-africanas, são encontrados em textos escritos no período que se estende do século IX a.C. ao século II da Era Cristã. Inicialmente os textos só fazem alusão à região setentrional do continente. Essas leituras são resultados dos trabalhos de vários escritores, viajantes, historiadores e geógrafos do período, influenciados, em sua maioria, pelos próprios condicionantes culturais e pelos mecanismos elaborados por gregos e romanos na observação dos africanos. O autor ressalta que essas leituras foram muito além da Antiguidade, influenciando a forma de se pensar o continente e seus habitantes até o final do medievo europeu (OLIVA, 2007:41).

A forma como os gregos utilizavam para enxergar o Outro seguia dois caminhos: o Outro refletia e redefinia o próprio Eu, na medida em que aquilo que se diferenciava das formas e práticas gregas serviria para redefinir e reafirmar suas qualidades e suas características. No segundo caminho prevalecia o etnocentrismo, onde o Outro era rejeitado, sendo classificado quase sempre como inferior. No entanto, a rejeição do Outro não era isenta do entendimento das diferenças. Desta forma, eram utilizadas as características geográficas para explicar as diferenças físicas entre africanos e europeus. Compete ressaltar que na Antiguidade grega, a África era chamada de Etiópia, e os africanos, de etíopes (OLIVA, 2004:12).

Em linhas gerais, o estranhamento em relação às condições climáticas e às características físicas da população participavam como elemento central da forma como os gregos enxergavam a África e os africanos. Neste ponto, Oliva ressalta que o estranhamento quanto à aparência física não deve ser entendido da mesma forma que os cientistas europeus o faria dois milênios e meio depois. Assim, “os etíopes seriam inferiores não pela cor da pele, mas sim pelo fato de estarem além das fronteiras da

civilização, e pela impossibilidade de se civilizarem, devido às condições ambientais extremamente hostis em que se encontravam” (OLIVA, 2007:44).

Na medida em que avança para o ano mil, o autor enfatiza:

Ideias como o calor intenso e insuportável, influências causadas pelo clima nas características físicas das sociedades e a crença que abaixo do Equador somente criaturas animais poderiam sobreviver, teriam uma participação chave nas explicações dos teólogos e geógrafos medievais sobre o continente localizado ao sul da Europa (OLIVA, 2007:46).

Oliva discute ainda o papel da teoria camita. Baseada no livro da Gênese, conta-se que Cam, o filho mais novo de Noé, teria surpreendido seu pai nu e embriagado, denunciando-o aos irmãos Jafet e Sem. Como punição Noé o amaldiçoou, tornando Cam servo dos seus irmãos. A partir do século IV consagrados autores cristãos, estenderam a sentença proferida por Noé à todos os habitantes da África, uma vez que segundo eles, os descendentes de Cam teriam ocupado essa região. A junção da cartografia de Claudio Ptolomeu com a cosmologia cristã acabou reforçando não só o desprestígio geográfico e cultural, como também o componente espiritual. As imagens foram associadas à ideia de que a cor negra simbolizaria a escuridão bíblica ou a maldade em seu estágio demoníaco (OLIVA, 2007:47).

A partir do século XV, com as Grandes Navegações, ocorreria um relevante aumento dos escritos sobre o continente. Estes escritos acentuaram as leituras preconceituosas sobre a África e suas populações, relacionando-os “às imagens de terras inóspitas, de seres deformados, contaminados pela imoralidade, habitantes das regiões infernais e marcados pelos hábitos demoníacos” (OLIVA, 2007:55).

Alberto da Costa e Silva aponta que do século XVI ao XX, marinheiros, comerciantes, aventureiros, missionários, militares, enviados diplomáticos, exploradores e homens de ciências, apesar da incredulidade e preconceitos, eram rigorosos em suas anotações sobre tudo aquilo que dizia respeito ao continente africano e seus habitantes. Em suas palavras:

O mesmo interesse e o mesmo gosto pelas grandes paisagens e pelos pormenores, pelo que é importante, parecendo banal, e pelo teatro do poder, e pelo jogo do comércio, e pelo dia-a-dia familiar, e pelos costumes, e pelas cozinhas, e pelos altares, e por tudo o que dizia respeito ao homem e à sua trajetória (COSTA E SILVA, 2003:231).

Ainda no contexto da Era Moderna, Oliva ressalta os impactos provocados pela escravidão e pelo tráfico de africanos escravizados na construção do imaginário acerca da África. De acordo com ele “fosse pelo viés espiritual, ou pelo viés político, uma das

imagens mais recorrentes atribuídas aos escravos era a condição de beneficiados pela escravidão” (OLIVA, 2007:65). A escravidão era vista pelas sociedades escravocratas como uma forma de salvar a alma, ainda que para isso tivessem que sacrificar o corpo e sua liberdade.

Juvenal de Carvalho ressalta que a escravidão causou um violento processo de dominação física e cultural. Para este autor, “um traço marcante desta dominação foi a estratégia das classes dirigentes de hierarquizar as culturas para justificar o tráfico, a escravidão e o racismo”. Já no século XIX, continua o autor, essas ideias ganharam uma roupagem científica, “as ciências ganham a função de legitimar as diferenças sociais e a ação das potências europeias pelo mundo” (CARVALHO, 2009:13-14).

Acrescentados a esses elementos, as últimas décadas do século XIX presenciaram as ações imperialistas que concederam aos europeus o controle do continente, inventando a África e os próprios africanos. Assim como a escravidão, as ações imperialistas eram justificadas pelos europeus como uma forma de civilizar os africanos.

Segundo Oliva,

[..] categorias como *primitivos, selvagens e tribais*, foram empregadas em larga escala para servir como referência explicativa e de classificação para os africanos, e encontravam seus antônimos nas categorias aplicadas aos europeus – complexos, civilizados e cosmopolitas – em um jogo de inversões maniqueístas e dicotômico (OLIVA, 2007:69).

A partir da segunda metade do século XX, a África passou a ser vista por novas perspectivas, graças ao fortalecimento dos movimentos de independência e o aumento das pesquisas históricas. Novas paisagens políticas, ideológicas e imaginárias passaram a ocupar um espaço significativo nos horizontes africanos. Segundo Oliva as imagens de superioridade, anterioridade, unidade, inventividade, raça negra, resultados dos movimentos afrocêntricos, buscaram inverter as referências negativas associadas aos africanos e ao continente (OLIVA, 2007:100).

Por fim, nas décadas de 1980-90, o papel e lugar do continente africano nos circuitos comerciais internacionais foram omitidos, na medida em que os problemas enfrentados pelo continente decorrentes do contexto de pós-independência, passaram a ganhar notoriedade nos meios de comunicação de massa. Deste modo, conflitos, miséria, fome, epidemias, desorganização “passaram a sintetizar e se confundir com a ideia de África circulante nos dias atuais” (OLIVA, 2007:100).

3 Tarzan dos Macacos e a Superioridade Racial Branca

Escrito pelo norte-americano Edgar Rice Burroughs em 1912, o romance “Tarzan of the Apes” (Tarzan dos macacos)⁵⁶, foi a primeira história sobre Tarzan. Devido ao sucesso Burroughs escreveu vinte e quatro romances sobre o herói das selvas. No Brasil foram publicados dezoito livros pela Companhia Editora Nacional a partir de 1933, na coleção Terramarear. Vale ressaltar que as histórias de Burroughs serviram de inspiração para história em quadrinhos, seriados e filmes.

O autor inicia o romance narrando na primeira pessoa do singular, sobre aquilo que lhe contaram e que ele pode comprovar no relato do Departamento Colonial Britânico e no manuscrito escrito por um homem desaparecido. Deste modo, a forma como ele introduz o leitor à narrativa dá a impressão que se trata de uma história verídica.

Conta que Lord Greystoke fora encarregado de uma missão em “certa colônia inglesa, na costa ocidental africana”, onde outra potência europeia estaria recrutando nativos para trabalhos braçais em suas feitorias de borracha e marfim, nas “tribos selvagens” das margens do Rio Congo e do Aruwimi. Embora o Lord Greystoke estivesse receoso em expor a sua esposa Alice “à solidão e ao clima ardente da África”, ele aceitou a incumbência. Assim, em maio de 1888, Lord Greystoke e Lady Alice embarcam de Dover a caminho da África.

Antes de chegar ao local desejado, eles desembarcaram em Freetown, capital de Serra Leoa, que no período era possessão britânica, onde alugaram uma pequena embarcação, a Fuwalda, para conduzi-los a região de destino. Dois meses após a sua partida, destroços da embarcação foram encontrados na costa da ilha Santa Helena.

Durante a viagem, ocorre uma rebelião entre os tripulantes, fazendo com que o Lord Greystoke e sua esposa, grávida, fossem deixados em uma costa desconhecida. Ali, eles construíram uma cabana e passaram a habitar. Desesperançados quanto a possibilidade de serem resgatados, o lord e a lady Greystoke se empenharam em ampliar e embelezar a cabana, sendo “visitados” de vez em quando por macacos. Após um ano de nascimento de seu filho, lady Greystoke falece.

Depois de relatar a triste perda do lord Greystoke, o autor volta-se para a convivência entre os macacos, que são chamados e tratados pelo mesmo como “tribo”.

No decorrer da narrativa percebemos que eles possuem atitudes e sentimentos semelhantes ao homem.

Kerchak, rei da “tribo”, acidentalmente provoca a morte do filho de Kala, uma das integrantes da tribo. Ao comando dele todos vão para a cabana a fim de explorá-la melhor,

⁵⁶ O título do livro foi traduzido para o Brasil como “Tarzan, o filho das selvas”. No entanto, optamos utilizar neste trabalho a tradução literal em português do título.

matar o “estranho animal” e apoderar-se do rifle. Chegando à cabana, Kerchak mata o lord Greystoke, e antes de dirigir sua atenção para o pequeno Greystoke, Kala o toma como substituto do seu filho morto.

Tarzan passa a ser tratado como o filho de Kala. Inicialmente seu desenvolvimento era mais lento em relação aos outros animais. No entanto, com o tempo ele passa a desenvolver habilidades superiores em comparação aos outros macacos. “Aos dez anos trepava admiravelmente nas árvores e sabia executar no chão cambalhotas maravilhosas, que deixavam os irmãozinhos e irmãs boquiabertos. Diferenciava-se deles em vários pontos, e os assombrava pela inteligência...” (BURROUGHS, 1968:41).

A cabana exercia sobre Tarzan grande fascínio, embora não soubesse que vivia ali. Certo dia Tarzan começou a explorá-la e ali passa a ter contato com o “mundo civilizado” aprendendo a ler e escrever sozinho. Até os dezoito anos Tarzan não tinha visto outro ser humano “pois a pequena zona percorrida pela tribo não era cortada por nenhum rio que pudesse trazer do interior os indígenas” (BURROUGHS, 1968:76). Até que um dia Tarzan se depara com um grupo de “cavaleiros” negros, mulheres e meninos liderados pelo rei Mbonga. Eles estavam fugindo de “homens brancos” que estavam explorando-os, por isso, foram acampar próximo ao local onde estavam os macacos.

Kala acaba sendo morta por Mulonga, filho do rei Mbonga. Ao ver sua mãe morta, Tarzan passa a perseguir o homem que a matou. Antes de matá-lo Tarzan observa suas ações, pois “embora ‘negro’, aquele homem era como ele”. Durante suas observações, Tarzan se depara com uma cena de tortura e antropofagia, o que o deixa assombrado, comparando-os aos ritos dos macacos. Após uma briga com Kerchak, Tarzan torna-se o Rei dos Macacos, mas depois de um tempo ele abdica da sua posição para poder alcançar o que tanto almejava “a convivência com os homens brancos, iguais a ele”.

Enquanto se adaptava a essa nova situação, Tarzan depara-se com um grupo de cerca de quinze a vinte pessoas desembarcando na ilha. Os recém-chegados, num grupo mais restrito composto por cinco pessoas vão até a cabana. O grupo é formado pelo norte-americano professor Arquimedes Porter, seu secretário Samuel T. Philander e sua filha Jane Porter, Esmeralda, acompanhante de Jane, e o Sr. Clayton, único inglês da equipe. Atento a tudo, Tarzan deixa um bilhete na cabana informando que ali era sua casa, para que não tocassem em nada. A fim de explorar a região o professor e seu secretário dirigem-se a mata e acabam se perdendo. Clayton sai ao encontro deles, deixando as mulheres na cabana.

Tarzan fica encantado pela jovem. Ao perceber que as mulheres estavam seguras, ele

acompanha Clayton, sem esse perceber. Nesse ponto, o narrador nos revela que ambos são primos carnais. Clayton é atacado por um leão, mas Tarzan o salva. Eles tentam se comunicar, mas Tarzan não o entende. Enquanto isso na cabana, uma leoa tentava atacar as mulheres. Tarzan ouviu tiros disparados pelas mulheres, e carregando Clayton, vão até lá. E então, Tarzan consegue matar a leoa.

O professor Porter e seu secretário, por sua vez, também conseguem retornar a cabana, graças a Tarzan. No dia seguinte, todos começam a explorá-la melhor. Clayton descobre que ali era a antiga moradia do seu tio, lord Greystoke.

A embarcação os abandona, mas antes enterra um misterioso tesouro. Tarzan observa todos os acontecimentos. Em seguida vai à cabana, onde encontra uma carta escrita por Jane Porter para sua amiga Hazel Strong, de Baltimore. Lá estava registrado o motivo da expedição, bem como a narrativa dos últimos acontecimentos.

Inicialmente, a viagem seria uma expedição científica ao Congo, onde o Professor Porter “tencionava verificar uma notável teoria sobre algumas civilizações antigüíssimas, cujos restos deviam estar enterrados num vale do Congo” (BURROUGHS, 1968:157). No entanto, o verdadeiro motivo da expedição residia na busca de um tesouro, localizado em uma das ilhas do Cabo Verde. Por causa do tesouro que os marinheiros se revoltaram contra a expedição, matando os oficiais e abandonando o grupo na costa desconhecida.

Após a leitura da carta Tarzan simpatiza com o grupo, em especial Jane Porter, e passa a deixar todos os dias alimentos na porta da cabana, roubados da aldeia de Mbonga. Os dias passam sem grandes acontecimentos até que numa tarde Jane é capturada por um macaco, membro da “tribo” que Tarzan pertencia.

Tarzan resgata Jane, e a partir daí eles passam a nutrir um sentimento mútuo. Lá, eles se comunicam por gestos. Enquanto isso dois navios franceses são ancorados na costa da ilha. Após desembarcar, a tropa francesa a comando do tenente d’Arnot ajuda

Clayton a procurar por Jane. De repente eles são atacados pelos guerreiros da aldeia de Mbonga, mas a tropa consegue resistir, porém não conseguem evitar a captura do tenente.

Prestes a ser morto pelos guerreiros, Tarzan consegue resgatar d’Arnot. Ao retornarem para a cabana, encontram-na vazia. O professor Porter, sua filha Jane, Philander, Esmeralda e o Sr. Clayton haviam retornado para a América do Norte. Assim, Tarzan junta-se a d’Arnot, este o ensina a se comunicar em francês. Depois eles seguem para um povoado missionário, onde conseguem dinheiro para alugar um barco, retornam para a ilha, a fim de buscar o tesouro.

Antes de embarcar para a América do Norte, d'Arnot leva Tarzan para Paris. Lá o tenente francês inicia uma investigação com o intuito de descobrir o mistério do seu nascimento. Ansioso para encontra-se com Jane, Tarzan parte para a América do Norte. Ele pede Jane em casamento, mas confusa ela recusa o pedido. A história termina no momento em que Tarzan descobre que é filho do lord Greystoke.

4 A África de Edgar Burroughs

Edgar Burroughs escreveu o primeiro livro sobre Tarzan, no momento em que a África estava sendo submetida à dominação de países europeus. Segundo o historiador Albert Adu Boahen o processo de colonização da África pode ser dividido em dois períodos. O primeiro entre 1880 a 1910 caracteriza-se pela conquista e ocupação de quase todo o continente africano pelas potências imperialistas. O momento posterior a 1910 constitui-se pela consolidação e exploração do sistema (BOAHEN, 2010:1).

“*Tarzan dos macacos*” foi escrito no contexto do segundo momento, em 1912, e sua história ocorre no primeiro momento, entre 1888 a 1909. O autor não apenas escreveu neste período, como também utiliza este acontecimento na trama. Deste modo, a partir da obra é possível perceber a visão de África do autor, que por sua vez foi influenciada pela sociedade em que estava inserido.

O livro em nenhum momento especifica o lugar onde a história ocorre, pelo contrário, nos fornece algumas coordenadas geográficas e cita algumas regiões da África:

Costa ocidental da África. Cêrca de 10 graus da latitude sul. (Segundo o que diz Mr. Clayton). 3 de fevereiro de 1909.

[...] Tarzan dos macacos, o jovem lord Greystoke, teria sido morto como vivera, animal selvagem perdido na África equatorial.

[...] e foi por verdadeiro acaso que se dirigiram para a costa ocidental em lugar de caminhar para Zanzibar ou para o lado oposto do continente negro (BURROUGHS, 1968: 156, 108, 123).

A região é descrita por Burroughs repleta de animais selvagens, de clima “ardente”, cuja sobrevivência é praticamente impossível. Quanto aos habitantes, os descreve como selvagens e cruéis, de “aparência bestial”, praticantes do canibalismo, “cujos pobres cérebros só encontravam soluções satisfatórias no sobrenatural e nas superstições da raça” (BURROUGHS, 1968:92). Além disso, os homens são apresentados como ociosos:

Viu também vários homens que dormiam à sombra. Nos confins do

escampo, percebeu soldados armados que pareciam guardar a aldeia contra ataques de fora. Mas em nenhuma parte, nem na aldeia, nem nos campos, havia homens trabalhando. Só as mulheres é que disso cuidavam (BURROUGHS, 1968:88).

Até mesmo Esmeralda, empregada da família Porter e única negra da expedição, é apresentada como uma mulher medrosa como podemos verificar nas falas da personagem e do autor: “Em nome do Senhor, não vão dizer a mim que ficaremos em país canibal, quando podemos partir no barco! Não, isso não!” , “...como era hábito seu em todas as circunstâncias que exigissem presença de espírito, desmaiou” (BURROUGHS, 1968: 209, 167).

Quando Tarzan tem o primeiro contato com um ser humano, inicialmente ele fica deslumbrado, por ser “tão semelhante, ao mesmo tempo tão diferente na cor e no rosto”. No entanto o deslumbramento dá lugar ao desapontamento quando este vislumbra a “pobre aldeiazinha de negros”, onde esperava encontrar construções complexas ou até mesmo parecidas com a cabana, e também ao presenciar práticas antropófagas. Embora Tarzan tenha convivido só com os macacos, ao condenar as práticas dos negros, o autor atribui uma condição de moral inata ao homem branco. Mais tarde esta ideia será reforçada por d’Arnot ao explicar a Tarzan que “os brancos não matam sem razão!”.

Todos os aspectos apresentados são confrontados com as características e atitudes dos personagens estrangeiros. O lord Greystoke, por exemplo, demonstra calma e coragem nas adversidades, além do enaltecimento ao progresso da ciência, como expressa no seu discurso abaixo:

[...] seremos corajosos bastante para enfrentar todos os perigos, e a nossa coragem e confiança em nós mesmos hão de salvar-nos. Há centenas de anos nossos antepassados se encontraram em dificuldades como estas, e talvez em florestas iguais às que nos envolvem. Se existirmos hoje é porque eles venceram essas terríveis dificuldades. O que fizeram, podemos fazer também, com a vantagem da longa experiência acumulada durante tantos séculos, e o concurso que os meios da ciência nos facultam, com utensílios aperfeiçoados, quando os pobres só contavam com instrumentos de osso e pedra (BURROUGHS, 1968:22).

O próprio Tarzan mesmo sendo criado por macacos aprende a ler e escrever sozinho. O autor atribuía isso ao cérebro superiormente dotado, em suas palavras:

Com o auxílio de um grande dicionário, e mercê de uma inteligência penetrante, e das faculdades lógicas acumuladas no seu cérebro por uma ascendência de seres humanos superiormente dotados, Tarzan, que tentava, continuamente, resolver os problemas por demais difíceis, adivinhava o que não sabia, muitas vezes lhe sucedia descobrir, fortuitamente a verdade (BURROUGHS, 1968:60).

Para Burroughs o fato de Tarzan dominar a escrita sozinho era aceitável, uma vez que era superiormente dotado. No entanto, para dominar a língua materna era necessário estar em contato com outro ser humano, como expressa no fragmento abaixo:

Eis porque encontramos êste jovem lord inglês, aos dezoito anos de idade, incapaz de falar a língua materna, mas sabendo lê-la e escrevê-la; jamais uma forma humana lhe ferira a retina, salvo a própria [...] (BURROUGHS, 1968:76).

Tarzan ao questionar o policial francês da possibilidade de distinguir se o individuo é negro ou caucasiano através das impressões digitais, ele responde: “Penso que não, replicou o chefe. Todavia, segundo opiniões autorizadas, as dos negros são menos complexas” (BURROUGHS, 1968:230).

Outro trecho que deixa explícita a ideia de superioridade racial está presente na fala de d’Arnot:

Terá uma opinião melhor da sua raça quando vir os seus exércitos, as suas esquadras, as grandes cidades e as usinas poderosas. Compreenderá, então, que a inteligência torna o animal humano, superior às feras formidáveis da selva. Só e sem amas, sim, um homem isolado não pode lutar com nenhum animal mais forte do que êle. Mas tem o espírito da associação. Os homens unem as forças e a inteligência, ao passo que os animais, destituídos de raciocínio, jamais pensariam em se coligar (BURROUGHS, 1968:219).

5 Considerações Finais

As representações sobre a África que povoam o imaginário coletivo ocidental foram resultados das relações estabelecidas ao longo dos séculos, onde esta era sempre comparada à cultura ocidental cristã. Assim, as concepções sobre o continente caracterizam-se pelo olhar “de fora” e, conseqüentemente, preconceituoso. A produção destas concepções conta com muitos instrumentos e a literatura não está isenta disso.

Nesta perspectiva, o presente estudo buscou analisar a imagem da África apresentada pela obra “*Tarzan dos macacos*” (1912) de Edgar Rice Burroughs, a fim de identificar de que forma o continente e seus habitantes foram apresentados e como estas representações dialogaram com o contexto em que a obra foi escrita.

Ao analisarmos o livro em questão, notamos que a ideia da superioridade racial branca é intensamente divulgada. Tarzan surge como o homem branco criado por macacos e que se tornou rei da selva. Os habitantes da região seriam incapazes de tal feito. Selvageria, bestialidade e inferioridade são algumas das características que o autor atribui aos moradores da ilha.

Neste sentido, o livro “Tarzan dos macacos” dialoga e reforça as representações de África presentes na época, como a crença na superioridade da raça branca e a inferioridade biológica, mental e cultural dos povos do continente. Tendo em vista que o livro foi escrito justamente no período da partilha da África, acreditamos que este se constituiu como um grande monumento à legitimação da colonização.

6 Referências Bibliográficas

- BURROUGHS, Edgar Rice. Tarzan, o filho das selvas. Tradução de Paulo Freitas. São Paulo: Companhia Editora nacional, vol. 6, 1968.
- BOAHEN, Albert Adu. “África diante do desafio colonial.” In: **História Geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935**. BOAHEN, Albert Adu (Org.). Vol.: VII. Brasília: UNESCO, 2010, pp. 1-20.
- CARVALHO, Juvenal de. **Revista Veja: um olhar sobre a Independência de Angola**. São Paulo: Gandalf, 2009.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- HORTA, José da Silva. **Entre história europeia e história africana, um objeto de charneira: as representações**. In: *Actas do Colóquio “Construção e Ensino da História da África”*. Lisboa: Linopazes, 1995, pp. 209-239.
- MELO, Marcos José. “Representações da África no cinema contemporâneo como ferramenta possível no Ensino de História.” Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2004%20%20Marcos%20Jos%C3%A9%20de%20Melo%20TC.PDF Acesso em: 25 de jan. 2013.
- OLIVA, Anderson. **Lições sobre a África: entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- _____. **A história da África em perspectiva**. In: *Revista Múltipla*. Brasília 10 (16), 2004, pp. 9-40.
- SILVA, Alberto da Costa e. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Ed. UFRJ, 2003.

“Biblioteca de Literatura Afrocolombiana” na Perspectiva do Ensino: Contribuições para Formação do Educador e do Educando⁵⁷

Rejane Sousa dos Anjos (UFBA)⁵⁸

Florentina da Silva Souza (UFBA)⁵⁹

Resumo:

O presente texto resulta da pesquisa “Biblioteca Literatura Afrocolombiana: Antología Íntima Hugo Salazar Valdes” que objetivou, dentre outros elementos, analisar a obra poética “Antología Íntima” do escritor colombiano Hugo Valdés e realizar um breve histórico da “Biblioteca de Literatura Afrocolombiana”. Esta é uma coletânea de livros lançado em 2010 pelo Ministério da Cultura da Colômbia que coloca a disposição de pesquisadores e do público mais geral, um acervo superinteressante da quase desconhecida Literatura afrocolombiana. Tendo em vista o que foi exposto, o texto “Biblioteca de Literatura Afrocolombiana na perspectiva do ensino: contribuições para formação educador educando”, visa demonstrar como o referido acervo pode colaborar com a implementação das leis 10.639/03, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e Cultura Africana, afro-brasileira e indígenas no Brasil. Acreditamos que as contribuições da “Biblioteca de Literatura Afrocolombiana” podem ser utilizadas no sentido de reverter todo um processo de invisibilização da história e cultura dos afrodescendentes que ocorreu em todos os países nos quais agiu a empresa colonial, além de contribuírem para a produção de autoestima positiva nos afrodescendentes, no caso do contexto escolar, elevação da autoestima dos estudantes afrodescendentes que se veem representados nesta Literatura.

Palavras-chave: “Biblioteca de Literatura Afrocolombiana”; Literatura Afrodescendente; Ensino Significativo.

O presente texto resulta da pesquisa “Biblioteca Literatura Afrocolombiana: Antología Íntima Hugo Salazar Valdes” realizada entre agosto de 2012 a agosto de 2013 sob orientação da Prof.^a Dr.^a Florentina da Silva Souza. Este trabalho objetivou, dentre outros elementos, realizar um breve histórico da “Biblioteca de Literatura Afrocolombiana”; investigar e catalogar informações sobre a biobibliografia do escritor afrocolombiano Hugo Valdés; analisar a obra poética “Antología Íntima” do referido autor; identificar como são apresentadas as representações dos negros e suas culturas nesta obra; e estabelecer, quando possível, relações comparativas entre as representações da obra em estudo e outras obras

⁵⁷ Texto apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros (2013) – GT África, História, Historiografia e Ensino.

⁵⁸ Graduanda em Letras Vernáculas (UFBA) e integrante o Grupo de Pesquisa EtniCidades: Escritoras/es e intelectuais afrolatinas/os, ligado ao Instituto de Letras da UFBA. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. E-mail: rjnsousa@gmail.com.

⁵⁹ Professora associada da Universidade Federal da Bahia – Instituto de Letras e Centro de Estudos Afro-Orientais. CNPq. E-mail: florenss@ufba.br.

afrobrasileiras contemporâneas do repertório pessoal. Para esta exposição, porém, vamos apresentar algumas informações referentes a edição da “Biblioteca de Literatura Afrocolombiana” na tentativa de demonstrar que o referido acervo pode ser uma potente ferramenta de trabalho para professores de Literatura, Língua Espanhola e História interessados e comprometidos com a implementação da Lei 10. 639/03.

Em 2010, o Ministério da Cultura da Colômbia publica um conjunto de 19 volumes de obras em sua maioria literárias, mas também críticas sob o título de *Biblioteca de Literatura Afrocolombiana*, fazendo ressoar vozes de afrodescendentes há muito tempo presas e/ou escondidas. Coloca, portanto, à disposição de pesquisadores e do público mais geral, um acervo superinteressante da quase desconhecida literatura afrocolombiana que inclui títulos de escritores como o próprio Hugo Valdés, além de Ana Milena Lucumí, Arnoldo Palacios, Candelario Obeso, Carlos Arturo Truque, Colombia Truque Vélez, Julia Simona Guerrero, Luz Colombia Zarkanchenko de González, Manuel Zapata de Olivella, María Teresa Ramírez, Mary Grueso Romero, Rogerio Valáquez Murillo, Rômulo Bustos Aguirre, Teresa Martínez de Varela.

Dentre os volumes há quatro novelas, três livros de contos, um livro de relatos orais, sete livros de poesia, uma obra de teatro, duas coletâneas de ensaios e uma antologia poética de mulheres. Inclusive, uma crítica que se faz é que não há obras individuais de nenhuma mulher, apenas um único volume que reúne textos de cerca de setenta mulheres nascidas entre 1940 a 1980. Evidentemente, este acervo não dá conta da totalidade de obras produzidas por afrodescendente na Colômbia, entretanto, possibilita que esta produção ganhe visibilidade frente à literatura estabelecida como canônica.

De acordo com a Ministra da Cultura da ocasião, Paula Zapata, este trabalho memorável de investigação, seleção, compilação e (re)publicação de textos escritos por afrodescendentes atende ao propósito da gestão cujo principal objetivo é promover “el reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país como un elemento definitivo de la sostenibilidad y profundidad de un modelo de desarrollo sustentable social y económicamente.” (ZAPATA, 2010, p. 11). A comemoração dos 200 anos de independência da Colômbia constitui-se como um marco significativo no processo de reflexão sobre esta pluralidade sobre a qual se apóia a cultura colombiana. Reconhecer esta diversidade significa reconhecer a população negra – tão massacrada ao longo da história não só da Colômbia, mas em todos os lugares onde agiu a empresa colonial – como segmento importante na constituição da cultura deste país.

Como diz Paula Zapata, é inegável que “Las poblaciones afrodescendientes en Colombia poseen un invaluable legado cultural que tiene sus raíces en la riqueza e inmensidad de las culturas africanas y que adquirió, en el contexto americano, sus propias particularidades, sus propias formas de expresión” (ZAPATA, 2010, p. 17). Isso significa dizer que o legado cultural dos afrodescendentes não pode ser colocado às margens nem ser considerado menor, pois resulta de elementos herdados de África, modificados no contexto das Américas, conseqüentemente agregaram a cultura colombiana mais geral um valor simbólico inestimável. O acervo da *Biblioteca de Literatura Afrocolombiana* contribui para a divulgação do trabalho produzido por escritores negros colombianos, tornando pública uma literatura de cujos atores foram desde sempre relegados às margens. Na Colômbia, não muito diferente do Brasil, ser negro nunca foi fácil, ser escritor negro tão pouco. A situação torna-se mais tensa, se o escritor negro enfatizar suas raízes identitárias, como evidencia Cuti (Luis Silva) em livro sobre a biobibliografia do escritor negro brasileiro Lima Barreto:

No Brasil, vários fatos e figuras históricas ficaram congelados por longo tempo. E, quando o degelo próprio das contradições sociais ocorreu, a manipulação entrou em ação. [...] O método da omissão ou, em outros termos, da invisibilização atingiu vultos históricos negros, como Zumbi dos Palmares (1655-1695) e João Cândido (1880-1969). [...] O processo a que Zumbi e João Cândido foram submetidos também acometeu escritores que criticaram o racismo e expuseram com vigor a sua trajetória e o sentido profundo de sua existência. Eles ficaram congelados no tempo e, em seguida foram apresentados de forma depreciativa. Isso ocorreu com Luiz Gama, Cruz e Sousa, Lima Barreto e outros. (CUTI, 2011, p. 16-17).

Este trecho pode ser considerado autoexplicativo, porém, deste pensamento, é importante ratificar o fato de que escritores negros têm suas carreiras dificultadas/prejudicadas no Brasil, assim como na Colômbia, devido à ação dos difusores de ideologias racistas. É ainda importante frisar os efeitos negativos do cruel processo de invisibilização dos “vultos históricos negros”: retira a importância destes sujeitos que muito lutaram pelo direito dos afrodescendentes; impossibilita que determinados indivíduos se identifiquem com a suas próprias trajetória e projetem suas vidas a partir destes referenciais; e ainda, impede que estas “figuras históricas” sejam reconhecidas pelo trabalho desenvolvido.

Como dito anteriormente, esta não é uma realidade exclusiva do Brasil, assim como não se limita a realidade colombiana, sem perder de vista as diferenças socio-históricas de cada país, dois fatos os aproximam: o racismo e, por consequência, a invisibilização dos afrodescendentes. Tendo em vista o que foi exposto, pode-se inferir o porquê de a literatura afrocolombiana ainda ser pouco conhecida e divulgada, a poética de Hugo Valdés, inclusive é também quase desconhecida. Fabio Martínez, ao referir-se a este autor declara:

El mundo de Hugo Salazar Valdés estuvo lleno de tribulaciones que, en aras de situarlo en el contexto de la poesía colombiana y latinoamericana, podríamos endilgárselas a dos hechos fundamentales en el destino de todo poeta: la región que lo vio nacer y la época que tuvo que vivir. (MARTÍNEZ, 2010, p. 12)

Esta citação de Fabio Martínez mostra que um dos elementos definidores do “destino de todo poeta” na Colômbia é a região em que nasceu. Talvez as “tribulaciones” enfrentadas por Valdés tenham alguma relação com o fato de este escritor ter nascido em uma região onde há maior concentração de afrodescendentes, isto é 57,59%⁶⁰, e por conseguinte pelo fato de ele próprio ser afrodescendente. Em virtude dos fatos apresentados, destaca-se, dentro das muitas contribuições da referida biblioteca, o interesse por escritores/as em cuja poética o negro seja representado como um sujeito que não se abate frente às situações de desigualdade e discriminações construídas historicamente e perpetuadas por grupos dominantes.

Enquanto se verifica em diversos contextos, na literatura, na mídia, nos livros didáticos uma “ocultação dos atores sociais”, na produção poética de Hugo Valdés – escritor cuja obra tem sido alvo de nossas investigações – pode-se observar o movimento contrário, pois os textos visam evidenciar elementos da etnicidade negra. Além disso apresenta em suas obras representações positivas dos afrodescendentes e suas culturas, em um contexto no qual as manifestações culturais do povo negro são constantemente alvo de discursos depreciativos. A musicalidade afrocolombiana, por exemplo, e por extensão todas as outras expressões da cultura desse segmento populacional, são consideradas “primitivas”, “excitantes” e vazias de sentido, como está em colocado por Peter Wader em textos que discute como os conceitos “África” e “negritude” são visto na Colômbia:

Se os diversos estilos musicais diferentes que se associam à negritude são persistentemente vistos como ‘primitivos’ na Colômbia, isso derivou tanto de certas continuidades musicais básicas, algumas enraizadas na África, que ligaram formas musicais mutáveis e ‘modernizantes’ (por exemplo, a importância dos ritmos dos tambores), quanto do fato de que, sejam quais forem as origens da música, ela é classificada pelos não-negros, se estiver associada à negritude, como ‘primitiva’, mas ‘excitante’, de algum modo. (WADE, 2003, p. 13)

Ainda de acordo com esse pensamento, o problema não está propriamente na música, nem no fato de ela se distanciar de outras formas musicais “modernas”, mas sim nos sujeitos que a utilizam como forma expressão e evasão. Mesmo diante deste contexto adverso, Valdés apresenta em sua antologia poemas que tratam dessa música afrocolombiana positivamente, a

⁶⁰ Dado do censo DANE (2005), interpretado pelo Ministério da Cultura da Colômbia. Disponível em: <<http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=40977>>. Acesso em: 08/09/2013.

exemplo dos textos *Baila Negro*, *La negra María Teresa* e *Historia de Mary Bann*. Citemos um trecho deste último para fins de exemplificar o modo como Valdés representa a mulher negra em sua poética:

“(…)
la rumba florecía el embrujo
de sus caderas libertinas,
que en ágiles cadencias
(…)
prendía hogueras de soles antillanos.
En la piratería de las manos
el ritmo coronaba el embeleso,
bajo la cabellera alborotada,
en los hombros eléctricos,
que hacían pensar en la princesa
de algún imperio negro”
(VALDÉS, p. 68-69)

Neste trecho citado, verifica-se que o destaque é a mulher negra, flagrada dançando “rumba” com tamanha maestria “que hacían pensar en la princesa/ de algún imperio negro”. Pensar na mulher negra como dotado de uma nobreza, seja ela em termos de casta ou de caráter, implica ressignificação positiva das imagens de mulheres hegemônicas na tradição ocidental. Além disso, Hugo Valdés – julgando não apenas pelo trecho citado, mas pela sua obra poética como um todo – permite que seu leitor adentre um universo sociocultural e geográfico complexo que

Em sua expressividade, sua musicalidade, sua oralidade e na sua rica, profunda e variada atenção à fala; em suas inflexões vernaculares e locais; em sua rica produção de contranarrativas; e, sobretudo, em seu uso metafórico do vocabulário musical, a cultura popular negra tem permitido trazer à tona [...] outras formas de vida, outras tradições de representação. (Hall, 2003, p. 342).

As expressões culturais associadas ao negro ainda são consideradas por uma minoria de não-negros como algo menor. Entretanto, o pensamento de Hall ratifica a ideia de que a manutenção da herança africana produz “outras formas de vida” dispare das que foram fixadas para os afrodescendentes por ocasião do processo de escravização. Como pode ser apreciada na leitura da *Antología Íntima* de Hugo Valdés, a cultura musical da Colômbia carrega muitas marcas do legado africano no país e Hugo Valdés como cantor de raça não deixa de enfatizar este constituinte tão relevante do que se convencionou chamar cultura colombiana.

Além de disponibilizar obras completas de autores negros da Colômbia como o Hugo Valdés, a *Biblioteca de Literatura Afrocolombiana* oferece ao público textos sobre a biobibliografia dos autores, entrevistas com os mesmos, descrições das obras, vídeos etc., o que a torna plural, diversa e bem atrativa. Ao oferecer ao público várias possibilidades de contato com a produção literária de afrocolombianos, a organização da biblioteca contribui para a valorização e fortalecimento da literatura negra que segue na contracorrente de uma literatura branca, etnocêntrica, racista e falocrática. Além disso, acaba promovendo a leitura, por facilitar o acesso à literatura e, por conseguinte, a uma memória coletiva nacional.

No curso desta pesquisa, começou-se a pensar em estratégias de dialogar com área de educação no sentido de contribuir com a implementação da lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003⁶¹

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.

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º 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.”

Como visto o no texto da lei acima transcrita, a área de Literatura é uma dentre as quais se espera que o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana seja mais sistemático. Tanto que cada vez mais encontramos matérias que podem (inclusive) dar suporte a professores no que tange a abordagem destes temas.

No Brasil, temos publicações de literatura afro-brasileira desde os *Cadernos Negros*, coletânea publicada, a partir de 1978, pelo Movimento Quilombhoje de São Paulo; Antologia contemporânea da

⁶¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

poesia negra brasileira (1982), organizada pelo poeta Paulo Colina; Poesia negra brasileira (1992), organizada por Zilá Bernd. Em todas as coleções – que reúnem, em sua maioria, poemas – a questão negra aflora. Essas antologias constituem um material de pesquisa muito importante, pois apresentam textos literários que circulam pouco nos meios acadêmicos e nos programas de literatura das escolas de ensino fundamental e médio. Elas também são relevantes porque discutem questões que dizem respeito à exclusão vivida por grande parte da população brasileira. (SOUZA; LIMA (orgs.), 2006, p. 14)

Nesse sentido, a Colômbia está relativamente atrasada em relação ao Brasil, pois algo semelhante ocorre neste país em 2010, com a publicação da *Biblioteca de Literatura Afrocolombiana*. Porém, esta publicação também constitui “um material de pesquisa muito importante” tanto para colombianos quanto para os demais interessados no estudo da Literatura Afrocolombiana. Acredita-se que esta pesquisa pode dar contribuições significativas para o ensino de literatura afrodescendente, mais especificamente afrocolombiana. Pois, utilizando-se de textos literários e críticos disponíveis na *Biblioteca de Literatura Afrocolombiana*, é possível a proposição de atividades pedagógicas que se vinculem a realidade de um povo ignorado enormemente nos países que experimentaram a empresa colonial e o processo de escravização de afrodescendentes.

Atividades que incorporem este repertório em uma cidade na qual a população de negros é a grande maioria fazem muito sentido, e além de tudo estariam dialogando com os objetivos das leis 10.639/03. Acreditamos que além de trabalhar com a Literatura Afro-brasileira é interessante que se trabalhe a Literatura Afrolatina de modo mais geral, de modo a estabelecer comparações, sem perder de vista as diferenças socio-históricas e políticas que separam os países em questão. Dessa forma não só estaríamos dando visibilidade à produção literária de escritores negros da América Latina, como também promovendo o fortalecimento da identificação do Brasil como um país Latino o qual compartilha com países como a Colômbia o cruel processo de escravização e invisibilização do povo negro.

Julgamos que o que está na base de sustentação da aprendizagem significativa (ou signifiicante) é a seleção, por parte do educador, de conteúdos que estejam vinculados à realidade do educando e atendam a alguma necessidade deste sujeito. “Conhecer é se reconhecer no texto”, portanto, em se tratando de Literatura particularmente, para que o estudante crie sentido a partir do texto é necessário que ele veja a si e seu “mundo” nele representados.

Professores e estudantes de Língua Espanhola, História Geral das Américas e até mesmo Geografia podem se utilizar e se beneficiar dos muitos textos literários, críticos,

audiovisuais disponíveis na *Biblioteca de Literatura Afrocolombiana*. Além disso, trabalhar com textos da Literatura Afro-brasileira em diálogo com a Literatura Afrocolombiana é um modo de por os estudantes em contato com autores afrodescendentes muitos dos quais representam positivamente os afrodescendentes e suas culturas o que possibilita a produção de autoestima positiva nos estudantes que se identifiquem com as obras e os escritores – além da própria apropriação significativa deste conhecimento.

Referências Bibliográficas

CENSOS Y DEMOGRAFÍA. Disponível em: <<http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=40977>>. Acesso em: 08/09/2013.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In:_____. **Da diáspora:** Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 335-349.

LEI Nº 10.639. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 19/07/2013.

MARTÍNEZ, Fabio. Hugo Salazar Valdés: una poética olvidada. In: VALDÉS, Hugo Salazar. **Antología Íntima.** Bogotá: Ministério da Cultura, 2010. (Biblioteca de Literatura Afrocolombiana, v. XII). Disponível em: <<http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/88088/12-antologia-intima-hugo-salzar-valdes.pdf>>. Acesso em: 09/07/12.

SOUZA, Florentina da Silva; LIMA, Maria Nazaré (orgs). **Literatura afro-brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

VALDÉS, Hugo Salazar. **Antología Íntima.** Bogotá. Ministério da Cultura, 2010. (Biblioteca de Literatura Afrocolombiana, v. XII). Disponível em: <<http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/88088/12-antologia-intima-hugo-salzar-valdes.pdf>> Acesso: Acesso em: 09/07/12.

WADE, Peter. Compreendendo a “África” e a “negritude” na Colômbia: a música e a política da cultura. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, nº 1, 2003, p. 145-178. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/134673559/Raizes-Africanas-Na-Colombiana>. Acesso em: 05/07/2013.

ZAPATA, Paula Marcela Moreno. Haciendo visibles a los invisibles. In: **Manual introductorio y guía de animación a la lectura:** Biblioteca de literatura afrocolombiana. Bogotá: Ministerio de

Cultura, 2010. (Biblioteca de Literatura Afrocolombiana, v. XIX). Disponível em: <<http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/87424/19-manual-introductorio-animacion-lectura-prueba.pdf>>. Acesso em: 21/12/12.

Legado Africano: Um Olhar Africano para a Diversidade⁶², Aprendizagem e Ensino nas Escolas Municipais

Rísia Guedes Oliveira⁶³

Resumo

O intuito deste trabalho é discutir e analisar o processo de ensinar e aprender em meio às relações étnicas raciais nas escolas públicas. Tendo em vista as exigências éticas, pedagógicas desencadeadas pela implantação da lei 10.639/03 instiga conhecer nos sistemas de ensino, como a mesma tem sido aplicada. A construção de um conhecimento das questões étnico raciais passa necessariamente pela interação do professor com o aluno com seu meio e com o seu mundo. Os momentos de interação contribuem imensamente com a atuação do professor que, atento às experiências dos alunos e suas manifestações, percebe o momento oportuno para fazer suas intervenções. Assim, o processo ensino-aprendizagem pode ser encaminhado de forma a permitir uma aprendizagem significativa. Para isso, é fundamental que o professor tenha consciência política e histórica da diversidade, não fazer vista grossa, como salienta Petronilha, para as tensas relações étnico-raciais que naturalmente, integram o dia-a-dia dos alunos; admitir, tomar conhecimento que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença que vivemos numa democracia racial. E para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar.

Palavras-chave: legado africano, ensinar, aprender, professor, aluno.

⁶² Trabalho submetido ao IV CBPN – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros; GT03 – África, História, Historiografia e ensino. Este texto procede do recorte de uma pesquisa em andamento, que está sendo desenvolvida no curso Pós Graduação *Lato sensu* em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras no ODEERE/UESB, sob a orientação da Prof. Ms. Silene Arcanja/UNEB.

⁶³ Graduada em Letras e Especialista em Língua Portuguesa – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Pós graduando em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras – ODEERE/UESB, Campus de Jequié/BA. E-mail: risia_lf@hotmail.com.

1 Introdução

Tendo em vista as exigências éticas, pedagógicas desencadeadas pela implantação da lei 10.639/03, restam poucas dúvidas sobre o fato de que o executivo federal vem desde o princípio do governo de Lula agindo com o intuito de contemplar solicitações antigas dos movimentos e dos intelectuais negros, bem como de institucionalizar uma política de promoção da igualdade racial entre nós. Desta forma as iniciativas, ainda são tímidas frente ao tamanho da desigualdade racial existente em nosso país.

Por isso quando uma lei como a 10.639/03 é sancionada, todo um trabalho para sua implementação se inicia e cabe então aos estados, municípios e à sociedade civil articular-se para que ela se faça cumprir.

Uma lei decorre de práticas em processo, aponta para a organização de diferentes grupos da sociedade, cuja pressão deflagra o seu processo de construção e sanção. Não é uma lei que funda as práticas, mas sim se funda em decorrência delas.

Frente às supostas dificuldades para sua implementação e efetivação nas práticas escolares, a educação das relações étnico-raciais tem por alvo justamente a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

A construção de um conhecimento das questões étnico raciais, passa necessariamente pela interação do professor com o aluno com seu meio e com o seu mundo. Os momentos de interação contribuem imensamente com a atuação do professor que, atento às experiências dos alunos e suas manifestações, percebe o momento oportuno para fazer suas intervenções. Assim, o processo ensino-aprendizagem pode ser encaminhado de forma a permitir uma aprendizagem significativa. Para isso, é fundamental que o professor tenha consciência política e histórica da diversidade, não fazer vista grossa, como salienta Petronilha, para as tensas relações étnico-raciais que "naturalmente", grifo meu, integram o dia-a-dia dos alunos; admitir, tomar conhecimento que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença que vivemos numa democracia racial. E para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar.

Nesta direção, a inclusão na rede de ensino de conteúdos voltados positivamente para a história e cultura afro-brasileira e africana carrega uma extraordinária relevância para negros e para brancos, pois é a sociedade como um todo que deverá ser levada a se pensar como multicultural e pluriétnica. Somente a partir daí, poderemos falar de uma democracia que não apaga as diferenças, mas sim as afirma para apagar as desigualdades.

2 Sobre a lei

Desde muito tempo o ensino das culturas e do legado africano vem sendo discutido e pensado, pelos movimentos sociais negro brasileiro que reivindicou o reconhecimento e a legitimidade através da promulgação da Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino da História da África e dos Afro-brasileiros para os níveis fundamental e médio da escola pública.

No entanto, antes da Lei 10.639/03 os PCNs já denotavam a relevância de inverter o processo de desconhecimento, invisibilidade e os preconceitos em torno da África e de seus legados, por contradição, institucionalmente, pouco era feito para que as escolas públicas implantassem o Ensino de História da África nos currículos.

Essa resistência não deve ser reduzida à simples vontade (boa ou má) dos indivíduos. Deve ser uma busca na gênese da história e, sobretudo, nas práticas cotidianas escolares que a força do hábito naturaliza, cegando muitas vezes para os compromissos com a educação e com a democracia brasileira.

A atitude de omissão ou resistência à lei, funda-se em razões históricas da formação da sociedade brasileira como um todo e nos reflexos desta mesma sociedade nos processos de formação dos próprios professores.

Fanon articula no seu livro *Condenados da terra*, que a multiculturalidade deve romper com o estatuto colonial, instituído no contexto da escravidão, pois, sem essa quebra de paradigma não há uma educação diferente. Nesse sentido o autor lembra que a escola não poderá partir das relações dominador/dominado para iniciar e conduzir as abordagens sobre o negro. É importante lembrar o que fomos antes de colonizados, pois essa lacuna ainda presente na educação dos educadores e na prática deles educarem, que coopera para que não seja possível romper a relação existente com o estatuto colonial. É de suma importância para a educação escolar na atualidade, o entendimento sobre os legados africanos, enquanto realidades sociais e transformadoras das bases dos afrodescendentes e estes como produtores da própria história numa perspectiva ampla de um a dinâmica cultural. D' Ambrósio salienta que, a dinâmica cultural se dá por meio das interações que existem entre os diferentes indivíduos e faz com que, possam falar com precisão em culturas finais e estanques. Essa visão que temos do vasto continente Africano e dos legados que herdamos dele, que dá

subsídios para trazer elementos importantíssimos para a sala de aula de todas as disciplinas, mais especificamente a disciplina de Cultura Afro brasileira.

De acordo com Santos o educador que opta por discutir os saberes a partir das culturas distintas, deixa de transmitir apenas o saber sistematizado para construir experiências concretas que permitem ao educando a possibilidade de ser ver retratado nesse saber.

Santos, salienta ainda que:

Os professores, no geral, são produtos de uma educação eurocêntrica em função disto, reproduzem consciente ou inconscientemente, os pensamentos que permeiam a sociedade. Utilizam livros e outros materiais carregados de preconceitos em relação aos povos e culturas oriundas do mundo branco. Tem um discurso e uma postura trabalhada no seu inconsciente de rejeição e diversidade.

Segundo Munanga (2001) a falta de identidade do negro com a educação que lhe é imposta explica o alto coeficiente de repetência e evasão escolar do aluno negro em relação ao aluno branco, demonstrando, portanto que urge uma educação que busque a inclusão dos mesmos, a partir de um ensino-aprendizagem que reflita a realidade da camada dita inferior, portanto, excluída. Se o sentimento de invisibilidade e deformação do negro no livro e nos materiais didáticos são um determinante para a estima de um povo, imagine a negação da representação de uma cultura desse mesmo povo, de um saber com o seu olhar de uma ciência com suas subjetividades.

Assim, utilizando as palavras de Theodoro, cabe dizer o que pode ser observado no Brasil e também em África: aquele que ensina, o mais experiente, demonstra, explica o que a demonstração é insuficiente para fazer entender, dá instruções, sem muita conversa. Portanto estas considerações a respeito da temática de ensino e aprendizagens do legado africano convêm salientar que tais processos fazem parte de uma pedagogia antirracista que tem como exigências o diálogo, a reconstrução do discurso e da ação pedagógicos e o estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira.

Nesse sentido:

O conflito e a discriminação raciais na escola não se restringem às relações interpessoais. Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com

esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano (BRASIL. MEC. SECAD, 2005).

O educador que opta por discutir os saberes a partir das culturas distintas, deixa de transmitir apenas o saber sistematizado para construir experiências concretas que permitem ao educando a possibilidade de ser ver retratado nesse saber.

3 Legado africano nos espaços-tempo escolares

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos.

Falar em ambientes escolares sobre a fundamental contribuição para a formação do povo brasileiro dos povos trazidos de África implica discutir os conhecimentos e técnicas que foram legados dessas populações, não esquecendo no entanto de uma série de outras tecnologias que alguns desses grupos dominavam com extrema competência, a mineração é uma delas, a música é um outro exemplo.

Carvalho, Silva e Passos (2007) lembra que “é necessário que o educador se comprometa com uma prática de leitura que conduza ao desvelamento. Desvelar, no sentido de mostrar, revelar, fazer conhecer o que é obscuro, descobrir, desnudar o que na literatura indica e perpetua o discurso do poder, com todos os seus corolários e distorções a respeito das culturas e dos homens, especialmente dos afrodescendentes”.

Deixá-lo de fazer, é, portanto, subtrair da formação dos alunos e alunas o direito de se auto identificarem e de refletirem sobre suas origens étnico-culturais. Daí é fácil perceber que o ocidentalismo hipertrofiado dos currículos escolares tem coisificado tanto às populações negras quanto as populações indígenas; tem feito de algumas escolas um lugar paradoxal. Um lugar ambivalente que, ao mesmo tempo, inclui a todos e exclui alguns, já que nem todos se encontram representados no material didático, nos discursos escolares, nas metodologias e nos conteúdos. Essa atitude aparentemente inocente e naturalizada e, até aqui, aceita por alguns, leva a pensar naquilo que diz Certeau (1996), que afirma que quando não levamos em

consideração as práticas que estamos discriminando, mas aqueles que as praticam: seus praticantes.

Desse modo a implementação da lei n. 10639/03 significa reconhecimento do processo de eliminação de uma grande parcela da sociedade, construído historicamente de forma velada. Inserir a história desses sujeitos e de suas práticas nos currículos oficiais escolares deflagra um encontro com a nossa própria história, indicando um caminho de uma escola pública democrática e plural. Uma escola onde todas as etnias e culturas possam se fazer presentes e representadas de forma legítima.

Em outras palavras, é importante destacar o que deixa explícito os relatores do PARECER N. CNE/CP 003/2004, que se refere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Eis o que aconselha os seu relatores: PETRONILHA, CURY, NOVANTINO E ANCONA-LOPEZ:

(...) não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26^a acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecidas pelas escolas.

As preocupações devem ser também esperanças. Esperança de que a Lei passe a vigorar efetivamente em todos ambientes educacionais, em todas as escolas, tanto públicas, quanto privadas.

4 Conclusão

A visão distorcida que a colonização europeia disseminou ainda é a predominante no Brasil, e daí procede muitas deturpações em relação ao estudo do nosso país e dos afrodescendentes brasileiros.

Marcus Garvey diz que “um povo sem história é como uma árvore sem raiz”, o que justifica a relevância, de ter vários pesquisadores comprometidos, em revelar o continente Africano, para que e entenda muito da história do Brasil e daí possam ser preenchidas muitas lacunas deformadas na educação do nosso povo.

Nesta perspectiva, um grande desafio da institucionalização de uma educação multicultural é a reestrutura curricular. Repensar as relações de raças e etnias diferenciadas, valorizar a história, principiar das especificidades das diversidades culturais e de uma organização curricular em espiral. Nessa reorganização é necessário fazer com que os professores compreendam a urgência das mudanças que a Lei n. 10.639/03 vem promover no âmbito do currículo escolar; construir, a partir do diálogo com os professores/as, metodologias que possam apoiá-los na transposição didática dos conteúdos estipulados pela referida lei federal; levando-os a solidarizar-se com o direito da maioria da população brasileira de ver a sua história e sua cultura representadas nos currículos oficiais. Neles, essa maioria, historicamente, tem sido invisibilizada, quando não “coisificada” e estereotipada pelo ocidentalismo que permeia as práticas escolares.

Com isso, longe dessa discussão ter a pretensão de ser o ponto final dos problemas com o ensino-aprendizagem do legado africano nas escolas. Ela é essencialmente contestável e busca ser mais um aporte de reflexão para a educação dos estudos das relações étnicas, diante da imensidão de oportunidades que pode ser travada através de um continente que é uma das matrizes da civilização brasileira e das suas africanidades. Portanto, a esperança é que a diferença, e não a igualdade, que nos identifica; que nos diz que somos indivíduos únicos. Ao contrário do que muitos defendem, é urgente que nossas escolas defendam e promovam tanto o direito da igualdade quanto o da diferença. Direitos que não valem só para os negros e/ou afrodescendentes, mas para toda e qualquer pessoa.

6 Referências Bibliográficas

- BRASIL. MEC. CNE. Parecer CNE/CP 03/2004. Brasília 2004.
- BRASIL. MEC. SECAD. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03 (Coleção Educação para Todos). Brasília, 2005.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e e Africana Brasília, 2004.
- FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização, 1979.
- MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: África, 1986.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Editora Global, 2006.
- SANTOS, Gisleine A. **A invenção de ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo, Pallas, 2000;
- SILVA, Petronilha B. G. E. **Diversidade étnico-racial e currículos escolares – dilemas e possibilidades**. Cadernos CEDES, Campinas, n. 32, p. 25-34, 1993.
<http://primeiropovo.blogspot.com.br/2011/12/por-marcus-garvey.html>

Contribuições da Didática da Matemática para o ensino de História do 6º ano: Uma Ecologia para a Lei 10639/03⁶⁴⁶⁵

Ao longo da História da Educação Brasileira, as mudanças no ensino vêm se tornando frequentes, presentes e, quiçá, progressivas. Essas mudanças deixam evidente que as práticas sociais posicionam-se e tencionam a fim de conquistar um perfil educacional transformador, equânime, justo onde venha a dar atenção e visibilidade à todas as camadas que compunha à população brasileira.

O Ensino de História possui um caráter fundamental na educação e possui um significado preponderante nas construções ideológico-culturais de uma sociedade. Pois, possui função essencial na formação de sujeitos críticos e reflexivos diante do que se instala nos espaços sociais. Possibilita a reflexão ou mesmo desconstrução de certos estigmas que são impostos diante de um contexto a qual estamos envolvidos. Nessa circunstância, o professor do Ensino de História tem importância essencial na construção crítico-reflexiva do saber que será transformado, em seguida, em conhecimento pelo estudante.

Desta forma, os professores do Ensino de História não podem perder de vista que a importância da mesma é, segundo o Parâmetro Curricular de História (1998), formar cidadãos que sejam capazes de compreender a história do seu País e do mundo como um conjunto de múltiplas memórias e de experiências humanas. Onde essas múltiplas memórias e

⁶⁴ Trabalho para IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros.GT: África, História, Historiografia e Ensino. Da Educação Básica à Pós-Graduação: Perspectivas e estratégias para a construção de políticas afirmativas de gênero e raça.

⁶⁵ Rosiléia Santana da Silva. Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Especialização em História Social e Cultura Afrobrasileira (ACEB), em curso. Integrante do Grupo de Pesquisa LIAPEME (Laboratório de Integração e Articulação entre Pesquisas em Educação Matemática e Escola) e do Programa A Cor da Bahia (UFBA) e-mail: leiasansilva@gmail.com

Virgínia Lúcia Nogueira Farias. Graduada em Pedagogia, e especialista em Metodologia do Ensino ambos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Mestre em Educação pela Université Pierre Mendes France (UPMF)/Grenoble 2 – França. Doutoranda em Sociologia do Institute de études politiques de Grenoble (IEP). Pesquisadora do grupo de pesquisa Comunidade, Família e Saúde (FA-SA) do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: virginia.n@ig.com.br

Luiz Márcio Santos Farias. Doutorado em Didática da Matemática pela Université de Montpellier II. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA/UEFS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS. Coordenador do Laboratório de Integração e Articulação entre Pesquisas em Educação Matemática e Escola LIAPEME. Email: lmsfarias@uefs.br

experiências devam considerar, igualmente, todas aquelas populações que contribuíram, e contribuem, para a formação histórica e sociocultural de um país. Nora (1993) *Apud* Monteiro (2009) nos esclarece que memória é uma vida sempre carregada de grupos sociais em permanente evolução, enraizada no concreto, nos gestos, nas imagens, nos objetos. Desta maneira, os estudantes devem conhecer e respeitar memórias e saberes – coletivos e/ou individuais- que foram construídos e são construídos cotidianamente diante da sua dinâmica social.

Diante da trajetória e das mudanças no paradigma do Ensino de História, divorciar-se da construção de um pensamento e de uma história eurocêntrica, na educação brasileira, é que os Movimentos Negros Sociais vêm lutando significativamente na busca de um ensino participativo, com representações que atendam à todos os grupos sociais que formam e compõe a cultura brasileira. As reivindicações da presença e legitimação das Histórias e Culturas dos Negros nos espaços de ensino passam a ter um outro significado no processo de luta para à comunidade negra. Passa a ter um significado além do afirmar-se enquanto negro, mas daquele que produz, é ativo. Daquela que é ícone de importância, de intervenção, que tem – ou não tem escolha-, daquele que é ator e autor na escrita da sua História.

É nesse contexto, de mudanças construtivas e participativas no fazer e exercer Educação, que novas escritas, novas visões, novas formas de trabalhos e de posicionamentos vêm sendo diferenciados na produção de materiais didáticos de História. Onde a visibilidade das Histórias dos povos africanos e de seus descendentes na diáspora vem sendo pesquisadas, e que possa contribuir no preenchimento de lacunas que os direciona enquanto sujeitos sociais, atores de sua história e interventores nos espaços os quais pertenciam e pertencem.

Como se sentir pertencido, inserido e visto diante de uma produção intelectual que não lhe representa, não lhe evidencia? Muitos questionamentos como esse foram e vêm sendo feitos ao longo das trajetórias e lutas dos Movimentos Negros. As Políticas Públicas (Decreto nº4228/02) podem ser consideradas, de alguma maneira, como um conjunto de ações alcançadas em resposta à tais perguntas e à gama de urgência nos diversos setores da sociedade. A Lei 10639/03 é uma dessas ações afirmativas acontecida diante desse contexto.

A lei 10639/2003⁶⁶ - prevê a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afrobrasileira”, no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e

⁶⁶ Sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro Cristovam Buarque no dia 09/01/2003. Foi um dos primeiros atos, sancionar um projeto de lei de autoria dos deputados federais Ester Grossi (professora do Rio Grande do Sul) e de Ben-Hur Ferreira (membro do movimento negro de Mato Grosso), ambos do mesmo partido do então presidente.

particulares do país. Sua aplicabilidade é uma das ações das políticas públicas pensadas e promovidas na perspectiva de combater as práticas racistas e discriminatórias ainda tão recorrentes nos espaços escolares. Ela propõe um ensino que dê visibilidade àqueles/as que historicamente foram historicamente excluídos e reforça, por conseguinte, uma luta antirracista em prol das relações igualitária.

A Lei 10639/03 surge de um incansável protesto em busca de reparações que validassem a participação de uma população negativamente representada, principalmente nos espaços da Educação. O objetivo dessa diretriz é a promoção da igualdade etnicorracial, a valorização e o conhecimento do legado histórico e cultural dos povos africanos e afro-brasileiros, rompendo com uma estrutura eurocêntrica que legitimou a longo tempo a história da educação brasileira.

Apesar das conquistas alcançadas após a exigência da Lei 10639/03, mesmo com os significativos avanços registrados ao longo de uma década, ainda assim, há muito que ser respondido, assistido, atendido nos setores educacionais. É evidenciado, após dez anos da implementação da Lei, efetivas lacunas existentes no Ensino de História sobre as contribuições dos povos africanos, e de seus descendentes, no Brasil.

Muitos intelectuais e especialistas da educação, em análise sobre a aplicabilidade da Lei 10639/03 após 10 anos, discutem sobre os obstáculos, percursos e restrições que ainda se apresentam diante da sua efetividade em salas de aula. Esses obstáculos e limitações podem ser justificados por diversos fatores. Inicialmente eles podem ser correspondidos às limitações, superficialidade e ausência de trabalhos que, utilizando o que está previsto na Lei 10639/03, alicercem a prática dos professores de História considerando os saberes sistematizados pelo processo transpositivo do Ensino de História, além dos outros diversos temas oficiais existentes.

Podemos considerar que o ponto principal de questionamento, após uma década da Lei 10639/03, vai além daquilo que está sendo produzindo. Mas, como o que está sendo produzido está sendo trasposto e posto em prática nas salas de aula. Enquanto professora de História, inicio-me na pesquisa questionando-me sobre o que está sendo feito e como está sendo feito nas salas de aula.

Após quinze anos de ensino de História nas escolas públicas da rede de Salvador, com significativos cursos de extensão e aperfeiçoamento, participação no Grupo de Pesquisa de Integração de Articulação à Prática de professores (LIAPEME), tem me possibilitado, empiricamente, constatar que no que se refere o proposto da Lei 10639/03 é habitual a apropriação de abordagens de maneira superficial.

Principalmente em datas específicas como, por exemplo, o 13 de maio, o 22 de agosto e o 20 de novembro, é marcadamente apresentado, em muitas escolas, o ‘símbolo’ negro e o seu significado histórico-cultural, contribuindo e legitimando o significado das populações negras nessa perspectiva. Ressaltando muitas vezes, de maneira, folclorizada temas complexos e extensos possibilitando a redução de um conhecimento histórico e, conseqüentemente, à fragilidade do ensino daquilo que é proposto pela referida Lei. Sendo assim:

“Os debates sobre conteúdos programáticos tornaram-se cada vez mais acalorados. Os [professores] mais tradicionais refutam a ideia de seleção do conteúdo programático tradicional e os [professores] mais atentos buscam aplicar a Lei onde existir a oportunidade.” (MEDEIROS et al., 2007. p.3)

Neste contexto, nos questionamos onde e como encontrar essas oportunidades. Se formos optar pela seleção de conteúdos, como organizar tais conteúdos para que se possa garantir um trabalho sobre o mesmo, em consonância com a Lei 10639/03?

Completa-se 10 anos de vigência da Lei, conquistas foram alcançadas, laços históricos antes escamoteados, distorcidos, agora debatidos amplamente nos diversos setores da sociedade. Mas, ao considerar o processo transpositivo do Ensino de História, Silva e Farias (2013), salientam que se faz necessário trabalhos que priorizem a solidificação de tais propostas nos espaços escolares, e, o que me conduz a questionar, como construir uma proposta didática para o Ensino de História que efetivamente considere a Lei 10639/03? Esta proposta será capaz de promover alterações no Ensino de História do 6º Ano, considerando as contribuições das Histórias Africanas, dos seus povos e de seus descendentes no Brasil?

Como conquistar uma educação, neste viés etnicorracial, sendo justa e fiel às verdades históricas que redefinem valores, conceitos, concepções, conseqüentemente, antirracista? Como estabelecer um Ensino de História coerente, além do discurso estabelecido, mas sim, de alcance à prática?

Considerando a problemática levantada e sintetizada pelas questões anteriores, constatamos que nós professores de História, no que se refere às propostas metodológicas para o Ensino de História, nos deparamos com o que Farias (2010) denomina de *Vazio Didático*. Diante disso, acreditamos importante se buscar Ecologias para a Lei 10639/03 de forma que as mesmas possam estruturar bases eficazes para uma prática de Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira no 6º ano. Pois, considerando Machado (2003):

“Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter ao como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo

singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”. (MOITA, 1995, p. 115 apud MACHADO, 2003, p.28).

Agregar a história de populações que se encontram na invisibilidade indica, portanto, um forte potencial de reconhecimento social destas populações pela história nacional. É posicionar-se em um lugar histórico que provoca a ruptura das ideias de subordinação racial nos campos ideológicos e nas práticas educativas onde, segundo o PCN de História (1998), valorize a pluralidade sociocultural brasileira e de outras nações, posicionando-se contra qualquer tipo de discriminação.

1 O Ensino De História E A Lei 10639/03, Por Quê?

Segundo a Proposta Curricular de História (1998) do ensino fundamental, o sentido da disciplina é formar cidadãos capazes de compreender a história do País, e do mundo, diante de suas múltiplas memórias e experiências humanas. Memória é história, e o que lhe é agregada pode ser atribuído àquilo, ou àquele, que foi ensinado. Como afirma Michel Pollack (1989), a memória desenvolvida dentro de um contexto social reforça sentimentos de pertencimento e de fronteiras sociais entre as coletividades.

Nas literaturas brasileiras o ‘esquecimento’, ou evidentemente, a exclusão da História Africana e Afrobrasileira é uma, dentre as várias demonstrações, do racismo brasileiro. O que legitima a falsa democracia racial persistente. A demanda da ampliação da discussão e de projetos pedagógicos que privilegie o reconhecimento da contribuição histórica dos africanos na humanidade, e dos seus descendentes, em territórios brasileiro há muito é urgente.

É nesse contexto que a luta do negro no Brasil relaciona-se a uma luta em busca de oportunidades igualitárias e de justiça social historicamente negada. A consolidação das políticas públicas seria esse amparo Legal tão almejado desde quando os primeiros africanos chegaram ao Brasil sob as condições subordinadas enquanto mão de obra escrava.

A educação é, portanto, um dos setores mais importante para a saída da desigualdade racial e, conseqüentemente, da desigualdade social. Nos setores educacionais há a possibilidade de se reivindicar uma educação que forneça autonomia intelectual frente ao que é proposto e, frente a um ensino em que a visibilidade dos sujeitos sociais partícipes seja democrática e nas mesmas oportunidades de representação, de pertencimento e de significância.

Entendendo que a História é um campo de pesquisa e de produção do saber em permanente debate, a função do Ensino de História faz-se importante na construção de um

ensino que promova a formação cidadã, crítico-reflexiva e interventora dos estudantes diante da sua realidade sócio-histórica. Como esclarece os Parâmetros Curriculares de História:

“Os estudos históricos desempenham um papel importante, na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social, em uma época. Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial.” (PCN de História, 1998, p.35)

Ensinar História, portanto, recai como uma tarefa difícil, não por legitimá-la como uma disciplina mais complexa que as outras da grade curricular, mas, possivelmente pela sua singularidade em direcionar os/as aprendizes ao questionamento, à construção do senso crítico e reflexivo diante daquilo que está posto. Como sinaliza os Parâmetros Curriculares de História (1998, p.30), o saber histórico possibilita e fundamenta alternativas para valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

A partir da Lei 10639/03 pesquisas e produções foram realizadas, positivamente, sobre o resgate histórico da população africana e afrobrasileira. Outro olhar, a partir de então, foi dinamizado nas práticas sociais, no exercício da promoção da igualdade nos setores do Estado e uma vigilância acirrada na tentativa de garantir os direitos cidadãos através dos espaços educacionais.

No processo transpositivo feito pelos professores, quando eles não encontram no saber a ensinar referências, ecologias para que possam alicerçar e construir suas práticas, estes se veem diante de impossibilidades para implementar determinados elementos à sua prática. Instaurando-se com isso um vazio didático, que por sua vez, imprimirá seus efeitos nos trabalhos desenvolvidos pelos professores.

Mesmo com as diversas realizações, diversos debates e cursos elaborados ao longo dos dez anos da implementação da Lei 10639/03 e homologação do Parecer CNE/CP Nº 3/2004, ainda há fragilidades na sua efetiva aplicabilidade. Essas fragilidades são materializadas através das práticas de ensino nas salas de aula, onde os professores ainda que possuam conhecimento e formação sobre as contribuições, se deparam com o desafio do como ensinar. Segundo o didático francês Yves Chevallard, qualquer ação humana pode ser analisada num sistema que ele nomeou *praxeologia* ou *organização praxeológicas*. Neste contexto, a noção de *organização praxeológicas* e a noção de *relação institucional* proporcionam, a partir de um estudo ecológico dos livros didáticos e dos PCN's de História, como também a Lei

10639/03, ferramentas que podem contribuir na modelização das respostas do desafio de como ensinar.

A conquista da lei possibilitou grandes debates, discussões, produções nos espaços acadêmicos e cursos de formação aos professores. Entretanto, o desafio hoje vai além do que se é produzido e debatido nos espaços acadêmicos, mas, como os debates e as produções estão sendo transpostos e materializados, didaticamente, no âmbito da Educação Básica.

Nesta perspectiva, considerando as efetivas lacunas que materializam o vazio didático, existentes no ensino de História sobre a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros, no ensino de História no 6º ano, é que buscamos apoio no referencial teórico da didática francesa. Em particular, na *Teoria da Antropologia do Didático (TAD)*, onde nos apoiaremos para propor praxeologias completas que contribuam para uma melhor sistematização da organização didática diante de um problema didático fortemente presente no processo transpositivo e que muito influencia as práticas dos professores: o problema do vazio didático (FARIAS, 2010) na sistematização do trabalho desenvolvido pelos professores de História que consideram a proposta da Lei 10639/03.

Considerando os elementos apresentados nos parágrafos anteriores, acreditamos que faz-se necessário nas partes que seguem, de maneira mais sistematizada os objetivos propostos por este trabalho.

2 A Transposição Didática E A Lei 10639/03: Um Caminho Didático A Seguir?

Apresentaremos nos parágrafos a seguir elementos do referencial teórico que adotamos neste trabalho. A Transposição Didática preocupa-se com questões relativas a *o quê ensinar, como ensinar, por que ensinar este e não outro conteúdo, como superar fragmentações do programa, como contribuir efetivamente para o aprendizado.*

Segundo Chevallard, a didática das ciências, como todas as didáticas, inscreve-se no campo da antropologia social, ou seja, o campo do estudo do homem. Da mesma maneira que existe uma antropologia religiosa ou uma antropologia política, cujos objetos de estudos são respectivamente a religião ou a política, Chevallard (1992) propõe a elaboração de uma antropologia didática, cujo objeto de estudo seria a didática, com o objetivo de estudar, por exemplo, o professor e o aluno diante de um problema didático.

A promulgação da Lei 10639/03 foi precedida por diversas ações e manifestações do Movimento Negro (MN) no Brasil. Após os protestos contundentes desse grupo social, começam-se realizações de vastos estudos direcionados à como impugnar as desigualdades raciais. Esses estudos trazem à tona, nos debates públicos e acadêmicos, a existência do

racismo e da discriminação, no Brasil, que por muito tempo ficou camuflado devido o discurso da falsa democracia racial. Desde:

“a década de 1970, foram sendo realizadas pesquisas sobre livros didáticos de diferentes disciplinas e níveis escolares e de literatura infanto-juvenil que evidenciam o forte preconceito racial aí veiculado, que se manifesta desde a menor representação de personagens negros a servirem de modelo, passando por sua desqualificação até a omissão quanto à contribuição do negro na formação cultural do Brasil.” (PACÍFICO, s/a, p.566 Apud ROSEMBERG, 1998, p.84).

Essas atuações de combate ao racismo, de combate à discriminação e, ao mesmo tempo, de reivindicação por oportunidades democráticas e igualitárias perpassam por uma longa trajetória desses movimentos. A trajetória dos Movimentos Negro pode ser dividida em três fases contundentes nas suas ações. Temos o momento inicial, a partir de 1970, onde segundo Jaccoud (2008) há a exaltação da população negra no viés denunciante, de combate. Temos o momento em que “a Constituição Brasileira de 1988, acolhendo as demandas do Movimento Negro, classifica o racismo como crime inafiançável e imprescritível.” (JACCOUD, 2008, p.143). Ou seja, fase em que o combate ao racismo é criminalizado através de um Código Penal.

A fase seguinte, da trajetória dos Movimentos Negro, é o de combate à discriminação racial por meio de ações através das Políticas Públicas. As ações pontuais serão necessárias para a obtenção da descaracterização e redução da desigualdade racial. A partir da década de 1990, as ações afirmativas possibilitam que as comunidades negras tenham oportunidades igualitárias nas esferas de poder e decisão da sociedade, como também no desenvolvimento dos seus talentos.

A Lei 10639/2003 é um dos diferentes tipos de estratégias e práticas destinada a atender grupos, que historicamente, foram alvo de discriminação. Surge desse constante protesto, dessa grande luta que perpassa por vários estágios de amadurecimento e persistência dos Movimentos Negro. Em resposta à Fundação Cultural Palmares, Petronilha Silva, relatora da Lei, salienta que:

“a Lei de Diretrizes e Bases da Educação visa, educar a todos os/as brasileiros/as para que conheçam, respeitem e valorizem uma das raízes fundadoras de sua cultura e nacionalidade, a africana. O que precisa ser mudada não é a imagem dos negros, mas a imagem negativa que a sociedade criou e fomenta como se fosse própria deles.[...] Os sistemas de ensino e as escolas de diferentes níveis da educação são espaços necessários e competentes para combater o racismo e discriminações, assegurando, conforme consta do Parecer CNE/CP3/2004, “o direito à igualdade de condições de vida e cidadania”, assim como garantindo “igual direito às

histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso à diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros”. (SILVA, 2012.)

A Lei 10639/03 surge, portanto, em um contexto de democratização do conhecimento histórico-cultural do povo africano e de seus descendentes, de maneira que dê relevância à toda população que contribuíram no processo de construção social do Brasil e que saíram de África vindo ao país. Neste contexto, nos questionamos sobre, como estes discursos vêm sendo desenvolvidos pelos professores de História do 6º Ano em sala de aula.

Completa-se dez anos dessa conquista e, enquanto professora de História venho constatando que, há muito que ser feito no que se refere às sistematizações do saber a ser ensinado dos elementos da Lei 10639/03.

Neste sentido pensamos que, a partir das contribuições oriundas de pesquisas, podemos contribuir de maneira prática no que direciona à prática pedagógica. Mas, como, com o quê e de que maneira atrelar os conteúdos necessários aos conteúdos tradicionais estabelecidos? Machado, (2013) indica que:

“[...] Um currículo que não se abala para uma pedagogia capaz de contemplar as diferenças e as mazelas curriculares, são equívocos que têm sancionado políticas que conseguem oficializar a exclusão respondendo com evasivas ao diálogo proposto pelas subjetividades desafiantes de uma nação de maioria afrodescendente.” (MACHADO, 2013, p.87).

Saber a existência da Lei e os seus pré-requisitos não é suficiente para eliminar os constantes atos e atitudes de racismo e preconceito racial em uma sociedade. Combater o racismo deve ser priorizado além do discurso, mas numa prática constante e vigilante, e os espaços escolares é uma instituição em que esse exercício deve ser legitimado. Numa pesquisa sobre a questão racial na escola, Idalina Oliveira nos orienta que:

A escola, com o papel de produtora de conhecimento, é local privilegiado para se desenvolver o diálogo a respeito do preconceito racial. A disciplina de História ajuda a enfrentar a questão do preconceito e da discussão da situação do afrodescendente no Brasil. (OLIVEIRA, p.2)

Sendo assim, diante de uma análise institucional, priorizamos o 6º Ano. Por compreender que, diante da proposta de um trabalho do tipo clínico, devemos iniciar do início, ou seja, começar no primeiro ano do fundamental dois para que ele possibilite direcionamento e encaminhamento no que se propõe. Recorrendo a alguns livros didáticos de História do 6º Ano é perceptível o obstáculo para se tratar, além dos conteúdos tradicionais da instituição, conteúdos relevantes à contribuição africana e afrobrasileira. O que

corriqueiramente é justificado por incertezas nas abordagens e/ou nos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelo professor, resultando em um vazio didático. Isso se justifica por que:

“O vazio didático não favorece a elaboração/organização de sequências didáticas que tenham por finalidade alicerçar e construir as práticas efetivas de sujeitos da instituição em torno dos [sujeitos/objetos] de estudo propostos, contribuindo assim no desenvolvimento do trabalho do professor.” (FARIAS, 2010)

Não queremos, com isso, estabelecer praxeologias positivistas que compreende a linearidade do tempo e da sobreposição de verdades, pois como Minayo, (1994) muito bem esclarece a análise social pelos positivistas é pretensamente neutra. O que pretendemos é a elucidação de realidades histórica onde, como afirma professor Carlos Moore:

“[...] a inscrição histórica dos povos africanos, no tempo e no espaço, deve nortear todo esforço de pesquisa capaz de entrecruzar os dados mais variados dos diferentes horizontes do conhecimento atual para se chegar à conclusões que sejam rigorosamente compatíveis com a verdade.” (WEDDERBURN, 2005, p.161)

Para melhor caracterizar a análise sugerida é pertinente fazer uma distinção entre conhecimento e saber. No contexto do ensino, Brousseau (1996) nos informa que o saber aparece associado ao problema da validação do conhecimento. Onde o mesmo aparece vinculado mais ao aspecto instrumental, envolvendo algum tipo de ação com a qual o sujeito tenha um contato mais pessoal e prático.

O conhecimento, portanto, procede de uma transposição do saber e são estes saberes que controlam, organizam e delimitam as aulas influenciando na forma de como os professores devem planejar as suas abordagens. No caso da aplicabilidade da Lei em sala de aula, o professor sabe da Lei, muitas vezes fazem cursos extensivo sobre a temática mas, no momento de transmitir o conhecimento nos conteúdos de História do 6º ano, por exemplo, encontram obstáculos.

Segundo Farias (2010), o estudo que se faz em torno de elementos institucionais, aqui priorizados os conteúdos programáticos de História do 6º ano e a Lei, é denominado análise institucional. Esse estudo é realizado a partir de inquietações levantadas pelo pesquisador. Recorrendo a alguns livros didáticos de História do 6º ano é perceptível o obstáculo para se tratar, além dos conteúdos tradicionais da instituição, conteúdos relevantes à contribuição africana e afrobrasileira. O que comumente é justificado por não saber qual tema abordar e/ou qual conteúdo deve ser pertinente no programa da série/unidade.

São essas potenciais Ecologias do saber que tentaremos ampliar, de maneira didática, nos conteúdos programáticos de História do 6º ano, para garantir a manutenção da Lei 10639/03, a fim de possibilitar situações didáticas. Segundo análise de Barros (2010) e Pais (2002), a situação didática contribui para que o processo de ensino-aprendizagem tenha uma característica mais significativa e de qualidade. Além de reforçar a integração entre o aspecto teórico e experimental da didática.

A intenção desse trabalho, portanto, não é ampliar um debate científico, pois isso já está posto. Mas possibilitar o que já está construindo em um saber acessível e aplicável nas salas de aula, de modo que vivifique este saber, já que um saber não existe in vácuo, num vazio social. (Chevallard, 1989, p.32) Um objeto do saber, como por exemplo, a Lei 10639/2003, existe na medida em que uma pessoa (um professor ou um estudante) ou uma instituição (ensino de História no 6º ano) o reconhece como existente. Só assim, as relações entre estes elementos podem ser estabelecidas.

Apoiamo-nos em Chevallard (1992) porque suas teorias dialogam em consonância ao pretendido. Segundo o francês, “a didática das ciências, como todas as didáticas, inscreve-se no campo da antropologia social, ou seja, no campo do estudo do homem”. (HENRIQUES et ali 2007, p.8). Homens que dinamizam o saber a ensinar e a ser ensinado no seu contexto enquanto sujeitos sociais que interveem e são intervencionados nas suas relações de poder.

Para o didático francês, assim como existe uma antropologia religiosa ou uma antropologia política, cujos objetos e estudos são respectivamente a religião ou a política, propõe a elaboração de uma antropologia didática, cujo objeto de estudo é a didática, com o objetivo a estudar, como por exemplo, o professor e o aluno diante de um problema matemático. O princípio dessa abordagem é que, segundo o mesmo, “tudo é objeto”.

O ensino de História hoje passa por um processo de mudanças significativas, talvez revolucionárias, onde aquilo que se ensina e aquele que é ensinado tenham uma proximidade e um diálogo/escuta acessível, pertencido e visibilizado. Como os próprios Parâmetros Curriculares Nacional de História, (1998) anunciam:

“O ensino está em processo de mudanças substantivas nos objetivos, conteúdos e métodos. Parte dessas mudanças é decorrente da ansiedade em diminuir distâncias entre o que é ensinado na escola fundamental e a produção universitária, isto é, entre o saber histórico escolar e as pesquisas e reflexões que acontecem no plano do conhecimento acadêmico. A tentativa de aproximação entre estas duas realidades, nas quais o saber histórico está presente, faz com que a escola se envolva a seu modo no debate historiográfico atual, incorporando parte de suas tensões e contradições”. (PCN de História, 1998, p. 28)

É nesse contexto que adentra a Transposição Didática porque ela identifica o saber científico, considera e adapta-o para um saber ensinável, um saber dito escolar. Propomos assim, levantar produções acadêmicas, científicas, desenvolvidas e registradas sobre as contribuições e legados dos povos africanos e da diáspora e preenchê-los nas lacunas existentes dos conteúdos do 6º ano de História. Ressalvamos que a contribuição aqui proposta deve ser condizente à série - conteúdo programático referido. No ensino de História Circe Bittencourt, (2004) nos salienta que:

“Os conteúdos explícitos são geralmente organizados por temas específicos e apresentados em planos sucessivos, conforme os níveis de escolarização e devem estar em sintonia com os objetivos educacionais e instrucionais. Os conteúdos explícitos articulam-se intimamente com os métodos de ensino e de aprendizagem. [...] São apresentados ao público por intermédio de diferentes métodos, indo da aula expositiva até o uso dos livros didáticos ou da informática. O método é importante por ser um dos elementos que estão diretamente vinculados ao conteúdo explícito e aos objetivos das disciplinas”.
(BITTENCOURT, 2004, P.43)

Sabemos que a proposta lançada é um desafio por tentar, juntamente com os professores, ampliar e construir saberes a ensinar tornando, portanto, a implementação da Lei 10639/03 uma prática pedagógica acontecida nas salas de aula entre educador(as)-educandos(as) e saber. Pois, como afirma Chevallard (1991) o saber passa por um processo de transformação, que implica em lhe dar uma “roupagem didática” para que ele possa ser ensinado. Mediante a Transposição Didática, o professor apresentará situações de aprendizagem de modo que garanta aos educandos/as competências e habilidades almejadas pelos documentos oficiais que orientam o currículo escolar.

3 Como Chegar? O Percorso

Percorreremos este caminho a partir de um estudo clínico longitudinal realizado ao longo de um ano escolar e constituído por quatro etapas. As etapas serão realizadas considerando o nosso objeto de análise. Ou seja, os impactos provocados na prática dos docentes após a construção de praxeologias completas, no seu contexto social e as interações do mesmo em tal contexto. Nosso trabalho se insere no campo da didática, mais especificamente, na didática em História.

Utilizando como referência Yves Chevallard, traremos como uma sugestão a noção de organização praxeológica para estudar as práticas institucionais relativas a um objeto do saber e em particular as práticas sociais. O didático francês propõe distinguir as praxeologias que podem se construir numa sala de aula, analisar a maneira pela qual se pode construir o estudo

desse objeto, e que podem permitir a descrição e o estudo das condições de realização . A abordagem praxeológica é, portanto, um modelo para análise da ação humana institucional. A proposta praxeológica nos conduzirá a métodos e ações que possibilite a construção de práticas que faça a aprendizagem ensinável, acessível, possível.

Encontrar potenciais ecologias para a Lei 10639/2003, deste modo, se apoia exatamente no fato de que tal Lei tem como desafio uma considerável transformação do conteúdo da história oficial que sempre colocou a África, africanos, afro-brasileiros e, sobretudo, a historiografia da escravidão como um saber histórico homogêneo e marginal susceptível a uma única interpretação. Propomos, de maneira clínica e minuciosa, contribuir didaticamente a partir dos referenciais citados para o preenchimento das lacunas ainda existentes nos livros didáticos de História do 6º ano, no que se refere às temáticas dos povos africanos e de seus descendentes aqui no Brasil.

Pelo fato deste artigo ser parte de um trabalho mais amplo, salientamos que o mesmo está tomando corpo inicial a partir das leituras sobre a temática, mas principalmente pelo ‘relação’ direta entre o Livro Didático de História, os/as estudantes e a importância do *caminhar* enquanto professora de História. Como muito bem nos orienta a professora Vanda Machado (2003), ‘caminhado se faz o caminho⁶⁷’! Onde os mesmos estejam numa interação com o saber.

4 Perspectiva e Considerações

Este trabalho é um trabalho inicial e faz parte de uma pesquisa maior em andamento. Consideramos o Ensino de História do 6º Ano como uma das instituições em análise, onde o estudo é realizado a partir de inquietações levantadas pelo pesquisador. O estudo que se faz em torno de elementos institucionais é denominado *análise institucional*, essa análise é uma das práticas importantes nas pesquisas em Didática, onde a mesma visa estudar os fenômenos que emergem no processo ensino-aprendizagem.

A perspectiva é que a legitimidade da Lei 10639/03 seja configurada, efetivamente, nos setores da Educação e que sua aplicabilidade seja atrelada, didaticamente, aos conteúdos programáticos do Ensino de História. Muitos professores de História ainda se apresentam em um impasse contínuo diante de como trabalhar a Lei sem folclorizar, estigmatizar, nem romantizar’ as referidas contribuições históricas. A intenção é estabelecer uma intervenção pedagógica coerente onde ultrapasse o discurso estabelecido e alcance a prática

⁶⁷ Citação extraída e adaptada do livro *Pele da Cor da Noite*.

O saber é constituído na prática, no cotidiano do espaço escolar. Uma construção onde o desenvolvimento do saber também seja fundamentado, diante do que propõe a Lei 10639/03, de maneira oficial como os outros conteúdos assim são. Sendo assim, a proposta sugerida tentará juntamente com os professores construir saberes a ensinar tornando, portanto, a implementação da Lei 10639/03 uma prática pedagógica acontecida nas salas de aula entre educadores-educandos e possíveis saberes.

5 Referências Bibliográficas

- BITTENCOURT; Circe Maria F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Ed Cortez, 2004;
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p;
- _____. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática « História e cultura afro-brasileira »** no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003;
- CHEVALLARD, Y. **Le passage de l'arithmétique à l'algèbre dans l'enseignement des mathématiques au collège** - Deuxième partie. Perspectives curriculaires : la notion de modélisation. *Petit x* n°19, pp 43-75, 1989;
- _____. **Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique**. Recherches en Didactique des Math., Vol 12.1, pp. 73-111, Éditions La P S. 1992;
- _____. **L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique**. Recherches en Didactique des Mathématiques 19/2, La Pensée Sauvage, 1999;
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana Parecer Homologado**. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004;
- FARIAS, Luiz Márcio Santo. **O Vazio Didático na prática do professor de matemática**. In: Etude Des Rôles Réciproques Du Numérique-Algébrique Et Du Géométrique Dans L Enseignement Mathématique Secondaire. Cas Des Systèmes Éducatifs Brésiliens Et Français(Tese).LIAPEME: UEFS, 2010;
- NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. In: MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. UFRJ: Rio de Janeiro. 2009;
- MACHADO, Vanda. **Pele da Cor da Noite**. Salvador: EDUFBA, 2013;
- MEDEIRO, Ângela Cordeiro; ALMEIDA, Eduardo Ribeiro de. **História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da lei 10.639/2003**. Vitória: Revista Ágora, n. 5, 2007, p. 1-12;
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: _____.(org.). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 4ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes. 1994;
- MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de transformação**. In: MACHADO, Vanda. Pele da Cor da Noite. Salvador: EDUFBA, 2013;
- OLIVEIRA, Idalina Maria Amaral de. **A questão racial na escola**. Paraná: UENP. s/a;
- PACÍFICO, Tânia Mara. A implantação da lei n.º 10.639/2003 em uma escola da rede pública estadual, no ensino fundamental, na cidade de Curitiba – PR. PUC:PR, 2008;

SILVA, Petronilha. **Resposta à Fundação Cultural Palmares. In: SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. A lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na Educação Básica.** s/a.

Acesso: http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/Disciplinas/Biologia/A_LEI_10639_03_E_A_IMPORTANCIA_DE_SUA_IMPLEMENTACAO.pdf;

SILVA, Rosiléia Santana; FARIAS, Luiz Marcio Santos. **O Ensino de História no 6º Ano: Em Busca de Uma Ecologia para Lei 10639/2003.** In, II Encontro Estadual de Ensino de História. UFRB: Cachoeira, 2013;

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil.** 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;

A Imagem Do Negro No Livro Didático⁶⁸

Sílvia Virginia Silva Mendes⁶⁹

Resumo

O presente projeto tem por objetivo demonstrar como tem sido visualizada a imagem do negro como recurso visual, onde ela aparece sem valor e dignidade diante de algumas imagens no livro didático. A área de estudo são os professores que lecionam a disciplina de história no Colégio Estadual Luiz Viana Filho no município de Jequié. O objeto de estudo do projeto está localizado no bairro do Jequezinho, o colégio tem aproximadamente 1.600 alunos segundo a secretária de Educação do Estado da Bahia. Neste intuito, este estudo se justifica na medida em que defende a imagem como um tipo de linguagem e como tal apresenta um contexto próprio que fornece informação e possibilidade a construção do conhecimento. Sobretudo, a temática em questão se explica por considerar essencial o conhecimento da imagem visual, no processo de formação de educar cidadãos capazes de utilizar o raciocínio histórico para compreensão da sociedade e do contexto em que se insere e é claro para o entendimento da produção do conhecimento da cultura afro, enfatizando a

⁶⁸ Trabalho submetido ao IVCBPN - Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – G3 Ações Afirmativas

Este texto procede do recorte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Especialização em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras no Odeere/UESB, sob a orientação dos Professores Dr. Antonio Argolo Silva Neto e Dr. Edson Dias Ferreira.

⁶⁹ Graduada em História e Especialista em Antropologia Cultural com Ênfase em Culturas Afro-Brasileira – Universidade Estadual do sudoeste da Bahia (UESB – Campus de Jequié/BA), e-mail: silvia.historia@hotmail.com

imagem do negro como recurso visual. Neste sentido é preciso que o professor reflita sobre como tem se apropriado das imagens do negro no ensino de história analisando sua real aplicabilidade e significado pedagógico. A observação dessas imagens permite ampliar a reflexão sobre momento histórico que esta sendo estudado e o desenvolvimento de habilidades como observação, descrição e comparação. É um recurso que permite visualizar diferentes épocas e espaços ou diferentes formas de representar o que se vê. Muito embora o uso de imagens nos livros didáticos não seja algo novo e recente normalmente este recurso é trabalhado, quase sempre sem a devida articulação e preparação.

Palavras - Chave: Imagens; livro didático; negros; professores.

1 Introdução

Sabemos que é atribuída a escola um papel importante no processo de conhecimento e apropriação da imagem pelo aluno, por constatar que sua utilização, como suporte de informação, tem sido cada vez mais frequente e significativa no cotidiano escolar.

Não é segredo que por muito tempo a história do homem foi contada por expressões visuais como as pinturas rupestres, a exemplo e estas são minuciosamente estudadas por ser um meio de descoberta do nosso passado.

É inegável que a presença de imagens nas atividades escolares tem sido frequente, contudo o uso da imagem pela imagem, ou seja, sem contextualização e objetivo didático, não proporciona entendimento sobre seu significado nem mesmo compreensão da história do negro.

Neste sentido é preciso que o professor reflita sobre como tem se apropriado das imagens do negro no ensino da cultura afro, analisando sua real aplicabilidade e significado pedagógico.

A observação dessas imagens permite ampliar a reflexão sobre o momento histórico que está sendo estudado e o desenvolvimento de habilidades como observação, descrição e comparação. É um recurso que permite visualizar diferentes épocas e espaços e/ou diferentes formas de representar o que se vê.

O uso adequado de imagens no livro didático é uma maneira de possibilitar ao aluno a compreensão da história do negro, bem como outros temas ligados ao ensino afro.

Nas últimas duas décadas, pelo menos, têm se discutido muito a respeito das formas de se ensinar, com a preocupação de inovar procedimentos, tendo em vista o rápido processo de desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação de massa, incidindo diretamente na realidade do aluno, com a televisão, o celular, o computador e a internet.

“Não há como ignorar a saturação das imagens que perpassam hoje o cotidiano (BURKE, 2004).“

Muito embora o uso de imagens nas escolas não seja algo novo e recente, tal como acontece com a utilização de filmes, pinturas, fotos e esculturas, normalmente tais procedimentos são trabalhados, quase sempre, sem a devida articulação e preparação.

O presente projeto tem como objetivo analisar o olhar os professores de história diante de tais ações na imagem do negro no livro didático.

Como os professores de história trabalham com as imagens do negro livro didático?

Neste intuito, este estudo se justifica na medida em que defende a imagem como um tipo de linguagem e como tal apresenta um contexto próprio que fornece informação e possibilidade a construção do conhecimento.

Sobretudo, a temática em questão, se explica por considerar essencial o conhecimento da imagem visual, no processo de formação de educar cidadãos capazes de utilizar o raciocínio histórico para compreensão da sociedade e do contexto em que se insere, e é claro, para o entendimento da produção do conhecimento da cultura afro, enfatizando a imagem do negro como recurso visual.

Vivemos hoje numa de “civilização da imagem”, numa época em que é comum as pessoas conhecerem mais os astros e as estrelas das telenovelas do que os próprios vizinhos, e, assim a televisão vai ditando a “verdade” sobre os acontecimentos.

De sua parte, a “[...] escola sofreu e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com formas de transmissão diferentes das que têm sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livros, nas salas de aula.” *BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____ O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998, p.14. (Repensando o Ensino).*

Neste contexto, a leitura de imagem emerge como uma estratégia privilegiada no processo de ensino-aprendizagem. Ainda mais se levarmos em conta que as imagens de determinado momento podem nos revelar os modos de perceber, sentir e os gostos da época.

2 O Livro Didático

As pessoas necessitam ser educadas para respeitar umas as outras com suas diferenças; é preciso começar a mudar, e nada melhor do que iniciar por aquele que exerce papel fundamental de difusor do conhecimento no cotidiano escolar: o livro didático.

Esse aluno certamente assimila a desvalorização do negro presente no livro didático, através dos papéis que lhe são atribuídos, como por exemplo, o negro ser sempre o causador das confusões, ser o rebelde ou até mesmo aparecer como a criança suja da história; além de toda essa imagem deturpada, ainda pode-se perceber que a mulher negra aparece sempre na cozinha ou como serviçal, nunca como a patroa, isso apenas para dar a idéia do que se encontra nos livros didáticos atuais.

O livro didático deveria, conforme Rangel (2001.p.13) “contribuir efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna, tais como vem definidos em documentos oficiais como os PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais, assim é necessário que ele abstenha-se de preconceitos discriminatórios e mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno”, isto é estimular a cidadania, produzir efeitos contra qualquer forma de preconceitos e discriminações no contexto escolar ou fora dele.

É revoltante e absurdo que o livro didático seja transmissor de imagens que incutem valores negativos de determinados grupos étnicos, segundo as palavras de Freitag (1997, p.85): “a ausência de temas de aluno carente, do conflito de classes da discriminação racial, quanto a presença de estereótipos” demonstra que é necessária a inclusão de temas referentes ao preconceito e as diversas formas de injustiça social. Assim pode-se perceber que a estrutura do livro didático precisa ser modificada, para melhor atender a prática educacional e combater qualquer tipo de discriminação.

No entanto de acordo com Silva (1995, p.47) “O livro didático de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e “auto - estima”, isto significa que é possível constatar formas de discriminação ao negro, além da presença de estereótipos, que correspondem a uma espécie de rótulo utilizado para qualificar de maneira conveniente grupos étnicos e raciais.

3 História do Livro Didático

Até o final dos anos 1960, as imagens nos livros didáticos eram pequenas e em preto e branco. De lá para cá, foram ganhando cores e ocupando um espaço cada vez maior na obra didática, hoje parecem concorrer, cada vez mais, com o espaço ocupado pelo texto. Esse fato não passou despercebido pelos professores que reconhecendo o potencial pedagógico das imagens passaram a utilizá-las com mais frequência na sala de aula.

O livro didático não é instrumento moderno, alguns mostram quem em meados do século XVI já havia uma preocupação em se adotar livros apropriados para transmissão de conhecimento. O fato é que, no Brasil a história do livro didático está ligada a uma série de decretos. O estado controla o livro didático através da legislação criada em 1938 pelo decreto nº 1.006, consolidado em 1945, pelo decreto nº 8460 assim os livros só podem ser adotados com a autorização do ministério da educação.

Em 1869 formaram – se equipes técnicas com a finalidade de aprovar os livros a serem utilizados na escola. A partir daí atual FAE (Fundação de assistência ao estudante) assumiu as tentativas de co-edição, com objetivo de aumentar a tiragem e distribuição dos livros. Em 1985 após a implantação do PNLD – Programa Nacional do livro didático, esse material começa a ser analisado de forma mais crítica.

4 O Professor e o Livro Didático

Ressaltamos o silêncio dos professores diante de tais ações de desrespeito a imagem do negro promovida pelo livro didático e por toda sociedade escolar, como um todo.

Na realidade, cabe ao professor trabalhar com a imagem mostrando ao aluno o preconceito e a discriminação marcada pelos autores dos livros. Esta postura, além de despertar o senso crítico no aluno, desenvolve uma série de estratégias de leitura de imagem onde os professores conduz seus alunos a uma leitura mais crítica e observadora da realidade do negro na história do Brasil, considerando – se o passado o presente e o futuro do país.

É grande a probabilidade de que os professores não aplique o que está sendo proposto, pois muitas vezes esses mesmos educadores, que são responsáveis pela formação de cidadãos críticos, foram vítimas de uma educação preconceituosa e não receberam instruções adequadas para trabalhar em sala de aula a diversidade cultural, bem como a discriminação racial. Portanto, a solução promover uma educação que aborde as questões de pluralidade cultural, buscando uma escola mais democrática, reconhecendo as diferenças culturais de cada um. Nesse sentido, é necessário ainda uma atenção especial ao livro didático que chega a escola e também a formação do professor, como mediador do saber e principalmente como formador de cidadãos.

5 Conclusão

No processo de aprendizagem, a imagem é um importante recurso para o conhecimento da cultura afro-brasileira. Lidar com fontes e linguagens diferenciadas principalmente visuais requer certas habilidades, as quais podem ser desenvolvidas pelo

exercício constante do olhar, que envolve observar, identificar e compreender o significado das imagens.

A imagem é captada pelo olho, mas traduzida pela palavra. Tomá-la como fonte para o conhecimento da cultura afro envolve vê-la como uma representação, uma estratégia uma linguagem com sintaxe própria; para obter as informações baseando - se nelas é indispensável desnaturaliza - la e contextualizá-la, interrogando-a com perguntas tais como: por que, por quem, em que contexto e com que intenção foi produzida?

O trabalho com imagens pode ajudar no desenvolvimento da competência de ler e escrever com base no registro visual bem como estimular as habilidades de observar, descrever, sintetizar, relacionar, entre outras. Além disso, contribuir decisivamente para a educação do olhar.

O ambiente escolar deveria favorecer a valorização da “pluralidade cultural”, que consiste nos diferentes grupos sociais que convivem em nosso país.

A presença de estereótipos e de formas de discriminação pode ser facilmente constatada no contexto escolar através das referências deformadas por ilustrações preconceituosas, caricaturas do segmento negro, repassadas aos alunos por meio do livro didático.

6 Referências Bibliográficas:

- BELMIRO, C. A.; AFONSO JR. D., **A imagem e sua dimensão cultural na formação de professores**, Revista Pedagógica, V.7 n.40, Belo Horizonte, Dimensão: 1998
- BITTENCOURT, Circe. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In:_____ O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998, p.14. **(Repensando o Ensino).**
- BOULOS Jr. A., **História: sociedade e cidadania**, 7º ano – São Paulo: FTD, 2009, (coleção História: Sociedade & Cidadania).
- OLIVEIRA SL., **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses.** São Paulo: Pioneira, 1997
- PALLARES BURKE, Maria Lucia. 2005. **Gilberto Freyre, um vitoriano nos trópicos.** São Paulo: Editora Unesp.
- PIRES. M. de M. (org). **Manual para elaboração de trabalhos técnico-científicos.** 3 ed. Ilhéus: UESC/ Editus, 2009. 107p.
- SILVA, da C. A. **A discriminação do negro no livro didático.** 2 ed. Salvador/Bahia/ EDUFBA 2004

Falando através dos papiros: a história da cura no Egito Antigo.⁷⁰

Wilson Oliveira Badaró⁷¹

Resumo

Com o intuito de contribuir com os conhecimentos sobre as produções médicas e farmacológicas no Egito antigo, propomos, neste trabalho, uma leitura mais dedicada e detida dos papiros de Ebers e Edwin Smith trazendo à luz discussões ainda não efetuadas dentro da historiografia brasileira acerca da temática. Tais discussões revelam a riqueza das práticas médicas e farmacológicas no Egito antigo e, conseqüentemente, os objetivos propostos e, em geral, alcançados, ainda que inseridos em um contexto histórico que pouco dispunha de amplas tecnologias para este segmento do saber humano. As transformações e adaptações feitas pelos egípcios nas matérias encontradas na natureza, seguindo a máxima do materialismo histórico, pressupõem uma ação intencional e racional no sentido de curar, melhorar a situação do submetido aos procedimentos e ainda um corpo de tecnologias, ferramentas, substâncias e conhecimentos que foram catalogados com o intuito de projetar/legar tais conhecimentos para as gerações vindouras, algo que fora, em grande parte, aproveitado pelos gregos, mais notadamente por Hipócrates. A escolha do tema aqui abordado parte de uma inquietação no sentido de perceber como se deu o desenvolvimento dos sistemas de produção de substâncias medicinais e de uso farmacológico, bem como as práticas médicas para a cura de moléstias no Egito Antigo, e seus respectivos graus de desenvolvimento científico-tecnológico conjuntamente com o pretense uso da mágica, em particular, no período da terceira dinastia, com um recorte histórico voltado para os séculos XVII-XVI a.C. O recorte se deu em virtude ser justamente neste período que importantes documentos em papiro foram produzidos, como os papiros de Ebers e Edwin Smith – e partindo daí, perceber a aplicabilidade desta tecnologia prática *a priori* – práticas médicas e produções de substâncias farmacológicas – na sociedade egípcia deste período em busca da manutenção da sociedade em questão. *A posteriori*, tais práticas, catalogadas e descritas nos papiros começam a serem detalhadas e, evidentemente, idealizadas no sentido de projetar os conhecimentos das intervenções médicas para a posteridade. É justamente com estas descrições das ações humanas tomadas pelos egípcios que pretendemos revelar uma paisagem histórica mais focada na sociedade e os usos que destas práticas e substâncias/medicamentos fizeram a sociedade egípcia. Para alcançarmos esta meta lançamos mão, a princípio, do método hermenêutico onde lemos, interpretamos e traduzimos os papiros e seus conteúdos e, conseqüentemente, problematizamos estas leituras dos papiros e suas interpretações com a bibliografia de referência levantada para este fim. Evidenciamos silêncios, convergências e discrepâncias entre o que encontramos nas fontes e o que está disponível na bibliografia de base para este trabalho. Obviamente, para que se chegue a este ponto precisamos também nos utilizar do método comparativo onde faremos comparações das inclusões das informações contidas nos papiros e das listadas na bibliografia citando o próprio papiro e seu conteúdo. Como resultado apresentamos as informações reveladoras existentes nos papiros e as contribuições que poderemos dar no sentido de reforçar as informações já existentes sobre as práticas médicas no Egito antigo na atual bibliografia disponível, e por assim ser, atualizar e fomentar mais discussões sobre o assunto.

⁷⁰ Trabalho apresentado no IV CBPN – IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros. Da educação básica à pós-graduação: Perspectivas e estratégias para a construção de políticas afirmativas de gênero e raça. Grupo de Trabalho 3: África, História, Historiografia e Ensino.

⁷¹ Graduando em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Email: w_o_b@hotmail.com.

Palavras-chave: História Egípcia. Cultura Médica Egípcia. Papiros Médicos e Farmacológicos. Fontes Históricas do Egito. Cultura Africana.

1 Introdução

Expor detalhes sobre o Egito e relacionar estes detalhes com o seu histórico de precursores nos diversos campos do saber humano sempre estimularam a minha verve histórica e intelectual. Justamente por este fascínio que Egito causa em muitos seres que introduzimos uma discussão bastante diferenciada em relação às abordagens sobre as práticas médicas egípcias. Falaremos a partir de fontes de fato egípcias que nos contam detalhes sobre estas práticas e como se davam os processos de cura do homem egípcio naquele contexto.

Como apresentaremos para que se possa perceber com mais proximidade, o contexto histórico que estamos evidenciando é um momento onde após a descoberta da escrita – por volta de 3200 a. C – o Egito passa por uma franca fase de difusão deste conhecimento – a escrita – como nos afirma a Shehata e Vercoutter na seguinte passagem:

Em tomo de -2800 o uso da escrita já se havia generalizado no Egito, provavelmente em consequência da necessidade de uma organização política altamente centralizada, contribuindo para o desenvolvimento da irrigação e, portanto, de uma agricultura comunitária, que viria substituir a caça, a pesca e a criação de gado. (SHEHATA e VERCOUTTER in: MOKHTAR, 2010, p. 221)

Assim sendo, no contexto dos séculos XVII-XVI a.C, o desenvolvimento e uso da escrita, já bastante adiantado, permite aos egípcios realizarem um sem número de habilidades, técnicas, tecnologias e práticas, inclusive a ideia de centralização política que favoreceram ao Egito faraônico do ponto de vista organizacional, algumas correntes propõem o contrário, que a forte centralização impulsionou a escrita, contudo, não é este o nosso objeto aqui, deixando esta discussão para um outro trabalho de investigação. Com esta técnica – a escrita – temos melhorias significativas na irrigação, comunicação, organização para combates – neste momento contra os Núbios e os Hicsos – e ainda a organização controlada dos trabalhos compulsórios necessários para o funcionamento desta sociedade. Acreditamos que foi neste contexto que, muito possivelmente, os papiros foram escritos e, naturalmente, as práticas médicas e farmacológicas catalogadas, ampliadas e, por fim, aplicadas com maior envergadura.

2 Fontes

Para exemplificarmos com maior ênfase daremos uma visão panorâmica do potencial das fontes aqui apenas para efeito de maior compreensão do que já alcançamos e do que, de fato, queremos alcançar, no entanto, trataremos, com maior profundidade, as fontes em momento específico. Por hora, uma prévia do que são e seu potencial hermenêutico.

O papiro de Edwin Smith: Este papiro, segundo o Cyber Museu de Neurocirurgia, que o considera ser “um dos mais antigos de toda a medicina conhecida (...) [e] se difere dos outros”⁷² (WILKINS, 1964) papiros pelo fato de dispor uma organização cognoscível com suas 17 colunas organizadas em formato de um tratado que trata, ainda seguindo a exposição deste museu, “exclusivamente dos casos, não de receitas. O tratado é sistematicamente organizado em um arranjo de casos, que começam com as lesões da cabeça e prosseguem para baixo através do corpo, como um tratado sobre a anatomia moderna.” (WILKINS, 1964) Já a National Library of Medicine o descreve como sendo “um livro sobre cirurgia de trauma, e

⁷² Informação disponível em: <<http://www.neurosurgery.org/cybermuseum/pre20th/epapyrus.html>> Acesso em: 11 de Novembro de 2012. Temos neste site a exibição textual do papiro em egípcio antigo com as respectivas traduções disponíveis. Também, por opção, pode-se encontrar mais precisamente o conjunto de informações visuais digitalizadas e conteúdo textual das informações acerca deste papiro disponível no seguinte site: <<http://archive.nlm.nih.gov/proj/flash/smith/smith.html>> (U.S National Library of Medicine: National institutes of Health) está localizado na Biblioteca da New York Academy of Medicine, e foi recentemente traduzido pela primeira vez há mais de 50 anos pelo Inglês James P. Allen, do Metropolitan Museum of Art, em Nova York.

descreve observações anatômicas e exames, diagnóstico, tratamento e prognóstico de várias lesões em detalhes requintados.” (WILKINS, 1964) Servindo assim como a melhor forma de descrever o contexto das práticas médicas e suas implicações no cuidado da saúde, sua aplicação e funcionalidade social, o papiro é de fundamental importância para a leitura do passado a se resgatar aqui.

O papiro de Ebers: Guiado pelo trabalho chamado “Uma Transliteração Interlinear e Inglês Tradução de Porções do Papiro de Ebers possivelmente tendo a ver com Diabetes Mellitus”⁷³ de Stephen Carpenter et All, teremos acesso a partes importantes do papiro. Este trabalho será utilizado como forma de acesso ao conteúdo existente da fonte papiro de Ebers, agindo em complementaridade da primeira, o papiro de Edwin Smith. Como não tivemos acesso direto à um site de fato confiável ou, aos papiros digitalizados como no caso do papiro de Edwin Smith, este trabalho sanou as nossas necessidades imediatas de investigação.

Segundo Ferguson, o papiro de Ebers é o mais completo e belo texto médico que sobreviveu da antiguidade egípcia “(...) enrolado em roupagem velha de uma múmia e que aparentava estar em perfeito estado de conservação”.⁷⁴ (FERGUSON, 2006, 03) É claro que os papiros de Edwin Smith desfrutam de igual, pois pertencem ao mesmo período, foram adquiridos em uma mesma situação pelo próprio Edwin Smith e são tão referenciais quanto os de Ebers no que tange os assuntos médicos, e cirúrgicos⁷⁵, estes também como nossos guias irão nos mostrar como as produções, aplicações, usos e manipulações das substâncias farmacológicas, e, naturalmente, práticas médicas também dadas neste contexto e as suas consequências sociais naquele período foram de fato possíveis.

As fontes para a elaboração deste trabalho são de arquivos privados, consistindo nos papiros Edwin Smith e George Ebers. As instituições particulares que administram a posse destes documentos são as seguintes: os papiros de Ebers⁷⁶ estão situados na biblioteca da Universidade de Leipzig na Alemanha, enquanto os papiros de Edwin Smith foram doados integralmente por sua filha, após sua morte em 1906, para “The New York Historical Society” (Sociedade Histórica de Nova York). Suas cópias digitalizadas estão disponíveis em um *site* do governo americano para consulta pública⁷⁷. Ambos foram, supostamente, adquiridos através de compra por Edwin Smith em mãos de um egípcio chamado Mustafa Agha (KREBS, 1922, 187).

3 Discussões

Visto um pouco do que temos para a continuação deste artigo, cabe apresentar as motivações do ponto de vista das problematizações feitas em torno de nosso objeto. O problema aqui exposto consiste em verificar a produção de substâncias e remédios de origem mineral, vegetal ou animal feitos no antigo Egito, suas descrições e catalogação em distintos papiros, e que tenham sido direcionadas para o uso farmacológico e médico. Também, estamos tomando notas dos desenvolvimentos mais efetivos das práticas de intervenção cirúrgica e médicas em geral, à medida que traduzimos os papiros e sempre buscando responder a diversas questões: Como estas substâncias eram produzidas e usadas na antiga medicina egípcia? Magia, ciência ou ambos? Como se davam os procedimentos de recomendações médicas para a cura do

⁷³ Título em inglês: “An Interlinear Transliteration and English Translation of Portions of THE EBERS POPYRUS Possibly Having to Do With Diabetes Mellitus” com base na transcrição da hierática para transcrição hieroglífica por Walter Wreszinski, Leipzig, 1913. Tradução minha.

⁷⁴ Para maiores detalhes acerca do assunto de aquisição, uso e tradução do papiro de Ebers veja a obra de John B. Ferguson et al. *An Interlinear Transliteration and English Translation of Portions of The Ebers Papyrus Possibly Having To Do With Diabetes Mellitus*. Bard College Annandale-on-Hudson: New York, 1998. Estão localizados na Leipzig Universität.

⁷⁵ Para obter mais informações quanto aos papiros de Edwin Smith veja a revista e museu eletrônicos *Cyber Museum of Neurosurgery*, Robert H. Wilkins, MD Division of Neurosurgery, Duke University Medical Center, Durham, North Carolina. Estão localizados na The New York Academy of Medicine.

⁷⁶ Para os papiros de Ebers pode-se encontrar fragmentos e traduções na obra de John B. Ferguson et al. (op.cit.).

⁷⁷ Ver museu virtual e revista eletrônica no site <<http://archive.nlm.nih.gov/proj/ftp/flash/smith/smith.html>>. Aqui estão disponíveis não somente as digitalizações, mas, traduções também.

tratado? Em resumo, como esta sociedade produziu e se utilizou destas substâncias e quais as práticas no intuito de curar as pessoas? Por que a tradição histórica não explora mais o que a Grécia clássica já havia percebido – que os egípcios eram grandiosos em suas técnicas e práticas – em termos de primazia das práticas aqui explicitadas? Estas e outras perguntas nos trouxeram e ainda nos levarão à produção de mais conhecimento sobre a medicina egípcia e, sobretudo, guiarão parte deste artigo, pois, nem todas as indagações foram ainda respondidas. Desejamos, do ponto de vista social, apresentar estas práticas e suas relações com o contexto social destes atores históricos para a transformação e facilitação da vida humana nos primórdios de uma sociedade tão antiga quanto pioneira nos diversos campos do saber.

Creemos que as práticas medicinais descritas pelos papiros de Ebers e Edwin Smith indicam que a produção egípcia destas substâncias e práticas médicas conta com um alto grau de elaboração e racionalidade em sua metodologia e sua finalidade, enfim, ela seria muito bem delineada no tocante ao que era proposto – curar as pessoas submetidas aos procedimentos de intervenção cirúrgica e ministrar de substâncias farmacológicas. Assim sendo, as pessoas que elaboravam e manipulavam tais substâncias, tinham uma ampla noção de suas ações e o alcance delas, afastando, assim, *a priori*, a ideia de uma prática exclusivamente ou majoritariamente voltada para a magia, entendendo que as práticas mágicas dependem não apenas de conhecimentos e práticas médicas, mas também de um elemento metafísico, divino, que possa intervir em favor do tratamento. Desse modo, partimos de uma hipótese diferente das tradicionalmente propostas, que abordam as práticas medicinais egípcias a partir desta perspectiva mais mágica.

A partir da análise destas produções de substâncias medicinais e práticas médicas, esperamos que seja possível perceber como estas práticas – que são fruto dos esforços intelectuais humanos – que *a posteriori*, em conjunto com o acúmulo de outros conhecimentos como a escrita, a criação de ferramentas de incisão e novas interpretações destes mesmos conhecimentos milenares egípcios, propiciaram uma nova perspectiva para a sociedade no tocante às possibilidades de cura e, naturalmente, causaram também um impacto social significativo – questão da expectativa de vida. Naturalmente, maior parte das intervenções médicas foram feitas no intuito de prolongar a vida, de evitar a morte, deste modo, impactando, diretamente, no quesito expectativa de vida. Uma proposição lógica da intencionalidade médica.

Justamente através destes procedimentos supramencionados, será muito comum que as práticas que temos como científicas hoje, sejam cabíveis para identificar os germes da racionalidade já existentes aí no Egito antigo, tais quais: observação, repetição, dedução e indução, experimentação, verificação, elaboração metodológica etc. Aplicaram-se, visivelmente, muito destes processos tidos como “científicos” em vários aspectos da produção egípcia de utensílios médicos, substâncias, construções, processos de observação e catalogação de problemas para resolução da enfermidade ou lesão senão imediatamente, em um futuro muito próximo, por isto, trataremos aqui de utilizar fragmentos documentais de uma época que nos permitam recuar até o âmago desta questão.

Um bom exemplo de como isto seria possível através das traduções disponibilizadas no site U.S National Library of Medicine está nesta passagem:

Caso 8. A fratura oculta no crânio (4,5-18)

Práticas para uma fratura em seu crânio sob a pele de sua cabeça.

Exames e Prognóstico

Se você tratar um homem por uma fratura do seu crânio sob a pele de sua cabeça, não havendo nada na superfície, *você tem que sondar sua ferida*. Se você encontrar um inchaço subindo acima daquela fratura que está em seu crânio, enquanto seu olho está torto a partir

*do lado com aquela fratura que está em seu crânio, e ele anda arrastando com o pé no lado em aquela que a fratura está em seu crânio, (...)*⁷⁸ (WILKINS, 1964)

Os destaques em itálico indicam onde as atenções dos interventores médicos estão focadas. Na lesão em si, nos reflexos e efeitos desta lesão em relação ao afetado gerando distúrbios motores incomuns para os padrões normais. Tais observações, obviamente, levam à conhecimentos e, eventualmente, a uma curiosidade acerca da anatomia do corpo humano. Percebam que nesta mesma passagem do papiro, notam os interventores que todos os reflexos motores anormais estão vinculados com o lado onde a lesão e o hematoma estão localizados. Justamente pelo fato de não haver, ao menos dentro da história antiga atual disponível no Brasil, uma discussão ou obra específica que trate destas especificidades da produção cultural egípcia dentro do campo da medicina ou farmacologia, é que acreditamos que, não se tem fixado ao certo os limites da atuação técnica, do ponto de vista histórico, para o que fora feito na antiguidade egípcia em termos de sua produção material não arqueológica. Dizemos não arqueológica no sentido de perceber as relações mentais das produções médicas práticas, e de produção das substâncias enquanto o *saber fazer*, para o tratamento de enfermidades a partir de registros escritos prioritariamente, não excluindo, claro, a possibilidade do uso de fontes arqueológicas que possam futuramente se fazer disponíveis.

As substâncias são apresentadas como sendo de uso farmacológico e medicinal, mas, não se atêm muito aos processos que levam a entender como foram obtidos. De igual forma, não se discutiu, ao menos historiograficamente, as práticas médicas egípcias de forma suficientemente aceitáveis para a compreensão do funcionamento social a partir desta discussão proposta. Assim sendo, ficam as questões quem produzia estas substâncias e prática? Quem as podia efetivamente manipular? A quem se direcionava o uso destas substâncias e práticas, ou seja, quem seria beneficiado? Sem as devidas respostas para estas perguntas, ficamos sem uma ideia mais completa destas ações transformadoras da saúde e manutenção da vida social. Isto acaba deturpando, a nossa compreensão do estágio de desenvolvimento naquele período histórico, da tecnologia, magia e ciência da sociedade egípcia, como um todo, e obviamente, de suas crenças, misticismos e efetiva cura exercida a partir destas práticas.

Um exemplo do que viemos apontando aqui até o presente momento é o tratamento dado a esta questão nesta passagem:

As mulheres sem filhos se desnudavam diante de touros ou carneiros sagrados, esperando mudar a situação por sua exposição a tais símbolos de fertilidade. A *medicina*⁷⁹ era penetrada de magia e religião. O aspecto supersticioso das crenças multiplicava o uso de amuletos e outras proteções mágicas, tanto pelos vivos quanto pelos mortos. (CARDOSO, 1996, p. 92)

Como havíamos apontado antes, maior parte das interpretações sobre a medicina egípcia seguem está leitura proposta pelo Ciro Flamarion Cardoso que também afirma que: “não obstante, medicina, astronomia e outros ramos de estudo ou ciência aplicada estavam profundamente penetrados de magia e religião” (CARDOSO, 1996, p. 98) mantendo um foco muito grande nas práticas mágicas do que, propriamente nas práticas técnicas de ação racionalizada em vistas de um resultado teleologicamente orientado.

Contudo, encontramos em outra obra, a coleção da “História Geral da África”, no seu segundo volume uma afirmativa que merece ser apresentada para efeito de exemplificar de onde partiram nossas intenções de esmiuçar um pouco mais esta temática. Tinham razão os autores Nashid El-Nadoury, e J. Vercoutter ao escreverem que “um dos melhores exemplos da engenhosidade dos antigos egípcios é a mumificação, que ilustra o conhecimento profundo que tinham de inúmeras ciências, como a física, a química, a medicina e a cirurgia (in:

⁷⁸ Tradução minha. Grifos meus.

⁷⁹ Grifo nosso.

MOKTAR, 2010, p. 135).” As abordagens se resumem à exposição de uma visão mais superficial que afirma o que há muito se sabe. A importância dos egípcios no ramo da anatomia a partir de seus conhecimentos sobre a mumificação. Mas, ainda aqui, retornamos a outra crítica. Se legarmos e restringirmos os conhecimentos médicos e farmacológicos egípcios prioritariamente às técnicas anatômicas da mumificação, incorreremos no erro de limitá-la a arte dita “mortuária” e retornaremos a prática de culto aos mortos que, por sua vez, está intrinsecamente ligada às crenças e a magia.

Ainda na coleção “História Geral da África II”, por exemplo, onde dispomos de um vasto espaço de discussão e apresentação das características e dados sobre as antigas sociedades africanas, aborda-se o Egito antigo de forma interessante, no entanto, no tocante a medicina e farmacologia egípcias, temos apenas uma alusão tímida à medicina enquanto contribuição científica dos egípcios, como apresentamos acima e, por fim, um capítulo tratando especificamente da mumificação, medicina cirúrgica e tratamentos médicos egípcios que se resumem a quatro páginas, não que a quantidade denote a qualidade, mas que, por fim, poderia deter-se mais à grandiosidade das possibilidades desta temática rica e profícua. Sendo ainda relevante apontar que o que se trata dos processos cirúrgicos e médicos, na verdade, estão mais relacionados com o procedimento de mumificação que qualquer outra coisa.

Em seguida, nesta mesma obra supracitada, apontam para algo que nos pareceu contraditório no tocante aos papiros, contraditório em termos de sua aplicabilidade e descrição que se seguem:

Ao contrário do *Papiro Cirúrgico Edwin Smith, altamente científico*⁸⁰, os textos puramente médicos baseavam-se na magia. Os egípcios consideravam a doença como obra dos deuses ou dos espíritos malévolos, o que justifica o recurso à magia. Isso também explica por que alguns dos *remédios relacionados no Papiro Ebers, por exemplo, mais parecem feitiço do que prescrição médica*⁸¹ (EL-NADOURY, e VERCOUTTER in: MOKTAR, 2010, p. 123).

De novo o foco eminentemente mágico que se deu por parte desta obra aos papiros de Ebers, mas, houve uma mudança nesta abordagem em relação às outras abordagens que temos lido. Atestam os autores, desta última obra tratada, cientificidade ao papiro de Edwin Smith, e é justamente aqui que cabe lembrar que o nosso trabalho se propõe a cruzar ambos os papiros que são, praticamente, em termos de história, coetâneos.

Por fim, segundo o que se tem produzido sobre o tema, os conhecimentos acerca deste, pouco ou quase não variam, vendo alguns autores que tratam do assunto, ou beiram tratar dele, o discurso acaba sempre sendo o mesmo, ou com uma pequena inovação, mas que, em seu conjunto, não contemplam esta lacuna.

Inquietou-me, pois, o seguinte ponto sobre a pesquisa e que acabou por motivar-me a prosseguir para ampliar informações acerca desta temática, sendo o ponto:

O que se sabe sobre os procedimentos egípcios de produção fica focado como coadjuvantes de arqueologias em várias áreas do conhecimento, ou seja, quando se pretende relacionar um campo de saber ou área do conhecimento com a antiguidade de sua prática recorre-se aos egípcios como forma de provar sua antiguidade, podemos ver claramente tais tendências nos seguintes exemplos: na Química “conhecido desde a antiguidade como componente da cerveja dos egípcios ou do vinho dos povos da Mesopotâmia e da Grécia, o álcool etílico ocupou lugar de destaque em diferentes culturas.” (SILVA, 2007, p. 14) na Medicina, o emprego da luz no tratamento de enfermidades é uma prática muito antiga. A luz do sol era comumente utilizada para fins terapêuticos entre os antigos egípcios, gregos e romanos. Arqueólogos descobriram, no Antigo Egito, salas de cura construídas de tal forma que, quando o sol entrava, seus raios se dividiam nas cores do espectro. (BORGO, 2010, p. 55)

⁸⁰ Grifo nosso.

⁸¹ Grifo nosso.

na Farmacologia “a primeira informação sobre tratamento de feridas encontra-se no Edwin Smith Papyrus de Egito datado de cerca de 3.000 a.C.” (UTYAMA, 2003, p. 2) e também neste trecho, “os egípcios sabiam e julgavam fundamental o equilíbrio dos líquidos pelo corpo o que implicavam no bem estar total do organismo” (UTYAMA, 2003, p. 2) etc. Tudo isto para remontar a tradição destas categorias praticantes das referidas ciências ou técnicas desde a antiguidade até os dias atuais. Contudo, não se credita devidamente a primazia da prática ou ainda, lega-se a um plano secundário a importância desta primazia em se tratando de atribuir tal primazia as práticas egípcias, diminuindo, conseqüentemente, a sua relevância histórica para a área em questão, e como por consequência, para o conhecimento histórico desta sociedade. É justamente o que, em nosso caso específico, as práticas medicinais e farmacológicas desta sociedade africana, queremos com mais ênfase expor.

São também pouco precisas, e as informações disponíveis nos vários veículos atuais de divulgação da informação como: periódicos, revistas, filmes, peças teatrais, *blogs* e *sites* que, pelo simples fato da ausência, imprecisão, inconsistência ou escassez destas informações, torna a pesquisa necessária do ponto de vista prático e acadêmico. A falta de informação, e de produção quanto a este tópico do ponto de vista histórico é tão grande que pode ser notado ao acessar-se as Biblioteca Digital de Teses e Dissertações das grandes universidades brasileiras. Fontes para tratar deste assunto não são tão fáceis de encontrar, mas, tampouco, inexistentes. Visualizar as produções materiais e imateriais dos egípcios em prol da compreensão do uso de suas formas produtivas, *grosso modo*, nos traz uma ideia mais ampla, contudo, contrariaremos o caminho dos que tratam sempre por uma visão mais macro, e aqui, proponho uma visão menor a ser ampliada aos poucos. Uma atenção específica no mundo das produções e práticas médicas e suas implicações, e, sobretudo, nas produções de substâncias medicinais em prol de uma melhor vida.

Interessante lembrar que os papiros de Edwin Smith e Ebers⁸² foram descobertos nos anos de 1862 e 1872, respectivamente, e suas traduções só surgem a partir do século XX. São estes papiros que detalham práticas mais sistemáticas no âmbito da medicina egípcia e uso de substâncias, sendo assim, mais recentes em termos de serem conhecidos e usados como fontes. Tais fontes surgem como médicas, primariamente, e muito pouco como historiográficas para as análises históricas fundamentais e pioneiras, que nos tragam à tona as vozes dos silenciados neste sentido prático da sua produção material no Egito. Assim, para que sejam esclarecidos estes tópicos, demonstraremos, com mais um breve estudo de caso, um pouco mais da visão em torno deste objeto.

Um exemplo interessante oriundo da fonte papiro de Edwin Smith é a passagem do caso 5 deste papiro:

Instruções relativas uma ferida aberta em sua cabeça, esmagando-lhe o crânio.

*Se você examinar um homem tendo uma ferida aberta em sua cabeça, penetrando o osso, (e) esmagando seu crânio; tu debes apalpar sua ferida. Deves encontrar quebra [a fratura] que está em seu crânio profunda (e) afundado sob os dedos teus, enquanto o inchaço, que está sobre ele se projeta, ele [dele] descargas [de] sangue de ambas as narinas (e) ambos os seus ouvidos, (e), ele sofre com a rigidez no seu pescoço, de modo que ele é incapaz de olhar para seus dois ombros e peito... Tu não prendê-lo (mas) atracar (ele) [nele] em suas estacas de amarração, até o período de sua lesão passar.*⁸³

Como na passagem anteriormente demonstrada, contamos com o ato de examinar primeiro, induzir reflexos da lesão no resto do corpo, e conhecer, a partir da sensibilidade – com o toque

⁸²Também ver a obra de Robert E. Krebs e Carolyn A. Krebs, *Groundbreaking Scientific Experiments, and Discoveries of the Ancient World*. Capítulos sobre a aquisição dos papiros por Edwin Smith e Ebers. pp. 187.

⁸³ Tradução minha. Disponível em: <<http://archive.nlm.nih.gov/proj/ftp/flash/smith/smith.html>> Acesso em: 16/08/2013.

– a área afetada. Pareceu-me extremamente interessante a noção de que a hemorragia externa notada e catalogada esteja vinculada, por dedução, à lesão cerebral.

Temos ainda, nesta passagem, uma ideia de uso de talas, prática muito comum ainda hoje na medicina, ou seja, uma técnica rústica, mas, que pela sua utilidade não foi abolida. E, pela primazia das práticas egípcias, não seria demasiado pretensioso imaginar que poderia potencialmente haver sido inaugurada aí. Também em outra passagem deste mesmo tratamento, onde há um cuidado em anotar o estado da lesão e efeitos colaterais dela advindos como: enrijecimento do pescoço, hemorragia nasal e auricular depreende-se a intenção de obter um padrão de observação para que, posteriormente, partindo desta observação primariamente catalogada, possa-se retomar um tratamento com o saber do estado anterior do afetado, ou com qualquer outro enfermo em condições similares. Há nesta passagem uma notória preocupação do interventor deste caso com as mazelas colaterais – hemorragias e enrijecimento muscular – e em amenizá-las para que assim, mais comodamente, sem dores colaterais, e hemorragias, possa-se tratar do afetado, *a posteriori*, estabilizado em talas. Enfim, é justamente a partir destes detalhes incluídos nas fontes que pretendemos trazer à tona a voz dos trabalhos efetuados pelos egípcios na sua antiguidade.

Agora, para apreciação de um caso farmacológico, vejamos uma análise de um fragmento do papiro de Ebers exatamente na exposição denominada Rubrica n ° 197 (coluna 39, linha 7):

Se você examinar alguém mortalmente doente (e) ***o seu corpo está encolhido com doença in extremis, se você examiná-lo (e) você não encontrar a doença em seu corpo, exceto para a superfície das costelas, cujos membros se projetam como pílulas***, você deve, então, recitar (um feitiço contra) esta doença em sua casa, você deve (também) então preparar-lhe ingredientes para tratá-la: hematita de elefantina, solo; grão vermelho; alfarroba e cozinhe em óleo (e) mel, que deve ser comido por ele ao longo de quatro manhãs para a supressão de sua sede e para a cura de sua doença mortal. (CARPENTER et ALL, 1998, p. 6)

Após a observação da atitude do interventor – que examina em busca de sintomas e evidências que denotem ou atestem alguma enfermidade potencialmente reconhecível – podemos perceber que a ação que ele tomará será guiada pela racionalidade desde o momento de sua investigação primária – o exame prévio – até o receitar da medicação. Não fechando os olhos para a conjuração de um possível “feitiço”, percebemos que a decisão de fazê-lo apenas se dá em virtude não condição plena de se tratar fisicamente o afligido pela enfermidade. O fato mais notório aí é que, ainda assim, sem grandes recursos, utilizará o interventor de medicamentos.

Se analisarmos a composição total desta medicação descrita no papiro de Ebers, veremos ingredientes que, seguramente, trazem uma carga de elementos que se não curarem, ao menos fortaleceram o tratado em questão, otimizando, pelo menos, as suas expectativas de cura.

Vamos a eles: a hematita (pedra de sangue) é um minério conhecido dos egípcios que, talvez por sua coloração avermelhada e aparência tenham sido incluídos na receita, já que era utilizada como colorante pois, diluída em água, torna-se muito escarlate, daí advém sua tradução em inglês que *blood stone*, ou em português, pedra de sangue, provavelmente, sua inclusão tenha sido de ordem estética.

O solo; precisaríamos de um maior detalhamento sobre que tipo de solo foi utilizado e como foi utilizado, se direto na composição ou na contenção da temperatura servindo de conservador térmico. Mas aqui temos os ingredientes que indubitavelmente tem um poder medicinal reconhecido hoje. A alfarroba, ou o chocolate saudável. Segundo estudiosos da iguaria, tem gosto de chocolate e aparência de chocolate, contudo, sem os estimulantes, alto valor nutritivo, reforçando assim, a saúde do tratado, e, sobretudo, é naturalmente doce. O mel, outro alimento historicamente reconhecido pelo seu valor nutritivo, rico em elementos salutareos para a vida humana, figura neste composto como complemento e agente de sabor, além das benesses já naturalmente presentes neste ingrediente. Por fim, os grãos vermelhos

que, por sua vez, em sua consistência cerealífera deveriam ser usados para dar liga a mistura e facilitar a ingestão e digestão por se tratar de alimento fibroso e rico em ferro. Também pode ser organizasse o aparelho digestivo.

Ou seja, mesmo que estes ingredientes possam haver sido apresentados como que representativos para o campo simbólico da magia por alguma outra interpretação médico-histórica, ou simplesmente histórica, não se pode negar o uso repetitivo destas substâncias, uma vez que, estando elas catalogadas, passaram pelo crivo da observação rigorosa de seus efeitos no corpo humano, para só então figurarem como constitutivas destas receitas. Insisto na questão da observação rigorosa de seus efeitos pois, este ingrediente, assim como outros, aparecem constantemente no papiro de Ebers, e obviamente, passou por um processo longo de maturação para aqui estarem incluídos. Caso contrário, podemos nos indagar: por que estas substâncias e não outras da infinidade de substâncias possíveis no Egito e nos ritos mágicos com efeitos potencialmente nocivos a saúde mas comprovadamente reconhecidos no meio mágico? E por que justamente estas que dispõem de valores medicinais, nutritivos e salutarés? São perguntas que merecem respostas menos abstratas, menos mitificadas.

Então, com conceito de cultura imaterial, onde se compreende como cultura imaterial o patrimônio “(...) de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem a história e a identidade desse povo”⁸⁴ vemos que as produções egípcias enquanto fonte de compreensão que permitem abranger os horizontes da hermenêutica da história do Egito, já que os vestígios do uso e razões de suas produção, conhecimento e problemas lhes são intrínsecos. E também, considerando, o conceito de representações coletivas durkheimiano que entendemos da seguinte forma

(...) o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço mas, no tempo também, para fazê-las, numa multiplicidade de espíritos diversos associaram-se, misturaram e combinaram suas idéias e sentimentos, longas séries de gerações acumularam nelas sua experiência e sabedoria. Uma intelectualidade muito mais particular, infinitamente mais rica e mais complexa do que a do indivíduo está aí concentrado. (DURKHEIM, *Las formas elementales de la vida religiosa*, p. 445. Apud: QUINTANEIRO, 1995. pp. 19)

Este conceito, nos ajuda a compreender as influências da sociedade sobre os indivíduos e em nosso caso específico, as produções coletivas que foram historicamente socializadas – práticas e produções médicas –, servindo nesta sociedade como um elemento constitutivo de seu modo de vida. Assim, este conceito nos revela o aplicar das práticas médicas e farmacológicas como sociais de transmissão/socialização dos saberes relacionados e que, de certa forma, foram socialmente construídos.

Não desejamos aqui confirmar o já vem sendo dito, ou polemizar o como foi dito, todavia, pretendemos trilhar um caminho de inversão de tudo o que fora proposto até agora, e num processo dialético que a princípio de cada embate deverá ser aparentemente dicotômico, trazendo cada uma das partes antagônicas descobertas a partir das indagações às fontes primárias, colocadas em afirmação ou negação às categorias e conceitos extraídos das obras da revisão bibliográfica. Com isto pretendemos fazer com que surja um terceiro elemento, que é exatamente o fruto mais importante deste artigo, as indagações e silêncios apontados sobre esta temática.

Por isto, o artigo se revela tricotômico, pois, como na dialética, temos, como visto aqui, do resultado das teses e antíteses, uma síntese que pretende ser, obviamente, bastante diferente das duas primeiras, mas naturalmente por ser um produto oriundo de ambas, reter um pouco de cada uma das duas, formando aí, um novo olhar sobre o objeto de estudo e seus respectivos componentes. Este é o propósito final deste artigo. Colaborar com o que já fora dito, com o que ainda não foi dito, e trazer mais uma verdade provisória em acordo com a

⁸⁴ Para maiores detalhes sobre a descrição conceitual, encontrará o mesmo disponível no regimento patrimonial do IPHAN, 2007. p. 12.

ciência. E, finalmente, resgatar mais um pequeno trecho da gigantesca e plural história da África tão estigmatizada e negligenciada historicamente até os dias de hoje, mostrando como o momento histórico que estamos vivendo agora, pretende, de fato, restabelecer um equilíbrio de oportunidades e possibilidades inauditas antes impensáveis.

4 Referências Bibliográficas

- BERLEV, O et al. **O Homem Egípcio**. 1ª edição. Lisboa: Editorial Presença, 1994. pp. 7; 217-236.
- BORGO, Marcela. **Avaliação do Processo de Reparo de Incisões Realizadas em Tecido Cutâneo de Ratos e Submetidas a Laser Terapêutico**. 2010. 185f. Dissertação (Mestrado em Odontologia). Universidade de São Paulo, Bauru.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. **O Egito Antigo**. São Paulo: Brasiliense, 1996. Capítulos 1 e 2.
- FERGUSON, John B. et al. An Interlinear Transliteration and English Translation of Portions of The Ebers Papyrus. Possibly Having To Do With Diabetes Mellitus. Bard College Annandale-on-Hudson: New York, 1998.
- KREBS, Robert E. e KREBS Carolyn A. Groundbreaking Scientifics Experiments, and Discoveries of the Ancient World. London: Greenwood Press, 2003.
- MOKHTAR, G. **História Geral da África**, Volume II. 2ª ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. pp. 37-501; 821-856.
- SILVA, Michele Odnicki. Desenvolvimento e Caracterização de Eletrodos com Base no Níquel para a Determinação de Etanol. 2007. 78f. Dissertação (Mestrado em Química Analítica). Universidade de São Paulo, São Carlos.
- UTYAMA, Iwa Keiko Ainda. Avaliação Anitmicrobiana e Citotóxica do Vinagre e do Ácido Acético: perspectiva na terapêutica de feridas. 2003. 148f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- WILKINS, Robert H. Neurosurgical Classic-XVII Edwin Smith Surgical Papyrus. (Artigo Eletrônico) 1964. MD Division of Neurosurgery, Duke University Medical Center, Durham, North Carolina. disponível em: <<http://www.neurosurgery.org/cybermuseum/pre20th/epapyrus.html>> Acesso em: 16 de Julho de 2013.

Batismo de Africanos na Freguesia de São José das Itapororocas - Feira de Santana, 1785-1826⁸⁵

Yves Samara Santana de Jesus⁸⁶

Resumo:

O presente trabalho se propõe a analisar a conjuntura política, econômica e social de Feira de Santana, Freguesia de São José das Itapororocas, nos séculos XVIII e XIX (1785-1826), uma vez que, os estudos da escravidão têm privilegiado a capital e o Recôncavo Baiano, afirmo a possibilidade de superação dos limites geográficos e conceituais sobre a historiografia do Agreste Baiano. No tocante da sociabilidade, busca-se contextualizar de inserção dos africanos recém – chegados, analisando os interesses e as especificidades da propagação da religiosidade cristã instituídos pelos europeus e disseminada na diáspora africana. Ressalta-se a abordagem dos padrões de apadrinhamentos de cativos encontrados nos livros de batismos de escravos juntamente com as redes de solidariedade criadas entre o batizado e o mundo secular. Portanto, o trabalho sugere uma abordagem dos registros de batismos de africanos, na perspectiva, dos estudos sobre a composição étnica da região feirense, tal como, a solidariedade africana na escravidão baiana no período trabalhado.

Palavras – chave: Batismo de africanos, escravidão, Feira de Santana

1. Apadrinhamento de africanos na comunidade agrestina

O compadrio de escravos era considerado pela Sociedade Imperial um “instrumento” utilizado pela Igreja Católica para inserir os negros africanos⁸⁷ recém-chegados a religiosidade cristã. O processo de adesão dos africanos ao catolicismo já ocorria no Continente Africano e nos portos em que desembarcavam. Os africanos chegados, imediatamente recebiam o sacramento cristão, tendo como variante adultos e crianças. Os africanos fixados no novo espaço territorial reelaboravam suas identidades étnicas, sociais, culturais no mundo escravista.

⁸⁵ IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros. Da educação básica à pós-graduação: Perspectivas e estratégias para a construção de políticas afirmativas de gênero e raça. GT 3- África, História e historiografia. Este texto resume as discussões feitas na monografia de conclusão de curso na UEFS em 2010.

⁸⁶ Aluna do programa de Mestrado em História. Universidade do Estado da Bahia. Bolsista Capes.

⁸⁷ Em algumas propriedades rurais, os senhores contratavam padres ou leigos para iniciarem os novos africanos na doutrina cristã. (ALBUQUERQUE & FRAGA, 2008, p. 106).

Dessa forma, os livros de batismo de escravos do acervo da Secretaria de Arcebispado de Feira de Santana constituíram as fontes para a realização desta pesquisa. Reitera-se a contribuição dos documentos paroquiais para o desvendamento da história da escravidão em Feira de Santana com o desenvolvimento de pesquisas aprofundadas sobre a temática, que há muito tempo a presença negra cativa foi ocultada nesse território espacial.

Nesta perspectiva, a fonte eclesiástica possui uma riqueza de informações e a pesquisa centraliza-se no compadrio de africanos na Freguesia de São José das Itapororocas⁸⁸ destacando os seguintes focos discursivos: na presença dos negros africanos na região feirense, a família escrava, os africanos batizados na região, destacando, as Áfricas presentes neste espaço, a condição jurídica dos batizados e padrinhos. E, logo, contribuir para uma nova historiografia da escravidão, destacando a região de Feira de Santana redirecionando geograficamente e, tematicamente a investigação, ainda, concentrada em Salvador e Recôncavo Baiano.

Os registros paroquiais são de extrema importância para compreensão da organização das populações, principalmente, a escrava. Este trabalho é parte de uma pesquisa nos arquivos eclesiásticos sobre o apadrinhamento de cativos africanos na primeira freguesia feirense, São José das Itapororocas. As pesquisas ocorreram no período de 1785 a 1826. O estudo que agora apresento tem como objetivo analisar a complexidade das relações dos escravizados/as no sistema escravista, focalizando nesse laço de solidariedade. Os estudos sobre a escravidão buscam definir os agentes históricos da instituição escravista, analisando as variáveis relacionadas à estrutura organizacional do trabalho escravo, da vida escrava e dos laços de sociabilidades dentro do cativo. Os registros de batismo de escravos era o amparo legal dos escravizados, ou seja, a comprovação da sua existência na sociedade colonial.

É notável, nos assentos batismais dos séculos XVIII E XIX (1785-1826), o predomínio de mães solteiras, poucos casos de pais solteiros e a presença de africanos na pia batismal, especificamente no período de 1797-1826. Como afirma Schwartz⁸⁹, no ato ritual do

⁸⁸ São José das Itapororocas foi a primeira freguesia de Feira de Santana. A cidade feirense sempre foi conhecida pelo entroncamento rodoviário e entreposto comercial desde a sua eminência até os dias atuais. Um pouco da historicidade de Feira de Santana é exposto neste trecho: Algum tempo depois da construção da capela, tornou-se ela um ponto de encontro para o povo do distrito, que aí se reunia para fazer orações, visitas e negócios. Dessa maneira, a pouco e pouco se ia desenvolvendo uma feira periódica em Santana dos Olhos d'Água. A feira, que teve início no primeiro quartel do século dezoito, deu o seu nome à atual Feira de Santana. Conhecida a princípio como a Feira de Santana dos Olhos d'Água, depois se chamou simplesmente de Feira de Santana. Conhecida a princípio como feira tornou-se uma parte da vida econômica e social de toda a circunvizinhança e suficientemente importante para ser considerada um arraial florescente junto à Capela de Santana dos Olhos d'Água (POPPINO, 1968,p.19 e 20)

⁸⁹ SCHWARTZ, Stuart. *Segredos Internos. Engenhos e Escravos na Sociedade Colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

batismo e do parentesco religiosamente sancionados do compadrio, que acompanha esse sacramento, temos uma oportunidade de ver a definição mais ampla de parentesco no contexto dessa forma católica escravocrata e de testemunhar as estratégias de escravos e senhores dentro das fronteiras culturais determinadas por este relacionamento espiritual. Logo, as estratégias de sobrevivência utilizadas pelos os escravizados/as no período abordado. Na linha interpretativa de Botelho⁹⁰, os apadrinhamentos transformam os escravos em instrumentos privilegiados para se perceber as redes construídas pelo cativo ao longo de sua vida, das quais ocasionalmente lança mão. As redes construídas pelos escravizados/as reafirmavam os laços de solidariedade como forma de resistência e sobrevivência criadas por eles dentro e fora do cativeiro.

Neste aspecto, analisando os compadrios da Freguesia de São José das Itaporocas (1785-1826), revelam que as preferências dos cativos e os senhores na escolhas dos padrinhos e madrinhas, estes eram escolhidos dentro do cativeiro e em regiões circunvizinhas. O estabelecimento de relações sociais com pessoas de classe superior detinha o objetivo para os batizados de proteção social e a conquista mais rapidamente da alforria - liberdade. Isso nos mostra que os cativos tinham a preocupação de estabelecer uma relação fechada e aberta de apadrinhamento constituía também, dentro da comunidade, a tentativa de reproduzir valores coletivos e/ou uma imposição do proprietário, temendo o contato e a aliança social que poderia se formar a partir do apadrinhamento dos seus com outros que não pertencesse ao seu universo de escravos.

A região de Feira de Santana por ser considerada uma área de alto índice de mão-de-obra escrava ocasionada pela localização privilegiada. Os três fatores importantes impulsionadores do grande número negros africanos deportados na região foram: zona de transição entre o litoral e o sertão, a fertilidade do solo e várias culturas agrícolas desenvolvidas. Parafraseando Poppino⁹¹, A sua posição estratégica e a variedade de cultivos propiciaram a imigração dos cativos do litoral para o Sertão possibilitando a posteriori as criações de redes de solidariedades através de batismos, matrimônios, irmandades, dentre outros. E, além disso, o crescimento da população escrava, liberta e livre de cor. Este contingente populacional favoreceu na região a construção de redes de socialização entre o mundo livre e cativeiro. Essas sociabilidades se deu pelo compadrio de escravos, uma parentesco ritualístico entre os cativos, forro e livre que objetivava a inclusão do indivíduo

⁹⁰ BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. *Batismo e Compadrio de Escravos: Montes Claros (MG), Século XIX*. IN: Lócus: Revista de História, Juiz de Fora, Vol.3, nº1.

⁹¹ POPPINO, Rollie. *Feira de Santana*. Bahia: Editora Itapuã - Coleção Baiana, 1968

nos preceitos e regras cristãs, ou seja, da Cristandade Colonial. Quando se observa os resultados encontrados nos livros de batismos de São José das Itaporocas comprovam como a vida social de uma comunidade do Agreste⁹² Baiano de escravizados/as inserida dentro de uma sociedade imperial rígida que usou o compadrio para estabelecer alianças sociais e espirituais através da escolha do parentesco. O compadrio naquele contexto criou laços espirituais, sociais e políticos porque mesmo que os laços de apadrinhamento estabelecessem uma dita formalidade, os cativos “burlavam” as imposições da Igreja Católica e findava na escolha dos compadres e comadres. Neste contexto, a escolha do padrinho significava à possibilidade de mudança de vida e a seleção destes estenderia em relações étnico-sociais duradouras e extensas dentro do seio do sistema escravista nos séculos XVIII e XIX.

Nesses registros encontra-se a constituição de famílias escravas completas, com mães solteiras e/ou pais solteiras como variantes presentes nos quatro livros trabalhados. Percebe-se nos resultados da pesquisa evidencia a existência da família escrava. Os dados da pesquisa sobre o apadrinhamento de cativos da região de Feira de Santana desmistifica a visão eurocêntrica sobre a inexistência dos lares negros escravos cativos. A concepção “imposta” de estrutura familiar aos moldes da sociedade ocidental. Parafraseando Reis⁹³ que enfoca suas discussões sobre o parentesco simbólico e a família escrava na Bahia, as análises mostram as diversas maneiras de reconstituição parental criadas pelos cativos na substituição dos vínculos familiares desfeitos com o cativo. As reconstituições parentais eram as seguintes: relações de compadrio, das famílias de santos, irmandades religiosas negras, dos grupos étnicos (nações), parentescos forjados na trilha do tráfico, a exemplo do malungo. A existência dessas informações que nos revelam à existência de laços parentais entre os escravizados/as. Por outro lado, destacam-se pelo manuseio dos livros de batismos, alguns casos de batismos populares, com a presença de Nossa Senhora e Santo Antônio como representantes dos padrinhos “ausentes” no ato do apadrinhamento. Schwartz faz a afirmativa que a ideia de batizados populares no Brasil era pela realização fora da Cristandade estendendo a criação de laços espirituais e de parentescos entre os cativos e os livres. Segundo Schwartz:

⁹² Segundo Lima (1990): Agreste é uma zona de transição entre a costa e o interior. Seu relevo é basicamente constituído por tabuleiros. A vegetação caracteriza-se por um tipo misto de floresta seca e caatinga que aparecem associadas. Essa perde as folhas durante a estação seca durante a estação seca predominando espécies sem espinho. O agreste possui diferentes regimes de chuvas apresentando períodos secos variando entre três e seis meses. Todavia, no meio da caatinga encontra-se trechos úmidos denominados brejos, ou seja, lugares baixos onde há nascentes, olhos d’água. (p.19)

⁹³ REIS. Isabel Cristina Ferreira dos. *História da vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX.* _ Salvador: Centro de Estudos Baianos, 2001.168p; il (Publicações do Centro de Estudos Baianos, n° 149)

“Podiam - se estabelecer relações de compadrio de diversas maneiras, por intermédio de casamentos, crisma, ou mesmo em certas festividades, com a do dia de São João, quando, ao dar as mãos e pular a fogueira juntos, os indivíduos podiam tornar-se “compadres de fogueira.” A igreja não aprovava essas criações populares de compadrio, mas o costume continuou. O ato do batismo, porém, continuava sendo o momento mais importante da geração de laços de compadrio”. (SCHWARTZ, 2003, p.260).

No âmbito da sociabilidade, o apadrinhamento na região de São José das Itaporocas oportunizou um estudo sobre a identidade do sujeito escravizado. A identidade poderia ser moldada a partir de estratégias sociais e econômicas, refletindo num jogo de vivências, apontando aos escravizados/as opções e escolhas próprias.

Neste contexto, percebemos que o sacramento do batismo envolvia todos os segmentos da sociedade (livres, escravos e forros) que deveriam ser integrados à comunidade por meio do sacramento cristão. Os dados analisados dos livros de batismo forneceu informações que nos ajudam a recompor/entender as relações sociais e estratégias utilizadas pelos sujeitos escravizados/as no território feirense, afim de desconstruir o mito da ausência da presença negra nessa região.

2. E quais as ÁFRICAS encontramos no território feirense?

Os novos significados elaborados pela Igreja Católica no processo de inserção dos africanos recém-chegados foram através do compadrio. Os apadrinhamentos dos africanos criavam um emaranhado de possibilidades para o padrinho e o afilhado, tal como, a concessão da alforria. Nesta perspectiva, o batismo de africanos no Brasil, especificamente, na região de Feira de Santana era tida como uma estratégia do cristianismo na expansão da sua religiosidade. Na linha interpretativa de Reis (2008), o batismo para a comunidade africana e as pessoas fora dela significava a conquista da liberdade através do laço de solidariedade criado pelos padrinhos. O autor afirma que:

[...] o compadrio na Igreja podia ser usado para recrutar futuros clientes para sua mesa de adivinhação, não só entre afilhados, mas também seus pais, senhores. (p.279).

Neste aspecto, o apadrinhamento de cativos criava uma rede de solidariedade entre cativos, libertos, grupos étnicos diversos e localidades vizinhas. O parentesco espiritual imposto aos africanos escravizados não impediu a criação de mecanismos de resistência religiosa desses sujeitos. Vejamos as ÁFRICAS encontradas na região agrestina:

Tabela 01 – Nações dos batizados da Freguesia de São José das Itapororocas (1797- 1826).

Grupos étnicos batizados	Números	%
Angola	68	6,8%
Nagô	36	3,6%
Gege	75	7,5%
Mina	22	2,2%
Callabar	1	0,01%
Aussá	2	0,02%
Congo	5	0,05%
Africana	3	0,03%
Guiné	1	0,01%
Benguela	1	0,01%
Sem procedência étnica/cor	918	91,8%
Total		100%

Fonte: Livros de batismo da freguesia de São José das Itapororocas, 1797-1826.

Neste contexto de fixação dos africanos no território brasileiro, esse grupo étnico não eliminou suas práticas culturais, sociais, religiosas e étnicas trazidos da África, de certa maneira, elas foram ressignificadas no novo território. As vivências e experiências dos negros africanos na região agrestina foram marcados pela adaptação de elementos do Novo Mundo, a fim de conquistar a liberdade. Uma dessas formas adaptativas dos cativos foram: as irmandades religiosas⁹⁴ e as formações familiares.

Tabela 2 – Laços familiares da Freguesia de São José das Itapororocas

⁹⁴ Os laços de solidariedade de ajuda mútua são conhecidos como as irmandades negras. As irmandades são associações de cunho católico, dedicadas á devoção de santos católicos, caracterizada na sociedade pela ajuda mútua. A ajuda mútua aos escravizados/as era na compra de alforrias, sepultamentos dos escravos e ampará-los nas dificuldades. Para um trabalho que faz essa análise, ver Reginaldo, Lucilene. *Os Rosários dos Angolas: irmandades negras, experiências escravas e identidades africanas na Bahia setecentista* / Lucilene Reginaldo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Proporção de pais africanos (1785-1826)

Nomeação	Nº	%
Mãe africana	73	83,9
Pai africano	14	16,1
Total	87	100

Fonte: Livros de batismo de escravos da Freguesia de São José das Itaporocas

Proporção de pais crioulos (1797 -1826)

Nomeação	Nº	%
Mãe crioula	111	91,7%
Pai crioulo	10	8,3%
Total	121	100

Fonte: Livros de batismo de escravos na Freguesia de São José das Itaporocas.

Partindo do pressuposto das informações contidas nos registros paroquiais existem dados que comprovam a existência de formações familiares escravas. O estudo do fenômeno da família escrava e dos apadrinhamentos de escravos/as amplia a visão sobre as particularidades do sistema escravocrata na região feirense. De certa forma, os lares negros escravos distanciam-se do modelo de família nuclear baseada no poder patriarcalistas. As famílias negras africanas e crioulas é considerada extensa⁹⁵ e marcada pelas diversas formações, sendo que, a mais comum entre os cativos era a união consensual. Ressaltam-se as outras uniões dos escravizados/as: mancebio, concubinato e amasiamento. A partir dos resultados encontrados sobre a família escrava nos assentos batismais é possível desconstruir o ideal de família escrava estabelecida pela Sociedade Imperial. Desse modo, os parentescos criados pelos cativos detinham a função de apaziguar as tensões no cativeiro, a paz nas

⁹⁵ Ver o trabalho de REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. *A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1888*. Campinas, SP. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2007. A historiadora trabalha sobre a família negra extensa no período escravocrata e afirma que essa característica é devido a rede de solidariedade elaboradas pelos cativos dentro e fora do cativeiro.

senzalas⁹⁶. Neste caso, a sociabilidade ocasionaria na pacificação dos conflitos no interior das relações escravistas, sendo aflorados sempre com as ações do poder senhorial. A rede de parentela dos escravos/as diminuía as mazelas do sistema escravocrata.

Ainda referente à família escrava negra, é recorrente o nome do pai não aparecer no ato do apadrinhamento dos escravizados/as. A ausência do nome do pai era utilizada na comunidade escrava como forma de ascensão social, ou seja, a falta paterna estava relacionada à conquista mais rápida de alforrias, trabalhos em outras localidades para adquirir a liberdade da sua família e a separação do núcleo familiar pela rotatividade da compra e venda dos cativos nas freguesias circunvizinhas. A partir desses resultados recolhidos nos assentos batismais, é explícito o que as Constituições trazem sobre a permissão de colocá-lo o nome do pai no ato do batismo. Podemos acreditar que os párocos adotavam a prática de assentar apenas os nomes das mães visando a não efetivação da união livre de casais, considerado pela Igreja Católica ilícita ou escandalosa. Segundo Sheila Faria e Robert Slenes, a estrutura escravista modificava a estrutura familiar escrava, destacando-se a ausência dos pais. Ele afirma que:

Por razões demográficas (o excesso de homens sobre mulheres no tráfico africano) e como resultado de uma política senhorial de (nas palavras de Fernandes) tolhar e solapar” todas as formas e solidariedade entre os cativos, a “família” escrava – não apenas a “ linhagem”, mas também a família conjugal/nuclear com o pai “ presente” na vida dos filhos – praticamente inexistiu. “ Perdidos uns para os outros”, sem laços sociais para recriar uma cultura e identidade, os escravos eram reduzidos a “condições anômicas de existência (FARIA & SLENES, 1998, p.1).

Além disso, o compadrio tinha o objetivo de recompor os laços familiares destruídos durante o tráfico negreiro. O tráfico negreiro tinha um caráter tão perverso que anulou os vínculos familiares durante a travessia e chegada aos portos brasileiros. Segundo Oliveira: “O estudo do compadrio permite” compreender parte das relações sociais que se desenvolviam no interior de cada segmento social, denotando os esforços de seus membros para melhorar sua situação e a de seus descendentes ou para simplesmente manter as posições ocupadas. Para os africanos colhidos pelo cativo o compadrio teria uma função complementar: a de recompor simbolicamente seus “laços de família.” (OLIVEIRA, 1995 e 1996, p.185).

Tabela 3 - Condição Jurídica dos Africanos Batizados (1797 - 1826)

⁹⁶ Ver o excelente trabalho FLORENTINO & GÓES. *A paz nas senzalas: Família Escrava e Tráfico Atlântico*. Rio de Janeiro, c. 1790 - c. 1850.1997.

Condição Jurídica	Nº	%
Escravos	102	88,6%
Libertos	2	1,8%
Sem Identificação	11	9,6%
Total	115	100%

Fonte: Livros de batismos de escravos da Freguesia de São José das Itapororocas

As formas de sociabilidade criadas e recriadas pelos escravizados/as supriam a ausência do pai. Por outro lado, o ato do pároco ao registrar apenas o nome da mãe da criança nos registros de batismos pode ser um indicativo de que grande parcela da população feminina escrava não escondia o nascimento do filho gerado fora das normas pregadas pela Igreja Católica e eram provedoras dos seus lares⁹⁷. Para a Freguesia de São José das Itapororocas não encontramos nenhum proprietário de escravos assumindo a paternidade de ingênuos no ato do batismo. É evidente que a declaração de um filho no ato do batismo poderia manchar a honra dos titulares, isto é, os homens “bons”. Daí se conclui a importância do entendimento da formação familiar escrava. As familiares nucleares dos cativos estavam inseridas no contexto do fim o mercado escravos e a afirmação do parentesco. A família escrava é, pois, uma forma de organização comunitária cativa singular e reprodutora da cultura negra ao longo do tempo.

Tabela 4 – Padrinhos africanos de batizados africanos (1797 -1826)

Padrinhos africanos	Nº	%
Homens	12	54,5
Mulheres	10	45,5
Total	22	100

Fonte: Livro de batismo de escravos da Freguesia de São José das Itapororocas.

⁹⁷ Trabalhos referentes protagonismo da mulher cativa na escravidão: FILHO, Alberto Heráclito Ferreira. Salvador das mulheres – Condição Feminina e Cotidiana popular na Belle Époque imperfeita. Salvador, BA. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, 1994. NASCIMENTO, Flaviane Ribeiro. Viver por si – Histórias de Liberdade no Agreste Oitocentista (Feira de Santana, 1850-1888). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, 2012. SOARES, Cecília Moreira. *Mulher negra na Bahia no século XIX*. Salvador, EDUNEB, 2006.

A escolha dos padrinhos pelos negros escravizados oportunizava um prestígio social, ou seja, a melhoria da sua condição jurídica. Os laços de compadrio entre padrinhos e afilhados beneficiavam os dois lados, á medida que reforçavam o poder dos senhores aos cativos nas escravarias, mesmo que, os escravos conseguissem suas alforrias. Segundo Graham, os padrinhos eram almejados pelos cativos para possível ascensão de vida, como fica explicito neste trecho: O apadrinhamento abrangia não apenas a relação entre padrinhos e afilhados, mas, também o laço importante entre padrinhos e os pais da criança que se tornavam compadres. (2005, p.75)

Na mesma linha Interpretativa de Graham, Brügger (2004) retrata a importância do compadrio com pessoas de hierarquia social diferente como alternativa do escravo/a de mudança da sua condição jurídica, como expôs neste trecho:

O compadrio não era, por princípio uma relação entre iguais. Antes, os pais, em geral, procuravam dar seus filhos e apadrinhar por pessoas de algum modo situadas acima deles na hierarquia social. Os legados testamentários deixados por padrinhos e afilhados eram, em certa medida, decorrência daquela lógica. (BRÜGGER, 2004, p.18)

Primeiramente, os cativos preferiam como padrinhos, os escravos. Em segundo lugar veio à escolha pelos libertos, com a liderança de madrinhas libertas. Justifica-se tal escolha a proteção que poderia suceder da madrinha livre que responderia com maior certeza a essa proteção que o padrinho liberto. A preferência por pessoas livres foi mínima, mostrando mais uma vez, que a comunidade escrava em São José da Itaporocas vai preferir estabelecer laços de compadrio entre a população escrava.

3 Conclusão

O batismo de escravo era uma extensão da questão espiritual para outros elementos constituintes da sociedade escravocrata. Essa valorização do compadrio de cativos como o primeiro de todos os sacramentos cristãos não se deve apenas à religiosidade que estava inerente à sociedade daquela época. A política estatal de contagem populacional direcionou o objetivo dos apadrinhamentos com os registros paroquiais a censos populacionais, especificamente da população escrava. Além disso, o ato de batizar requeria aos indivíduos

batizados na fase adulta a apresentação de seu registro de batismo, caso ele quisesse concorrer a cargos públicos, ser ordenado religioso ou contrair matrimônio. A identidade do apadrinhamento remetia à inclusão dos escravizados/as na sociedade Imperial, ou seja, a concessão de um nome cristão e uma extensão da família escrava desfeita na conjuntura escravista que leva a sua prole ser registrada no assento batismal como filho (a) natural (ilegítima).

A historiografia nos mostra que os diversos estudos relacionados ao apadrinhamento de escravos, analisando as relações de compadrio, revelam mais um aspecto da história da escravidão, batismos de africanos e crioulos e a questão da ilegitimidade.

Este trabalho teve o intuito de explicitar as diversas informações colhidas através do compadrio de escravos (1785-1826), buscando bases historiográficas e problematizando outros pontos encontrados nos assentos batismais, destaca-se à questão da presença de africanos batizados na pia batismal no contexto de grande desenvolvimento e lucratividade do tráfico negreiro na Bahia e das atividades econômicas da região feirense. Os registros analisados podem também reforçar que havia mecanismos de solidariedade que garantiam a inserção dos escravos adultos recém-chegados à sociedade colonial, um desses mecanismos foi o batismo de escravos.

Ao trazer evidências da apropriação do primeiro sacramento da Igreja pelos escravizados, a presente pesquisa sugere a ampliação dos estudos de apadrinhamento de adultos, principalmente nos períodos de grandes migrações de africanos para o território baiano. Além da possibilidade de se entender a importância do parentesco espiritual para os cativos traficados, a análise dos registros paroquiais de batismo, associados às outras fontes, pode contribuir para os estudos das relações de contato entre os grupos étnicos na realidade colonial. Percebe-se, portanto, que as relações sociais proporcionadas pelo batismo, entre os cativos adultos, em São José das Itaporocas, trouxeram fortes indícios de alianças entre escravos e que mesmo muitos recém-chegados tiveram padrinhos da mesma “nação”. Dessa forma, o apadrinhamento servia para consolidar uma solidariedade étnica. Em outras palavras: o batismo cristão, em vez apagar ancestralidade africana serviu para unir os cativos que se estabelecer um parentesco espiritual no Novo Mundo.

4 Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. "Famílias, terreiros e Irmandades". Uma história do negro no Brasil / Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho. _Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.320p;
- BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. Batismo e Compadrio de Escravos: Montes Claros (MG), Século XIX. IN: Lócus: Revista de História, Juiz de Fora, Vol.3, nº1;
- BRUGGER, Silvia Maria Jardim. Compadrio e Escravidão: uma análise do apadrinhamento de cativos em São João Del Rei, 1730-1850. Trabalho Apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Poulacionais, ABEP, Caxambú – MG, Brasil, 20 a 24 de Setembro de 2004;
- FARIA, Sheila de Castro & SLENES, Robert. Família escrava e Trabalho. Tempo, Vol.3 - nº6, Dezembro de 1998;
- FILHO, Alberto Heráclito Ferreira. Salvador das mulheres – Condição Feminina e Cotidiana popular na Belle Époque imperfeita. Salvador, BA. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, 1994;
- FLORENTINO & GÓES. A paz nas senzalas: Família Escrava e Tráfico Atlântico. Rio de Janeiro, c. 1790 - c. 1850.1997;
- GRAHAM, Sandra Lauderdale. (2005). Caetana diz não: histórias de mulheres da sociedade Escravista Brasileira. - São Paulo, Cia. das Letras;
- LIMA, Zélia de Jesus. Lucas Evangelista: o Lucas da Feira: um estudo sobre a rebeldia escrava em Feira de Santana. Salvador. Dissertação de Mestrado, 1990;
- NASCIMENTO, Flaviane Ribeiro. Viver por si – Histórias de Liberdade no Agreste Oitocentista (Feira de Santana, 1850-1888). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, 2012;
- OLIVEIRA, Maria Inês Côrtes de. Viver ou Morrer no meio dos seus: Nações e comunidades africanas no século XIX. Revista USP. São Paulo (28): 174 -193, Dezembro/Fevereiro/95/96;
- POPPINO, Rollie. Feira de Santana. Bahia: Editora Itapuã - Coleção Baiana, 1968;
- REGINALDO. Lucilene. "Os Rosários dos Angolas": irmandades negras, identidades étnicas e experiências escravas na Bahia Setecentista. Campinas/SP: UNICAMP, 2005. (Tese de doutorado);
- REIS. Isabel Cristina Ferreira dos. História da vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX. _ Salvador: Centro de Estudos Baianos, 2001.168p;il (Publicações do Centro de Estudos Baianos, nº 149);

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1888. Campinas, SP. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2007.

SCHWARTZ, Stuart B. "Abrindo a roda da família: compadrio e escravidão em Curitiba e na Bahia". In: Escravos, roceiros e rebeldes. Bauru, SP: Edusc, 2001;

SCHWARTZ, Stuart. Segredos Internos. Engenhos e Escravos na Sociedade Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1988;

SOARES, Cecília Moreira. Mulher negra na Bahia no século XIX. Salvador, EDUNEB, 2006;

VASCONCELLOS, Maria Cristina de. O compadrio entre escravos numa comunidade em transformação(Mambucada, Angra dos Reis, Século XIX), Afro-Ásia, 28(2002),pp.147-178;

GT 04 - Literatura Artes e Performances Negras

Coordenadores/as: Prof^a. Dr^a. Florentina Souza – UFBA – Prof^a. Dr^a. Ana Rita Santiago – UFRB – Prof^a. Ms. Sueli Santana – UNEB – Prof. Dr. Jesiel Ferreira – UFBA – Prof^a. Ms. Simone de Jesus – UFBA

Poemas femininos no livro *Cadernos Negros: Os melhores poemas*

Andrezza Augusta Silva Feitoza
Florentina da Silva Souza

A literatura afro-brasileira é um campo da literatura brasileira, constituída por discurso que traz marcas históricas da mulher e do homem negro no Brasil que a todo instante está em uma luta ferrenha contra um sistema preconceituoso de representação perpetrado sobre os seus corpos e suas culturas. Por meio de poemas, contos, romances que são apresentados os outros lados da história dos afro-descendentes e afro-brasileiros, outra perspectiva. Os textos são compostos por temas, autores, linguagens que estão diretamente conectados a afrodescendência que vem recriar um novo olhar sobre uma história já apresentada e com o caráter de complementar o cânone literário instaurado e como consequência gera provoca uma nova interpretação do que já foi apresentado.

O círculo hermenêutico que circunda o cânone literário brasileiro limita a entrada de novos escritores/as e por fim separa uma dita “elite” que circula em meios acadêmicos e meios escolares e define o que é bom ou ruim para ler, Souza afirma:

É dado incontestável que as formas, técnicas e temas, autores e textos indicados como melhores/piiores dependem das opções de gosto e critérios estabelecidos pela citada tradição estética à qual se atribui a função de eleger incluídos e excluídos do cânone.
(2006, p.15)

A literatura é uma ferramenta de configuração que move a sociedade de forma consciente e inconsciente, construindo imagens sobre povos, raças e culturas sendo que se alguns determinam o que é apto para leitura e estudos e delimitam o que não se encaixa nesse padrão, colocam à margem outras culturas, histórias que são diferentes do que já expostos e circulam fora o que se encontra entre o cânone literário.

Como produções da margem e da diferença, os textos literários em apreço tendem a ser desvalorizados pelas leituras empreendidas, a partir de uma tradição estética e erudita ocidental, por aqueles olhos e instrumentos de análise forjados no contexto político, estético e cultural da alta modernidade, que selecionou as formas e temas do “bom gosto” e do “bom tom”. (SOUZA, 2006, p. 14)

Obras poéticas que trazem a superfície outra realidade acabam sendo excluídas do mercado editorial e das grandes livrarias por se tratarem de assuntos que até hoje incomodam e quebram uma história cheia de falhas e lacunas a serem completadas, mas ainda sim há memória e os intelectuais negros/as que demonstram outra opinião e postura em relação aos mesmos a todo momento sofrem processo de um apagamento dos meios de divulgação. Mesmo assim diante problemas de viabilidade há produções de escritores/as para divulgar a literatura afro-brasileira.

Cadernos Negros surge em 1978 na cidade de São Paulo com sua primeira edição composto por oito poetas em sua publicação e desde então o mesmo tem sido publicado uma vez por ano com autores/as afro-brasileiros diversificando os poemas, contos a cada impressão. As publicações dessas antologias são fontes de pesquisas por ser a representação de uma resistência cultural quem vem quebrar um sistema literário pré-estabelecido. Tais obras poéticas permitem que os escritores afro-descendentes, afro-brasileiros possam gerar uma nova história a partir das suas experiências vividas, podendo assim recriar uma nova imagem, sair lugar do “escravizado”. O negro deixa de ser o objeto e tema e para se tornar o sujeito ativo do seu próprio destino e história. E como consequência enriquece debates sobre o preconceito racial e do corpo do negro/a em relação a ser somente corpo de uso e força de trabalho refletindo a citação de Souza:

Os africanos e os afro-descendentes, porém, não se mantiveram inertes e passivos diante do conjunto de representações que lhes foi imposto como caracterização; escravos ainda, alguns aprenderam a ler, escrever, dominaram a cultura do dominado e aturam nos limites que as condições dos locais em que viviam lhes impuseram [...] luta pela demonstração das capacidades

intelectuais dos negros e da recusa ao lugar de escravo que lhes era imposto. (2006, p.54)

Atualmente a série encontra-se no trigésimo quinto volume e desde seu primeiro número a presença da escrita feminina é marcada sejam eles contos ou poemas. As escritoras passam por uma jornada dupla de exclusão ao se encontrarem em uma sociedade que a é marcada sexismo e preconceito racial. Na obra *Cadernos Negros: Os melhores poemas*, as poetisas que publicaram seus poemas são Celinha, Conceição Evaristo, Esmeralda Ribeiro, Lia Vieira, Miriam Alves, Sônia Fátima, Teresinha Tadeu.

Na antologia estudada estarão em foco os dezesseis poemas apresentados pelas poetisas, a partir da leitura, pesquisa de suas biografias e obras publicadas no qual visa um embasamento acerca das mesmas como suporte para análise crítica de sua escrita.

Celinha é umas das primeiras mulheres a publicar em *Cadernos Negros* no ano de 1978, participando também do quarto e sétimo volume, e da antologia bilíngue *Finally Us: Contemporary Black Brazilian Women Writers*. Atualmente existem poucos dados bibliográficos seus e obras produzidas que são encontradas disponíveis. Os seus versos imprimem uma força, uma memória histórica e uma consciência de sua negritude sendo lembrada em cada palavra colocada. Na antologia estudada ela apresenta os poemas *Negritude* e *Um sol guerreiro* no qual se um trecho:

Cante, menino,
cante uma canção que emudeça os prantos,
que repique os ataques
e ensurdeça os gritos
Porque amanhã não haverá mais
nenhum resto de esperança
não haverá mais um outro amanhecer,
pois certamente muito antes
de surgir um novo dia
um sol, guerreiro, há de raiar
à meia noite, para despertar o teu sono,
Como uma nova alvorada.

(*Cadernos Negros: Os melhores poemas*. P. 37)

Conceição Evaristo mestre em Literatura Brasileira e doutora em Literatura Comparada, natural de Minas Gerais, romancista, ensaísta e poetisa. Suas publicações aparecem no número treze a dezesseis e no dezoito a dezenove, militante ativa em destaque da valorização da cultura negra, dois romances publicados que são *Ponciá Vicêncio*, *Becos da Memória* e uma antologia pódica e de contos. No ano de 2007 seu romance *Ponciá Vicêncio* foi traduzido para a língua inglesa e francesa. Sua poesia sempre vem ressaltar o universo feminino negro, carregados com um toque terno e implacável que se misturam a cada verso. Na sua escrita ela ressaltar o corpo da mulher como fonte da vida, frutífero e sempre imprimi uma memória com rastros de opressão que a população afro-brasileira tem passado ao passar da construção de uma sociedade. Na obra *Cadernos Negros: Os melhores poemas* apresenta os poemas *Mineiridade*, *Malungo*, *brother*, *irmão*, *A noite não adormece nos olhos das mulheres* e *Eu-mulher* segue abaixo:

Eu-mulher em rios vermelhos
inauguro a vida.
Em baixa voz
violento os tímpanos do mundo.
Antevejo.
Antecipo.
Ante-vivo
Antes – agora – o que há de vir.
Eu fêmea-matriz.
Eu força-motriz.
Eu-mulher
abrigo da semente
moto-contínuo
do mundo.

(*Cadernos Negros: Os melhores poemas*. P. 41)

Esmeralda Ribeiro jornalista da cidade de São Paulo, escritora, pesquisadora acerca da literatura afro-brasileira e ativista das causas negras e feminina. Suas publicações nas antologias *Cadernos Negros* surgem no número cinco, sete ao vinte, com duas obras individuais publicadas *Malungos e Milongas e Orukomi- meu nome*. Sua poesia evidencia a

quebra de um sistema sexista e racista, sob um olhar irônico que rege seus versos. Na obra analisada ela publica os poemas *Rotina*, *E agora nossa guerreira*, *Olhar Negro*, *Vários desejos de um Rio* e *Dúvida* que segue a seguir:

Se a margarida flor
é branca de fato
qual a cor da Margarida
que varre o asfalto?

(*Cadernos Negros: Os melhores poemas*. P. 61)

Lia Vieira oriunda do Rio de Janeiro é graduada em economia, turismo e letras, sendo doutora em educação pela Universidade de La Habana/Universidade Estácio de Sá. Atua como pesquisadora, militante do Movimento Negro e do Movimento das Mulheres, tem participação nos volumes quatorze a dezesseis, dezoito a vinte, vinte e dois, vinte e quatro, vinte e seis e vinte oito. Publicou os livros de ficção *Eu, mulher*, *Chica da Silva- a mulher que inventou o mar* e *Só as mulheres sangram*. Em *Cadernos Negros: Os melhores poemas*, ela traz o erotismo em sua escrita marcando assim uma quebra de paradigmas, ou seja, a mulher negra falando sobre si e a dominação do seu corpo fora do estereótipo do corpo de uso, exemplo no trecho do poema *Nós Voláteis* que marca sua presença na antologia.

Estavam literalmente fodendo na sua cabeça.
Aqueles rangidos e gemidos ritmados
lhe despertavam desejos adormecidos até então.
Seu corpo retesou-se e arqueou-se em ondas, enquanto a
dupla alienígena
completava a encenação.

(*Cadernos Negros: Os melhores poemas*. P. 96)

Miriam Alves assistente social que já integrou o grupo do Quilombhoje Literatura, produziu as obras *Momentos de busca*, *Estrelas no dedo*, *Mulher mat(r)iz*, tendo também sua participação nos números cinco, do sete ao treze, dezessete ao vinte, vinte e quatro ao vinte e seis, vinte e nove, trinta e o trinta e um, contando com *Cadernos Negros: Os melhores poemas* e *Cadernos Negros: Os melhores contos*. Seus poemas apresentados no mesmo demonstra a resistência dos afro-brasileiros e afro-descendentes ao citar etnias que foram

escravizados desde a colonização, trazendo a marca de uma história que não foi esquecida e a luta contra a opressão que os mesmos sofrem cotidianamente, como é demonstrado no poema *Colar*.

Colecionava amizades
pendura corrente de sorrisos estáticos
no pescoço
Ostentava tantos e tantos
sorrisos-dentaduras
Polia-os à noite com gotas de lágrimas
retidas
Um dia o colocar mordeu-lhe a jugular
Jorrou-lhe rios de ausências
(*Cadernos Negros: Os melhores poemas*. P. 106)

Sônia Fátima socióloga e integrante do Quilombhoje Literatura publicou o livro *Marca, sonhos e raízes e Ser negro, povo, gente: “uma situação de urgência”*. In *Reflexões sobre a literatura afro-brasileira* e em *Cadernos Negros* participou dos números dois, quatro, seis, oito ao doze, dezesseis e o dezessete. O tema central dos seus poemas publicado no mesmo trata do uso da mulher negra como corpo de uso, o sexismo que sustenta uma sociedade patriarcal, a ditadura da beleza imposta pela mídia. As poesias apresentadas no mesmo são *...No Regresso e Passado histórico*.

Teresinha Tadeu assistente social, professora de educação artística, atriz e artista plástica, encontram-se poucas informações sobre sua biografia e de obras produzidas. Em seus poemas percebe-se a junção da arte com a poesia, sendo que por meio dela as denúncias de um sistema precário são feitas, na antologia marca a publicação com o poema *Ruínas*.

Ao iniciar as análises das odes percebem-se as diversidades de temas abordados pelas poetisas como política, erotismo, a mulher como fonte de vida, e o sexismo ainda duradouro nas relações de gênero e raça.

Celinha em seus versos demonstra a memória de uma história de um povo que foi escravizado e oprimido por uma elite dominante que a todo custo tentou apagar a sua cultura, segue no trecho a seguir do poema *Negritude*:

De mim
parte um canto guerreiro
um voo rasante, talvez rumo norte
caminho trilhado da cana-de-açúcar
ao trigo crescido, pingando 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 N E G R I T U D E
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.

(Cadernos Negros: Os melhores poemas. P. 34-35)

Nos trechos citados faz-se referência ao período histórico em que os negros foram escravizados durante a colonização do Brasil, no qual eram usados somente como força braçal, o tráfico negreiro que era um mercado financeiro, a violência cometida aos seus corpos pelos senhores de engenho. Em seus versos a autora narra uma história que sofrera um processo de apagamento durante a construção de uma nacionalidade, e em sua poesia que a perspectiva dos afro-descendentes e afro-brasileira denunciam um sistema escravocrata.

Nas poesias de Conceição Evaristo o universo feminino é ressaltado pela perspectiva da mulher como fonte e geradora de vida, a continuidade de uma resistência contra estereótipos que denigrem culturas, crenças e raças que estão sendo perpetuados quase como tradição na literatura, Bastide afirma “*Encontramos estereótipos raciais quase desde as origens da literatura brasileira.*”

No seu poema *A noite não adormece nos olhos das mulheres* é relato a força da mulher em lutar por abusos que sofrem cotidianamente e mesmo assim encontram meios de fugir da posição de subalternização, como é demonstrado nos versos abaixo:

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
e outras meninas luas
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.
A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
do nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar resistência.

(*Cadernos Negros: Os melhores poemas*. P. 42-43)

A rainha Nzinga governou o povo Bundos, um grupo originado dos bantus, ela enfrenta o seu irmão ambicioso e sem escrúpulos que deseja se tornar rei, ao pedido do mesmo trabalha como embaixadora em Luanda, a marca do seu reinado foi à luta ferrenha contra o sistema colonial português. Ao usar como referência a história da mesma a autora já traz historicamente uma mulher negra que lutou em prol da sua cultura, tecendo uma resistência contra uma rede exploratória. E o mesmo ocorre em outro poema seu publicado na mesma antologia que é *Malungo, Brother, Irmão*.

No fundo do calumbé
nossas mãos ainda
espalmam cascalhos
nem ouro nem diamante

espalham enfeites
em nossos seios e dedos.

[...]

No fundo do calumbé
nossas mãos sempre e sempre
espalmam nossas outras mãos
moldando fortalezas esperanças,
heranças nossas dividias com você:
Malungo, brother, irmão.

(*Cadernos Negros: Os melhores poemas*. P. 44 e 45)

A palavra malungo se refere aos nomes dados aos negros escravizados, oriundos do continente africano que eram trazidos no mesmo navio. A presença de verbetes com raízes africanas e referências de seus heróis é trazer a tona o que a todo o momento tenta-se apagar. Esmeralda Ribeiro ativista em prol da mulher negra e sua valorização através de seus versos a contribuição intelectual que ela suplementa na sua luta, na sua produção nomeada “*Rotina*” em poucas palavras ela denuncia um sistema sexista que tem sempre a intenção de delimitar os passos das mesmas em relação ditando como se posicionar dentro da sociedade, áreas profissionais para atuarem, almejando constantemente rebaixa-las a uma posição subalternizada.

Há sempre um homem
me dizendo

o que fazer

(*Cadernos Negros: Os melhores poemas*. P.60)

No poema *Olhar Negro* traz uma produção composta por ritmos, a voz da emancipação do padrão de beleza imposto, a recomposição de uma narrativa com lacunas que não foram preenchidas a partir de outra dimensão histórica, como é exposto a seguir:

Naufragam fragmentos
de mim

sob o poente
mas,
vou me recompondo
com o Sol
nascente,
Tem
Pe
Da
Ços
mas,
diante da vítrea lâmina
do espelho,
vou refazendo em mim
o que é belo
[...]
tem
empilhados nas prisões,
mas
vou determinando
meus passos para sair
dos porões
tem
fragmentos
no feminismo procurando
meu próprio olhar,
mas vou seguindo
com a certeza de sempre ser
mulher

(Cadernos Negros: Os melhores poemas. P. 64-65)

Nós Voláteis, escrito pela poetisa Lia Vieira assinala a presença do erotismo na antologia, ela trata com uma delicadeza e marca uma inversão de paradigmas afastando imagem da mulher negra como corpo de uso, propriedade e demonstra-a como senhora e dona do seu corpo, com a consciência dos seus desejos e a liberdade de consumi-los.

Billie Holliday e aquela solidão arretada,
numa noite de sábado.
O feriadão levava as pessoas.
Para disfarçar o tempo, queimou um comercial
e ligou a tevê sem o som.
Para ocupar suas ideias,
uma variação de literatura esotérica.
Nesta digressão filosófica, o teto começou a vibrar.
Atentou para o ruído e
percebeu que a libido no apartamento de cima começara.
Estavam literalmente fodendo na sua cabeça.
Aqueles rangidos e gemidos ritmados
lhes despertavam desejos adormecidos até então.
Seu corpo retesou-se e arqueou-se em ondas, enquanto a
dupla alienígena
completava a encenação.
Lá fora, a vida fervilhava, e ela
solitariamente pegava uma carona
nesse trem de fantasias.

(*Cadernos Negros: Os melhores poemas*. P. 96)

A cantora Billie Holliday em uma época nos Estados Unidos no qual predominava um clima tenso em relação de discriminação racial, ela entoava a canção “*Strange Fruit*” que viria a se tornar um hino profético contra a intolerância que ali estava instaurado, ao citar a mesma no seu poema demonstra a marcação de sua negritude e se atrela ao erotismo, ou seja, as produções feitas por escritoras negras estão repletas de temas diversos mostrando cada vez mais novas perspectivas.

Miriam Alves marca sua publicação na antologia apresentando três poemas seus com eixos centrais acerca da dívida histórica com os afro-descendentes e a desvalorização da sua cultura, delatando também as violências cometidas com os mesmos sejam elas psicológicas ou físicas. A ode selecionada é nomeada por *MNU*, segue abaixo:

Eu sei:
“havia uma faca
 atravessando os olhos gordos
 em esperança
havia um ferro em brasa
 tostando as costas
 retendo as lutas
havia mordanças pesadas
 esparadrapando as ordens
das palavras”

Eu sei:
 Surgiu um grito na multidão
 um estalo seco de revolta
Surgiu outro
 outro
 e
 outros
 aos poucos, amotinamos exigências
querendo o resgate
sobre nossa forçada
miséria secular.

(*Cadernos Negros: Os melhores poemas*. P. 105)

MNU refere-se ao Movimento Negro Unido que existe desde 1978 durante sua trajetória é combater todas as ações discriminatórias e ao usar como título da sua ode mostra seu engajamento político em prol da cultura afro-brasileira. E em outra poesia, a poetisa usa como referência povos contribuíram para léxico do português brasileiro, cultura e história como é demonstrado no trecho do poema *Mahin Amanhã*.

A cidade toda se prepara
 Malês
 bantus
 geges
 nagôs
vestes coloridas reguardam esperanças

aguardam a luta.

(*Cadernos Negros: Os melhores poemas*. P. 104)

Sônia Fátima narra em seus toda a anulação em que a mulher negra foi submetida sendo vista apenas como corpo de uso, apta apenas para trabalhos e apenas para ocupações domésticas e a exposição a um padrão de beleza cruel no qual afirma que o fenótipo da mesma é considerado disforme e assim a sua voz, sua perspectiva diferenciada de outras já apresentadas acaba por ser marginalizadas. No poema *No regresso* ela apresenta uma personagem que gira em torno de um homem, a serviços domésticos e está a todo tempo sendo massacrada por padrões impostos.

No dia que retonares
provavelmente me encontrarás
entre a pia e o fogão.

Antes que tua boca te anuncie,
procurarei retirar a gordura densa
nas banheiras anunciadas na tevê.

Usarei o xampu que dará
mobilidade aos meus cabelos
farei teatro em tua presença.

Te convencerei de que minha disposição
é a mesma, te envolverei de tal forma...

Farei morrer de inveja a melhor das atrizes.

Carregarei de ternura o teu coração
quero que me embales!

Deixarei deitares teus lábios nos meus
grossos e banhados em veneno doce
farei com que bebas através deles minha alma
e que nos consumamos os dois
Te carregarei para o inferno
em que minha vida transformastes.

(*Cadernos Negros: Os melhores poemas*. P. 119)

No poema *Passado Histórico* demonstra a falta de dados históricos a partir da perspectiva da mulher negra que era submetida a um posição de subalternização no qual não permitia que sua voz não entoasse em busca de mudanças que desejavam.

Do açoite
da mulata erótica
da negra boa de eito
e de cama

(nenhum registro)

(*Cadernos Negros: Os melhores poemas*. P. 118)

Teresinha Tadeu usa a sua poesia como uma ferramenta da arte e denuncia sistemas instaurados na sociedade, os seus versos são como tentativas de salvar ou quebrar paradigmas pré-estabelecidos que excluem gêneros e raças que se diferem do que já foi padronizado.

Tu estarás nos meus versos,
deitada, espichada,
louca, louca... ofegante
abraçada em trapos.
Tu estarás nos meus versos,
despenteada, sonolenta,
enrolada no lixo que te cerca.
Tu estarás com as mãos em concha,
no gesto de molhar o rosto
na poça fétida.
E as ruínas
de todos os lados,
a abrigar restos de comida,
emolduram insetos esquecidos.
Tu estarás, sim,
nas páginas de um jornal
que serve como cama aos cães
e a outros como tu.

No peito de uma mãe
que não adivinhou tal sorte.
Na angustia do poeta
de te querer salva.
Tu estarás no meu livro,
vertical ou horizontal
tu estarás nos meus versos.
E se não te salvo.... te verso!

(Cadernos Negros: Os melhores poemas. P 122-123)

A poesia em todo seu desenvolvimento está sendo dirigida para alguém ou algo que estaria em uma situação precária sendo equiparado ao preconceito racial, distinção de gênero e raça. É por meio do seu poema que tenta encontrar um subterfúgio para quebrar essa posição ideológica adotada por uma sociedade e o eu-lírico que não consegue mudar, mas mesmo assim continuará a denunciar por meio de suas palavras.

Em suma a literatura é um dos moldes de configuração sobre o pensar de uma sociedade que circula nos meios acadêmicos, escolares divagando imagens, conceitos, ideologias que forma o pensar de uma sociedade, ou seja, negar a um estudante esses outros olhares é faltar com uma parte da história propagando apenas o que cabe dentro de um padrão. Sendo assim ela é o reflexo da configuração de uma sociedade, divulgador de histórias, culturas e raças que constituem uma nação, o ato de marginalizar é negar as variantes que compõem a mesma.

A literatura afro-brasileira vem tomar o seu espaço em antologias com temas centrais como o preconceito racial que ocorre todos os dias, o estereótipo do negro como o escravo, seu corpo apenas como de uso para atos sexuais e trabalhos braçais. Almeja-se que por meio de tais obras possa quebrar paradigmas fixados no consciente de uma sociedade e reescrever uma narrativa que falta lacunas a serem preenchidas com novas opiniões e versões, Anderson diz:

Por um lado, nenhum revolucionário crioulo sonhou em manter o império intacto apenas rearranjando a distribuição interna do poder, invertendo a relação anterior de sujeição e transferindo a metrópole de uma sede europeia para uma sede americana.[...] e sim salvaguardar o paralelismo entre ambas.(2008, P. 261)

Tais obras vem contemplar vozes e histórias que por muito tempo foram silenciadas, ela engloba uma série de temas e assuntos que tocam várias feridas de um passado de opressão. Ela também vem romper com processos nos quais os personagens negros apresentados em narrativas passam por um embranquecimento ou apagamento dentro delas e com uma descrição errônea sobre os mesmo, Cuti afirma:

Na literatura, por razões fundamentadas em teorias racistas, a eliminação da personagem negra passa a ser um velado código de princípios. Ou a personagem morre ou sua descendência clareia. A evolução do negro no plano ficcional só pode ocorrer no sentido de se tornar branco, pois a afro-brasilidade pode sobreviver sem o negro, uma vez que um afro-brasileiro pode ser um não negro, ou seja, não ser vítima da discriminação racial ou, até, ser um discriminador. (2010, P. 34-35)

A inscrição da mulher negra nessa jornada é árdua, sempre situada dentro da história como subalternas não lhe era permitido entoar a sua voz de liberdade e mudança. A mesma sempre vinha com a caracterização dentro de romances como a amante do senhor da fazenda, amas de leite, cozinheiras entre outros, ela não tinha seu reconhecimento como indivíduo como mostra Brookshaw.

A ela não é permitido ser esposa ou mãe, pois é símbolo da liberdade sexual. Ela não é respeitada nem como mulher nem como indivíduo. Sua função é atrair homens, ser explorada por eles e em troca explorá-los para obter o que quer através do sexo. A aspiração individual que brota de talentos fora desse domínio é, conseqüentemente, destruída ou denegrada no interesse do estereótipo (1983, P. 142)

Sob a regência de um novo olhar a mulher negra torna-se senhora do próprio corpo e desejos, desenvolvendo e expondo a consciência de sua liberdade de expressão a procura de uma sociedade que abrigue todas essas diásporas. As poetisas abordam diversos temas em suas obras produzidas sendo eles a exaltação do universo feminino, o erotismo, questões políticas presente no cotidiano, arte, ou seja, há um arcabouço de temas a serem descritos e

remodelados pelas mesmas favorecendo a multiplicidade de escritas que contribuam para o circuito literário, Alves afirma:

A produção textual das mulheres negras é relevante, pois põe a descoberto muitos aspectos de nossa vivência e condição que não estão presentes nas definições dominantes de realidade e das pesquisas históricas. Partindo de outro olhar, debatendo-se contra as amarras da linguagem, as mordanças ideológicas e as imposições históricas, propicia uma reflexão revelando a face de um **Brasilafro** feminino, diferente do que de padronizou, humanizando esta mulher negra, imprimindo um rosto, e um sentir mulher com características próprias. (2010, p. 67)

A escrita da mulher vem remodelar uma sociedade no qual existe a omissão de narrativas sobre culturas que marcam sua construção, as autoras e intelectuais estão a todo tempo na luta para combater sistemas instaurados em uma sociedade patriarcal que ultrapassam barreiras de gênero e raça. As mesmas contribuem para o circuito literário, o meio acadêmico, e debates acerca do preconceito racial, o sexismo que é estabelecido nas relações interpessoais, e estão a todo tempo promovendo um novo reconhecimento acerca da construção de uma nacionalidade e a literatura afro-brasileira como Palmeira afirma:

Essas afro-brasileiras são conhecidas e reconhecidas socialmente pelo grupo específico que elas representam e pela sociedade brasileira em geral. Isso porque além de serem militantes, em diversos momentos, essas autoras procuram promover suas participações em movimentos sociais, eventos acadêmicos, em grupos de trabalhos, simpósios, congressos, dentre outros, que favoreçam o (re)conhecimento de suas produções, trajetórias intelectuais e à afirmação das diferenças. (2009, P. 125)

As obras produzidas pelas escritoras e intelectuais negras carregam em si uma importância imensurável, pois em sua escrita é quebrado vários sistemas que dominam a sociedade. Seus

versos, poemas, contos e narrativas possuem uma essência de suavidade e mesmo assim é notada a denúncia feita a um sistema preconceituoso que domina as relações de gênero e raça. É imprescindível que os meios editoriais, acadêmicos, escolares, e as grandes livrarias abram espaço para a escrita feminina negra no qual abriga uma multiplicidade de temas e narrativas a serem percorridas, assim almejem pelo seu espaço na sociedade em meio à tradição canônica abrindo novos leques de informações sobre experiências cotidianas e memórias históricas que são marginalizadas.

As perspectivas, visões das autoras e intelectuais são imprescindíveis para gerar uma reformulação política, histórica e social, promovendo uma sociedade no qual possam ser abrigadas as diásporas que compõem uma nação e assim reconheçam verdadeiramente a contribuição que cada cultura e raça adicionaram a construção de um país.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, B. Memória e esquecimento. In: **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras. 2008, p.256-280;

ALVES, M. Brasil **Afro Autodeclarado**: Literatura Brasileira Contemporânea. Belo Horizonte. Mandylala, 2010;

BASTIDE, R. **Estudos Afro-Brasileiros**. Editora Perspectiva S.A., 1973;

BROOKSHAW, D. **Raça e cor na literatura brasileira**. Trad. Marta Kirst. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1983;

CUTI, S. L. **Literatura Negro-Brasileira**. Selo Negro Edições, 2010;

PALMEIRA, S. F. **Conceição Evaristo e Esmeralda Ribeiro**: Intelectuais Negras, Poesia e Memória. Terra roxa e outras terras: Revista de Estudos Literários;

RESTREPO, E. (Pos)colonialidad y la (im)posibilidad de la representación: ¿quién habla en la academia a nombre del 'negro' en Colombia? Políticas de la teoría y dilemas em los estudios de las colombias negras. In: Políticas de la teoría y dilemas em los estudios de las colombias negras. Editorial Universidad Del Cauca. P. 173-207;

SOUZA, S. F. Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal MNU. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

Áfricas e Diásporas na Literatura Infanto-Juvenil Contemporânea: Outras Veredas, Novas Tessituras?

Maria Anória de Jesus Oliveira⁹⁸

1 Introdução

Meu nome é Bintou e meu sonho é ter tranças.
(DOUF, 2004)

Tendo em vista as ações da personagem principal do livro *As tranças de Bintou* e as ilustrações⁹⁹, partimos da hipótese de que se trata de uma obra inovadora, no que se refere à tessitura, isto é, à composição dos referidos seres, os quais são situados no espaço social africano. O leitor, partindo do referido livro, percorre o imaginário da “narradora-protagonista” sem, no entanto, ter “acesso ao estado mental das demais personagens”, ficando “limitado quase que exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos” (CHIAPPINI e LEITE, 1991, p. 43).

Antes de percorrer os *conflitos* da protagonista é importante informar que em *As tranças de Bintou* a ação nasce de um *desejo* considerado, aqui, na acepção de Bourneuf e Oullet (1976, p. 215), não um opositor, um antagonista que a persegue. Este corresponde ao *objeto desejado*¹⁰⁰.

Bintou, a *narradora-protagonista*, é a principal desencadeadora das *ações* na narrativa, sendo por meio dela que adentramos na história e conhecemos um pouco do universo africano expresso, também, através das ilustrações. É ela, *Bintou*, quem relata o rito de iniciação, o batizado do irmão, é quem expressa as maneiras de viver em comunidade. E as ilustrações complementam sua visão local. O ponto de vista é da criança, não integrada ao mundo adulto, muito embora tenha o carinho e afetividade no meio familiar.

OBJETO DE DESEJO DE BINTOU: AS TRANÇAS

⁹⁸ Prof. Adjunto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, do curso de Letras e do Mestrado em Crítica Cultural /UNEB. Doutora em Letras pela UFPB, com Bolsa sanduiche em Moçambique/Maputo (2009), com financiamento da CAPES, líder do Grupo de Pesquisa NEGR(A)LTITUDE/CNPQ. Contato: anoria.oliveira@hotmail.com e anoriaoliveira@uneb.br

⁹⁹ Sendo estas últimas, as ilustrações, apenas enfocadas, sem a pretensão de maiores aprofundamentos.

¹⁰⁰ Para maiores elucidações acerca de tais conceitos consultar Oliveira (2010).

Segundo Brait (1990, p. 52-53), o “ponto de vista” é um dos recursos para se “caracterizar as personagens” o que, por outro lado, evidencia o importante papel do narrador; “esta instância narrativa que vai conduzindo o leitor por um mundo que parece estar se criando à sua frente”. É o que acontece em *As tranças de Bintou*, sendo o “seu foco narrativo” que conduz o nosso olhar, face às suas ações, sensações e frustrações pela carência do *objeto de desejo*.

Podemos compreender, reportando-nos a Brait (cit, p. 61), que *Bintou*, por meio da linguagem verbal, “conduz os traços e os atributos que a presentificam” assim como as “demais personagens”. No entanto, ela não descreve o universo interior dos demais seres com os quais se relaciona, se refere a eles em uma “visão de fora” e, assim, desvela a impressão dos mesmos, embora dizendo de si, dos anseios, sonhos, indignações e percepções externas. Essa narradora-protagonista, logo de início, se apresenta e expressa o *objeto desejado*:

Meu nome é Bintou e meu sonho é ter tranças.
Meu cabelo é curto e crespo. Meu cabelo é bobo e sem graça.
Tudo que tenho são quatro birotos na cabeça (p. 3)

A ilustração da primeira página, através da qual tomamos conhecimento do conflito de *Bintou*, é bastante simbólica. Por meio dela se sugerem leituras diversas, inclusive complexas, hajam vista as possíveis simbologias da água como fonte de vitalidade e, também, associada ao espelho, o qual reflete o seu universo interior. Tratando-se da pequena narradora-protagonista, cujo reflexo aparece distorcido em meio às ondulações do mar que flui, a tensão se intensifica nas circularidades em cena.

Se a imagem ilustrada amplia o conflito existencial de *Bintou*, a linguagem verbal a anuncia, pois o dilema existencial é colocado sob seu *ponto de vista*, pois crianças não podem ter tranças, só os adultos, dizem-lhe. E ela tem que se conformar com os quatro “birotos”. Ou seja, a questão crucial da protagonista, seu grande dilema, é decorrente de uma carência: “as tranças” enfeitadas correspondem ao desejo reprimido e opõe-se ao cabelo “curto e crespo”; logo “sem graça”. *Bintou* quer algo simples, o que os adultos têm (tranças), mas sem deixar de ser criança.

Prevalece, na narrativa, a harmonia entre a protagonista e os pássaros, os quais aparecem coloridos: verde, amarelo, vermelho, em uma tonalidade semelhante à cor da sua roupa. Ao fundo, o azul celestial e cores fracas simbolizando as nuvens, sugerindo dimensão espacial que complementa a integração de *Bintou* com a natureza. Ela, embora situada em um canto da página, à esquerda, é o centro de tudo; é para onde os pássaros e nosso olhar convergem:

Às vezes sonho que passarinhos estão fazendo ninho na minha cabeça. Seria um ótimo lugar para deixarem seus filhotes. Aí eles dormiriam sossegados e cantariam felizes.

A maioria das vezes eu sonho mesmo é com tranças (p. 5).

Entre “pássaros” e tranças *Bintou* expressa os sonhos. Destes, emerge a sensação de liberdade (pássaros e tranças que balançam). Os “birotos”, nesse primeiro sonho, simbolizam agasalho, tornando-se possível local para os pássaros fazerem “ninhos”, dormirem e cantarem “felizes”. Mas, “na maioria das vezes”, a pequena sonha mesmo é com “Longas tranças enfeitadas com pedras coloridas e conchinhas”.

É ainda *Bintou* quem nos conta do acolhimento da irmã, da admiração e afetividade entre ambas. E lá aparece a pequena protagonista às lágrimas, na ilustração, acalentada pela irmã *Fatou*. Em seu relato, *Bintou* comenta sobre os traços característicos:

Minha irmã, *Fatou*, usa tranças, e é muito bonita. Quando ela me abraça, as miçangas das tranças roçam nas minhas bochechas. Ela me pergunta: “*Bintou*, por que está chorando?” Eu digo: “Eu queria ser

bonita como você”. “meninas não usam tranças. Amanhã eu faço novos birotos no seu cabelo” (p. 7).

Por meio da percepção, a narradora-protagonista descreve e destaca alguns traços da irmã que, diferente dela, “usa tranças”, o que a torna “mais bonita”. Evidencia, com isso, o desejo de ser igual à irmã. Ser mais bela aqui está associada ao fato de se ter os cabelos trançados. No entanto, isso é permitido apenas aos adultos. Afinal, “meninas não usam tranças”, explica *Fatou*, abraçando e consolando a irmãzinha. Esse ato afetivo amplia ainda mais a carência, diante das “miçangas” que “roçam” sobre suas “bochechas”.

O choro incontido exprime as diferenças hierárquicas, e a irmã, sem querer, amplia ainda mais a tristeza da pequena. Então, apesar de *Bintou* recorrer ao choro, um método utilizado pelas crianças para sensibilizar o adulto e atingir seus fins, a situação não se altera. Tal qual um herói tradicional, face às forças opositoras, *Bintou* tem conhecimento das limitações que impedem a realização dos seus sonhos. O grande impasse é a faixa etária, pois a condição de criança só lhe permite ter “novos birotos”, e não as desejadas tranças.

Diante da insistência da protagonista, percebemos que estas estão associadas a movimento, ao colorido, às “miçangas”, objeto lúdico, sob seu prisma. Este corresponde a uma espécie de metonímia da vaidade feminina. Tranças com miçangas tecem cor, vida e movimento, tal qual o universo infantil, contrastando com os “birotos”: fixados à cabeça, sem movimento, logo, sem vida. *Bintou* quer mudar a estética; daí o mesmo lamento: “Eu sempre acabo em Birotos”.

TRANÇAS, RAÍZES AFRICANAS

Ao nos reportarmos à valoração atribuída aos cabelos crespos e aos demais traços característicos do segmento etnicorracial negro, conforme consta dos textos poéticos nos *Cadernos Negros* estudados por Souza (2005), observamos que tais traços, salvo raras exceções, são preteridos na literatura em geral ou tendem a ser associados à feiúra, à ridicularização, implicando em piadas preconceituosas, de cunho racista.

Ao contrário de tais associações, em *As tranças de Bintou* se exprimem a ressignificação e valorização dos fenótipos negros, através da percepção da protagonista. Diante dessa asserção, podemos estabelecer um elo com outra constatação de Souza (op. cit, p. 197) que, ao analisar uma poesia da escritora Celinha, nos *Cadernos Negros*, salienta que as tranças, por ela poetizada e “cantadas em outros textos, sugerem aos poetas caminhos de beleza, poesia e sedução”.

As tranças, objeto de desejo também de *Bintou*, não são desprovidas de beleza; com isso sugerem a inversão de sentidos, enquanto “marcas identitárias da raiz africana¹⁰¹. Em consonância com essa ideia, Gomes (2006, p. 208) reconhece que o “uso das tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África”, muito embora os sentidos de tal técnica” tenham sido “alterados” ao longo do tempo. No que se refere às

[...] sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumar os cabelos das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com o estereótipo do negro descabelado e sujo. Outras o fazem simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo (GOMES, 2006, p. 208).

Estabelecendo analogia entre essa afirmação e *As tranças de Bintou*, percebemos que, na narrativa, o impedimento é de ordem cultural, por haver a distinção entre os penteados apropriados para as crianças e outros para os adultos. *Bintou*, ao que parece, tem conhecimento disso, pois não avança em suas empreitadas de realizar o *objeto de desejo*. Limita-se, apenas, a observar e pouco se manifestar explicitamente em relação a ele. Tanto é que, no diálogo com a irmã, não ousa ir adiante e, envergonhada, tapando o rosto com as mãos, apenas diz desejar ser tão bonita quanto ela. Ou seja, a *força antagonista*, sobre a qual ela esbarra, é o tecido cultural hierárquico, o qual fratura seus sonhos. E, na condição de

¹⁰¹ *Raiz*, aqui, tem o sentido de origem, conforme consta da pesquisa de Gomes (2006), em relação à descendência fenotípica africana, a exemplo dos cabelos crespos e tez negra, dentre outros traços diacríticos do segmento negro.

criança, limita-se a desabafar, sonhar, observar, desejar e só se realizar no plano da imaginação.

Referindo-se ainda aos penteados cuja origem remonta à *raiz* africana, Gomes (2006, p. 208) complementa que “As meninas, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, pela tia, pela irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo”. É o caso de *Fatou*, ao tentar confortar a pequena irmã, prometendo fazer-lhe “novos birotos”, no dia seguinte.

As “tranças”, como os “birotos”, são penteados que remetem à ascendência africana, conforme os estudos antropológicos de Gomes (2006, p. 342-342). Esta afirmação se baseia nos estudos do “historiador da arte Neyt”, que se deteve sobre “a cultura dos *Iuba*”, na República Democrática do Congo”, e percebe a grande sofisticação dos penteados através das “esculturas”. Logo, conclui que não só estes, mas os “de outros povos africanos [...] reproduzem com maestria certos penteados”. E, assim, “atestam a importância simbólica deles”. Destacam-se “em forma de cruz usados pelos *Iuba*”, por meio dos quais se “refletia o status social de certas princesas”¹⁰².

Tranças simbolizam beleza e iluminação, sob o prisma de *Bintou*. E, na cena em que ela realiza o sonho, a vibração é descrita com bastante colorido. A cor amarela é intensificada e abrange grande parte da página, como uma extensão do reflexo do sol, que dá mais vida à cena em foco. As tranças, então, sugerem movimento, luz, ação e sensação de bem estar. Ao balançar “a cabeça”, o “sol” “segue” a jovem *Bintou* que, assim, brilha “como uma rainha”. Quer dizer, ter tranças significa, no mundo infantil da pequena, projetar-se e conquistar o máximo em termos do ideal de beleza.

Baseada ainda em Neyt, Gomes (2006, p. 346) comenta a diversificação em termos estéticos e simbólicos dos penteados para alguns povos africanos. Em meados do século XIX, por exemplo, no antigo Zaire, atual República Democrática do Congo, apesar dos problemas de ordem sociocultural locais, afligindo o poderio “dos *uruá*”, muitos viajantes estrangeiros ficavam impressionados com os “exuberantes penteados desses africanos e de suas princesas”. Ou seja, uma das nossas *raízes* africanas recriadas na diáspora tem a ver com a estética dos penteados, entre tantas outras recriações culturais. Gomes (cit, p. 348) salienta ainda que

Os diversos povos africanos reproduziam nos seus penteados formas encontradas no seu meio natural. Além disso, usavam elementos da natureza para compor os adornos dos penteados, tais como búzios, plantas e sementes

¹⁰² Ver Gomes (2006, p. 343-344).

coloridas. Também nas estampas das roupas eles reproduziam as cores presentes no seu *habitat*.

As tranças de Bintou, através das ilustrações, delinea diversos tipos de penteados, quando de um ato de iniciação, principalmente (um batizado), “adornos”, turbantes, além de “estampas” diversificadas nas vestes, alimentação .

Uma das influências africanas no livro, além dos trajés e das indumentárias, dentre outros valores culturais, são os cabelos crespos, destacados o tempo todo pela protagonista, mesmo que essa não seja mais a realidade de alguns países do continente africano, em virtude da influência dos produtos de alisamentos¹⁰³. Nesse aspecto, *As tranças de Bintou* destaca um padrão preterido no Brasil, daí a correlação entre a obra e algumas considerações de Gomes (2006), no que se refere a tal aspecto social, recriado no Brasil como uma das formas de afirmação identitária negra, a despeito das recorrentes desvalorizações. Observemos que, na narrativa, trança é associada ao belo, à variedade, a uma herança ancestral e demarca a hierarquia pré-estabelecida, diferenciando os mais velhos dos mais novos.

Os mais velhos¹⁰⁴, na obra, se aproximam da cosmovisão africana, conforme aludida por Siqueira (2006), já que a avó, nesse caso, simboliza sabedoria e afetividade. É ela a matriarca, detentora de conhecimento. É a quem *Bintou* recorre para o porquê de não poder usar tranças.

E lá se vai a pequena narradora-protagonista em seus relatos, buscar a avó, a pedido da mãe, para o batizado do irmão, que completa “oito dias”. É ela, *Bintou*, quem nos diz:

“E aqui está ela, com seu lindo vestido azul”.

Vovó Soukeye sabe de tudo. É o que mamãe sempre diz. Ela me explicou que os mais velhos sabem mais porque viveram mais, e por isso aprenderam mais. E, já que a vovó sabe tudo, eu lhe pergunto por que meninas não podem usar tranças (p. 11).

É importante destacar, na fala da narradora-protagonista, a associação avó = sabedoria, pois é quem “sabe tudo”. A justificativa para isso é dada pela mãe: “os mais velhos sabem mais porque viveram mais, e por isso aprenderam mais”¹⁰⁵. Apesar de descontente com os tais “birotos”, *Bintou* não transgride as regras locais, não pediu à irmã, nem à avó, para

¹⁰³ Não estamos afirmando que o destaque aos cabelos trançados, crespos, com penteados afros seja uma realidade dos países do continente africano. Não temos estudos sobre isso, mas Munanga (1988) evidencia em seu livro a influência dos produtos de alisamento em alguns países, implicando até na proibição de tais produtos por alguns governos no passado.

¹⁰⁴ O avô, a avó, enquanto os mais velhos são, ainda, na hierarquia familiar, os guardiães de princípios fundadores de saberes, deveres e responsabilidades a serem cumpridas. Um exemplo disso no Brasil pode ser visto através da simbologia das Yalorixás e/ou Babalorixás, guardiãs de sagrados segredos. São, portanto, as lideranças reverenciadas nas comunidades religiosas de matrizes africanas.

¹⁰⁵ Observemos que a mãe de *Bintou* não toca a questão de gênero, à avó, especificamente, mas, sim, aos “mais velhos”. Fica patente, então, a importância dos “mais velhos” na narrativa.

fazer-lhe tranças. Ela sabe que ainda não pode tê-las, mas busca descobrir o porquê disso, o que lhe é respondido através de uma história, entre os afagos da avó, intermediados por seus relatos:

“Há muito tempo, existiu uma menina chamada Coumba que só pensava no quanto era bonita”. “Todos a invejavam, e ela foi se tornando uma menina vaidosa e egoísta. Foi nessa época, e por isso, que as mães decidiram que as crianças não usariam tranças, só birotos, porque assim elas ficariam mais interessadas em fazer amigos, brincar e aprender” (p. 11)¹⁰⁶.

Vovó me acaricia e diz “Querida Bintou, quando for mais velha, você terá bastante tempo para a vaidade e para mostrar a todos a bela mulher que você será. Mas, agora, querida, você ainda é apenas uma criança. Poderá usar tranças no momento adequado”

Apesar dos afagos e da lição de moral da matriarca, não podemos deixar de registrar, na narrativa, que prevalece a voz do adulto em detrimento da criança, que deve escutar, aceitar e acatar as determinações dos mais velhos, os detentores da sabedoria. Mas, embora em silêncio, reprimida em seus intentos, sem voz e sem vez, em meio ao discurso “adultocêntrico”, Bintou projeta o desejo para o único plano possível de realizá-lo: o mundo dos sonhos.

2 Sonhos, Realidade e Enlaces Afetivos

A avó, enquanto mais velha, corresponde ao princípio africano, pois é quem acalenta, acolhe, tem o poder da palavra, do conhecimento/saber, simboliza afetividade, beleza. Ela “veste um lindo vestido azul” e esclarece a dúvida de Bintou, que precisa aprender a respeitar as etapas da vida. Há uma tradição que deve ser preservada, e a matriarca tenta ajudar a neta a compreender isso por meio da oralidade, utilizando uma parábola como metáfora para a sua vida.

Mais uma vez a realização de *Bintou* se dá no mundo dos sonhos, projetando-se no mundo adulto. No entanto, persiste o lúdico expresso nas cores primárias, nas “conchinhas e pedras coloridas”, no movimento da cabeça, no brilho do sol a seguir seus passos e a fazer brilhar nessa intrincada rede dinâmica de ações e sensações, expressas através da linguagem verbal e não verbal.

A narradora-protagonista relata: “Nessa noite, sonho que sou mais velha, que tenho dezesseis anos e uso tranças com conchinhas e pedras coloridas, quando balanço a cabeça, o

¹⁰⁶ As aspas constam do texto.

sol me segue, e eu brilho como uma rainha”. Mas, desalentada, esclarece a protagonista: “Quando acordo, me olho no espelho. Ainda sou a Bintou com quatro birotos na cabeça” (p. 12).

Situada no mundo dos adultos, *Bintou* estará sempre sozinha, alheia, em um canto da página, muito embora se perceba sua integração social, as acolhidas familiares. E em tudo o que vê, “viaja” nas tranças e percebe a impossibilidade de tê-las. É ela, ainda, a única criança no mundo dos adultos, excetuando-se o novo irmão, de apenas oito dias, que será batizado dentro de um ritual de iniciação. Este ocorre em um ambiente “cheio de gente, todos trajados com suas melhores roupas”, relata a protagonista, à esquerda da página. E a astuta observadora fica, portanto, a admirar os diferentes penteados das tias, da avó, e dos demais.

O batizado dá-se em uma cerimônia ritualística. Nesta, percebemos as hierarquias sociais, o modo de ser, a relação entre os mais velhos, o significado da quantidade das tranças, os instrumentos musicais, o papel do homem e da mulher, sob o ponto de vista de *Bintou*:

Antes da festa começar, tia Safi raspou a cabeça de meu irmão para apresentá-lo a todos. Papai e mamãe sussuraram para Sergio Mansour – que, por ser o mais velho, liderou o ritual – o nome que haviam escolhido para meu irmão. Após fazer uma reza breve no ouvido do bebê, ele anunciou a todos: “O nome da criança é Abdou” (p. 14)

Para analisar a simbologia impressa no texto precisaríamos recorrer ao modo de ser e viver, às manifestações culturais, cuja ancestralidade pauta-se em “princípios africanos”, conforme pode ser observado nas ilustrações bem delineadas, paralelas ao relato da narradora-protagonista. Mas, por hora, a título de exemplificação, retomamos os estudos da antropóloga Maria de Lourdes Siqueira (2006), que versa, também, sobre a “africanidade, religiosidade e vida cotidiana”.

Interessa, aqui, identificar possíveis associações, entre a celebração do batismo, no livro, e a noção de *africanidade*, que Siqueira aborda na *vida* cotidiana e nas religiosidades de matrizes africanas. Da sua consideração gostaríamos de nos reportar não aos atos religiosos, mas à celebração do batismo em *As tranças de Bintou*, com o intuito de perceber o que, no ritual, se aproxima de uma possível cosmovisão africana de viver e conceber o mundo.

Na cena do batizado é “o mais velho”, do gênero masculino, que lidera o “ritual”, o *Serigne Mansour*; é ele quem “anuncia a todos” o nome de origem muçulmana da criança: *Abdou*. Tratando-se da avó de *Bintou*, será ela de crucial importância na resolução do conflito da neta. Semelhante ao avô, ela é fundamental à preservação da tradição local. Fica patente, mais uma vez, a importância dos “mais velhos”, na narrativa. Também na cena do batizado é

possível notar a organização sequencial do ato ritualístico: o local, a natureza, as roupas, o anúncio do nome, a maneira de levantar o bebê, as hierarquias e a alimentação, por exemplo. Toda a riqueza de detalhes é narrada pelo aguçado olhar de *Bintou* e complementado pela ilustração.

Com um ar de tristeza, distante da celebração, *Bintou* fica atrás de uma “mangueira”, observando as mulheres mais velhas, atenta às suas tranças e penteados e, por meio de sua percepção, é possível notar a tradição local, em face dos penteados:

Fatou passou óleo perfumado em seus cabelos que os faz brilhar e que ajuda a trançá-los apertados. As amigas de mamãe usam franjas trançadas, com moedas de ouro na ponta. Dizem que isso é para mostrar a nós, crianças, que nossos tataravôs, que nunca conhecemos, penteavam o cabelo. As tranças de tia Aida levaram três dias para serem feitas. São tantas, que nem Maty, minha irmã mais velha, conseguiu contá-las (p.18).

Até aqui é possível identificar a composição da família de *Bintou*. Ela se refere no texto aos seguintes familiares: a avó, *Soukeye*, o pai, a mãe (sem identificação), duas irmãs: *Fatou*, e a mais velha, *Maty*; e uma tia, *Aida*

As ilustrações e o texto verbal evidenciam se tratar de uma cerimônia cujo *status* econômico dos personagens não é baixo, até porque o ouro é usado na ponta da “franja” das amigas da mãe de *Bintou*. A simbologia aqui não é o consumo, ou o simples adereço, mas um meio de preservar tradição, mostrando às crianças como seus “tataravôs” “penteavam o cabelo”. Isso indica o respeito e valor dos princípios tradicionais, e prescinde da mera ideia de consumismo e vaidade. Ou seja, o ritual requer beleza, fartura, alegria, música, vitalidade, muito colorido, interação comunitária. Os calçados não são sapatos altos, mas sandálias. Há adereços enfeitados de búzios em um tornozelo; nos brincos da mãe de *Bintou*, pulseiras cor de ouro, e o tom amarelo sobressai nas estampas coloridas, entre verde, vermelho e branco.

A cena seguinte apresenta um diálogo com a amiga de “Mariana [...] que estuda na cidade”. Essa informação sugere que *Bintou* não mora na cidade e, sim, em uma comunidade, na zona rural ou vila, o que é antecipado através da ilustração, nas primeiras páginas da narrativa. Da jovem interessa-lhe as tranças. Surge, assim, a alusão ao Brasil e a admiração às brasileiras, pela estética do cabelo em seu relato:

A amiga dela [Mariana] não é daqui, eu deduzo por seu sotaque. Quando lhe ofereço papaia, ela diz: “Eu me chamo Teresa e sou brasileira”. Eu lhe perguntei se as garotas brasileiras usavam tranças. “Muitas usam, e põem prendedores coloridos em cada uma” (p. 21).

Diante dessa informação, *Bintou* conclui que “As brasileiras devem ser lindas...” Ou seja, a associação à beleza, no Brasil, é ressignificada, associada ao segmento negro, aos seus fenótipos, no caso, o cabelo crespo e trançado.

Há, a seguir, um trecho cuja sonoridade é suave, metamorfoseando a chuva pela reiteração sonora, ao se dizer: “As miçangas soam como a chuva”. No entanto, lamenta a protagonista: “E tudo o que tenho são quatro birotos sobre minha cabeça. É triste”.

Outro meio de consolo da protagonista é a procura sossego; logo, se afasta de todos, pelo costume de andar “pela praia” quando quer “ficar só”. Nesse instante vê dois “garotos acenando e gritando, pois a canoa deles está afundando”. Imediatamente, *Bintou* analisa a situação e toma uma decisão:

Eu tenho de encontrar os pescadores rápido, muito rápido. O caminho até a vila é largo e plano. Mas irei mais rápido se eu pegar atalho através da mata. Ninguém usa esse atalho porque as plantas são espinhosas e as pedras, pontiagudas. Eu corro e pulo o mais ligeiro que posso (p. 22).

Depois dessa ação, *Bintou* consegue levar “os pescadores até a praia” e, assim, realiza um ato heroico, ajudando a salvar os dois garotos. Desde então, passa a ser aclamada na vila.

Na vila, todos me rodeiam: tia Alimatou, a mãe de Bouba e de Yaya traz biscoitos para mim. Mamãe me diz: “Você é uma menina corajosa. Se tivesse escolhido o caminho mais fácil, teria chegado tarde. Você salvou esses meninos. Por isso, vamos lhe dar um prêmio. Diga-nos o que você deseja” (p. 24).

Diante das ações, sensações e relatos *de Bintou*, percebemos que ela cumpre o papel comum aos heróis, se levarmos em conta alguns elementos da narrativa abordados por Bourneuf e Ouellet (1976, p. 214-221). Afinal, é ela quem pratica as principais ações na narrativa, quem nos fala dos demais e, por meio da sua percepção, complementada pela ilustração, visualizamos as cenas descritas. É quem expressa a *carência* e o *objeto de desejo*: as *tranças*. *Bintou* expressa os dilemas, e se vê impossibilitada de atingir o objetivo em virtude das *forças opositoras*, que são as tradições locais marcadas por hierarquias inquestionáveis.

O *clímax* da narrativa se dá após a heroína salvar os dois jovens e ser aclamada, presenteada por todos, devido a seu ato de coragem e astúcia. Logo, ganha a admiração, sai do anonimato, dos escanteios e é ilustrada no centro da cena. *Bintou*, elevada a uma princesa, executa a ação de salvaguardar a harmonia da comunidade, diante da *ação* que praticara.

BINTOU E A AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA

A ação de *Bintou* a aproxima da função heroica estudada por Propp (1984, p. 81). Afinal, ela parte de uma *carência* (as tranças), executa uma *ação* (salvar dois jovens), utilizando-se da astúcia, correndo riscos, pois escolhe o “atalho” que ninguém usa, “porque as plantas são espinhosas e as pedras, pontiagudas”. Assim, por seus próprios atos, torna-se digna de obter o *objeto de desejo*, pois sua agilidade ao “correr” e desafiar os perigos locais a coloca à altura dos heróis. Podemos entrever, também, um indício de possível mudança na trajetória. E a irmã é quem intervém, quando comunica aos presentes o que ela, de fato, deseja:

Antes que eu possa falar, Fatou diz: “Ela sonha com tranças”. Mamãe acaricia meu cabelo, do qual só restavam dois biotes. Os laços que prendiam os outros dois se soltaram enquanto eu corria pela mata.
“Então você terá suas tranças”, garante a mãe (p. 24).

Ao nos reportarmos ao estudo *morfológico* dos contos maravilhosos realizado por Propp, no que se refere não às ações *invariáveis*, mas às variáveis, ou seja, os *atributos* das personagens, podemos traçar o perfil de *Bintou*. Antes, porém, gostaríamos de salientar que, para Propp (1984, p. 84), “o estudo dos atributos das personagens” é “extraordinariamente importante” e corresponde ao “conjunto de qualidades externas das personagens: idade, sexo, situação, aspecto exterior com suas particularidades. Embora fazendo tal ressalva, tais atributos não foram o cerne da sua pesquisa que privilegiou as *esferas de ações invariáveis* nos referidos contos. Dentre estas destacou sete *funções*. São elas: o *antagonista*, o *doador*, o *auxiliar*, a *princesa*, o *mandante*, o *herói* e o *falso herói*.

Se algumas das *esferas de ações* denominadas por Propp (1984) podem nos auxiliar no presente estudo, por outro lado não podemos encerrá-lo nessa abordagem estruturalista, visto que *As tranças de Bintou* não corresponde às narrativas do universo maravilhoso tal qual nos contos estudados pelo morfologista russo. É uma obra que se situa entre as narrativas realistas.

Enquanto *heroína*, *Bintou*, a *narradora-protagonista*, executa uma *ação* que salvaguarda a paz social da comunidade em que se encontra situada. Ela coloca-se em riscos, vence o desafio, e é aclamada pelos demais personagens, como vimos. Conquista, por suas ações, o *objeto de desejo*. É, no entanto, uma heroína moderna, que não conta com a intervenção de seres mágicos para lidar com a adversidade. Ágil que é, *Bintou* corre, recorre aos mais velhos, os quais têm os meios de salvar os jovens. Mas é a sua agilidade que possibilita tal ato, aliada ao poder da palavra proferida (pede socorro), da observação e da sua atuação em cena; assim, evita um acontecimento trágico na região.

Embora já tenhamos nos referido a alguns *atributos* de Bintou, destacamos os seguintes: *Bintou* é negra, sonhadora, tem “cabelo curto e crespo”, para ela, “bobo e sem graça”, pois tem que usar “quatro birotos na cabeça”. É tímida, costuma ficar sozinha, é observadora, gentil oferece “papaia” à brasileira, Tereza.

Bintou também é astuta, ágil e, como diz a mãe, é “muito corajosa”. Chega a noite, a agora heroína, aclamada por todos, dorme e, em sonho, alcança o objetivo: ter tranças. As ilustrações dessa cena deixam entrever serenidade. A lua adormece, e é como se ambas estivessem em um sono profundo.

Ela, a protagonista, é a moça com tranças coloridas e amarelas. Do alto, em outra dimensão, o sol nasce expressando o alvorecer. Interessante que o sol sempre a segue, a acompanha, tornando-se uma companhia constante.

Ele reluz, para de segui-la, mas dos seus raios resplandece um brilho que se reflete “nas penas dos pássaros e no belo cabelo onde eles se aninham”. A cena que segue é muito importante, pois, nela, se reitera a relação afetiva entre a avó e a neta.

De manhã, vovô Soukeye me chama em seu quarto. Ela me diz para sentar no chão, entre suas pernas. Ela passa um óleo perfumado em meu cabelo. “Você é uma menina muito especial”, sussurra. “Seu cabelo será tão especial quanto você.” Eu conto a ela que tia Awa estava vindo para fazer tranças no meu cabelo. Mas ela diz: “Quieta”. Sinto seus dedos rápidos e rasteiros, parece que ela está fazendo birotos. Quando termina, não tenho coragem de olhar para o espelho que ela segura à minha frente.

Vovó pede: “Abra seus olhos, querida Bintou”. É quando vejo pássaros amarelos e azuis em meu cabelo. Foi-se a menina sem graça com quatro birotos na cabeça. No espelho, aparece uma garota com um lindo cabelo olhando para mim (p. 29).

A relação entre o texto verbal e o não verbal evidencia o respeito de *Bintou* pela avó, pois a obedece, e diz que a “tia Awa” lhe fará tranças. No entanto a matriarca vai cativando a neta e esta, receosa que lhe fizesse os “birotos”, por fim se surpreende. Ocorre, assim, a resolução do *conflito*, quando a protagonista ganha coragem, olha-se no espelho e gosta do próprio reflexo. Dá-se, desse modo, o processo de autoaceitação, de autoidentificação e admiração.

Na última cena, *Bintou* e o sol que a acompanha se entreolham, em uma mesma perspectiva, como se estivessem em diálogos constantes, quando ela se sente feliz. É como se ambos se realizassem, compactuando o momento de aceitação e luminosidade da narradora-protagonista. Aparecem pássaros voando e outros a seguindo. De seus braços, a pulseirinha branca, de búzios, se destaca desde o início da narrativa. Só que ela, agora, se afirma

admirada: “Eu sou Bintou. Meu cabelo é negro e brilhante. Meu cabelo é macio e bonito. Eu sou a menina dos pássaros no cabelo. O sol me segue e estou muito feliz (p. 30)”.

3 Considerações Finais

A literatura, sabemos, enquanto importante bem cultural estruturada em adversos processos históricos pode não só reproduzir como, também, denunciar, desvelar, além de ressignificar valores vistos como belos e/ou feios socialmente. Nesse sentido, mas referindo-se à literatura negra brasileira, Silva (2005, p. 196) salienta que, a partir dos anos 80, tal produção visou a apropriação dos “traços físicos culturais, antes rejeitados e recalcados”, na medida em que não eram vistos como belos. Então, passam a ser ressignificados, invertendo-se os sentidos que até então lhes foram atribuídos. Assim sendo, “ganham outro sentido e passam a ser assumidos como marcas identitárias” (op. cit).

Retomando a hipótese inicial e considerando a análise do livro em questão, concluímos que *As tranças de Bintou* inova o cenário literário brasileiro de implantação da Lei Federal 10.639/03, no que tange à ressignificação da cultura afro-brasileira e africana, no campo da literatura. Afinal, se insurge a visão de uma África destituída de estereótipos depreciativos e se realça a relação familiar, os enlaces afetivos, os dilemas e desejos de uma criança que sonha em ter tranças e se embate em meio à tradição local. A avó, matriarca sábia, encontra o caminho para solucionar os conflitos e preservar os valores sociais da heroína que, por fim, é premiada pela ação praticada.

O livro em questão, portanto, atribui sentidos positivos a algo negado em nossa sociedade brasileira que são os cabelos crespos, um dos grandes motivos de gozação e depreciação de boa parte das crianças negras nas escolas. Essa é, sem sombra de dúvida, uma contribuição singular da obra para favorecer uma das raízes africanas em foco.

As tranças de Bintou é, por conseguinte, um livro que desafia à releitura, tendendo a despertar o interesse das crianças negras que vivenciam conflitos etnicorraciais por conta dos cabelos crespos. Também pode interessar às crianças brancas ao acompanhar os dilemas e desejos da heroína em suas *ações* e sensações em meio ao mundo adulto. Por outro lado, só o fato de o texto afirmar e realçar um padrão estético não centrado no eurocentrismo já sugere novas imersões imaginárias por parte de distintos leitores.

Em suma, a riqueza impressa na linguagem verbal e não verbal abrem fendas que não se encerram em nossa breve análise, dando margem a outras reflexões. Dessas destacamos apenas algumas na expectativa de os leitores ampliarem o olhar face às Áfricas e as diásporas,

ao adentrar no mundo de *Bintou* com seus birotos enfeitados, agraciada pela luz do sol e o sabor de se reconhecer e afirmar. O que está em foco no livro é a beleza negra, normalmente preterida em boa parte da nossa literatura infanto-juvenil. Compreendemos, com isso, que a noção de belo na obra transcende as fronteiras do continente africano e dialoga com diversas crianças situadas na diáspora, com suas tranças, miçangas, desejos e dilemas.

4 Referencias Bibliográficas

- BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1990;
- BURNEAUF, Roland e OULLET, Real. **O universo do romance**. Coimbra, 1976;
- CHIAPPINI, Ligia e LEITE, Moraes. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1991;
- DIOUF, S. A. **As tranças de Bintou**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004;
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006;
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira e moçambicana (2000 – 2007):** entrelaçadas vozes tecendo negritudes. Tese (Doutoramento em Letras). Departamento em Letras, UFPB, João Pessoa, 2010;
- PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução Jasna P. Sarhan. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 1984;
- SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Siyavuna: uma visão africana do mundo**. Salvador: Ed. Autora, 2006;
- SOUSA, Andréia Lisboa de. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Brasília, MEC/SECAD, 2005, pp.105-120;
- SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005;
- VENANCIO, Ana C. Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. 2009 (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, UFPR, Curitiba;

Resumo

Os *Cadernos Negros (CN)* mantêm, desde 1978, publicações ininterruptas, através de participação dos seus autores na produção, publicação e divulgação de suas obras literárias. Eles trazem a cena temática e as representações das vivências culturais do segmento negro brasileiro sem remetê-los às mazelas sociais, tão disseminadas na maioria das obras canônicas. Trata-se de textos que se voltam para as questões etnicorraciais, de gênero, de religião, etc., sendo que uma de suas propostas é a valorização identitária. Partimos da hipótese de que os referidos *Cadernos* valorizam as identidades negras à medida que realçam os fenótipos dos personagens, tais quais o cabelo crespo, a cor da tez, além de os destacar em papéis principais. Mas apesar dessas características centrais, será que há de fato uma valorização desses traços? Esse material é importante para ser trabalhado em sala de aula? Em que consiste a importância desses escritos no contexto atual frente à Lei 10.639/03? Através destas reflexões iremos discutir sobre o papel da nossa literatura contrapondo-a aos contos dos *Cadernos Negros* que pressupomos ir a uma direção contrária à literatura canônica que se apresenta como uma das grandes disseminadoras e legitimadoras da valorização do segmento étnico-racial branco e aumentar o escopo do material produzido sobre os *Cadernos Negros*, já que existem poucos trabalhos sobre essa produção. Faremos isso através da imersão em dois contos dos *Cadernos Negros*, embasados no campo da teoria literária e áreas afins, como Bernd (1988, 1992, 2011), Brookshaw (1983), Souza (2008), Cuti (2010), Bhabha (2005).

Palavras-chave: representação; *cadernos negros*; afirmação identitária.

1 Literatura Negra/ Fro-Brasileira e a Historiografia Literária: Repensando os Fios Conceituais.

Há consideráveis estudos sobre a literatura canônica e as teorias raciais¹⁰⁹, as quais foram formuladas por políticos, cientistas e escritores, do final do século XIX e início do século XX, como evidência Carlos Moore (2008)¹¹⁰, por meio das quais se reforçou preconceitos etnicorraciais, tratando as diferenças como sinônimo de inferiorização. Assim fincaram raízes profundas na imagem negativa que os negros possuem sobre si mesmos e propalada imagem positiva em relação ao branco. Em outras palavras, seja através da literatura, seja através das teorias raciais, por exemplo, os discursos que inseriram na cultura

¹⁰⁷ Trabalho apresentado no II Congresso Baiano de Pesquisadores Negros- GT 4 Literatura artes e performance negras.

¹⁰⁸ Bárbara Maria de Jesus de Oliveira, Mestranda em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Campus II. Orientador: Prof. Dr. Murilo da Costa Ferreira. Bolsista CAPES. E-mail: barbarakinda@hotmail.com

¹⁰⁹ Silvio Romero, Euclides da Cunha e Gilberto Freire, dentre outros pesquisadores foram os criadores de tais teorias segundo SCHWARCZ, Lilia Mortiz. em sua obra *As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX*.

¹¹⁰ Cf. MOORE, Carlos *Racismo & sociedade*. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

brasileira endossaram estereótipos relacionados aos negros, indígenas, ou todos os não brancos.

A literatura brasileira, conforme o escritor Cuti (2002)¹¹¹ é *abusivamente branca*. Essa afirmação vai ao encontro de estudos precedentes, a exemplo de Brookshaw (1983)¹¹², devido ao impacto da branquidão, a parceria entre os excluídos escritores os levou a criar estratégias para enfrentar os desafios mercadológicos autofinanciando-se. Antes, porém, outros escritores seguiram esse percurso sozinho no século XIX e/ou início do século XX. São os denominados *precursores* da literatura *negro-brasileira*, nas palavras de Cuti (2010)¹¹³. São eles: Luiz Gama, Cruz e Souza e Lima Barreto¹¹⁴. É importante salientar a grande relevância desses escritores que abriram caminhos para a ressignificação da imagem do negro a partir das suas produções.

Vieira(2003)¹¹⁵ sugere que se repense a história literária contextualizando e reformulando os “critérios culturais e literários que representam honesta e democraticamente os vários Brasis ou as diversas culturas brasileiras (de etnias, raças, classes, gênero, registros estéticos.) e suas formas de expressão”. Para o aludido autor, a alteridade e o hibridismo são importantes estratégias para se repensar a história literária, e trazer à luz discursos ocultados que mostram a variedade em vez da hegemonia discursiva. Ou seja, que possibilite “novos signos de identidade” que, de acordo com Bhabha:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação- singular ou coletiva- que dão início a novos signos de Identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.¹¹⁶

Em face desse deslocamento, Hall (2003) nos traz a reflexão sobre como a literatura negra /afro-brasileira, de modo parecido às literaturas da diáspora africana nas Américas,

¹¹¹ CUTI (Luiz Silva). *O leitor e o texto afro-brasileiro*. In FIGUEREIREDO, Maria do Carmo Lanna; FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Orgs.) *Poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza: PUC Minas, 2002, p.23.

¹¹² BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Trad. de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

¹¹³ CUTI (Luiz Silva). *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

¹¹⁴ Não nos cabe aqui trazer os precursores da literatura negra. Para melhor aprofundamento ver Edmilson de Almeida Pereira (Org.). *Um tigre na floresta de signos: estudo sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010; CUTI (Luiz Silva). *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010; Eduardo de Assis Duarte. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

¹¹⁵ VIEIRA, Nelson. *Hibridismo e alteridade: estratégias para repensar a história literária*. In: MORREIRA, Maria Eunice (Org.). *Teoria da literatura: teorias, temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p.95-144.

¹¹⁶ BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte; Ed. UFMG, 2005, p.20.

detém como um de seus focos a revista da representação literária dos africanos e descendentes marcada quase sempre no estereótipo, bem como o lugar subalternizado. Logo, complementa o estudioso,

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao mainstream,¹¹⁷ nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político cultural. Isso vale não somente para raça, mas também para etnicidades marginalizadas, assim como o feminismo e as políticas sexuais no movimento de gays e lésbicas, como resultado de um novo tipo de política cultural¹¹⁸

Emerge daí a importância de trazermos à tona textualidades colocadas à margem na esfera acadêmica, levando em conta que “A literatura, em suas inúmeras tentativas de conceituação, constitui uma das instâncias discursivas mais importantes, pois atua na configuração do imaginário de milhões de pessoas.”¹¹⁹ Sendo ela um agente importante na construção cultural é fundamental que haja uma variedade aberta às diferenças.

Cairo (2004)¹²⁰, por outro lado, mostra a partir dos anos 80 “uma diversidade paradigmática” com a inserção de discursos não hegemônicos, ocasionando “[...] uma mudança de perspectiva, até então voltada para a categoria do nacional e/ou do estético e, desde então, deslocada para a expressão das vozes que ficaram à margem do cânone hegemônico da história da literatura brasileira.” Segundo o autor, esse tempo é marcado pelo multiculturalismo nas reflexões da história da crítica brasileira em que se buscava “revitalizar o cânone, através da inclusão de textos que expressam as vozes dos, porventura, deixados à margem em função da etnia, gênero, sexualidade, condição socioeconômica ou por outro tipo de sanção”¹²¹

Urge, portanto, a necessidade de se repensar a exclusão de vozes na literatura que representam a história, a cultura, e nos fazem refletir como a autoestima de uma grande parcela foi (e continua sendo) estigmatizada enquanto outra vertente, a brancocêntrica é

¹¹⁷ *Mainstream* ("corrente principal") é um termo inglês que designa o pensamento ou gosto corrente da maioria da população. É muito utilizado atualmente referindo-se às artes em geral (música, literatura, etc.).

¹¹⁸ HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. SOVIK (org.). Belo horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO no Brasil, 2003, p.338.

¹¹⁹ CUTI (Luiz Silva), op.cit., p.48.

¹²⁰ CAIRO, Luiz Roberto. *Apontamentos sobre o cânone da história da literatura brasileira na virada dos séculos*. Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS. História da literatura em questão, Porto Alegre, n. 1, v. 10, set.2004.

¹²¹ *ibidem*, p.71

supervalorização através de um discurso hegemônico, que não dá conta da diversidade que nos constitui.

A literatura negra /afro-brasileira, de modo parecido às literaturas da diáspora africana nas Américas, detém como um de seus focos a revista da representação literária dos africanos e descendentes marcada quase sempre no estereótipo, bem como o lugar subalternizado legado a esse grupo.

Hoje é evidenciado através de pesquisas anteriores e recentes, a vasta produção de escritores negros/afrodescendentes centrando-se na crítica literária, sobretudo. Contamos, portanto, com acervos significativos que vão desde aos artigos às dissertações, teses e livros extensos, a exemplo de duas coletâneas, sendo uma organizada por Edmilson de Almeida Pereira (2011), com um total de 748 páginas, ao todo, a mais ampla, recentemente publicada e organizada por Eduardo Assis Duarte (2010), com um total de 2002 páginas, contando-se os quatro volumes. Temos, ainda, outras produções menos extensas, de décadas atrás e algumas mais atuais, das quais destacamos: David Brookshaw (1983), Oswaldo Camargo (1987), Jael Marcel C.França (1998), Zilá Bernd (1988, 1992, 2011), Maria Nazareth Soares Fonseca (2006, 2006a), Conceição Evaristo (2007), Cuti (2010), entre outras obras. Isso evidencia, a despeito dos que ainda tentam minimizar o papel social e o impacto da literatura negra no Brasil, a sua grande relevância social. Em outras palavras, temos matérias, textos críticos, poemas, contos, peças teatrais entre outros gêneros literários que foram e continuam sendo produzidos, transpassando as barreiras impostas pelo mercado editorial excludente, chegando aos dias atuais.

Eduardo Assis¹²², um dos idealizadores e principal organizador da coletânea “*Literatura e afrodescendência no Brasil*, cujos textos são, também, de outros pesquisadores, reúne uma significativa amostra dessa produção, trazendo à tona informações sobre autores, publicações e fontes de consulta”. Desse modo, o reconhecido pesquisador cumpre o papel de “abrir espaço para que profissionais dos estudos literário possam apresentar a trajetória dessa centenas de autores, analisar o perfil de seus escritos e as opções estéticas adotadas por cada um”¹²³

Vale salientar que não há consenso no que se refere ao conceito da literatura que gira em torno das questões concernentes ao segmento negro na prosa e na poesia a qual, para uns é denominada como literatura afro-descendente e/ou literatura afro-brasileira, conforme aludida por Florentina Souza (2005), Maria Nazareth Fonseca (2006) e Conceição Evaristo (2007)

¹²² DUARTE, Eduardo de Assis op.cit.

¹²³ ibidem,p.39.

que, além de tais conceitos, também se refere à tal produção como literatura negra. Zilá Bernd (1988) utilizava esse mesmo termo em seus estudos iniciais mas nos últimos tempos o tem substituído por literatura afro-brasileira. Ao contrário desses estudiosos, o escritor Cuti (2010), um dos fundadores dos *Cadernos Negros* defende uma nova acepção que é literatura negro-brasileira. Observemos, desse modo, que adentraremos um campo complexo, inclusive, em termos de conceituação logo, não temos a pretensão de definir o mais adequado, embora tomemos como referencia a noção a partir do ponto de vista desse último escritor.

2 Pixaim E Afagos Cabelo Bom Cabelo Ruim

A fim de identificar se persiste a inovação propalada nos *Cadernos Negros*, assim como refletir sobre até que ponto os seus contos são relevantes como material didático e literário que possibilite deslocamento literário aqui aludido, tomaremos como exemplo fragmentos dois contos que problematizam a maneira de sentir e lidar com os cabelos.

O conto *Afagos* de Elizandra (2007)¹²⁴, apresenta os conflitos vividos pela protagonista Dara, aluna de uma escola pública que admirava a professora, como expressa logo de início: “Eu a achava linda com seus cabelos longos e lisos”. Logo, tentava chamar sua atenção, mas diante a indiferença, reflete: “ela não olhava nos meus olhos e me atendia com má vontade”. Além da rejeição da mestra amada a protagonista se decepciona ainda mais e o expressa em suas reminiscências:

Meu nome significa “a mais bela” e era como eu me sentia se essa cena fosse congelada. Pela primeira vez, a profi tocou em meus cabelos com as pontas dos dedos, como se eu a espetasse. Ela soltou as minhas mairias-chiquinhas, desfez minhas tranças e saiu à procura de algum inquilino. Para sua decepção e frustração, eu não tinha nenhum. Até hoje, eu não entendo por que ela só olhou o meu cabelo. Ela não podia ter feito aquilo comigo, ainda mais na frente de todos. Eu olhava para os demais alunos e eles riam. Eu ouvia as gargalhadas daquelas meninas de cabelos lisos e soltos, a profi deveria verificar os cabelos delas que estavam mais propicio à proliferação de piolhos do que o meu, que sempre estava preso.¹²⁵

Nesse momento, a personagem cujo nome significava a mais bela, e que assim se sentia até iniciar o processo de humilhação e rejeição por ter os cabelos crespos. E a forma como foi tratada acima expressa um dos tantos outros momentos de tensão com qual a personagem passou, “Não foi a única vez que passei por situações constrangedoras

¹²⁴ SOUZA, Elizandra. *Afagos*. In: *Cadernos Negros 30: Contos afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2007. 75-81.

¹²⁵ *ibidem*, p.76.

envolvendo meus cabelos crespos”. No decorrer nos é narrado outras situações constrangedoras em que a personagem passa no âmbito escolar. Nota-se com isso que a escola, que deveria ser um espaço de agregação, passou a ser o local que a personagem vivenciou o racismo e foi discriminada por ter os cabelos crespos, justamente pela professora branca de cabelos lisos que tanto admirava. Obsevamos que a admiração nutrida pela aluna e seu esforço em chamar a atenção da professora se dá principalmente pelos traços brancos.

Homi Bhabha (2005) ¹²⁶ refere-se ao *fetiche* ou estereótipo como uma identidade fundamentada na dominação e na defesa, uma crença contraditória que reconhece e recusa a diferença. Para o autor o estereótipo é a falsa representação de uma realidade e que fixa o racismo. Essa fixação produz a negação do corpo negro e o desejo pelas características físicas brancas. Para Bhabha,

A pele, como o significante chave da diferença cultural e racial no estereótipo, é o mais visível dos fetiches, reconhecido como “reconhecimento geral” em uma série de discursos culturais, políticos e históricos, e representa um papel publico no drama racial que é encenado todos os dias nas sociedade coloniais. ¹²⁷

No conto Afagos podemos perceber como o estereótipo faz com que a personagem recuse sua identidade, afastando se si própria seus traços capilares. O *fetice da brancura* tratado por Neusa Santos (1983) e Homi Bhabha (2005) mostra que a pele, os cabelos, os traços físicos brancos é o mais visível dos fetiches raciais. No livro *Tornar-se negro* de Neusa Santos(1983) ¹²⁸ podemos verificar que:

A brancura é o fetiche simétrico inverso do que a autora designou por mito negro. Funciona como um pré-datado como uma essência que precede a existência e manifestações históricas dos indivíduos reais, que são apenas seus arautos e atualizadores. O fetichismo em que se assenta a ideologia racial faz do predicado branco, da brancura, o “sujeito universal e essencial” e do sujeito branco um “predicado contingente e particular”. ¹²⁹

Uma das questões mais evidentes quando se pensa a construção do negro enquanto sujeito e identidade, no contexto das relações raciais brasileiras, e o trabalho emocional que e necessário ao individuo negro desenvolver para atingir uma elaboração de sua autoimagem

¹²⁶ BHABHA, Homi K.op.cit., p.20.

¹²⁷ ibidem,p.121.

¹²⁸ SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

¹²⁹ ibidem,p. 4

numa chave positiva, numa configuração social na qual enfrenta um processo constante de estigmatização que se presta ao propósito de cristalização do negro num lugar de inferioridade social, por meio da desqualificação e (ou) anulação de todos os referenciais fundamentais a construção de uma imagem e uma estima favorável de si e do grupo ao qual é associado.

No decorrer do conto também são reveladas as lembranças do sofrimento de *Dara* ao ter os cabelos penteados por sua mãe iniciando-se, desde então, o processo de rejeição a qualquer tipo de toque nos cabelos. Logo, após a infância a protagonista faz várias tentativas de ajustar-se ao padrão de beleza instituído tentando adequar-se ao processo de “enquadramento”:

Essas situações marcarão a negação pela qual ela remeterá aos seus cabelos.

O tempo passou e as marias-chiquinhas foram ficando no fundo da gaveta, dando espaço para a chapinha e os alisamentos. E eu sempre com os meus não-me-toques. Dava muito trabalho parecer o que eu não era, porém era uma tentativa. Eu não me achava bonita, me sentia a desproporção em pessoa, não me enquadrava no padrão de beleza cultuado, pela sem definição. Se tinha algo que gostava em mim, talvez fossem os olhos.¹³⁰

Podemos notar que o conflito da personagem tem a ver com as reminiscências, a partir da forma como a mãe penteava seus cabelos e as humilhações ocorridas na escola. A partir daí, os cabelos passam a ser associados à dor, a levando a rejeitá-los. Até o momento em que ela conhece *Jawari*, personagem que ela se apaixona. Ele, no entanto, a instiga cutucando assim nas suas feridas, com o propósito de fazê-la desvelar sua beleza.

Fonseca (2006)¹³¹ aborda a dificuldade de enquadramento, uma vez que:

A atribuição de valores negativos a detalhes do corpo de negros e mestiços induz à formação de uma baixa-auto-estima responsável pela disseminação sutil da ideologia do branqueamento difundida no país. Porque o cabelo crespo foi sempre considerado difícil, selvagem, mal agradecido a cremes e a óleos, passou a ser denominada ruim, alargando a rede de sentidos depreciativos relacionados com partes do corpo do negro. Por isso, o cabelo liso é um fetiche entre a maioria dos brasileiros.¹³²

¹³⁰ SOUZA, Elizandra, op. cit., p.78.

¹³¹ FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Visibilidade e ocultação da diferença*. In FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil Afro-Brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a, p.102 a 103.

¹³² idem.

Entendemos que *Dara*, personagem que se negava, se escondia, resistia ao contato em função da sua auto-estima baixa após vários conflitos em frente ao espelho, enxerga o que antes não via: sua beleza. Isso é devido ao fato de não ter os traços fenóticos valorizados. Nessa linha de raciocínio segundo Florentina Souza (2005)¹³³ tal tipos de “representações, além de interferir na construção da auto-imagem e da auto estima, gera uma vivencia neurotizante, uma vez que, a todo o momento, o individuo precisa estar contestando e lutando contra a imagem de si mesma.”¹³⁴ Que foi cristalizada no imaginário da sociedade e do seu próprio imaginário.

Esse padrão de beleza em que sociedade impunha a personagem *Dara* nos remete também ao conceito de bom e ruim da obra a genealogia da moral de Nietzsche¹³⁵ ao se refere a alguns aspectos das origens dos valores morais. Daí a importância de se questionar o que é bom, afinal? Trazendo essa instigação para a personagem *Dara* podemos, também, questionar:

Porque ela acredita que o seu cabelo é ruim? O que é um cabelo bom? Sabemos que as coisas são nomeadas, e o nomear parte de intenções. Quais são, então, as intenções ideológicas dessas nomeações?

Nietzsche (2009)¹³⁶ reflete sobre origem desses termos “bom e mau” ao busca suas raízes etimológicas em várias línguas e a conjuntura em que surgiram, para identificar a origem da nossa moral. Para ele a problemática se forma na mudança do conceito de “*bom*” em contraponto de “*ruim*” para “*bom*” como antítese de “*mau*”. O filosofo elucida que, em primeiro lugar tratava-se de particularidades próprias dos nobres que as classes inferiores tentariam copiar. Com o advento do cristianismo, que prega que bom é aquilo que é pobre, simples e sem força, esta moral foi invertida. Afirma, pois, que surgiram por influência de povos dominadores sobre povos dominados, para definir as hierarquias.

A partir das definições hierárquicas do que é “*bom e ruim*” pesquisados por Nietzsche pode ser que as angustias da personagem *Dara* em ser enquadrada no padrão instituído, embora não se sentindo bonita. Isso tem a ver com uma construção historicamente formada e imposta.

Ainda em sua análise morfológica, Nietzsche, baseado no latim, estabelece analogia com a palavra *malus*, relacionada com melas (negro) e usada para designar o homem plebeu,

¹³³ SOUZA, Florentina da Silva. *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

¹³⁴ *ibidem*, p.56.

¹³⁵ Cf. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da moral: uma polemica*. Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2009.

¹³⁶ *idem*.

de cor morena e de cabelos pretos (*hic niger est*). O “bom”, o “nobre”, o “puro” é o de cabelos loiros. Isso faz oposição com o indivíduo de cabelos negros. Com isso, a conceituação ganha um caráter estritamente político, afinal, explica:

O latim *malus* (ao qual relaciono μ [negro]) poderia caracterizar o homem comum como homem de pele escura, sobretudo como de cabelos negros ("*hic niger est*"), como habitante pré-ária no do território da Itália, que através da cor se distinguia claramente da raça loura, ariana, dos conquistadores tornados senhores; ao menos o gaélico me oferece um caso correspondente - *fin* (por exemplo, no nome *Fin-Gal*), o termo distintivo da nobreza, por fim do homem bom, nobre, puro, originalmente o homem louro, em contraposição aos nativos de pele escura e cabelos negros.¹³⁷

Podemos constatar através das denominações nos dicionários referentes a palavra negro e no trecho acima quanto a cor da pele assim como o cabelo é utilizada para discriminar.

O conto *Pixaim*, de Cristiane Sobral,¹³⁸ narra à história de uma garota que gostava de manter os cabelos naturalmente crespos, muito embora a mãe insistisse em alisá-los:

Os ataques começaram quando fui apresentada a uns pentes estranhos, incrivelmente frágeis, de dentes finos, logo quebrados entre as minhas madeixas acinzentadas [...] pela primeira vez ouço a expressão cabelo “ruim”. [...] Pela primeira vez foram violentadas as minhas raízes, sentir muita dor e fiquei frágil, mas adquiri também uma estranha capacidade de regeneração e de ter idéias próprias. Eu sabia que não era igual às outras crianças e que não podia ser tratada da mesma forma. Mas como dizer isso aos outros? Minha mãe me amava muito, é verdade, mas não percebia como lidar com as nossas diferenças.¹³⁹

Ao contrário de *Dara*, a personagem de *Pixaim* percebe e aceita a diferença que há entre seu cabelo crespo e os cabelos lisos. Ao longo do conto, são citados vários processos dolorosos de alisamento na infância, culminando com a sua procura identitária. O que a faz reconhecer que O negro sempre foi para ela,

O desconhecido, a fantasia. O desejo. Cresci tentando ser algo que eu não conhecia, mas que intuitivamente sabia ser meu. No entanto, Foi a partir do meu *pixaim* que percebi todo um conjunto de posturas que apontavam para a necessidade que a sociedade tinha de me enquadrar num padrão de beleza, de pensamento e opção de vida.¹⁴⁰

¹³⁷ Ibidem,20.

¹³⁸SOBRAL, Cristiane. *Pixaim*. In: RIBEIRO, Esmeralda, BARBOSA, Márcio (Orgs.). *Cadernos Negros 24: Contos afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2011.p.13-17.

¹³⁹ibidem,p.13.

¹⁴⁰ Ibidem,p.16.

Ambas as personagens até então abordadas, se associadas às ideias desenvolvidas por Nietzsche, trazem consigo uma discussão que demonstra o quanto as imagens disseminadas podem servir de (de)formação identitária, a ponto de haver uma negação de si. Sugerem que o branqueamento, almejado por alguns dos fundadores das teorias raciais, permanece até hoje mesmo que sob outro formato. Complementando, o filósofo assevera

O *pathos* da nobreza e da distância, como já disse, o duradouro, dominante sentimento global da elevada estípe senhorial, em relação com uma estirpe baixa, com um “sob” – eis a origem da oposição “bom” e “ruim”. (O direito senhorial de dar nome vai tão longe, que nos permitiríamos conceber a própria origem da linguagem como expressão de poder do senhores: eles dizem “isto é isto”, marcam cada coisa e acontecimento com um som, como que apropriando-se assim das coisas).¹⁴¹

As personagens relatam os processos de aquisição da sua identidade racial, de sua negação/valorização de uma das características fenotípicas negra: o cabelo, focado como referencial de sua conscientização/aceitação identitária. Assim, seguindo a direção do pensamento de Souza (2005)¹⁴², quando ela salienta que, em tais *Cadernos* “Os traços físicos e culturais, antes rejeitados e recalcados por serem considerados desprovidos de beleza, ganham outro sentido e passam a ser assumido como marcas identitárias.” Ou mesmo que:

A apreciação dos cabelos crespos, da cor de pele e das religiões e a narração de acontecimentos históricos sob a perspectiva da tradição afro-brasileira serão considerados meios de consolidação da identidade étnica que ressignifica a tradição e seus paradigmas. O trançado dos cabelos será apresentado também como ponto de partida para o traçado de um discurso de inserção do grupo na construção de uma identidade nacional heterogênea, constituída também de evocações de uma história, de uma sensibilidade africana que se fixa em outro território.¹⁴³

Seja através do fetichismo da brancura ou dos significados de ser negro, “bom”, “ruim” o sentido das formas simbólicas pode ser mobilizado em circunstâncias sócio-históricas específicas para estabelecer e sustentar relações de dominação. É o que Thompson(1995)¹⁴⁴ define como fenômeno ideológico. Os *Cadernos Negros*, como movimento libertário, é fruto de relações de conflito. Ao reagir contra estruturas sociais de

¹⁴¹NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, op.cit., p.17

¹⁴² SOUZA, Florentina da Silva, op.cit., p.196

¹⁴³ Idem.

¹⁴⁴ THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

domínio, também reage contra os sistemas simbólicos e os padrões de vida, que funcionam para sustentar e legitimar a dominação.

3 Considerações Finais

Até então contextualizamos a história e o papel sócio literário dos *Cadernos*, dos precursores e dos sucessores. Também refletimos sobre o racismo em nosso país, levando em conta a demanda atual: a alteração da LDB 9.394/96 pela Lei Federal 10.639/03 e, em consequência, a urgência de materiais didáticos e literários que visem a afirmação identitária negra. Nosso pressuposto é de que tais *Cadernos* se aproximam dessa perspectiva, conforme anunciado pelos respectivos escritores. Depois, iniciamos a análise de dois contos a fim de verificar se os mesmos inovam, de fato, no tocante à afirmação identitária negra. Iniciamos pelo conto *Afagos*, de Elizandra Souza (2007), uma jovem escritora contemporânea paulista que tem feito a diferença por meio da sua literatura. Da mesma autora há uma publicação individual recente de poesia, intitulada *Águas da cabaça* (SOUZA, 2012).

Fomos intercalando passagens dos textos de Elizandra e o de Cristiane Sobral, outra escritora jovem brasileira, participante de várias séries dos *Cadernos Negro*, que tem um livro de poesia publicado recentemente (2010), cujo título é *Não vou mais lavar os pratos*. Para melhor nortear as análises recorremos às ideias de alguns estudiosos que mais contribuíram para problematizar e/ou aprofundar as ideias desenvolvidas a partir dos textos literários. Faremos, agora, algumas considerações, retomando concepções, problematizando outros, a começar pela noção de cultura, tendo em vista a relação com o ato de nomear.

Nomear também é um ato político, ao nomear algo, tem-se um objetivo, um ideal, criado a partir do simbólico que o representa e que é idealizado e desejado. Quando essa nomeação não abarca a diversidade cultural em sua multiplicidade, impondo um padrão como o superior em detrimento dos demais, faz-se necessário incluir as diferenças excluídas socialmente para engendrar novos olhares face às mesma. Abrir-se-á, assim, mais caminhos para possíveis identificações.

Em se tratando do Brasil, como vem persistindo a valorização dos grupos hegemônicos brancos na maioria das produções literárias canônicas, estamos seguindo outras travessias, indo ao encontro dos *Cadernos Negros* os quais são campos férteis para suscitar questões atinentes aos segmentos etnicorraciais negros, cuja nomeação da palavra “negro” remonta à insurgência dos movimentos sociais dos anos 80, para fins de ressignificar, romper com o estigma inferiorizante. *Pixaim e Afagos*, a nosso ver, se aproximam de tal propósito.

Consideramos, portanto, importante realizar uma leitura que possibilite ou leituras que abranjam a diversidade cultural com vistas à possibilidade de identificação, já que o leitor, ao tomar conhecimento do conteúdo abordado, ao menos poderá visualizar em seu imaginário aquelas situações vivenciadas pelos personagens e, com isso, ele pode identificar-se, questionar-se, instigar-se para resignificar o texto, pois a construção de sentido “é um processo de se identificar com e através de outro objeto, um objeto de alteridade, ponto no qual a ação de identificação – o sujeito – é ela mesma sempre ambivalente, por causa da intervenção dessa alteridade.”¹⁴⁵ Assim, o leitor deve estar preparado para o processo de identificações com ideais de culturas que não são harmoniosas

Vale salientar que não é nossa intenção deixar de focar um padrão eurocêntrico para priorizar o afrocêntrico, com a finalidade de inverter os “centros”. Pretendemos, apenas, ampliar esse foco incluindo os excluídos, no caso, os *Cadernos Negros* e, neles, alguns contos que trazem à cena os conflitos dos seres ficcionais. Compreendemos que os contos dos *Cadernos Negros* podem contribuir nesse repensar da historiografia literária e a cultura, para fins de uma melhoria das relações interculturais, viável à formação social mais tolerante com as diferenças e mais condizente com nossa realidade etnicorracial que é múltipla, adversa.

É importante detectar que os autores dos *Cadernos Negros* aqui abordados problematizam, através das narrativas, a aceitação e/ou a negação do cabelo das personagens como estratégia de trazer à cena tais questões, ainda, polêmicas e conflituosas em nossa sociedade para as mulheres negras que crescem tendo como referencial de beleza os cabelos lisos e as pessoas brancas.

As personagens *Pixaim* e *Dara* evidenciaram isso, embora ainda tenhamos que retomá-las para, mais adiante, em uma análise bem mais aprofundada, identificar se de fato persiste a afirmação identitária negra, a nossa hipótese inicial, afinal, elas passam pelo processo de auto rejeição e aceitação de forma dolorosa. Caberia questionar a relação familiar delas, a maneira de lidar com os desafios, os caminhos encontrados para superá-los e, mais, será que os superam? Enfim, estamos apenas iniciando uma série de questionamentos a serem ampliados, engendrando outros, em seus fios entrelaçados.

Vale ressaltar também que os contos aqui aludidos trazem uma discussão, principalmente em relação aos cabelos, mas os textos em prosa dos *Cadernos Negros*, de uma maneira geral, apresentam variedade temática social, identitária, cultural, religiosa, entre

¹⁴⁵ BHABHA, Homi K., op.cit., p. 37

outras tantas, vivenciadas pelos seres ficcionais. Além disso, trazem outros escritos focados numa gama de temáticas anunciadas acima (identitária, cultural) ainda não abordadas.

4 Referências bibliográficas

- BERND, Zilá, *Introdução à literatura negra*. São Paulo: editora brasiliense, 1988.
- BERND, Zilá, *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: editora da Universidade, 1992.
- BÉRND, Zilá. (Org.). *Antologia da poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência- negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte; Ed. UFMG, 2005.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC-SECAR/SEPPPIR, 2005.
- BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Trad. de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- CAIRO, Luiz Roberto. *Apontamentos sobre o cânone da historia da literatura brasileira na virada dos séculos*. Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS. História da literatura em questão, Porto Alegre, n. 1, v. 10, set.2004.
- CUTI (Luiz Silva). *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- CUTI (Luiz Silva). *O leitor e o texto afro-brasileiro*. In FIGUEREIREDO, Maria do Carmo Lanna; FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Orgs.) *Poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza: PUC Minas, 2002
- DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.
- EVARISTO, Conceição. *Literatura negra*. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Literatura negra, literatura afro-brasileira: Como resolver à polêmica?* In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.p.11-38.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Visibilidade e ocultação da diferença*. In FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil Afro-Brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 a.
- FRANÇA, Jean Marcel Carvalho. *Imagens do negro na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. SOVIK (org.). Belo horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO no Brasil, 2003.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 10 ed. Campinas, SP: Parirus editora, 1996.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da moral: uma polemica*. Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. 2009.
- MOORE, Carlos Racismo & sociedade. Belo Horizonte: Mazza, 2008.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). *Um tigre na floresta de signos: estudo sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.
- SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro*. In SCHWARCZ, Lilia Mortiz e Queroz, Renato da Silva (Orgs.). *Raça e diversidade*. São Paulo: EDUSP, 1996. P.146-185.
- SOBRAL, Cristiane. *Pixaim*. In: RIBEIRO, Esmeralda, BARBOSA, Márcio (Orgs.). *Cadernos Negros 24: Contos afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2011.p.13-17.
- SOUZA, Elizandra. *Afagos*. In: *Cadernos Negros 30: Contos afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2007. 75-81

- SOUZA, Florentina da Silva. *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- VIEIRA, Nelson. *Hibridismo e alteridade: estratégias para repensar a história literária*. In: MORREIRA, Maria Eunice (Org.). *Teoria da literatura: teorias, temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.p.95-144.

Sarau do Cosme: Letramentos de reexistência nas ruas de Cosme de Farias.

Catiane Ferreira das Neves
Para Jarbas Ferreira in memoriam

Resumo

O presente trabalho visa apresentar a narrativa acerca da origem e desdobramento do Sarau do Cosme: Poesia em movimento, projeto que realiza saraus literários na comunidade de Cosme de Farias, periferia de Salvador, que tem na sua base o movimento *hip hop*. Nesse trabalho, busca-se analisar as práticas culturais produzidas pelos jovens negros e pobres dessa comunidade popular. Elas consistem na elaboração e experimentação de novas formas de saberes construídos coletivamente, permeando as linguagens escrita, musical, gestual e imagética. Como “agentes de letramento que formam outras pessoas por meio das vivências que realizam” (Souza, 2010), forjam o que a autora denomina de *letramentos de reexistência*. Assim, o Sarau do Cosme enquanto espaço de práticas de letramento visa à valorização da cultura popular e propõe a integração dos jovens com a cena do *hip hop* presente em sua realidade – estimulando assim a autovalorização de suas produções e vivências. Essas intervenções fazem-se necessárias visto que as comunidades populares que se concentram na periferia são vistas como produto marginalizado, sendo desconhecida a sua produção artística e cultural.

Palavras-chaves: Sarau do Cosme; Jovens negros; Hip Hop; Comunidade; Letramentos de reexistência;

1 Introdução

Este trabalho, que se encontra em fase inicial, pretende descrever e analisar o Sarau do Cosme como espaço de práticas de letramentos onde os jovens inventam e reinventam o uso da

linguagem, seja ela escrita, faladas, gestual ou através de imagens. Neste sarau, busca-se fortalecer e valorizar as práticas populares da comunidade de Cosme de Farias, práticas essas, que estão historicamente ligadas ao movimento *hip hop* já que abriga muitos dos artistas que marcaram o início do rap baiano, como Gordo Diz do grupo Os Leões do Rap criado em 1989.

O ponto de partida para o desenvolvimento dessa pesquisa são as reflexões contidas no livro *Letramento da Reexistência - Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop* da socióloga e doutora em Linguística Ana Lúcia Silva Souza (2011), acerca das práticas de letramento no meio cultural do hip-hop e como se configuram as identidades sociais de seus agentes. A partir de estudos sobre letramentos múltiplos e heterogêneos, a autora aborda o letramento como prática sociocultural que são expressas não só nos ambientes escolarizados, mas também em espaços de aprendizagem criados a partir das vivências sociais. Assim, segundo a autora, o hip hop tem como característica reinventar os usos sociais da linguagem, recombina sem hierarquizar, os multiletramentos. A esta prática a autora denomina como letramentos de reexistência:

“os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal” (2011, p. 36).

A autora esclarece que o termo reexistência se torna apropriado uma vez que as práticas existentes no movimento hip hop “implicam para os jovens assumirem e sustentarem novos papéis e funções sociais nas comunidades de pertença e naquelas com que estão em contato”(2011). Com isso, Souza lembra que o sistema educacional, por valorizar o letramento escrito europeu, tem tido a função de segregar, assim desvalorizando, a cultura afrodescendente que tem como base a prática da oralidade:

“As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não têm lugar, valor algum se comparadas aos valores da leitura e da escrita ensinados na escola, ou fora dela” (2011, p. 40).

Roxane Rojo expressa também essa ideia e, para ela, “muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que tem ampla circulação são também desvalorizados pelas instituições educacionais.” (2009, 106)

A partir dessas reflexões, entende-se a necessidade de espaços que valorizem as culturas populares, ditas marginalizadas, onde os indivíduos possam inventar e reinventar as práticas no uso da linguagem. Assim, o Sarau do Cosme tem demonstrado ser um espaço de letramentos de reexistência para a comunidade de Cosme de Farias e regiões vizinhas.

2 Sarau do Cosme: Reinventando os usos sociais da linguagem

O projeto do Sarau do Cosme surgiu em Junho de 2012 a partir da iniciativa das estudantes Catiane Ferreira e Tailane Conceição como parte da Atividade Curricular em Comunidade (ACC): “*Espaços de prática, sociabilidade e produção de sentidos em Cosme de Farias*” ministrada na Universidade Federal da Bahia pela Prof^a Dr^a Adriana Pimentel, em parceria com o PET-Conexões Comunidades Populares que tem um recorte etnicorracial e de gênero e o grupo de pesquisa RASURAS que pesquisa o hip hop, ambos coordenados pelo Prof. Dr. Henrique Freitas.

O PET e o RASURAS foram responsáveis pela criação e continuação do sarau em Cosme de Farias, e, através desses grupos, foi firmada parceria com José Carlos Limeira, Mel Adún e Guellwar Adún, todos escritores dos Cadernos Negros e este último ainda ex-compositor do bloco Ilê Ayê.

Importante participação no Sarau do Cosme foi do estudante Jarbas Ferreira que atuou como MC e produtor firmando o sarau na comunidade, realizando projetos de oficinas para o bairro, estabelecendo parcerias que fortaleceram a existência do sarau em Cosme de Farias. Devido a sua indelével contribuição, que perdura mesmo após a sua morte, é que este artigo o homenageia neste mês de Setembro no qual se completa 1 ano desde a sua saudosa partida.

O Sarau do Cosme é um projeto que propõe a realização de saraus literários no bairro de Cosme de Farias, periferia de Salvador, onde se pretende incentivar o exercício da leitura e da expressão oral dos jovens do entorno, bem como valorizar a produção artística e cultural da localidade e aproximar a comunidade de escritores e personalidades da cena Hip hop soteropolitana, possibilitando, assim, um espaço de lazer, fruição e aprendizado para a comunidade periférica de Salvador.

Em cada edição, há a participação prioritária de artistas da própria comunidade, sendo convidados também artistas de outras regiões e, entre esses, existem escritores, músicos, e dançarinos. O Sarau consiste em recitais de poesias, apresentações musicais e performances de grafite e *break* que ocorrem simultaneamente, sendo esse, o diferencial do Sarau do Cosme: poesia em movimento. O Sarau ocorre com 4 atividades que correlacionam:

1. Recital de poesia

Declamação de poesias e poemas com poetas já residentes: Guell Ádun, Mel Ádun, José Carlos Limeira, Henrique Freitas, Jan Goes, Giovanne Sobrevivente e microfone aberto ao público.

2. Apresentação musical

Show de grupos de RAP da própria localidade e de comunidades parceiras: O Senhor da pá, Os Leões do Rap, Os Agentes, 2º Plano, Preto Sábio, Simples Rap'ortagem.

3. Performance de Grafite

Produção de artes visuais com os grafiteiros Covero, Bigu, Maninho, Mano e outros artistas locais.

4. Performance de *break* dance

Apresentação de dança de rua com Negra Mone.

Assim como aconteceu no início do movimento *hip hop*, seus elementos, a saber, o rap, grafite, *break* e o Dj ainda são instrumentos de protesto que visa dar voz ao povo. Essas práticas na comunidade têm legitimado e valorizado a cultura hip hop, destruindo preconceitos e quebrando barreiras que há muito existiam devido a desvalorização e marginalização dessas práticas.

Na primeira edição do Sarau do Cosme se solicitou-se a permissão da Igreja Santo Antonio que fica na praça central de Cosme de Farias para exposição das telas do grafite em seus muros e, após muita relutância, conseguimos a permissão. Com isso, conseguiu-se estabelecer uma parceria. Tanto que quando a igreja organizou o congresso Reverde, feito pelos jovens da paróquia, entraram em contato com a organização do sarau para vê a possibilidade de os grafiteiros fazerem um trabalho em seus muros. Isso significou a expressão da legitimação da cultura hip hop que agora estaria nos muros da igreja local.

Destacando o papel dos saraus que emergiram nas periferias, Rodrigues, A. pesquisadora do Sarau do Binho que acontece desde 2004 na periferia de São Paulo diz que os saraus

“através de sua dinâmica abre espaço para a liberdade de expressão e assim é mecanismo para a reafirmação de uma identidade periférica que a cada dia apresenta sinais de alerta para a inversão da lógica hegemônica social, justificando

a urgência de que setores públicos reavaliem o modelo de gestão territorial da cidade, considerando a essência transformadora de uma população antes passiva.”(2012, 7)

O sarau segue a temática do entrecruzamento do recorte etnicorracial, de gênero e de cidadania. Sendo assim, o público alvo consiste em moradores da própria comunidade popular em especial os jovens. Para isso, são feitas visitas às escolas, além de divulgação nas redes sociais. Os saraus são feitos na praça central do bairro que passa a ser um espaço de educação e transformação onde as pessoas participam recitando suas poesias, cantando suas músicas e fazendo seus protestos. Importante é que o evento é essencialmente de Cosme de Farias, a comunidade declama, canta e participa mesmo os muitos que se encontram de longe estão a observar, seja no ponto de ônibus, que estão em suas barracas ou até mesmo passando por ali, curtem o sarau. Até os jovens da paróquia que fica em frente a praça vão curtir e participar do evento.

Os artistas do bairro se apresentam por ali, Covero mandando ver na poesia, no grafite e no rap; Maninho, Mano e Bigu no grafite; Xarope no rap e Luis Lobo no *Stand Up*. Muitos artistas frequentam o espaço como Os Leões do rap, Josinei do Preto Sábio e Marquinhos RM. O sarau ainda conta com a parceria e frequência dos poetas que integram o Sarau da Onça que ocorre há 2 anos em Salvador, no bairro de Sussuarana.

Em uma edição, até um dos moradores da praça, um morador de rua participou com Xarope no rap e mandou um ótimo recado. Outro ficou o tempo todo por perto dançando e ouvindo as poesias. A praça se tornou um espaço cultural ocorrendo diversas práticas artísticas. As pessoas passavam e comentavam que estavam gostando e que outros eventos deveriam acontecer ali na praça.

3 O rap como principal agente de letramento de reexistência

Para Souza (2011), “a poesia no rap tem a função de “causar” um efeito em quem está ouvindo”. Na música *Carregando pedras*, do grupo de rap Os Agentes, destaca-se o trecho: “O rap é nossa música e tem que ser. Pedra no sapato do rim do sistema. Pedrada no ouvido de quem nos condena” percebe-se nessa letra o objetivo de “causar”, despertar e conscientizar os ouvintes da importância do rap como agente de legitimação da cultura hip hop. Ronaldo Silva descreve o rap como agente cultural de formação em que “os jovens são letrados por meio de suas práticas de sociabilidade social e cultural. Enquanto agente cultural de

letramento, verifica a existência de uma prática de reexistir à questões de raça, de cor, de gênero, opressões, injustiças.” (2013)

Sérgio Vaz , em seu texto Primavera Periférica, diz:

“Desde quando o hip-hop surgiu, em meados dos anos 80, sacudindo os becos e vielas, dando voz aos excluídos e despertando os adormecidos, as ruas nunca mais foram as mesmas. As ruas, que estavam mortas, foram ressuscitadas e a literatura deu-lhes uma nova alma. Transformando as pessoas também.” (2013)

Descrevendo como os negros que foram sequestrados pelos franceses ficaram privados de seus instrumentos musicais e dos seus rituais, Pimentel (1997) diz que para estes “só restava a voz” que passou a ser usada através da música como forma de preservar suas tradições e as histórias de suas origens. O autor ainda frisa que traços dessa cultura perduram até hoje e sua presença é muito forte no hip hop. Pimentel cita o rap Jamaica que diz: “– Só no rap você consegue dar conselho pra quem está numa errada. Falando: "Você tem que parar com a droga!", o sujeito não ouve. Mas cantando, o cara decora a letra, fica com o refrão na cabeça...” Por meio do rap é possível se dizer coisas que de outra forma não seria possível. Você pode dizer algo e a pessoa recusar sua afirmação, mas ao cantar uma letra de música a pessoa fixa a mensagem que foi passado sem muitas vezes nem perceber.

Segundo Pimentel, os negros nos EUA usavam a música como forma de expor suas emoções e revoltas através de seus gritos de dor nos campos de trabalho. Comparando-se assim, com a forma encontrada por muitos jovens da periferia de expressar sua indignação e revolta diante da opressão e marginalização vivida pela população negra, pobre e periférica de Salvador. Exemplo disso é encontrado na letra da música Alegação do Os Agentes que desabafa o sentimento de revolta contra o genocídio da população negra nas periferias: “Estado que promove o genocídio de massa com as marionetes de farda”

4 Conclusão

O Sarau do Cosme visa colaborar e promover as muitas produções artísticas da comunidade periférica de Cosme de Farias, valorizando os jovens artistas locais, incentivando e facilitando o acesso desses à Universidade. Busca-se diminuir a distância que existe entre a Universidade e as comunidades periféricas para que dessa forma os estudantes tenham acesso a outras

vivências fora dos muros da universidade, participem de alguma forma em promover mudanças nessas comunidades.

Como fala Sérgio Vaz : “Os trabalhadores estão praticando um outro tipo de esporte: a Literatura falada. Aquela que não cabe nos livros, que não aceita enquadro da gramática, e que muitas vezes discorda da concordância.” (2013) Observa-se no Sarau do Cosme não apenas uma resistência a um modelo de letramento escolar que exclui as diversas práticas letradas que resignificam a realidade das periferias de Salvador, como também observar-se que esta população criou “outras formas de dizer o que já foi dito, imprimindo de forma indelével suas identidades sociais.” (SILVA, 2011, 158) Sendo assim apropriado o uso do termo reexistência e não resistência para designar suas práticas de letramentos.

Essas intervenções são necessárias visto que as comunidades pobres que se concentram na periferia são vistas e vendidas pela mídia como produtoras de delinquentes, locais onde só se encontram transgressores, usuários e traficantes drogas. População essa esquecida pelos governantes, só sendo lembrada quando mencionadas nos noticiários policiais, no mapa da violência em Salvador ou, é claro, quando chegam as eleições pois nessas comunidades se concentram o maior número de eleitores. É preciso mostrar a realidade dessa população, que tem muita produção artística que só precisa ser valorizada.

5 Referências Bibliográficas

PIMENTEL, S. **O livro vermelho do hip hop**. 1997. Monografia (Graduação em jornalismo). Escola de Comunicação e Artes, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo: 1997.

RODRIGUES, Ana. C. D. **Práticas culturais resignificando o território periférico: percepções do Sarau do Binho**. 2012. Monografia (Pós Graduação em Gestão de projetos Culturais e Organização de eventos). Escola de Comunicação e Artes, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo: 2012. Disponível em: <http://www.usp.br/celacc/ojs/index.php/blacc/article/viewFile/430/379>. Acessado em 01 de Setembro de 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, José C. G. **Análise: "mais saraus, menos presídios"; periferia de São Paulo faz novas reivindicações**. In Notícias Uol. São Paulo: 2013. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/07/03/analise-mais-saraus-menos->

presidios-periferia-de-sao-paulo-faz-novas-reivindicacoes.htm. Acessado em: 02 de Setembro de 2013.

SILVA, Ronaldo. **ESTÉTICAS AFRO-LATINO-AMERICANAS: O rap como agente cultural de letramentos de reexistência**. Universidade Federal da Integração Latino-americana. Disponível em: unila.edu.br/sites/default/files/files/Ronaldo_Silva.pdf. Acessado em: 02 de Setembro de 2013.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola editorial, 2001.

VAZ, Sérgio. Primavera Periférica. Blog Colecionador de Pedras. São Paulo: 2013. Disponível em: <http://www.colecionadordepedras2.blogspot.com.br/>).

As construções ideológicas das representações dos personagens negros na literatura: Uma nova leitura sobre o mito Saci ¹⁴⁶

Cibelle de Paula Oliveira ¹⁴⁷

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar o mito Saci, enquanto uma construção ideológica de meados do século XIX e XX, que contribuiu para a construção do imaginário do negro escravizado como passivo ao longo do processo histórico brasileiro, (sobretudo no período da escravidão), sendo este um elemento que oculta às ações de resistência neste mesmo período, dificultando o desenvolvimento do indivíduo enquanto afrodescendente.

Palavras-Chave: Saci, mito, popular, literatura, resistência.

1 Introdução

O presente artigo está em consonância com a lei nº 10639/03, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

¹⁴⁶ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros- GT Literatura, Artes e Performances Negras

¹⁴⁷ Cibelle de Paula Oliveira, formada em Pedagogia pelo IESA - Instituto de Ensino Superior Santo André, em História pela Unicastelo - Universidade Camilo Castelo Branco, Especialista em História da África e do Negro no Brasil pela Unicastelo- Universidade Camilo Castelo Branco. Email: cibelle_hist@yahoo.com.br.

para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"

Ao longo das séries iniciais do Ensino Fundamental, o personagem Saci, é abordado nas situações de aprendizagem com características que inferiorizam a imagem do negro (a), por meio de ilustrações que retratam o mito como um personagem com características demoníacas, satirizantes, deturpando elementos da cultura afro-brasileira, omitindo as ações de resistência perante o processo escravocrata da História do Brasil.

A presente pesquisa tem como proposta, abordar o mito Saci, enquanto uma construção ideológica, que contribuiu para a construção do imaginário do negro escravizado como passivo ao longo do processo histórico brasileiro, (sobretudo no período da escravidão), sendo este um elemento que oculta às ações de resistência neste mesmo período, dificultando o desenvolvimento do indivíduo enquanto afrodescendente.

A discussão bibliográfica está centrada na problematização da construção do mito Saci, e de seus elementos característicos, presentes nos estudos de Cascudo (2002), Megale (1999) e Rocha (2011), que foram difundidos por meio da oralidade, no contexto do século XIX, onde há a grande propagação das teorias raciais e por sua vez a inferiorização dos elementos da cultura negra, até mesmo a sua criminalização, como a capoeira, proibida por lei.

O mito Saci adquire características a princípio, como um jovem capoeirista, que perdeu a perna lutando Capoeira (CASCUDO, 2002) passa a ser abordado na literatura de meados do século XX como uma criança negra, com ações maldosas. Sua popularização se dá, sobretudo, na produção literária de Monteiro Lobato.

Os traços que caracterizam o Saci na literatura, se contrastados com os depoimentos presentes na obra "O Saci Pererê: Resultado de um inquérito" é possível notar diversas semelhanças, onde é possível identificar a finalidade da construção do mito, propagado no século XIX e que permanece no imaginário popular até os dias de hoje, contribuindo negativamente para a construção da identidade negra de crianças e jovens afrodescendentes, assim como nos aponta os estudos de Bento (2002) a cerca do processo da inferiorização ideológica da cultura negra.

A pesquisa tem como foco o período de transição do século XIX ao século XX, que simbolizou mudanças profundas na sociedade brasileira, com o advento da República e a difusão das teorias raciais.

Ao longo da pesquisa há a abordagem de fontes escritas, incluindo os pensadores da época e de fontes iconográficas, na qual torna-se possível a identificação e análise dos

elementos da cultura africana presentes na formação do mito Saci no imaginário popular e na literatura, a partir de levantamentos de bibliografias que possibilitam compreender a construção de mitos folclóricos com finalidade ideológica, análise dos depoimentos sobre o mito Saci presentes na obra “O Saci-Pererê: O resultado de um inquérito” e da produção literária “Saci” de Monteiro Lobato e os mitos do orixá Ossaim, que possui características semelhantes ao mito Saci.

Esta pesquisa traz também reflexões a cerca das consequências de tais construções e difusões de mitos para o desenvolvimento da identidade negra.

2 A Função do Mito no Imaginário Popular

As definições a respeito do mito são variadas, sendo mais complexas tais definições no âmbito do imaginário popular.

De acordo com Franco Junior (1996, p.3) mito seria "uma forma narrativa que busca explicar de forma própria fenômenos importantes para a sociedade que o cria, adota ou adapta".

Jipiassú e Marcondes (2006) definem mito como uma crença não justificada, comumente aceita e que pode e deve ser questionada. Todavia, ao longo da produção historiográfica brasileira observamos a permanência de construções de mitos que servem como uma alegoria para a permanência de um imaginário. Neste sentido, a crítica, ao mito produziria uma desmistificação da crença (JIPIASSÚ; MARCONDES, 2006)

Para Campbell (1990) o mito transmite mais do que um mero conceito intelectual, pois, pelo seu caráter interior, eles proporcionam um sentido de participação real na percepção que é estranho ou desconhecido. E esta percepção é peculiar a cada sociedade.

Neste sentido, o mito pode ser compreendido como uma narrativa simbólica, que transmite ideias, resultando na construção de concepções sobre o desconhecido.

Tal forma de narrativa, assim como nos define o presente autor, varia de uma sociedade para outra, adequando-se a realidades e concepções ideológicas.

Sua difusão se dá e se legitima no imaginário popular, assim como nos aponta o teórico Câmara Cascudo ao afirmar que o mito está presente nas sociedades pelo movimento, ação, e testemunho humano que o individualizam, adaptam e o modificam adaptados as condições do ambiente em que age (CASCUDO, 1984).

Para este autor, a ausência de documentos históricos é o que legitima o mito:

“Iguais em várias partes do mundo, semelhantes há dezenas de séculos, diferem em

pormenores, e essa diferenciação caracteriza-se sinalando o típico, imobilizando-o num ponto certo da terra. Sem que o documento histórico garanta veracidade, o povo ressuscita o passado, indicando as passagens, mostrando, como referências indiscutíveis para a verificação racionalista, os lugares onde o fato ocorreu”.(CASCUDO, 1984,p.52)

O mito, neste sentido, é um registro da mentalidade popular de uma época, tendo, por sua vez, finalidade ideológica.

Considerando que em meados do século XIX a corrente historiográfica em evidência partia da concepção positivista que considerava um fato verídico apenas mediante a constatação em documentos oficiais, a literatura amplia-se e se fortalece mediante a oralidade propagando as concepções teóricas de determinada época para o imaginário popular.

3 O Mito e a Literatura: a Materialização da Oralidade

De acordo Cascudo (1984, p.26;27)

“As histórias da literatura fixam as ideias intelectuais em sua repercussão (...) a literatura que chamamos oficial, pela sua obediência aos ritos modernos ou antigos de escolas ou de predileções individuais, expressa uma ação refletida e puramente intelectual”. (CASCUDO, 1984, p.26,27)

Neste trecho, Cascudo evidencia a capacidade da literatura de propagar, difundir concepções teóricas e ideológicas desenvolvidas pelos pensadores de determinada época.

Além disso, o autor também nos aponta a sua acessibilidade, na qual, mesmo aos não letrados a literatura torna-se acessível por meio da oralidade:

“Ainda hoje, nas fazendas de gado do Nordeste, nas vilas e cidades brasileiras, em todo o território, há uma assistência obstinada para essa literatura, em voz alta, lenta ou arrebatada e tatalante nas passagens emocionais ou belicosas. Essa literatura é poderosa e vasta. Compreende um público que não sonha a vaidade de nossos escritores”. (CASCUDO, 1984,p.52)

É importante destacar que em meados do início da República do Brasil, na transição entre os séculos XIX e XX, os mesmos pensadores de formação positivista e evolucionista que produziam estudos que contribuiriam para a evolução do país, por meio do branqueamento étnico e cultural do povo brasileiro produziam também no âmbito da literatura.

Segundo Munanga (2008) a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para poder não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu país, mas

também, e sobretudo, propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial.

O fim do sistema escravista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira. (MUNANGA, 2008)

A pluralidade racial representava para a elite uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca. É neste contexto que a raça torna-se o centro do debate nacional no fim do século XIX a meados do século XX.

De acordo com Munanga (2008)

“O negro era componente de uma raça inferior. Na tríade da mestiçagem, o português, apesar de demonstrar que já era mestiço, não deixa de ser a raça superior, aristocrática. O índio não tinha a capacidade de se afeiçoar às mais simples concepções de um mundo mental superior. Quanto ao africano, não há esforços que consigam aproximá-lo sequer do nível intelectual do indo-europeu”.(MUNANGA,2008,p.56)

As produções teóricas brasileiras voltavam-se para os modelos europeus, que buscavam hierarquizar a espécie humana mediante os pressupostos positivistas e evolucionistas, sendo o branco, de origem europeia o topo do desenvolvimento humano, e o negro seu oposto extremo, em nível de barbárie.

O Brasil, por ser um país mestiço, era considerado degenerado. Com uma população majoritariamente negra em sua cultura, etnia e hábito, tinha como opção para o aceleração de seu desenvolvimento rumo ao progresso, o branqueamento étnico e cultural de sua nação.

A miscelânea de raças comprometia o futuro da nação, pois eram os negros e mestiços os grandes atores dos problemas sociais da época. Era preciso livrar-se da herança cultural e étnica negra e amplificar e exaltar a cultura e etnia de origem europeia (SCHWARCZ,1993).

É neste contexto que o mito Saci é difundido no imaginário popular brasileiro. O mito Saci possui descrições variadas. Porém, assim como nos aponta Cascudo, que compreende a legitimação da literatura a partir da ausência de documentos históricos, somado ao pensamento dos intelectuais da época que difundiam suas concepções ideológicas ao imaginário popular por meio de produções literárias.

Segundo Cascudo (1944) Saci (Saci-pererê, Saci-saçuá ou Saci-trique) é um mito do folclore brasileiro, que teve sua origem presumida entre os indígenas da Região Sul do país, por onde se espalhou em sua quase totalidade no território brasileiro.(CASCUDO,2002)

Na Região Norte do Brasil, o saber popular o transformou em um “negrinho” que perdeu uma perna lutando capoeira, imagem que prevalece nos dias de hoje”. O mito existe pelo menos desde o fim do século XVIII ou começo do XIX(CASCUDO,2002).

Monteiro Lobato, considerado uma referência na literatura infanto-juvenil, e, sobretudo um dos grandes propagadores do Saci, enquanto um personagem com características peculiares em suas obras, pautado nas concepções teóricas de Comte (teórico pioneiro sobre as concepções positivistas) e Spencer (pioneiro nas concepções teóricas sobre o darwinismo social), e Le Bon (teórico da psicologia das massas sobre a superioridade racial), torna um mito Saci um elemento de deturpação dos elementos da cultura afro-brasileira através da literatura.

Por meio de uma pesquisa baseada em entrevistas, entre os leitores do jornal “O Estado de São Paulo”, com o título de "O Saci-Pererê:O resultado de um inquérito", Lobato colheu relatos dos leitores que descreviam as versões do mito, no ano de 1917.

Os relatos são diversos, mas são similares ao evidenciar o imaginário da época, que considerava os elementos da cultura negra presentes no mito Saci, como inferiores e diabólicos.

Os depoimentos colhidos geralmente são de fazendeiros, filhos de fazendeiros e ex-proprietários de escravos, com grande ênfase a inferioridade racial presente no pensamento e discurso da sociedade da época.

Depoimento do senhor Plínio Santos de Ribeirão Preto (LOBATO,2008,p.49)

“- Foi o Saci-pererê...Nunca o viu?Pois ele é um diabinho esperto como azougue, pretinho como o Teotônio (o Teotônio era um moleque meu companheiro de travessuras), que anda sempre vestido de vermelho e tem uma perna só e um rabinho muito fino(...)” (LOBATO,2008,p.49)

No depoimento do senhor Plínio Santos,as características do mito Saci, consideradas como diabólicas são associadas as travessuras do amigo Teotônio, que é um amigo negro, companheiro de travessuras.Neste relato também é presente a demonização da cor vermelha.

Depoimento do senhor N.Carneiro (LOBATO,2008,p.61)

“O Saci é im tipo mignon, preto lustroso e brilhante como piche, não tem pêlo no corpo e nem à cabeça; dois olhinhos vivos como os da cobra e vermelhos como os de um rato-branco; a sua altura não passa de meio metro; possui dois braços curtos e carrega uma só perna, com esta pula que nem cutia e corre que nem veado, o nariz a boca e dentes igualam-se aos dos pretos americanos.” (LOBATO,2008,p.61)

No relato do senhor N.Carneiro, há a presença de elementos demoníacos do mito da Saci por meio de sua comparação da mistura de ser humano com animal. Logo no início de seu relato, ele afirma que o Saci é negro, comparando a cor de sua pele ao piche. Após listar as características do mito comparadas a animais, também o compara aos pretos americanos.

Depoimento de V.P.C (LOBATO,2008,p.71)

“Pequeno, negro como azeviche, olhos grandes que parecem soltar chispas, tal é seu brilho e a ligeireza com que se movem, o nariz é comprido e arrebitado; a boca parece mais uma caverna de fundo vermelho, que ao se abrir mostra duas fileiras de dentes horríveis, cortantes como navalhas; os cabelos e o bigode parecem fios de arame, também é a sua dureza. Tem uma perna só e, visto de longe. Assemelha-se a um moleque, desses que há em grande quantidade nas estradas e fazendas(...) seu contato além de asqueroso, oferece o perigo de queimar quem lhe cai sobre as garras.” (LOBATO, 2008,p.71)

O depoimento de V.P.C inicia-se com a descrição de traços físicos característicos do negro, como o nariz, a boca e os cabelos, que os compara como arame devido a sua “dureza”. O depoente também assemelha a imagem do Saci com os moleques presentes nas fazendas e estradas no período pós abolição, considerando o contato do Saci asqueroso e perigoso.

O depoimento de M.L de Oliveira Filho inicia-se em prol da pretidão do moleque, que o diabinho sempre foi preto de pele. (LOBATO,2008,p.89)

Depoimento do senhor M.L de Oliveira Filho
“Voltando a pé da capelinha do campo já noite escura que nem cozinha de negro, quando ia atravessando um estirão de mato, de repente um coisa começou a roncicar atrás de mim (...)frio de medo vi um Saci currupeando com a língua de fora” (LOBATO,2008,p.89)

O depoimento do senhor M.L de Oliveira Filho destaca a temerosidade e distanciamento comum da sociedade escravocrata dos espaços de convivência dos negros, ao comparar a escuridão da noite que naquele instante lhe causava temor, medo, com uma cozinha de negro. O depoente conclui evidenciando o temor que possuía em relação ao mito Saci.

Monteiro Lobato ao longo de suas produções teóricas sempre dialogou com as teorias raciais e com a Eugenia. No contexto histórico das primeiras décadas do século XX, discutir a nação significava discutir a construção racial do povo brasileiro e suas possíveis consequências para o futuro do Brasil. (HABIB,2003)

Os depoimentos colhidos por Monteiro Lobato trazem elementos que legitimam a inferioridade do negro comparado ao europeu. As características destacadas sobre o mito Saci, evidenciam elementos físicos do negro, como cor da pele, nariz, boca, cabelos, além dos seus espaços de convivência no contexto abolicionista e pós-abolição, como a cozinha, estradas e fazendas.

Cabe ressaltar que há intensa similaridade entre os depoimentos e a produção de literatura infanto-juvenil produzida por Monteiro Lobato.

Em 1921 Lobato produz a obra “O Saci” onde o autor difunde o mito no imaginário infantil. Nesta obra, há intensa similaridade com os depoimentos do Inquérito sobre o Saci: O seu espaço de convívio é a área rural, e seus traços físicos, são descritos de modo demoníaco e com referência a sua cor preta.

Ao longo da obra “O Saci” é possível identificar diversas características da cultura africana e afro-brasileira deturpadas e que legitimam a inferiorização de tais aspectos.

“- O saci – começou ele – é um diabinho preto de uma perna só que anda solto pelo mundo, armando reinações de toda sorte e atropelando quanta criatura existe. Traz sempre na boca um pitinho aceso, e na cabeça uma carapuça vermelha. A força dele está na carapuça, como a força de Sansão estava nos cabelos. Quem consegue tomar e esconder a carapuça de um saci fica por toda a vida senhor de um pequeno escravo.
- Mas que reinações ele faz? – indagou o menino.
- Quantas pode – respondeu o negro.
- Azeda o leite, quebra a ponta das agulhas, esconde as tesourinhas de unha, embaraça os novelos de linha, faz o dedal das costureiras cair nos buracos. Bota moscas na sopa, queima o feijão que está no fogo, gora os ovos das ninhadas. Quando encontra um prego, vira ele de ponta pra riba para que espete o pé do primeiro que passa. Tudo que numa casa acontece de ruim é sempre arte do saci. Não contente com isso, também atormenta os cachorros, atropela as galinhas e persegue os cavalos no pasto, chupando o sangue deles. O saci não faz maldade grande, mas não há maldade pequenina que não faça. Disse Tio Barnabé.”(LOBATO, Monteiro. O Saci, p.17, 1977.)

Os elementos utilizados para caracterizar o personagem ao longo da narrativa (o uso do gorro vermelho, o cachimbo, a ação ardilosa meramente associada a uma ação demoníaca), se contrastados com outras fontes históricas, é possível observar uma intensa alteração simbólica de tais elementos tão comumente utilizados na cultura africana e afro-brasileira.

O cachimbo, sinônimo de sabedoria na cultura africana (utilizado pelos mais velhos) também utilizado na cultura indígena, era um ato comum, sobretudo em rituais religiosos, e por meio do mito Saci, a fumaça é associada à maldade, enquanto personagem ao longo da produção literária de Lobato (1977).

É importante ressaltar que, as características atribuídas ao Saci enquanto personagem associam-se as características dos capoeiristas, legitimando uma das versões do mito, que define que o mesmo era um jovem que perdeu a perna jogando capoeira. (CASCUDO, 2002)

“-Mas como o Saci consegue fazer tudo isso com uma perna só?
-Ah! Menino, mecê não imagina como Saci é arreiro, tem uma perna só sim, mas sempre apronta, aparece e desaparece com uma ligeireza só!Ele já deixou muito sinhô brabo!- disse o Tio Barnabé a Pedrinho enquanto pitava o cachimbo.”
(LOBATO,1977,p.19)

4 O Mito Saci e as Similaridades Com a Mitologia Africana

Na mitologia dos orixás, Ossaim, possui intensas similaridades com as características do mito Saci.

Segundo a mitologia africana, Ossaim é o orixá das folhas sagradas e das ervas medicinais.Ele é o detentor do axé (força vital), das folhas sagradas dos orixás.

De acordo Prandi (2001),em sua obra Mitologia dos Orixás, Ossaim é o senhor das folhas, da ciência e das ervas, o orixá que conhece o segredo da cura e o mistério da vida.Todos os orixás recorriam a Ossaim, para curar de qualquer moléstia, qualquer mal do corpo.Todos dependiam de Ossaim na luta contra a doença, todos iam à casa de Ossaim oferecer seus sacrifícios.Em troca, Ossaim lhes dava preparados mágicos, banhos, chás, infusões, preparados mágicos.

O espaço de vivência do orixá Ossaim é a floresta, a mata, assemelhando ao mesmo espaço de vivência do mito Saci.

Na mitologia africana, Aroni, é companheiro se Ossaim, e tem as mesmas características do mito Saci.

Segundo Prandi(2001)

“Ossaim era o nome de um escravo que foi vendido a Orunmilá.
Um dia ele foi à floresta e lá conheceu Aroni, que sabia tudo sobre as plantas.
Aroni, o gnomo de uma perna só, ficou amigo de Ossaim e ensinou-lhe todo o segredo das ervas.” (PRANDI,2001,p.152)

Em algumas cantigas do xirê, que se define como a festa pública do orixás, Ossaim se apresenta dançando com uma perna só.Aroni se apresenta como um comunicador de Ossaim.

Segundo Prandi(2001,p.154) Ossaim não conta seus segredos para ninguém,Ossaim nem mesmo fala.Fala por ele seu criado Aroni.E nos ritos do candombé, sempre quando há o assentamento(consagração de objetos e rituais) do orixá Ossaim, também há o assentamento de Aroni, o que indica similaridade e aproximação de Ossaim com Aroni, onde Ossaim em algumas versões do mito,se apresenta com algumas das características de Aroni, com uma só perna.

Segundo Prandi(2001)

“(...) Certa noite, quando estavam homenagenando Ossaim, a festa foi interrompida pela chegada de um homem estranho, de traje e modos nobres, montado e um antílope. Os homens não o reconheceram, mas o receberam muito bem, pois parecia ser alguém importante, apesar de ter uma perna só(…)” (PRANDI,2001,p.158)

De acordo com Prandi, em algumas versões da mitologia africana, Ossaim, assemelha-se a Aroni.

Ossaim, é protetor das folhas, das matas, que vive na floresta. Aroni, possui uma perna só, utiliza gorro vermelho e fuma cachimbo, tais características assemelham-se intensamente a algumas das descrições sobre o mito Saci.

Prandi (2001) também apresenta uma versão do mito no qual Ossaim é tem uma das pernas mutiladas por Orunmilá. É interessante destacar que ao longo do inquérito sobre o Saci, organizado por Monteiro Lobato, apesar de trazer inúmeros relatos, sua maioria, remete ao mito Saci características diabólicas, contrapondo-se a visão de protetor das matas e florestas presentes nas características de Aroni, descritas na mitologia africana. Os relatos presentes no inquérito, que deu base a propagação do mito por meio da literatura infanto-juvenil, carrega uma visão estereotipada de elementos da cultura negra, demonizando a proximidade da cultura negra com os elementos da natureza.

5 O Mito Saci e suas Consequências no Processo de Construção da Identidade Negra

De acordo com Megale (1999), uma das versões da origem do mito Saci, é que o mesmo era um capoeirista, que na luta perdeu a perna.

A construção estereótipo do Saci negro, com gorro vermelho, cachimbo, é uma deturpação de elementos da cultura afro-brasileira, contribuindo para o afastamento de elementos da cultura africana e afro-brasileira durante o período escravocrata, simbolizando uma permanência nos dias atuais, já que o mito Saci ainda é associado a um ser com características demoníacas.

Segundo Fanon (apud: BENTO, 2002)

“Quando a civilização europeia entrou em contato com o negro, todo o mundo concordou: esses negros eram o princípio do mal(...) negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais(…)” (FANON, 1980; apud: BENTO, 2002)

Na representação do negro brasileiro este fenômeno é transparente segundo o que se pode observar nos estudos de Octavio Ianni (1972), Fúlvia Rosemberg (1985), Ana Célia da Silva (1991) e muitos outros que se ocupam desse tema, no Brasil. (In: BENTO, 2002)

Estes estudos revelam que, na comunicação visual, o negro aparece estigmatizado, depreciado, desumanizado, adjetivado pejorativamente, ligado a figuras demoníacas. (In:BENTO,2002,p.12)

“Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o "negro" aparece como feio, maléfico ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra do período escravocrata”. (BENTO,2002)

A essência de mitos folclóricos (ou construções ideológicas), ao longo da história do país, vem servindo ao triste papel de favorecer e legitimar a discriminação racial. (BENTO, 2002).

Segundo Nascimento (1978)

“A redução da cultura africana ao status de vazio folclore não revela somente o desprezo ao negro da sociedade vigente, branca, como também exhibe a avareza com que essa sociedade explora o afro-brasileiro e sua cultura com intuídos educativos. Pois embora a religião e a arte sejam tão ridicularizadas e folclorizadas, elas constituem valiosas e rentáveis mercadorias no comércio turístico e literário”. (NASCIMENTO, Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro,1978,p.118)

Para Nascimento (1978) as produções literárias estão a serviço das classes no poder e são usadas para destruir o negro como pessoa, como criador e condutor de uma cultura própria, levando-o a assimilar a cultura de origem eurocêntrica a fim de viabilizar sua interação com a sociedade.

“O processo de assimilação ou aculturação não se relaciona apenas à concessão aos negros, individualmente, de status social, mas restringe sua mobilidade vertical na sociedade como grupo, invade o negro até a intimidade mesma do ser negro e do seu modo de auto avaliar-se (...) a assimilação cultural é tão efetiva que a herança de cultura africana existe em estado permanente de confrontação com o sistema dominante, concebido profundamente para negar suas fundações, destruir ou degradar suas estruturas.”(NASCIMENTO,Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro, p.94,1977)

A partir da análise da mitologia africana comparada aos relatos presentes no inquérito sobre o Saci, é possível observar que as concepções teóricas de Bento (2002), ao afirmar que as construções dos mitos folclóricos tinham, dentre outras finalidades, o amedrontamento da sociedade.

Por meio da análise de tais registros históricos, pode-se ir além das características construídas ideologicamente ao longo do processo histórico brasileiro, sobretudo no que se refere à cultura e religiosidade de matriz africana.

A propagação do mito Saci, com ênfase em características diabólicas e satirizantes pouco contribui para a construção da identidade da criança negra de modo positivo.

Segundo Gomes (2005) enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais. Para a autora

“Construir identidade negra positiva em uma sociedade, que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito e preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores (as) sobre a importância da diversidade cultural?” (GOMES, Nilma Lino, 2005, p.43).

As questões levantadas pela autora contribuem para reflexões importantes sobre o mito Saci. A identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial, ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2005)

É neste sentido que a problematização do mito faz-se necessária em pesquisas e na abordagem do mito na educação básica, é preciso pesquisar e analisar obras, relatos e mitologias, que contraponham com a descrição do mito elucidada nas obras de Monteiro Lobato, favorecendo a valorização dos elementos da cultura negra presentes na construção do mito Saci.

Segundo Gomes (2005) a identidade negra é também construída durante a trajetória escolar. Nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, lidando positivamente com a mesma.

Faz-se necessário a abordagem de diversos autores que escrevem sobre a cultura afro-brasileira com ênfase literatura infanto-juvenil, onde também é possível relacionar outros temas pertinentes referentes a cultura africana e afro-brasileira.

Neste contexto, o papel do professor é de facilitador, considerando sua criatividade para adequar-se a realidade educacional e nas necessidades de aprendizagem de seus alunos, com ação emancipatória e livre de estereótipos ainda presentes na sociedade brasileira.

6 Considerações Finais

A construção do mito Saci se dá entre os séculos XVIII e XIX, onde as ações de resistência estão cada vez mais intensas, e as teorias raciais atingem seu auge.

É importante ressaltar, que, nesta mesma época, a prática da capoeira era proibida por lei, já que a mesma era sinônimo de local de articulação de resistência e forma de defesa mediante a fuga nos quilombos.

Logo, a construção de um mito folclórico negro, jovem, com personalidade maléfica, que tinha perdido a perna em uma luta de capoeira, tinha conotação ideológica, no sentido de intimidar crianças e jovens a estabelecerem a prática da capoeira.

Mesmo após 125 anos após a abolição da escravatura, o mito folclórico Saci permanece, e adquiriu popularidade por meio da literatura, música, ilustrações e mídia televisiva, além de permear o imaginário no senso comum como “um negrinho endiabrado”.

A reflexão da construção do Saci, não como um mero personagem do folclore brasileiro, mas, sobretudo um mito, construído com finalidade ideológica, objetivando inferiorizar a imagem e os elementos culturais de origem africana a partir do imaginário da criança, impossibilitando o desenvolvimento de sua identidade enquanto afrodescendente, já que geralmente a transição da infância para a juventude no processo de escolarização é pautada de sujeitos históricos negros com características aparentemente passivas e maléficas.

Ao reconhecer a ação da população negra brasileira ao longo do processo histórico, sobretudo, por meio da resistência, elemento imprescindível à emancipação da população negra, o aluno aprende a compreender a relevância história de sua origem étnica negra.

É neste sentido que os relatos presentes no inquérito sobre o Saci, organizado por Monteiro Lobato adquire relevância, por evidenciar a presença de visões estereotipadas sobre os elementos na cultura negra, que também estão presentes na produção teórica de Monteiro Lobato sobre o Saci.

É importante considerar também a similaridade da construção dos elementos do mito saci com o orixá Ossaim e Aroni, definido na mitologia africana como criado de Ossaim, que além de possuir uma perna só, vivem na mata, e ao longo da mitologia africana há a menção do uso do gorro vermelho e do cachimbo.

É preciso ir além das construções folclóricas, ideologicamente construídas em seu tempo histórico, contrapondo com outros registros, contribuindo de modo significativo para a construção da identidade negra.

A identidade não pode ser construída no isolamento, é nas relações dialógicas que a mesma se estabelece, reconhecendo, sobretudo a presença cultural africana e afro-brasileira ao longo do processo histórico do Brasil, ressignificando visões estereotipadas ideologicamente construídas que permanecem na atualidade.

7 Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº10639, de 9 de janeiro de 2003.**

BENTO, Maria Aparecida Silva. **BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL In: Psicologia social do racismo –estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2002, p. (25-58)

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito.** Editora Palas Athena: São Paulo, 1990.

CASCUDO, Luis da Camara. **Dicionário do Folclore Brasileiro.** 9.ed. São Paulo: Global, 2002.

_____. **Literatura Oral no Brasil.** São Paulo: EDUSP, 1984.

FRANCO, Hilario Junior. **A Idade Média: Nascimento do Ocidente.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: Educação anti-racista: Caminhos abertos pela lei 10.639/03.** Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 39-62.

HABIB, Paulo Botelho. **Eis o mundo encantado que Monteiro Lobato criou: Raça, Eugenia e Nação.** Campinas: UNICAMP, 2003.

JIPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 2006.

LOBATO, Monteiro. **O Saci.** São Paulo: Brasiliense, 1977.

_____. **O Saci-Pererê: Resultado de um inquérito.** São Paulo: Globo, 2008.

MEGALE, Nilza B. **Folclore Brasileiro.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro.** São Paulo: Paz e Terra, 1978.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROCHA, Sebastião. **Folclore: Roteiro de Pesquisa.** Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento: Belo Horizonte: 1996.

Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/2974457/Folclore-roteiro-de-pesquisa-por-Tiao-Rocha> (Acesso em 10/03/2013).

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do negro e outras histórias.** Brasília, SECAD, MEC, 2005, p. 9 a 10.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **“As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: O contexto brasileiro”.** In: Raça e Diversidade. São Paulo: EDUSP, 1996.

Um dedo de prosa: tendências e perspectivas do conto feminino afrobrasileiro¹⁴⁸.

Cristian Souza de Sales¹⁴⁹

Resumo

As escritoras afrobrasileiras contemporâneas têm produzido contos, cuja abordagem e diversidade temática têm chamado a nossa atenção. A partir de um olhar privilegiado, elas ocupam o lugar de interlocutoras no debate sobre relações étnico-raciais no Brasil, e, são porta-vozes de um grupo marcado pela discriminação de raça e gênero. Assim, ao se dirigirem ao seu público-leitor, são vozes femininas que buscam aproximar as suas vivências individuais às experiências coletivas. Para tanto, utilizam como mecanismo em sua escrita literária, reinterpretar e reler fatos históricos, além de denunciar o duplo preconceito que vitimiza a mulher negra em seu cotidiano. Neste artigo, as narrativas analisadas apresentam uma ampla variedade temática. Sendo assim, este trabalho busca evidenciar que, simultaneamente a discussão sobre as questões de raça e gênero, ao resgate da memória coletiva e valorização da ancestralidade africana, por exemplo, as autoras selecionadas investem na construção da identidade feminina, o que também pode ocorrer, em paralelo a outras reflexões, inclusive quanto ao processo de criação do texto literário.

Palavras-chave: escritoras afrobrasileiras; conto afrobrasileiro; perspectivas; diversidade.

1. **Proseando sobre a ficção contemporânea: onde se localizam às narrativas de escritoras afrobrasileiras?**

Ao iniciarmos qualquer análise sobre a prosa de ficção brasileira contemporânea, especialmente a praticada dos anos oitenta até a primeira década do século XXI, percebemos, de saída, que precisamos deslocar a atenção de modelos, temáticas, conceitos e espaços que não nos eram familiares até pouco tempo atrás, especialmente no que diz respeito a uma produção de autoria feminina negra. Precisamos deslocar modelos, conceitos e a nossa atenção, pois os contos que serão analisados neste trabalho, apresentam uma perspectiva diferenciada no que diz respeito à construção do texto literário, à constituição das personagens (seu pertencimento étnico), à elaboração do enredo (temáticas), pois a voz autoral propõe contar histórias e memórias, apresentando outros elementos, significações, sentidos e simbologias algumas inclusive silenciadas e/ou desconhecidas pelo público-leitor. Refiro-me à crítica especializada, a crítica literária atual, aquela que tem selecionado os textos ditos contemporâneos, aquela que ainda tem ignorado ou/e invisibilizado a literatura afrobrasileira.

Exemplo disso aparece em *Ficção Brasileira Contemporânea*, livro de Karl Erik Shollhammer (2001), no qual o autor constrói uma espécie de historiografia literária pós-

¹⁴⁸Trabalho apresentado no Congresso Baiano de Pesquisadores Negros, no GT Literatura, Artes e Performances Negras.

¹⁴⁹Mestre em Estudo de Linguagens - PPGEL, UNEB, professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Crissaliessouza@gmail.com

moderna, mapeando textos e autores (as) que ele considera como representativos. Textos e autores que surgiram no Brasil a partir de 1980. No levantamento feito pelo pesquisador, a única escritora negra citada pelo crítico é Ana Miranda, autora de romances como *Boca do Inferno* (1989), *O retrato do rei* (1991) e *Desmundo* (1996), entre outros. No mais, não outra voz feminina negra citada por ele.

Na obra mencionada, não há indícios de uma produção literária de autoria feminina negra ou de autoria afrodescendente. Praticamente, nas quase duzentas páginas escritas por Shollhammer, as escritoras afrobrasileiras contemporâneas inexistem, ou melhor, não existem escritores ou escritoras afrobrasileiras produzindo literatura no Brasil, após quase três séculos da publicação do romance *Úrsula*, por Maria Firmina dos Reis (1859)¹⁵⁰.

Portanto, as escritoras que serão mencionadas neste trabalho, Esmeralda Ribeiro e Conceição Evaristo, têm publicado textos literários contemporâneos, impulsionadas pela vontade de edificar uma literatura feminina afrobrasileira que busca desconstruir estereótipos criados e disseminados sobre a mulher negra pelo discurso dominante. Contudo, ainda são vozes permanecem desconhecidas.

Tal desconhecimento também se faz presente em *Contemporâneos: expressão da literatura brasileira no século XXI*, de Beatriz Resende (2008). Neste livro, a autora faz referência à literatura brasileira produzida na virada do século XX para o século XXI, fazendo uma aposta em alguns escritores e escritoras, cuja escrita ela caracteriza como jovem. No entanto, apesar de advogar em favor dos mais novos, Resende também não cita nenhum autor ou autora de origem afrodescendente. Ao contrário, assim como Shollhammer, a pesquisadora menciona as vozes mais conhecidas e que, até aqui, obtiveram espaço e reconhecimento do mercado editorial brasileiro. Destarte, para alguns estudiosos e críticos da literatura contemporânea brasileira, o autor negro ou a autora negra parece que nada produziu em termos literários, mesmo referindo a livros, por exemplo, como *Cidade de Deus* (1997), do escritor Paulo Lins¹⁵¹.

Resende afirma que a maior novidade da literatura contemporânea está na constatação de que novas vozes surgem a partir de espaços que até recentemente estavam “afastados do universo literário”. Segundo a autora, utilizando o que ela chama de seu “próprio discurso”,

¹⁵⁰No século XIX, conta-se com a presença da primeira voz feminina negra, Maria Firmina dos Reis, com a obra: *Úrsula* (1859), cujo discurso aponta para o deslocamento de estereótipos raciais instituídos pelas narrativas do colonizador europeu. Além disso, Firmina dos Reis foi à primeira mulher a escrever um romance no Brasil.

¹⁵¹O destaque dado à obra é apenas pela abordagem da violência que permeia toda a narrativa: o seu excesso de realidade. Em nenhum momento, a cor dos personagens é mencionada. A cor dos personagens e a origem étnica do autor da obra, Paulo Lins.

vem hoje das periferias, das margens das grandes cidades, “forte expressão artística que, tendo iniciado seu percurso pela música, chega agora a literatura”. (RESENDE, 2008, p. 17).

Habitando este silêncio e buscando preencher esta lacuna, as escritoras afrobrasileiras contemporâneas têm publicado textos literários, cuja proposta é marcar a voz e evidenciar a presença da mulher negra na literatura nacional. Vozes que são oriundas da periferia e das margens das grandes cidades. Vozes que ainda são marginalizadas por causa das temáticas abordadas em suas obras, sejam em verso ou em prosa: através da música, mencionada por Resende, seja por meio da poesia, do conto ou romance.

Por outro lado, se uma parte da crítica literária atual insiste em desconhecer e ignorar esta produção ficcional, por outro, autoras como Florentina Souza (2005), em *Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal MNU*, reconhecem a existência de uma produção literária contemporânea de autoria afrodescendente que tem circulado no Brasil, a partir de 1978. Uma produção que tem circulado na contramão do mercado editorial.

Souza nos afirma que estes textos literários são indispensáveis, uma vez que os mesmos interferem nas “várias instâncias de prestígio e de poder”, promovendo “condições políticas e sociais no que diz respeito à sua diversidade cultural apresentada em suas temáticas. Assim, em verso ou em prosa, são produções que buscam “remapear e reconfigurar o imaginário” instituídos sobre os escritores de origem afrodescendente e a população negra de um modo geral. (SOUZA, 2005, p.127)

De acordo com Souza, trata-se de grupo de escritores negros que se sentem “desenraizados no seu país de nascimento”. Por isso, produzem uma literatura consciente do seu “lugar étnico-cultural”, e, nessa posição, procuram criar um espaço de “invenção de uma identidade negra” elaborada a partir de “fragmentos, fios e retalhos relegados”, esquecidos e “apagados pela tradição cultural brasileira hegemônica”. Mas, que, apesar da situação de invisibilização imposta secularmente, estão empenhados no fortalecimento da “autoestima” e construção de uma “autoimagem positiva para todos os afrodescendentes”. (SOUZA, 2005, p.17).

Trata-se de uma literatura que evidencia marcas da experiência pessoal e coletiva, da história, da memória, da condição humana de homens e mulheres negras em diáspora. É uma escrita literária que tem procurado dar novas formas de representação e significado à história e à cultura do negro brasileiro, histórias e memórias situadas ainda às margens dos discursos instituídos. A literatura afrobrasileira apresenta um país em paralelo, diria outro país, ao denunciar as condições sociais a que estão submetidas toda uma população por causa apenas de seu pertencimento étnico. E após trinta e sete anos, desde a publicação do primeiro poema,

no volume 1, dos *Cadernos Negros* (1978), os quais continuam sendo o principal veículo de divulgação dessas narrativas e versos, essa literatura têm buscado o seu espaço.

Os *Cadernos Negros* representam um coletivo literário no qual circulam contos e poemas produzidos por autores e autoras afrodescendentes no Brasil até 2013. São produções ficcionais, cujos sujeitos da escrita se enunciam como negras(os), constituindo-se como uma nova geração de escritores(as) que se forma a partir de 1970, composta por militantes do Movimento Negro Unificado (MNU), intelectuais, afrofeministas, professores(as), artistas e pesquisadoras(es). As primeiras mulheres a terem seus trabalhos publicados nos CN foram Ângela Galvão e Célia Pereira (1978)¹⁵².

Seguindo os passos de Galvão e Pereira, muitas escritoras têm publicado os seus trabalhos nos Cadernos. Entre os anos de 1978 a 2012, quarenta escritoras publicaram suas produções nessa série. Entre os nomes daquelas que já publicaram e/ou publicam nos *Cadernos Negros*, cito: Alzira Rufino, Ana Célia da Silva, Andréa Lisboa de Souza, Ângela Lopes Galvão, Anita Realce, Atiely Santos, Benedita Delazare (Benedita de Lazari), Celinha (Célia Pereira), Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, D'Ileomar Monteiro (Vera Lúcia Alves), Elizandra Batista de Souza, Eliane da Silva Francisco, Eliete Rodrigues da Silva Gomes, Esmeralda Ribeiro, Geni Mariano Guimarães, Graça Graúna, Iracema M. Regis, Lia Vieira, Lourdes Dita (Lourdes Benedita da Silva), Maga, Magdalena de Souza, Maria da Paixão, Marizilda R. Xavier (Kaiàmiteobá), Marta Monteiro André, Mel Adún, Miriam Alves (Miriam Aparecida Alves), Neuza Maria Pereira, Regina Helena da Silva Amaral, Roseli da Cruz Nascimento, Ruth Souza Saleme, Serafina Machado, Sônia Fátima da Conceição, Suely Nazareth Henry Ribeiro, Therezinha Tadeu, Tietra (Marise Helena do Nascimento Araújo), Vera Lúcia Benedito, Vera Barbosa, entre outras¹⁵³.

São escritoras que refletem sobre temas e questões ligadas ao cotidiano, à vivência e à história da população afrodescendente no Brasil, marcada sempre por uma perspectiva interna, especialmente em suas narrativas. São vozes femininas que utilizam poemas, romances e contos para reinterpretar, resgatar e reler fatos históricos. São olhares femininos negros que fazem uso da escrita literária e seus recursos disponíveis para valorizar aspectos culturais e religiosos de matrizes africanas, desenvolver a autoestima da mulher negra, refletir sobre o próprio processo de criação artística e construção da identidade feminina negra.

¹⁵² Utilizarei a sigla CN para me referir aos Cadernos Negros.

¹⁵³ Dentre as autoras mencionadas, a maioria tem publicado poesias. O conto é um gênero literário que tem atraído um número pequeno de escritoras. Anita Realce, publicou nos *Cadernos Negros Penumbra*, em 1986, volume 8.

Através de suas narrativas e versos, as escritoras denunciam a discriminação racial e de gênero sofrida pelas mulheres afrodescendentes, ao trazer no interior de seus discursos um tom de protesto pelo tempo em silêncio, e, principalmente, buscam construir outras formas de representação social de si.

Nessa escrita de cunho feminino negro, a autorrepresentação é empregada como recurso de linguagem, de aproximação e de criação de laços comuns com as(os) leitoras(os) dos CN. Trata-se de um mecanismo de construção de novos sentidos e significações para as mulheres afrodescendentes elaborarem autoimagens positivas. Os textos estão interessados em questionar as representações sociais negativas e desmitificar estereótipos raciais e sexuais que foram construídos e cristalizados desde o século XIX, por meio das vozes dos autores e das personagens criadas pela literatura nacional. Contudo, os estilos, os olhares femininos e as perspectivas são diferenciados. A seguir, destaco dois estilos, duas vozes, dois percursos. Destaco os contos que têm sido escritos por Esmeralda Ribeiro e Conceição Evaristo. Evidencio como a escrita literária contemporânea afrobrasileira tem apresentado narrativas produzidas por elas, cujas histórias, enredo e personagens, discutem simultaneamente as questões de raça e gênero, ao passo que trabalham com o resgate da memória coletiva e valorização da ancestralidade africana. Por meio de uma linguagem poética, as autoras selecionadas investem na construção da identidade feminina, o que também pode ocorrer, em paralelo a outras reflexões, denunciando a violência, os silenciamentos e as formas de opressão de que são vítimas no dia a dia.

2. **Prosa feminina afrobrasileira: perspectivas e tendências em duas vozes.**

(...) sede, fome, desejo ardente, explicam tudo, até coisas inexplicáveis. (RIBEIRO, CN,12, 1989)

Ao realizar um levantamento de alguns contos publicados por mulheres negras nos *Cadernos Negros*, desde o primeiro volume publicado em 1979 até 2012,¹⁵⁴ encontramos os seguintes trabalhos publicados: Celinha (Célia Aparecida Pereira): *Os donos da terra e das águas do mar* (CN 4); Conceição Evaristo: *Di Lixão, Maria* (CN 14); *Duzu-Querença* (CN 16); *Ana Davenga* (CN 18); *Quantos Filhos Natalina teve?* (CN 22); *Beijo na face* (CN 26); *Olhos D'água, Ayoluwa, a alegria do nosso povo* (CN 28); *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos* (CN 30); Cristiane Sobral: *O buraco Negro, Pixaim, A discórdia do Meio* (CN

¹⁵⁴Mencionaremos aqui os contos publicados nos *Cadernos Negros*, volume 30, publicado 2007.

24); *Bife com batatas fritas* (CN 30). 5); Eliane Rodrigues: co-autoria *Queci-Queci* (CN 16); Elizandra: *Afagos* (CN 30); 8); Esmeralda Ribeiro: *Ogum* (CN 8); *Vingança de Dona Léia* (CN 10); *Desejo esquecido na memória* (CN 12); *Guarde Segredo* (CN 14); *À procura de uma borboleta preta* (CN 16); *O que faremos sem você?* (CN 18); *Cenas*, (CN 20); *Sempre Suspeito, Não me dêem flores* (CN 22); *Ela está dormindo* (CN 24); *Mulheres de Espelhos* (CN 26); *Encruzilhada*, (CN 28), *Melre Dez nunca respeitou o tempo*(CN 30); Geni Mariano Guimarães: Jandira Morena, *Histórias da vó Rosária* (CN 4); *Questão de Afinidade* (CN 12); Iracema Régis: *Sonhos Imortais* (CN 20). Lia Vieira: *Foram sete* (CN 14); *Por que Nicinha não veio?*, *He-Man* (CN 16); *Operação Candelária* (CN 18); *Rosa da Farinha* (CN 22); *Provas para o Capitão* (CN 26). Lourdes Dita: *Um elo de corrente* (CN 26). Maga: *Bacurau, Neide* (CN 2). Marta Monteiro André: *O jantar* (CN 10); Mel Adún: *Yeyelodê, Lembranças das águas, Versões, Terreiro da gente* (CN 30); Miriam Alves: *Um só gole* (CN 8); *Cinco cartas para Rael* (CN 10); *Alice está morta, Brincadeira 1, Como uma mulher de verdade* (CN 12); *Abajur* (CN 20); *Retorno de Tatiana* (CN 22); *A Cega e a Negra – Uma Fábula* (CN 24); *Amigas, Minha Flor, minha paixão* (CN 26); *Xeque-Mate* (CN 30). Neusa Maria Pereira: *Tião, Tião e Passo Marcado* (CN 2); Raquel Almeida: *Minha Cor* (CN 30); Ruth Souza Saleme: *Caguira*, Sônia Fátima da Conceição: *Maria* (CN 4); *Lembranças* (CN 6); *Mais uma história* (CN 8); *Nos casos de Amor* (CN 10); *Em tempos de escravos* (CN 12); *Obsessão* (CN 16); *Nº 505* (CN 18). Vera Lúcia Barbosa: *Flor de Agosto...Felicidade* (CN 24). Zula Gibi (pseudônimo de Miriam Alves): *Um bom conselho* (CN 8); *Caindo na real* (CN 22); *New York* (CN 24); *O ônibus* (CN 26), *Noites cariocas* (CN 30)¹⁵⁵.

Tais produções mostram um repertório variado de narrativas que marcam a diversidade da escrita feminina negra contemporânea, em estilos e temas, tendências e perspectivas que ora se entrelaçam e dialogam entre si, tecendo um fio de subjetividades que dão origem uma manta longa de significações, percepções e sentidos sobre ser mulher e negra no Brasil. Ora significações, percepções e sentidos (como não poderia deixar de ser), diferenciam-se, evidenciando como os textos literários de autoria feminina, partindo de experiências e vivências semelhantes, podem apresentar diversas matizes discursivas para uma mesma temática. A seguir, começo o meu dedo de prosa, analisando alguns contos da escritora Esmeralda Ribeiro, organizadora da série *Cadernos Negros* e membro do Grupo Quilombhoje Literatura¹⁵⁶.

¹⁵⁵ Chamo atenção de que as escritoras publicam em menor número nos *Cadernos Negros*, sejam poemas ou contos.

¹⁵⁶ O grupo Quilombhoje foi criado em 1980 para cuidar e organizar a série *Cadernos Negros*. Esmeralda Ribeiro é a única mulher a permanecer no Grupo até hoje, desde 1982, ao lado de seu companheiro e também escritor Márcio Barbosa. Esmeralda possui inúmeras participações nos *Cadernos Negros*, publicando contos ou poemas.

Jornalista, contista, poeta, nasceu em São Paulo em 1958. Nos anos oitenta, foi das poucas mulheres a integrar as discussões do I e do II *Encontros de Poetas e Ficcionalistas Negros Brasileiros*. A escritora tem atuado no sentido de incentivar a participação da mulher negra na literatura. Possui inúmeras obras publicadas de forma individual ou em parceria. Destaco em sua larga produção intelectual *Malungos e Milongas* (1988), *Gostando mais de nós mesmos* (1999): *Reflexões sobre a literatura afrobrasileira* (1982), *Criação Crioula, nu elefante branco* (1987), *Gênero e representação na literatura brasileira vol. II* (2002). Além disso, possui participações internacionais em publicações, *Moving beyond boundaries: international dimension of black women's writing*(1995); *Finally Us: contemporary black brazilian women writers* (1995); *Colorado* (1995), *Callaloo*, vols. 18 (1995); *Fourteen female voices from Brazil*(2002), *Women righting – Afro-brazilian Women's Short Fiction, Inglaterra* (2005), entre outras.

Em grande parte, os contos de Esmeralda Ribeiro são publicados nos *Cadernos Negros*. Em suas narrativas, a denuncia contra o racismo e o sexismo estão sempre em pauta. No conto *Ogúm*, lançado em 1987, primeira narrativa publicada por ela na antologia, a escritora denuncia que as mulheres negras são as principais vítimas da violência simbólica praticada pelo racismo e pelo sexismo no Brasil. Em 1987, no conto *Vingança de Dona Léia*, publicado nos *Cadernos*, volume 10, Ribeiro segue o mesmo percurso e tom discursivo. Em *Desejo esquecido na memória*, de 1982, no volume 12, a voz narrativa consolida a sua preocupação ao denunciar as mais variadas formas de violência praticadas pelo racismo e o sexismo contra as mulheres negras.

Em outro conto, *A procura de uma borboleta preta*, publicado na mesma série, em 1996, volume 16, entra em cena a questão da afetividade feminina. Temas como desilusão amorosa e a impossibilidade da realização afetiva da mulher negra são assuntos tratados pela autora neste conto. Além disso, Esmeralda Ribeiro recusa a imagem estereotipada de que a mulher negra serve apenas como objeto de prazer. A escritora rejeita a representação do corpo feminino negro como objeto sexual. Conforme leio, para Ribeiro, a mulher negra se configura como um ser solitário que aborta não só o feto, mas tem a sua afetividade interrompida. O conto versa sobre a história de Leila, que se envolve com o francês Jean e engravida. Ele branco, ela negra, os dois poderiam ser plenamente felizes, caso não fossem os julgamentos maldosos da vizinhança (de nossa sociedade racista) e a recusa dos familiares de Leila, que condenavam a relação interracial. Portanto, o aborto é o aspecto da violência que retira a vida e possibilidade de afeto no enredo.

Como não poderia deixar de ser, através da história de Leila e Jean, Esmeralda Ribeiro volta a denunciar a violência do racismo praticada sobre o casal, mas especialmente sobre a mulher negra, conforme é possível ler no trecho a seguir:

[...] parque estava tomado pela vizinhança (...) Eles me xingavam de ordinária, cadela, vagabunda e gritavam: “Seus meninos vão para o juizado”. Baby, eles arrancaram as minhas roupas, eu fiquei nua, nua. Quanto mais eu e Jean coríamos, mais eles atiravam pedras nas nossas costas e cabeças. Jean tentava me proteger, mas era em vão. (RIBEIRO, 1996, CN 16, p. 58, grifos da autora).

Neste trecho retirado do conto, a voz narrativa está interessada em oferecer detalhes ao leitor sobre a violência perpetrada, não apenas ao casal, mas como o racismo, em suas mais diferentes feições, é praticado diretamente contra a mulher negra. Um racismo que nem sempre adquire conotações simbólicas. Ofendida verbalmente pela vizinhança que não admitia a presença de um homem branco e estrangeiro ao lado de uma negra, os protagonistas são perseguidos e apedrejados fisicamente, resultando no seu aborto de Leila.

Neste caso, Esmeralda Ribeiro evidencia como o racismo aborta a nossa possibilidade de realização pessoal e realização afetiva. Por causa do preconceito racial, nós, mulheres negras, não sentimos a presença do amor. Em *Vivendo de amor*, bell hooks (2006, p.188) afirma que muitas mulheres negras sentem que em “suas vidas existe pouco ou nenhum amor”. E essa é uma de “nossas verdades privadas” e inquietações que “raramente discutimos em público”: uma realidade que é tão dolorosa em nós, a qual dificilmente, falamos à vontade sobre o assunto. Para a autora, um dos motivos que explica este nosso comportamento social é a herança deixada pelo sistema escravocrata e as divisões raciais estabelecidas entre os brancos e os/as afrodescendentes pelo racismo e pelo sexismo. Por isso, “nós negros (as) temos sido profundamente feridos”: mas a vontade de amar tem representado em nós um ato de resistência. (HOOKS, 2006, p.189)¹⁵⁷.

Se o aborto pode ser compreendido como a metáfora da interrupção, da impossibilidade, é representação da mutilação do feto e do corpo feminino, igualmente a borboleta preta, que dá título ao conto, também pode representar outros sentidos. A metáfora se estende à imagem de todas as meninas, desencadeando as reflexões sobre o futuro das mulheres negras em uma sociedade racista e sexista. Possibilidade que a escritora Esmeralda Ribeiro revela em outro trecho retirado do conto: [...] Fico sentada, observando que são tantas

¹⁵⁷No artigo *Expressões do erotismo e sexualidade na poesia feminina afrobrasileira*, reflito sobre as implicações do racismo sobre a afetividade da mulher negra.

borboletas-meninas dormindo sobre as pedras. Fico refletindo: qual será o futuro delas quando se tornarem mulheres?. (RIBEIRO, 1996, CN 16, p. 62)

Por outro lado, em *Guarde Segredo*, de 1991, um dos contos mais famosos de Esmeralda Ribeiro, ao invés de apenas somente denunciar, a mulher negra reage contra a violência do racismo e sexismo. A autora retoma a abordagem sobre a afetividade feminina¹⁵⁸. Em paralelo as revelações, a narrativa em questão, sustenta-se em um panorama histórico social em que a mulher de origem afrodescendente consolida sua ascensão social, política e literária mesmo diante das barreiras colocadas diante dela historicamente¹⁵⁹.

No texto citado, por meio da intertextualidade, Esmeralda Ribeiro dialoga com Lima Barreto, escritor negro considerado pré-modernista, autor do romance *Clara dos Anjos*. O romance *Clara dos Anjos* e o conto *Guarde Segredo* estão separados por quarenta e três anos se considerarmos o tempo de suas publicações. Lima Barreto, por meio do romance *Clara dos Anjos*, denuncia um retrato bastante comum à época: a representação da humilhação vivida por negros, dada a sua condição social e étnica. Já, no conto *Guarde Segredo*, a protagonista, que não possui seu nome revelado, inicia o namoro com o rapaz branco que a trai com outra moça. Tal traição é apontada pela própria mãe do traidor, que não apenas relata o fato, mas também aproveita a situação para humilhar a moça por conta da sua origem étnica. Indignada com os insultos recebidos gratuitamente, a moça se revolta, procura o namorado e após encontrá-lo com outra em um hotel, mata-o a facadas.

A Clara de Esmeralda Ribeiro surge como esse indivíduo que reconstrói a imagem da mulher negra, transformando-a de passiva à ativa, de ingênua à consciente, tornando-a responsável por suas escolhas. Porém, essa mulher corajosa foge e se esconde, deixando o leitor, *a priori*, sem entender tal atitude. Entretanto, uma reflexão acerca do contexto no qual a obra está inserida, permite que o leitor compreenda tal estratégia utilizada por Ribeiro.

Não poderia ser diferente com a protagonista de Ribeiro. Ela revida, sabe dos seus direitos, mas ainda encontra barreiras, que ainda tentam silenciá-la. Ela quer falar, mas não pode, disso depende sua vida. E ela escolhe viver, sem abandonar os seus ideais, porém sem gritá-los como deveria. São direitos, mas ainda assim são negados, silenciados. Portanto, ao

¹⁵⁸No texto citado, por meio da intertextualidade, Ribeiro dialoga com Lima Barreto, escritor negro considerado pré-modernista, autor do romance *Clara dos Anjos*. O romance *Clara dos Anjos* e o conto *Guarde Segredo* estão separados por quarenta e três anos se considerarmos o tempo de suas publicações. Lima Barreto, por meio do romance *Clara dos Anjos*, denuncia um retrato bastante comum à época: a representação da humilhação vivida por negros, dada a sua condição social e étnica. Indignada com os insultos recebidos gratuitamente, a moça se revolta, procura o namorado e após encontrá-lo com outra em um hotel, mata-o a facadas

¹⁵⁹Fruto das reflexões que mantenho no artigo *Diálogos possíveis sobre afrodescendência entre Esmeralda Ribeiro e Lima Barreto*, em *Guarde Segredo*.

final das leituras dos contos, ainda nos cabe uma pergunta: Ainda existirão muitas borboletas pretas? Nem Clara dos Anjos e nem Leila poderão responder.

Encerrando o nosso dedo de prosa, alargando o nosso fio, temos outra escritora negra contemporânea, cuja voz tem se consolidado no âmbito da construção de narrativas que emocionam e encantam por causa do modo como elabora a linguagem narrativa. Refiro-me à forma como Conceição Evaristo consegue unir no mesmo tecido literário matizes discursivas entremeadas por metáforas que valorizam a nossa ancestralidade africana e investem na construção de uma identidade feminina negra distante dos estereótipos vários.

Conceição Evaristo é professora, poetisa, ensaísta e militante. Natural de Minas Gerais reside no Rio de Janeiro desde 1973. Mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. Evaristo é uma escritora afrobrasileira que tem buscado transitar entre os espaços dos movimentos sociais e o ambiente acadêmico. Autora de inúmeros trabalhos, a sua produção intelectual é conhecida na Áustria, Porto Rico, Estados Unidos e Cuba. Suas obras individuais são os romances: *Ponciá Vicêncio* (2003), *Becos da Memória* (2006) e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), e o livro *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008). Na antologia *Cadernos Negros*, publicou seu primeiro trabalho em 1990. Além de coletâneas literárias e críticas brasileiras, seus textos aparecem em antologias tais como: *Schwarze prosa*, Alemanha (1993); *Moving beyond boundaries: international dimension of black women's writing* (1995); *Women righting – Afro-brazilian Women's Short Fiction*, Inglaterra(2005); *Finally Us: contemporary black brazilian women writers* (1995); *Callaloo*, vols. 18 e 30 (1995,2008); *Fourteen female voices from Brazil* (2002), Estados Unidos; *Chimurenga People* (2007), *África do Sul*; *Brasil-África: como se o mar fosse mentira, Brasil/Angola* (2006). Ademais, suas obras são traduzidas e pesquisadas dentro e fora do país.

Com um repertório variado, Conceição Evaristo publicou seu primeiro conto nos *Cadernos Negros*, volume 14, intitulado *Maria*. Nele, a autora, assim como o faz Esmeralda Ribeiro, em seus trabalhos, também denuncia a situação de exclusão vivenciada pelas mulheres negras em nossa sociedade. Como em todas as suas narrativas, a figura materna e a valorização da família negra são os grandes destaques do enredo. Além disso, como acontecem em outras histórias, os ingredientes indispensáveis em suas produções, são a memória e a história. Recursos que a escritora utiliza para valorizar a sua ancestralidade e construir outras imagens femininas.

Em outro conto, *Dudu Querença*, publicado em 1993, nos CN, volume 16, Conceição Evaristo retoma a valorização da figura da materna, através de uma discussão sobre loucura, exclusão social, sexualidade e erotismo. Em *Ana Davenga*, conto publicado dois anos depois, a escritora aborda temas como erotismo, exclusão social, história, memória e violência. Trata-se de um conto, cujo enredo mostra uma mulher negra que se encontra à espera de seu companheiro. Davenga é chefe de uma quadrilha, homem temido e respeitado por todos. Ana era a idealização dos homens, porém aguçava ciúme e cobiça. O narrador mostra os momentos de angústia e os medos de Ana, especialmente em perder seu marido, “aquele que tinha o prazer banhado em lágrimas”. (EVARISTO, 1995, p. 30). A narrativa possui um desfecho surpreendente, pois Davenga é morto pela polícia, desfazendo sonho de Ana em construir uma família feliz.

Em outra narrativa, publicada no volume 22, em 1999, dos *Cadernos Negros*, em *Quantos filhos tem Natalina?* Conceição Evaristo volta a falar sobre a maternidade, o aborto, a exclusão social, denunciando a violência física e moral que vitimiza a mulher negra. Já no conto *Beijo na Face*, lançado em 2003, a autora direciona a sua fala para o homoafetividade feminina, refere-se mais à importância da família, ao casamento e ao preconceito racial. Em *Ayouwa, a alegria do nosso povo*, Conceição Evaristo evidencia o papel da memória na construção da identidade negra. Publicado em 2005, narra-se a chegada de uma menina Ayoluwa que traria as mudanças tão sonhadas para um grupo, onde vivia a sua mãe Bamidele. Era comunidade onde a vida era marcada pela escassez. A vida da população negra era marcada pela ausência de lugar, de memória, de história: de lembranças de casa.

Conforme a voz da narradora, faltava tudo: “mãos para o trabalho, alimentos, água, matéria para os nossos pensamentos e sonhos, palavras para as nossas bocas, cantos para as nossas vozes, movimento, dança, desejos para os nossos corpos”. (EVARISTO, 2005, p. 35). “Todos estavam enfraquecidos e esquecidos da força que traziam sem seus próprios nomes”, inclusive os mais velhos. “E pediam veementemente à vida que se esquecesse delas e que as deixasse partir”. (EVARISTO, 2005, p. 36). .

Era o Banzo que matava as esperanças, a vida, o pensamento, o desejo de liberdade. Era saudade de casa, de África, que fazia com que aquelas pessoas não enxergassem outro caminho, senão a morte. Por causa do Banzo, muitos escravos ficavam entristecidos, paravam de falar e, acima de tudo, deixavam de se alimentar¹⁶⁰. Mas o nascimento de *Ayouwa, a*

¹⁶⁰ Segundo Renato Venâncio (2005), *Banzo: a melancolia negra*, ainda hoje se discute o significado dessa palavra. O mais aceito tem uma remota origem africana, equivalendo a “pensar” ou “meditar”. O termo também, há tempos, designou uma doença. No século 19, com o desenvolvimento das primeiras teorias psicológicas, o comportamento dos escravos banzeiros foi reconhecido como distúrbio mental. Em 1844, Joaquim Manoel de Macedo, na tese médica intitulada *Considerações*

alegria do nosso povo, acabou com o Banzo e trouxe de volta a esperança. Ela trouxe de volta a esperança que “continua fermentando o pão nosso de cada dia”. O nascimento da menina era a metáfora da vida, da esperança. O “eco da vida-liberdade”, conforme diz a escritora. (EVARISTO, 2005, p.39).

Portanto, por meio de narrativas sensíveis, estes contos mencionados apresentam olhares femininos sobre a dor e os dramas, que envolvem a mulher negra brasileira, apresentando-nos protagonistas que podem ser as próprias autoras. Protagonistas que podem ser muitas de nós. Esmeralda Ribeiro e Conceição Evaristo buscam refazer o corpo violado pelo racismo e pelo sexismo. Seus personagens buscam se refazer das dores que tem ecoado no tempo, mas ainda mantém viva a esperança.

Mas, apesar de denunciarem as diferentes formas de violência sofridas pelas mulheres negras, Esmeralda Ribeiro e Conceição Evaristo, não abandonam a poeticidade em seus textos. Poeticidade que se mistura à memória importante elemento de construção da história de um povo. Poeticidade que busca sempre evidenciar que, a história é individual, e, principalmente, coletiva.

Dessa forma, o ato de escrever o texto representa a reinscrição em outra vida. Para Conceição Evaristo, o ato de “escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida”. “Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo.” (EVARISTO, 2007, p. 20). Escrever para Conceição Evaristo e Esmeralda Ribeiro é a possibilidade de reconstruir a própria a sua própria história, tornando audíveis suas, muitas e outras que foram silenciadas.

3. Referências Bibliográficas

- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves.. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- Cadernos Negros 2. São Paulo: ed. dos autores, 1979.
- Cadernos Negros 4. São Paulo: ed. dos autores, 1981.
- Cadernos Negros 6. São Paulo: ed. dos autores, 1983.
- Cadernos Negros 8. São Paulo: ed. dos autores, 1985.
- Cadernos Negros 10. São Paulo: ed. dos autores, 1987.

Sobre a Nostalgia, afirma o seguinte: “[...] estamos convencidos de que a espantosa mortandade que entre nós se observa nos africanos, principalmente nos recém-chegados, bem como de que o número de suicídios que entre eles se conta, tem seu tanto de dívida a nostalgia [...].Aos poucos, a associação entre nostalgia e banzo se tornou popular. No Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, de 1875, de Joaquim de Macedo Soares, é possível ler a seguinte definição: “banzar: estar pensativo sobre qualquer caso; triste sem saber de quê; sofrer do spleen dos ingleses; tristeza e apatia simultânea; sofrer de nostalgia, como os negros da Costa quando vinham para cá, e ainda depois de cá estarem”. Ver estudo em <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/banzo-melancolia-negra-434032.shtml/acessado> em 10 de agosto de 2013.

- Cadernos Negros 12. São Paulo: ed. dos autores, 1989.
- Cadernos Negros 14. São Paulo: ed. dos autores, 1991.
- Cadernos Negros 16. São Paulo: ed. dos autores, 1993.
- Cadernos Negros 18. São Paulo: ed. dos autores, 1995.
- Cadernos Negros 20. São Paulo: ed. dos autores, 1997.
- Cadernos Negros 22. São Paulo: ed. dos autores, 1999.
- Cadernos Negros 28. São Paulo: ed. dos autores, 2005.
- Cadernos Negros 30. São Paulo: ed. dos autores, 2007.
- EVARISTO, Conceição. **Da grafia desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita.** In Representações Performáticas Brasileiras: Teorias, práticas e suas interfaces. ALEXANDRE, Marcos (org.). Belo Horizonte: Mazza, 2007.
- EVARISTO, Conceição. **Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira.** *Revista Palmares: cultura Afro- Brasileira.* Fundação Cultural Palmares. Ministério da Cultura. Ano 1. Número 1. Brasília: 2005.
- GONZALEZ, Lélia. (1983). **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Brasília: ANPOCS.
- HOOKS, Bell. **Intelectuais Negras.** Estudos feministas. Rio de Janeiro. IFCS/UERJ e PPCIS/UERJ, v.3, n, 2, p-464-469, 1995.
- HOOKS, Bell. (1995). “Vivendo de amor”. In: WERNECK, Jurema et al. (Orgs.). O livro da saúde das mulheres: nossos passos vêm de longe. Trad. Maísa Mendonça, Marilena Agostina e Maria Cecília MacDowell dos Santos. 2ª edição. Rio Janeiro: Pallas, p.188-198.
- PELLEGRINI, Tânia. **A imagem e a letra: aspectos da ficção brasileira contemporânea.** Campinas-SP, Mercado das letras, 1999.
- QUEIROZ, Vera. **Crítica Literária e Estratégias de Gênero.** Rio de Janeiro: UFF, 1997.
- SOUZA, Florentina da Silva. **Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal MNU.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- RIBEIRO, Esmeralda. **Malungos e Milongas.** São Paulo: Edição da Autora, 1988 (conto).
- RIBEIRO, Esmeralda. **5 poemas para a rainha Quielé, E agora nossa guerreira, Jogo de luzes.** Cadernos negros 15. (org. Quilombhoje). São Paulo: Edição dos Autores, 1992.
- RIBEIRO, Esmeralda. **Cadernos negros 16.** (org. Quilombhoje). São Paulo: Ed. dos Autores, 1993.
- RIBEIRO, Esmeralda. **O que faremos sem você?.** Cadernos negros 18. (org. Quilombhoje). São Paulo: Quilombhoje: Editora Anita, 1999.
- RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra: 2008.

A Interdisciplinaridade no texto afro-literário e a lei 10.639: Relato de Experiências da Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis (2012)

Cristiane Mare da Silva

CEJA- SED/SC

Resumo

Pensar a literatura como fonte inspiradora para discutir e refletir sobre o processo educativo do qual passa nosso país, como parte de uma ação afirmativa que foge aos limites das escolas regulares, a leitura como uma visão ampla da educação e letramento em busca de novos pensamentos. Queremos, baseada em nossa experiência em sala de aula, refletir como o posicionamento político pode se dar em diferentes espaços como construção desse momento histórico do qual somos todos protagonistas. Utilizando-se de teóricos que dialogam das mesmas inquietações como Eduardo Assis, Zilá Bernd, Maria Aparecida da Silva Bento, Paulo Freire e a Resolução CNE 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O resultado destes esforços emergem nas oficinas, nos temas de pesquisa e na atividade em sala de aula do Núcleo de Eja da Escola Básica Almirante Carvalhal, no Bairro de Coqueiros, em Florianópolis.

Palavras chave: Literatura-afro; Interdisciplinaridade; EJA

Cavando, cavando torrões de terra,
até lá, onde os homens enterram
a esperança roubada de outros homens.
Conceição Evaristo

No momento desta escrita eram muitas as vozes e diálogos que se perpetuavam. Ora a literatura como fonte inesgotável de representatividade, capaz de nos enriquecer com novas interpretações sobre a cultura multifacetada dos afro-brasileiros. Ora o diálogo dos últimos 40 anos do Movimento Negro ressonado no ano de 2012 pelo ministro Ricardo Lewandowski no Supremo Tribunal Federal, a aprovação do Estatuto de Igualdade Racial no Congresso nacional, e a palavra diálogo era latente e representava com bastante peculiaridade aquele tempo e espaço. Foi o verso, a tomada de sua posse por enunciadores diversos que configuraram a luta do Movimento Negro no Brasil, disseminando informações, estatísticas, pesquisas das condições dos afros no país produzidas por intelectuais e parceiros da luta antirracista.

Portanto as lutas dos movimentos antirracistas e a literatura em seus diversos gêneros, são partes dos esforços que produziu a vitória ocorrida no dia 26 de abril de 2012 no Supremo

Tribunal Federal. Se essa ação tem por mérito sua atuação direta, na vida cotidiana dos afros, do mesmo modo a Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis e o ensino de nossa literatura o são. Pois formada por uma grande maioria de estudantes de origem africana, procurando a duras penas manter-se em processo de escolarização, ela tanto pode cercear ou auxiliar no desenvolvimento pleno destes estudantes e construir junto com seus docentes alicerces para que possam almejar um caminho distinto a sua realidade.

Deixemos o silêncio e costuremos o nosso próprio tempo: após o dia 26 de abril de 2012, cheguei a escola em que trabalho na cidade de Florianópolis e nenhum comentário acerca dos últimos acontecimentos, era como se não soubessem sobre a decisão das cotas etnicorraciais ocorrido no dia anterior, na quarta feira comentando com os professores sobre a necessidade de dialogarmos com os nossos alunos sobre o que estava ocorrendo no Supremo tribunal Federal, e a importância daquela discussão para o Brasil, e do que esperávamos e desejávamos para o país, primeiro um vazio como resposta, depois um encerrar com a frase “é algo individual em que cabe a cada um tomar suas posições” e havia compreendido a recusa no diálogo, recusa esta que trabalhava oponente a fala de todos os ministros que acordaram sobre a responsabilidade social e coletiva referente as populações de afrodescendentes e indígenas.

Outrossim era a tomada de posicionamento e a declaração do enunciador e do lugar de onde fala, quiçá este momento se para alguns, “se constituía como o resultado de uma reivindicação por muito almejada pelos movimentos sociais” como afirma o presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros o professor Paulino de Jesus Francisco Cardoso, para outros amargo e quase intragável e desse modo os objetos e discursos simbólicos vão se construindo no interior de nossas escolas através do não dizer, e não discutir o silêncio atua como arma poderosa dos discursos.

A tentativa de romper com o cerco, embora sempre dificultoso e quase sempre solitário tanto é possível como tem como aliada as políticas pertinentes a educação, que constituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Este contexto me faz acordar de um conto de Maria Firmina dos Reis intitulado *A Escrava* – “Admira-me, disse uma senhora, de sentimentos sinceramente abolicionista; faz me até pasmar como se possa sentir, e expressar sentimentos escravocratas, no presente século, no século dezenove!”.

As decisões do Conselho Nacional de Educação cumprem a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (DOU nº 8, 10/1/2002, Seção 1, p. 1), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. A lei dispõe que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. 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.

Consoante as diretrizes curriculares nacionais para a educação da diversidade etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira é clara a importância do texto afro literário para a educação, colocando o não apenas como um texto de apoio ao professor ou opcional a este, contudo com a obrigatoriedade de sua inclusão no conteúdo programático das escolas, sendo assim, segundo a Prof Iris Amancio ocorre a “chamada resistência dos docentes para trabalhar seja com a cultura afro de modo geral ou com essa literatura que juntas promovem a importância dessa população para a formação cultural e histórica do país”. As próprias diretrizes auxiliam as escolas no sentido de que a presença desse texto é um direito dos afrodescendentes e igualmente de alunos de outras composições etnicorraciais, e que deverá ser trabalhada mesmo sem a presença de alunos afrodescendentes neste corpo escolar. Tendo como objetivo promover a igualdade e a diversidade dentro das escolas e conseqüentemente na sociedade, na premissa de conhecer o outro para passar a respeitá-lo.

Ademais é de suma importância a clareza em compreender o racismo não como um problema dos afros tendo apenas este como alvo, contudo visando a importância da postura dos brancos para a permanência da desigualdade racial, Maria Aparecida Bento tende a chamar esse fato de “pacto ou acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais”.

Os brancos costumam eximir-se desta conjugação e as vezes tenho a impressão que as relações etnicorraciais se configuram como um diálogo que tecemos ao lado de nossa comunidade, porém que não diz respeito as preocupações do mesmos, embora os brancos toda vez que sentem seus privilégios sendo contestados, com legitimidade se vestem de branco e recebem com rudeza qualquer tentativa de outorgar uma sociedade mais igualitária.

Tecendo uma alusão ao mestre Paulo Freire que se constituiu como um marco metodológico na educação de jovens e adultos se a “pedagogia do oprimido não pode ser feita, ou construída por opressores”, tampouco uma educação para a diversidade etnicorracial pode ser construída com ou ter em suas estruturas profissionais racistas, pois estes se comportam como guardiões, como educadores dialogam diretamente com essa tentativa de novas perspectivas no âmbito escolar, entretanto como conservadores e detentores de uma cultura hegemônica e eurocêntrica se reservam ao silêncio como negação, o silêncio, o não interesse, vão se perpetuando como manutenção do lugar que os brancos definiram para si mesmo.

Um posicionamento verdadeiro diante às novas diretrizes, pede sobretudo, uma reeducação desse educador e do corpo pedagógico da escola que passaria também por cursos de formação continuada e de novos programas nas universidades, pois como afirmam Wilma Coelho e Mauro Cesar Coelho.

Falar de diversidade, no Brasil, não é fácil. Não que o seja em outros países, especialmente naqueles de passado colonial, como é o nosso caso. No Brasil, a complexidade reside no fato de que a noção de diversidade tornou-se entre nós, constitutiva da identidade nacional. Somos o país da “miscigenação”. Raça, Cor e diferença,. p15

A necessidade da contraposição das experiências desse docente, a desconstrução do mito do “paraíso racial” tão presente na literatura nacional, nas obras ícones, de José de Alencar, Bernardo Guimarães, Jorge Amado, o reconhecer se como detentor de um cultura que muitas vezes subjuga as demais, ou que tenta invisibilizá-las, ensinar a prática da diversidade em textos, imagens e filmes.

Logo teríamos uma prática pedagógica, para a construção de uma diversidade cultural nas escolas este é o caminho para uma nova práxis na educação, como educadores sabemos o quão presos a comportamentos racistas e preconceituosos estão nossos companheiros de trabalho e compreender que a escola é um espaço de enfrentamentos culturais e principalmente de conflitos, como sugere Benedict Anderson “As nações, não são apenas entidades políticas soberanas, mas comunidades imaginadas”. A arte a cultura, a educação voltadas para estas comunidades que sempre produzem um certo sujeito imaginado está sempre em pauta, de acordo a Paulo Freire

Descobrir- se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar se com os oprimidos.

Solidarizar se com estes é algo mais que prestar assistência a 30 ou a 100, mantendo os atados, contudo à mesma posição de dependência Pedagogia do Oprimido. p 37.

Um professor que naturalize a opressão e o racismo de fato, mesmo que trabalhe com estes temas, não almejará mudanças efetivas da realidade ou tampouco terá como eixo a reeducação que necessitamos nesse processo histórico e político, já que o mesmo não será capaz de propor transformações significativas dentro da sala de aula, tendo em vista que essas não são verdadeiras nem para si, uma reeducação precisa de reposicionamento, enfrentamento e reconhecimento, deste modo, educar passa por uma ressignificação do outro e de si mesmo. Para um país que propõe novas diretrizes dentro e fora de seus portões escolares, e já que o conhecimento se faz dentro e fora desse âmbito da escolaridade no sentido de promover uma educação de qualidade e de significação para a diversidade etnicorraciais, necessitaríamos de mais interlocutores dentro deste espaço escolar, e teríamos como pressuposto de urgência uma reorganização dessa cultura escolar.

É na própria presença desta literatura e cultura dentro da sala de aula, na veiculação e estudos dessas obras e escritores presentes na literatura afro-brasileira e africana e no currículo escolar que se faz presente uma memória coletiva, representativa dessas comunidades, de sua história e experiências.

Ademais de pensar sobre o papel do escritor em uma sociedade letrada, este visto por uma quase sublime originalidade e criatividade, pensando sobre as palavras de Edward Said no papel simbólico e especial “O escritor como um intelectual que testemunha a experiência de um país ou de uma região, dando a essa experiência, portanto uma identidade inscrita para sempre na agenda discursiva global.” Trabalhar com essa realidade discursiva é também contrapor a imagem do negro em nossa sociedade, seja pela criatividade do autor e igualmente essa áurea sublime que os cercam, esse lugar do enunciador como alguém que importa e do qual gera imagens positivas, em um ambiente que não poucas vezes o afro é visto como o outro a ser temido e que ainda é objeto de baixa expectativa de seus professores.

Compreendo que essa literatura é em si uma voz de resistência, com características que segundo Eduardo Assis, distintas e pertencente ao corpo de nossa literatura nacional, veio contar nos histórias com saberes e sabores diferentes, “igualmente quebram com o pacto narcísico dos brancos e o medo que alimenta a projeção do branco sobre o negro” como explícita em seu livro Branquitude Maria AP Bento ,quando o professor com a criticidade que lhe é devida trabalha com a oralidade, a beleza do texto, a história, a religião, contrastando essa literatura como uma voz que resiste aos estereótipos, tendo a brancura como precedente

de beleza, trabalhando com a literatura comparada esta passa a ter uma visão mais pluricultural, ademais de ser um projeto pedagógico contra hegemônico ou pelo menos tenta sê-lo.

Na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis a metodologia se desenvolve por meio de pesquisas em que o aluno motivado por seu interesse escolhe o tema a ser abordado, os professores participam do letramento de modo bastante interdisciplinar ademais de ser um facilitador nas pesquisas, igualmente sempre que necessário dará oficinas para a compreensão de alguns temas ou maiores dificuldades apresentadas pelos alunos, estes alunos fazem parte do II segmento que caracterizam alunos do ensino fundamental do quinto ao nono ano, que em total de 40 alunos apenas 6 ou 7 alunos possuem um bom nível de letramento, o restante e a grande maioria possui bastante dificuldade de compreensão e leitura.

Por isso a literatura neste espaço se vincula paralela a outras formas da cultura afro-brasileira e quando não interdisciplinar, já que este trabalhar com cânone e suas escolas literárias já iniciando os alunos a uma crítica literária, como normalmente o fazemos no ensino médio ou por volta do oitavo e nono ano não nos é possível. Consequente percebo o texto afro-literário como mais uma ação afirmativa dentro do espaço escolar e não como texto isolado. Oficinas de Identidade, identificações e Preconceito, charges vinculados a discussão das cotas nas universidades, a presença da literatura afro com textos de Cruz e Souza, Conceição Evaristo, Miriam Alves e de contos africanos, foram propostos para os alunos.

Se infelizmente não contamos com um professor de literatura e que seja pelo tempo ou pela especificidade do nível de letramento de nossos alunos que se encontram no nível rudimentar ela não é proposta como disciplina específica, por outro lado a literatura entrou em minhas oficinas também como uma estratégia de letramento e no auxílio da compreensão e interpretação de textos, além de diálogos com a música, com os rappers Mv Bill e Gog, a voz belíssima da cantora Concha Buika, Buena Vista Social Club, ou textos de jornais de modo a contrapor a visão bastante conservadora de jornais da cidade sobre os temas vinculados às ações afirmativas no espaço escolar e textos históricos e críticos sobre o mesmo fato, que geralmente estes jornais veiculam como sendo méritos de alguns.

O Poncia Vicêncio de Conceição Evaristo, foi lido durante rodas de leitura, em que os capítulos após a leitura em voz alta pelo professor eram discutidos, a subjetividade e tristeza da personagem principal, a poesia na prosa da autora assim como o contexto histórico. Logo os próprios alunos passaram a relatar experiências análogas a vida de Poncia, enfatizando que

meus alunos são residentes da Vila Aparecida e do Morro da Caixa do Continente, duas comunidades bastante vulneráveis da cidade de Florianópolis.

As leituras sempre eram espaços de compartilhar uma memória coletiva, destes alunos jovens e adultos poder se expor através do rapper, ou outros diziam com frequência: “Ai professora isso tá parecendo gueto” e os alunos danavam a falar sobre suas experiências em relação ao comportamento de comerciantes da cidade, professores ou mesmo sobre seus colegas brancos, ações que os mesmo julgavam como racistas. Algumas pesquisas com temas voltados para a cultura dessas populações foram desenvolvidas e apresentadas pelos alunos como o reggae, o pagode, a dança de rua, outras estão em seu desenvolvimento como os movimentos de resistência da população afro, o pagode, e a intolerância religiosa tendo como foco o candomblé.

De todas as oficinas desenvolvidas, senti dos professores certa rejeição ao projeto de propor textos literários para nossos alunos, tranquilamente afirmo que tal empreendimento foi uma das batalhas mais difíceis no Núcleo, esta vista como uma leitura com nível de letramento muito complexa da qual os alunos não compartilhariam, pois em minha curta jornada de docente as vezes me pego a dialogar com alunos sejam em situações ou metáforas sobre suas vidas que seriam dignas da sensibilidade de um poeta, e foi valoroso mostrar para esses alunos que a trajetórias dos que são para nós ícones de nossa cultura foi tão difícil e dura como a deles jovens e adultos lutando para não terminar com tiro certo, aos 16 ou 20 anos, ou às mães de Conceição Evaristo que “são mulheres que parecem que não dormem vigilantes, sempre vigilantes”.

Referências Bibliográficas

AMÂNCIO, Iris. África- Brasil-África: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos; Belo Horizonte: Editora Puc Minas, Nandyala, 2008;

BENTO, Maria Aparecida. Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre a Branquitude e branqueamento no Brasil; Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012;

BERNAD, Zilá. Antologia de Poesia Afro-Brasileira 150 anos de consciência negra no Brasil; Belo Horizonte: Mazza edições, 2011;

CARDOSO, Paulino de Jesus. A lei 10.639/03: Significados e desafios da luta antirracista no Brasil <http://multiculturalismoepopulacoesafricanas.blogspot.com.br/>;

COELHO, Wilma de Nazare Bahia, Cezar Coelho, Mauro. Raça, Cor e Diferença; Belo Horizonte: Mazza edições, 2010;

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987;

FIGUEIREDO, Eurídice. Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura- Rio de Janeiro: 7Letras, 2010;

REIS, Maria Firmina dos. Úrsula; A escrava. Florianópolis: Editora Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2009;

SAID, Edward w. Cultura e Política; São Paulo: Boitempo Editorial

SANTIAGO, Silviano, 1936. Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.

Pensando a Literatura Menor nos modos de produção de adolescentes em privação de liberdade¹⁶¹

Dayse Sacramento de Oliveira¹⁶²

Resumo

Este artigo buscou analisar a experiência vivenciada na oficina de Criação Literária com as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na FUNDAC, no projeto Promovendo Direitos dos Jovens, numa ação promovida conjuntamente entre a SECULT, o PICEB e o UNFPA. O estudo fundamentou-se na produção textual destas jovens a partir do diálogo com textos das literaturas afro-brasileira e marginal, neste trabalho, vistas como textos de autoras(es) de uma literatura menor (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 2003), dialogando com o controle da produção do discurso como um mecanismo de exclusão (FOUCAULT, 2002). O percurso metodológico utilizado foi a análise bibliográfica das referências utilizadas na disciplina Literatura, Cultura e Modos de Produção e o relatório de atividades da oficina entregue à SECULT. Desta forma, pretende-se avaliar de que forma os textos com traços da literatura menor foram recebidos pelas adolescentes e quais os resultados alcançados com a atividade.

Palavras-chave: Literatura Menor; Socioeducação; Adolescentes; Discurso.

¹⁶¹ Trabalho apresentado no IV Congresso de Pesquisadores Negros, Da educação Básica à pós-graduação: Perspectivas e estratégias para a construção de políticas afirmativas de gênero e raça. Grupo temático: Literatura, artes e performances negras. Universidade do Estado da Bahia, Mestrado em Crítica Cultural, linha 2 – Letramento, Identidade e Formação de Professores.

¹⁶² Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador, Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela UNEB e mestranda no Programa de Mestrado de Crítica Cultural –UNEB, sob a orientação Profa. Dra. Maria Nazaré Mota de Lima. dayse.sacramento@gmail.com

1 Introdução

Este trabalho pretende relacionar as discussões propostas pela disciplina Literatura, Cultura e Modos de Produção, ministrada pela Profa. Dra. Jailma Pedreira e a produção literária desenvolvida com adolescentes em privação de liberdade no contexto da socioeducação na Fundação da Criança e do Adolescente, doravante FUNDAC, através da experiência que aconteceu no segundo semestre de 2012, no projeto Promovendo Direitos do Jovens, numa ação promovida conjuntamente entre a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SECULT), do setor responsável pelos “Projetos Inovadores da Educação Básica” (PICEB) e do “Fundo de Populações das Nações Unidas” (UNFPA), nas Comunidades de Atendimento Socioeducativo, doravante CASE, localizadas em Salvador e Simões Filho. Ressalto que a oficina aconteceu na CASE CIA (Simões Filho), unidade de socioeducação da FUNDAC, na escola Yves de Roussan, onde estão internados apenas adolescentes do sexo masculino. A oficina também foi realizada na CASE Salvador, unidade mista, tendo apenas um alojamento feminino que atende jovens de todo o Estado. Por uma decisão da segurança, apenas as meninas participariam da atividade. Deste modo, justifico a escolha da oficina realizada com as meninas para a realização deste trabalho. Assim, pretendeu-se empreender o texto literário como potência produtiva de/ para adolescentes, como fonte de acesso ao que está acontecendo no “mundão”¹⁶³ e como a escrita se torna um modo de produção que interfere nas suas práticas e experiências de letramento.

A FUNDAC é a única instituição na Bahia responsável pela execução de medidas socioeducativas para jovens entre 12 e 21 anos incompletos, por estarem em conflito com a lei e sentenciadas(os) com a privação de liberdade, em cumprimento ao que está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2006). A proposta deste estudo dialoga com a minha proposta de pesquisa acadêmica que está em andamento na FUNDAC, onde se pretende visibilizar as vozes e olhares de meninas negras em cumprimento de medida socioeducativa de internação em meio fechado, na CASE Salvador. Neste sentido, a minha pesquisa se propõe a refletir de que forma o atendimento socioeducativo prestado pela instituição interfere nas suas expectativas de vida durante e após o cumprimento da medida, através das narrativas das adolescentes.

¹⁶³ Gíria utilizada pelas(os) adolescentes para se referirem ao universo fora da FUNDAC.

A primeira vez que estive na Fundação de Apoio à Criança e ao Adolescente, na CASE Salvador, aconteceu quando participei da “Roda de Conversas: Políticas de Juventude e Direito da População Jovem”, em 2011, sem ter, necessariamente, acesso às(aos) adolescentes. A segunda experiência na FUNDAC, vivenciada com Valquíria Lima da Silva¹⁶⁴, no projeto “Promovendo Direitos dos Jovens”, aconteceu como formadoras na oficina de Criação Literária, com carga horária de oito horas, ministrada em apenas um dia. Foi uma oficina baseada na interação com o universo da memória e das narrativas, nas quais se ensinou e aprendeu, configurando uma negociação entre saberes diferentes que, em contato, ressignificam-se. Este exercício de aprender em coletividade - que é também o exercício de troca de lembranças antigas e construção de novas – perfaz um intercâmbio que se organiza em torno da memória, na construção social do(s) conhecimento(s), como nos propõe HALBWACHS (2006, p. 69):

diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes.

Considero fundamental descrever esta experiência no contexto da privação de liberdade na FUNDAC, quando dados do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo 2011-2015 (FUNDAC, 2011) revelam que ao verificar-se a situação escolar, observa-se que das(os) adolescentes atendidas(os) apenas 37,10% frequentavam as aulas no período em que foram apreendidas(os), sendo que 56,48% não frequentavam e 6,42% não informaram. O documento ainda revela que 87,88% das(os) adolescentes internadas(os) estão no Ensino Fundamental, o que revela que a maioria das(os) jovens estão fora da idade-série. A FUNDAC através deste documento coloca que

Deve-se considerar que, daqueles que se encontram no ensino fundamental, muitos não conseguem ler nem escrever bem, como seria de se esperar nessa faixa etária, constituindo-se assim em mais uma, entre muitas das dificuldades que o adolescente autor de ato infracional enfrenta. (FUNDAC, 2011, p. 19)

¹⁶⁴ Licenciada em Letras Vernáculas pela UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana). Especialista em Estudos Literários e mestra em Literatura e Diversidade Cultural pela mesma universidade. Doutoranda em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professora do IFBA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia), atua em projetos sociais e colabora com grupos populares e ong's.

Nesta atividade, a todo momento, foi mobilizada a noção de desterritorialização de Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* (1995), como um movimento pelo qual se deixa o território do sentido. Na verdade, este deslocamento deve acontecer de forma ativa, através de agenciamentos coletivos de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 41), com uma nova construção discursiva que expresse as múltiplas potencialidades dos sujeitos, institua meios para pensar e reconstruir novas subjetividades e fomentem devires revolucionários.

Foi possível observar estes processos de desterritorializações quando além da interação com textos de escritoras(es) como Ferrez, Sérgio Vaz, Elisa Lucinda, Conceição Evaristo, as(os) adolescentes escreveram textos que versavam sobre as suas memórias, num exercício de empoderamento de sujeitos que “quase ou nunca escrevem”, como uma afirmou uma socioeducadora. Os textos e as(os) autoras(es) selecionadas(os) representam uma lógica discursiva que se aproxima da voz de sujeitos muitas vezes silenciados, afinal, numa unidade de vigilância e controle de tudo, prioritariamente sobre aquilo que se diz, é preciso criar espaços para a “morada da poesia”, como afirma Sérgio Vaz (2011, p. 35-36), no texto “Literatura das ruas”. Estas produções estão repletas de traços do menor, na construção de uma Literatura que por ser menor “não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior.” (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 2003, p. 38)

Desta forma, a introdução de discursos “da rua”, dos guetos e das comunidades periféricas foi importante, primeiro, para estabelecermos o diálogo proposto com as(os) adolescentes, afinal, mesmo em um encontro de oito horas, “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder.” (FOUCAULT, 2002, p.10).

Assim, foi possível empreender o texto literário e a produção textual, a partir de textos das literaturas afro-brasileira e marginal como uma das possibilidades de incentivar a prática da leitura e escrita de sujeitos que se encontram em defasagem escolar e com potencialidades produtivas que foram vivificadas com as produções da oficina de Criação Literária, que serve como uma proposta que deveria fazer parte do cotidiano das práticas educativas da instituição e da escola situada na CASE.

2 O Caminho Para Alguns Modos De Produção...

Na oportunidade, buscamos deixar as jovens à vontade com o universo do escrever/produzir textos/ narrar/ contar, procurando demonstrar que a literatura nos acompanha desde o início e em diversas esferas da vida, assim como está presente em muitas

dimensões do universo artístico, como a música e o cinema. Esta estratégia buscou possibilitar a percepção de que o letramento encontra-se no âmbito da vida cotidiana e nas práticas de formação político-poético-ideológicas que buscamos e com as quais entramos em contato. Poesia e narrativa como atitude acabam se tornando, neste ínterim, uma escolha, como ocorre com o rap e/ou o reggae, gêneros muito populares entre os jovens, de maneira geral. A escrita das(os) autoras(es) escolhidas(os) revela que “as massas têm o direito de exigir a mudança das relações de propriedade” (BENJAMIN, 1985, p.195), e, a literatura, também pertence a estas(es) jovens, em sua maioria oriundas(os) das periferias da Bahia, não mais como “uma dama triste que atravessa a rua sem olhar para os pedintes, famintos por conhecimentos, que se amontoam nas calçadas frias da senzala moderna chamada periferia.” (VAZ, 2011, p. 35-36)

Esta literatura menor da periferia, ao contrário das grandes literaturas que prezam pela questão individual, onde “o meio social serve de ambiente e de fundo (...) a literatura menor é completamente diferente: o seu espaço, exíguo, faz com que todas as questões individuais estejam imediatamente ligadas à política.” (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 2003, p. 39)

Imbuídas deste compromisso e procurando construir estratégias para aplinar a ideia de distância que existe, comumente, entre jovens de comunidades pobres e a arte literária, recorreremos a propostas como as de Ana Lúcia Silva Souza, para fazer concreto para aquelas meninas com as quais entramos em contato que a leitura/literatura faz parte de suas vidas e que o processo de letramento se assenta nas experiências políticas e poéticas vivenciadas ao longo de suas histórias/trajetórias. Segundo a autora,

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola, existem situações outras – ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas – que se realizam nas mais diversas esferas da atividade: a casa, a rua, o trabalho, a religiosidade. Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar os sujeitos ou grupos sociais. Por isso, os letramentos são múltiplos e, além disso, são críticos, pois englobam usos tão variados quantas são as finalidades dessas práticas. (SOUZA, 2011, p. 36).

Reiteramos, ao longo das poucas horas que durou a oficina, fazendo as devidas adaptações e diálogos com as experiências subjetivas das turmas de outras instituições, o papel da leitura, da escrita e das práticas narrativas orais como formas de apreender o mundo e ressignificá-lo. Neste sentido, acreditamos ter passado de forma produtiva e interventiva na vida destas jovens, consubstanciando em suas histórias de leituras uma doce lembrança sobre

a arte literária e contribuindo para que estas se reconheçam na condição de contadoras de suas próprias histórias e de transformadoras de seus destinos, a partir do princípio básico do letramento preconizado pelo mestre Paulo Freire, já repetidamente citado, mas insistentemente importante e gostoso de lembrar:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (FREIRE, 1980, p.09)

As atividades da oficina aconteceram na Escola Municipal Carlos Formigli, no interior da CASE Salvador, no dia 19 de outubro de 2012, com a participação de 14 adolescentes. O critério para participação foi voluntária desde o início do projeto, sendo colocadas as condições de participação pela Gerência de Segurança da FUNDAC (apenas meninas, pois fazem parte de apenas um alojamento o que minimiza os confrontos no grupo e terem bom comportamento). As atividades iniciaram com considerável atraso devido a alguns fatores como o fato de demorar bastante para que se organizassem as meninas e as trouxessem até o local da aula, além da desmobilização do retardamento do início da atividade, já que alegavam estar com sono, pois não se dorme na noite de uma unidade de socioeducação, relata uma delas.

Enquanto os materiais da oficina eram organizados, uma e outra dialogávamos com as meninas que estavam presentes, que insistiam para ir ao banheiro ou voltar para o alojamento, o que demonstrou o quanto a ansiedade pelo tempo vazio dentro de um espaço de socioeducação é latente. O diálogo inicial se deu com a escuta de algumas músicas dos Racionais MCs¹⁶⁵, mote que encontramos para convencê-las a esperar até que tivéssemos tudo pronto. Fizemos a nossa apresentação e nos identificamos como mulheres negras, militantes e parceiras na discussão por um outro lugar de debate sobre questões como pobreza, periferia e as questões em torno da menina/ mulher negra. Exibimos o vídeo com a música de Bob Marley, “Redemption song”, a fim de que, a partir da lição de uma figura histórica que muito toca os sujeitos nos presídios, de modo geral, assim como o rap e a música dos Racionais MC's, escolhemos para os primeiros momentos os diálogos com os dois. Após a exibição do vídeo, discutimos conceitos como liberdade, negritude e periferia. Falamos de poder e

¹⁶⁵ Grupo de Rap brasileiro que faz parte da escolha musical de jovens e militantes das causas racial e social.

pobreza. Percebemos, já aí, que a discussão fluiu muito pouco e para um número muito pequeno de meninas, fato que pode ser resultado do atraso inicial, além da tensa relação que aquele espaço físico provoca sobre qualquer ser humano e sobre o seu processo de subjetivação, mas de algum modo elas nos ouviram falar, mesmo com muitas conversas paralelas entre si ou o isolamento de algumas.

Diante da inquietação das meninas, muitas vezes sinalizada pelas socioeducadoras presentes, não realizamos todas as atividades planejadas para o turno da manhã. Assim, percebemos que o planejamento seria literalmente direcionado por elas. Com o receio de que não retornassem, garantimos a elas que passaríamos o vídeo “5X Favela, agora é por nós mesmos”¹⁶⁶, pois assim que sinalizamos que trabalharíamos com ele, houve interesse de todas elas, pois já conheciam. Com o avançar do horário, passamos uma parte do filme pela manhã e informamos que passaríamos o restante pela tarde.

Retomamos as atividades a tarde também com algum atraso, pois neste dia acontecia uma atividade na “Pérgola” com os meninos, e, de acordo com os funcionários da CASE, a locomoção das meninas até a sala ficou comprometida com relação à segurança, pois o encontro entre jovens de sexos diferentes, muitas com vida sexual ativa fora da instituição e num contexto de privação de liberdade e capturação dos mais variados desejos, o beijo, o flerte e o namoro, representam uma “ameaça” à segurança, segundo as mesmas funcionárias. A exibição dos quatro contos do filme “5X Favela, agora por nós mesmos”, além do que havia sido assistido pela manhã, aconteceu e percebemos um pouco mais de concentração entre elas. As narrativas fílmicas provocaram verdadeiro êxtase nas jovens. Neste momento, todas interagiram, participaram ouvindo atentamente e demonstrando bastante interesse, inclusive as socioeducadoras. Findada a exibição, solicitamos que a turma se dividisse em duplas, mas a maioria preferiu realizar esta atividade sozinha, quando escolheram uma narrativa e fizeram pinturas/desenhos, baseados num dos contos do filme que escolheram.

Realizamos a atividade final de escrita com a atividade “Todo mundo tem uma história pra contar”, através de palavras geradoras e, a maior parte das jovens produziu narrativas surpreendentes sobre histórias que viveram e sobre os seus desejos expostos de quando saírem dali. As atividades também precisaram acabar mais cedo por conta da já citada atividade com os meninos, para seguir orientações da segurança. Os resultados obtidos na oficina são a prova de que o entendimento do lugar de onde se fala é capaz de ser revisto e ressignificado e

¹⁶⁶ 5x Favela - Agora por Nós Mesmos é um [longa-metragem](#) dirigido por grupo de jovens cineastas moradores de favelas do [Rio de Janeiro](#) e produzido por [Carlos Diegues](#) e Renata de Almeida Magalhães.

ter este trajeto afixado na memória “e que o sujeito individual pode mapear e remapear.”. (JAMESON, 2004, p. 76)

Esta experiência se coloca como uma proposta que evidencia a arte literária como uma prática política (JAMESON, 2004, p. 76) que versa sobre as demandas desta juventude encarcerada e que, assim como os Zapatistas, são capazes de se reinventar na defesa dos seus direitos e no fim das violências físicas e simbólicas que experienciam, através de práticas discursivas que não precisam ser representadas somente pela instituição, mas que se tenha liberdade no exercício da voz, logo, práticas discursivas de poder. (YÚDICE, 2004, p. 129)

Dentre os resultados esperados, foi muito satisfatório o fato das jovens escreverem, apesar do atraso no início da atividade e da distração que envolvia a maior parte delas desde o princípio. O fato de termos uma ampla participação das jovens nos deixou muito realizadas. Saímos de lá com textos importantes em mãos, que nos emocionaram e fez ver que, mesmo em espaço tão adverso e inóspito, a escrita e a arte colaboram a reafirmação da condição de sujeitos destas jovens. Os dados contemporâneos nos apontam grande volume de criação literária entre presos e presas de diversas instituições carcerárias brasileiras. Denominados pela crítica de “literatura prisional”, este textos já provocam estudos acadêmicos e posterior publicação, como é o caso do “Diário de um detento” (André Du Rap). Textos que representam os “corpos políticos” foucaultianos, que são como um

“conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber.” (FOUCAULT, 2002a, p. 27)

Na avaliação da atividade na CASE Salvador (como em todos os espaços de privação de liberdade do Brasil), é perceptível a tensão constante em olhos que não param, não descansam; cada passo é observado por todos. Pudemos nos sentir assim, porque nossas ações pedagógicas (alvo de observação e avaliação pela sua própria natureza), eram observadas com alguma desconfiança no início e com bastante afetividade, troca de ideias e depoimentos esperançosos ao final do dia. Entendemos os olhares daquelas meninas como um ruído crítico-cultural, cheio de sentidos e desejos capturados, com movimentos permanentemente eloquentes e quentes de vida, com possibilidades transformadoras estampadas e muitos medos e dores, expostos com muita sensibilidade e cuidado, afinal elas não têm no seu vocabulário “lá dentro” a palavra confiança, e nós, Dayse e Valquíria, somos estranhas.

A todo momento, tentamos nos fazer ser vistas na condição de alguém que estava ali não para julgar, nem para moralizar ou repreender, mas como mulheres negras, que entendem as tensas relações sociopolíticas e econômicas geradoras dos problemas que, na maior parte dos casos, as levaram até a socioeducação. Entendemos ter vencido os desafios já expostos e recebemos abraços com alguma ternura e ouvimos pedidos de retorno, além de muitos agradecimentos pelo dia “diferente” que tiveram.

Após esta experiência e a medida que vou adentrando nas leituras sobre a pesquisa, imagino que neste momento eu esteja com medo de chegar no campo. Temo a ansiedade enquanto espero os ofícios e as autorizações devidas chegarem às suas mãos de destino. Inicialmente, coletei em encontros informais com pessoas que trabalham na FUNDAC como proceder para iniciar a pesquisa, muitas informações eram incompletas, um tanto confusas. Neste momento, recorro à pesquisadora Jalusa Arruda¹⁶⁷, com quem tenho discutido informações bastante lúcidas sobre o estudo que realizou com as meninas da FUNDAC. Dentre as tantas questões retratadas em seu texto, ARRUDA (2011) apresenta dados do cotidiano destas meninas, quais são os regimentos (os oficiais e os reais) que circundam o universo delas, além da tentativa destas meninas expressarem como na modernidade e contemporaneidade têm seus corpos marcados pelo convívio no cárcere através do poder que ao menos tento que penetra no corpo encontra-se exposto no próprio corpo. (FOUCAULT, 2008, p. 146).

Tentamos nos fazer ser vistas na condição de alguém que estava ali não para julgar, nem para moralizar ou repreender, mas como “brothers” - assim eles usam em sua linguagem diária – capazes de reconhecer olhos ávidos. Entendemos ter vencido esse primeiro desafio, receber abraços com alguma ternura e ouvir pedidos de retorno.

3 Considerações Finais

A presença do texto literário nesta experiência comprova o quanto ele é potencialmente emancipador. A produção escrita destas(es) jovens, quando sequer têm acesso ao papel nos alojamentos, quiçá livros, jornais ou revistas, revela que o silêncio narrativo foi

¹⁶⁷ Possui graduação em Direito pelo UNESC - Centro Universitário do Espírito Santo (2001). É Especialista em Relações Internacionais pela Escola de Administração da UFBA - Universidade Federal da Bahia (2009) e Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela FFCH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA - Universidade Federal da Bahia (2011). É assessora técnica do PAIR - Programa de Ações Integradas e Referencias de Combate a Violência Sexual Infante Juvenil no Território Brasileiro, cuja gestão e coordenação é do PRAE - Programa Escola de Conselhos da UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Tem experiência em Direito, atuando principalmente nos seguintes temas: Direito da Criança e do Adolescente, Direitos Fundamentais, Direitos Humanos, Mediação de Conflitos e Gênero e Diversidade.

destituído pelo diálogo, pelas produções escritas e orais, através dos textos que tratam dos seus contextos e circundam as suas quimeras.

A concepção deleuziana a despeito do menor está evidente durante toda a realização da atividade, produzindo não apenas textos, mas credibilizando discursos silenciados, de jovens em condições precárias de escolarização e letramento e que vivenciam a privação da liberdade e o cerceamento do ir e vir, enquanto a juventude explode em movimentos, trilha no desconhecido e incita a curiosidade.

Na verdade, a sensação experimentada era de estar na sala de aula sem estar, estar à vontade com os alunos e alunas, mas sob o olhar atento, desconfiado e, em alguns momentos, desesperado das socioeducadoras e nos reinventar simbólica e subjetivamente para falar de liberdade no espaço de poder estruturado pelo prisional não é um desafio fácil, mas, como nada na vida é fácil, tivemos que “tomar o medo nas mãos” e construirmos – também nós – novos caminhos de aprendizagem. Não é fácil entender aquele lugar como escola, mas, estando lá é necessária a escola.

Não dá realmente para compreender aquele lugar como “Centro de Atendimento Socioeducativo”, comprovamos ser um eufemismo. Não é fácil deliciar-se com a docência neste espaço. Saímos machucadas, não pelo medo, mas pelas condições que nos provocaram aqueles olhos: olhos que não dormem, que procuram ansiosos o horizonte e que estão sempre à espreita. São muitos os mares e portos ainda a singrar. No coração, a suspeita de que o sistema socioeducativo brasileiro é uma grande falácia.

4 Referências Bibliográficas

ARRUDA, Jalusa Silva. **“Para ver as meninas”**: Um estudo sobre as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação na CASE/ Salvador. Dissertação de conclusão do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre mulheres, gênero e sexismo, UFBA, 2011;

BAHIA. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo**. Disponível em <http://www.fundac.ba.gov.br/index.php/plano-estadual-de-atendimento-socioeducativo>. Acesso em 20 out. de 2012.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. **In: Obras Escolhidas, v. I, Magia e técnica, arte e política**, trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 165-196;

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Resolução n. 119, de 11 de dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/spdca/sinase/Sinase.pdf> > Acesso em: 20 dez. 2012;

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> Acesso: 15 jan. 2012;

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é uma literatura menor? In: _____. **Kafka: para uma literatura menor**. Lisboa: Editions Minit, 2003. cap. 3., p.38-56.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2002;

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008;

_____. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**. Editora Vozes, São Paulo 2002^a;

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989;

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006;

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo: lógica cultural do capitalismo tardio**. Editora Ática, 2^a ed., 2004;

SOUZA, Ana Lúcia Siva. **Letramentos de reexistência**. São Paulo: Parábola, 2011.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global, 2011;

YÚDICE, George. **A globalização da cultura e a nova sociedade civil. In: Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

A construção de Identidades Etnicorraciais dentro do Jogo Teatral, proposto pelo Teatro do Oprimido de Boal. Uma proposta pedagógica de Arte Educação¹⁶⁸.

ARAÚJO, Francisco W. B. Sampaio de¹⁶⁹

Resumo:

Na perspectiva da Lei 10.639/03, acreditamos que a arte possa ser um espaço privilegiado de criação e tomada de consciência dos alunos enquanto atores político/social(ais) que são, frente aos constantes conflitos construídos a partir das relações Étnico-raciais, de sujeitos imersos a uma cultura excludente e cheia de preconceitos. Observada a partir da dimensão que o Teatro do Oprimido (T.O.) ao confrontar a relação, “oprimido versus opressor”, e as várias outras facetas que se escapam desse polo dualista, poderá nos revelar os tipos de relacionamentos sociais que constituem como uma das mais poderosas e perversas armas de controle e exclusão que a nossa sociedade ainda preserva. O presente artigo pretende discutir uma observação feita a partir de sessões de Teatro do Oprimido, com alunos entre 15 a 17 anos, de um projeto social que atende uma comunidade chamada Muquiço, compreendida entre os bairros de Deodoro, Guadalupe e Marechal Hermes, na cidade do Rio de Janeiro. Dessas sessões foram recolhidos “Diários de Bordos”, produzidos por esses jovens sobre suas experiências nessas sessões, e a partir da análise dessas narrativas, tentar compreender de que forma cada um desenvolve suas construções de identidade Étnico-raciais.

Palavras-chave: Arte-educação; Relações Étnico-raciais; Estudos Culturais; Teatro do Oprimido.

¹⁶⁸ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT4 – Literatura, Artes e Performances Negras.

¹⁶⁹ Autor: ARAÚJO, Francisco W. B. Sampaio. Arte Educador cearense que trabalha com teatro educação em escolas e projetos sociais na cidade do Rio de Janeiro e mestrando em Relações Étnico-raciais no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca-CEFET/RJ. Endereço eletrônico: chico_sampaio@msn.com

1 A Inserção da Arte Educação e os Conceitos Étnico-raciais em Construção.

Atualmente muito se discutiu e pesquisou-se sobre o poder de transformação social que a arte produz nas camadas populares, e essa apesar de garantida em forma de lei, ainda tenta se estabelecer como área de educação nos espaços educativos formais. Infelizmente, apesar de todo entendimento satisfatório que a arte propõe ao indivíduo, pouco espaço é destinada à mesma na escola, e são poucos os casos onde cada habilidade artística é entendida como disciplina a parte, assistindo ainda nos dias atuais a velha história do educador polivalente sendo propagado. Cada arte tem suas habilidades específicas que deverão ser levados em conta dentro desse processo de transformação social, pretendida pelos espaços de ensino. Em cada habilidade observamos claramente posturas e aprendizados fortemente enraizados em algumas noções de cidadania.

Através da arte são desenvolvidos nos alunos, o equilíbrio emocional, à percepção e à criatividade, características essas fundamentais para a inclusão de jovens e adolescentes em um mundo cada vez mais competitivo e excludente:

O teatro é uma das mais antigas manifestações culturais do homem e o tem acompanhado ao longo da história, discutindo e confrontando suas crenças, valores, costumes, atitudes, fantasias e realidades. Se, num passado longínquo, o teatro aproximava o homem de seus deuses, hoje ajuda-o a compreender sua posição face a si próprio e face à sociedade em que vive. (Penna, 2001, p.30).

Essa percepção desenvolvida a partir da prática teatral, acaba por desperta nos alunos, um conhecimento sensível-crítico-cognitivo em relação a sua posição na sociedade, levando-os a utilizar a arte como meio de expressão de seus sentimentos perante algumas mazelas sofridas, pelo simples fato desses indivíduos se identificarem ou não com determinadas comunidades. Toda comunidade tem sua necessidade particular de transmissão e propagação cultural através das várias habilidades ritualísticas, promovendo um jogo constante entre os participantes e uma rica fonte produtora de conhecimento e de comunicação. Dentro dessa necessidade podemos observar a contribuição do teatro, na medida em que nos revela “o poder de realizar a *catarse* e levar a profundas reflexões capazes de transformações inesperadas(...) por falar sempre da condição humana e do seu momento, o teatro é uma forma de expressão genuinamente viva.” (Guirão, 2005, p.48). Esse canal de comunicação, “concebidos como *sistemas semióticos de representação* especificamente humanos.” (Japiassu, 2001, p.24, grifo nosso) quando apropriado pelos alunos, lhes servirão de “escape” para os sistemas opressores, que moldaram as sociedades colonizadas, como é o caso da brasileira, diminuindo de certa forma os processos de exclusão social, impregnados

culturalmente. Por conta disso podemos observar, como bem já mencionou Augusto Boal(1995, p.17), tendo como referência seu método de construção teatral social baseado no jogo de *oprimido e opressor*, onde nos indica que “a alfabetização teatral é necessária porque é uma forma de comunicação muito poderosa e útil nas transformações sociais”.

Com a apropriação simbólica desse potencial pelos alunos, os mesmos disporão de um elemento de autoafirmação, despertando sua autonomia perante os problemas sociais aos quais estão inseridos, por conta disso Aguiar (1990) também ressalta que, para que essa apropriação seja efetiva: “a ação deve ocorrer dentro da realidade como forma fundamental para qualquer proposta de transformação e ou de compreensão dessa mesma realidade” (p.25).

Um possível sentimento de libertação desses indivíduos, dentro do espaço teatral, pode ser alcançado com o auxílio de jogos, e das técnicas do Teatro do Oprimido, nos quais a compreensão de suas regras foge da mera relação autoritária, onde a mesma é percebida como lei. Dentro do jogo lúdico da encenação, ela é compreendida como processo de interação, levando ao declínio da ideia de regra como lei exterior, fazendo-os entenderem que a mesma é um resultado de uma decisão livre, porque foi mutuamente consentida.

Assistimos, hoje em dia, a vários debates em relação às comunidades chamadas de “minorias”, que há muito tempo têm sido excluídas de determinados setores da sociedade, principalmente daqueles setores nos quais estão impregnados os acessos ao “poder”. Através de algumas políticas afirmativas, como o sistema de cotas, por exemplo, possibilitaram negros e negras, a terem acesso ao ensino superior, e até com vagas pré-determinadas para os mesmos nos concursos públicos do país. Foi a partir de estratégias como essa, que pudemos ver um número crescente de negros e negras podendo participar de vários setores que antes seriam impossíveis de visualizá-los.

A ausência desses em determinados setores, pode ser reflexo de um fracasso escolar, com consequências drásticas em toda a sua vida acadêmica, devido principalmente às questões de relações Étnico-raciais, que impulsionaram comportamentos violentos de exclusão, ainda nos períodos referentes à escola básica. Por conta disso, ainda podemos encontrar um número muito reduzido de educandos negros terminando o ensino fundamental. Isso tudo é consequência de um ensino que ainda se porta longe da realidade da formação do povo brasileiro e do seu contingente de negros e mestiços. Um ensino em que não haja a identificação, para quem se pretende?

A implantação da lei 10.639/03-MEC, que institui como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, vem para contribuir na adaptação da comunidade negra dentro do processo educacional do país, direcionando estratégias

pedagógicas para a multiplicidade de experiências, como bem expressado no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, disponível no site do Ministério da Educação: “o principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo”.

Durante a vigência da Lei n.º 5692/71, que reformou todo o processo educacional particularmente o ensino de Arte, na Educação Básica no Brasil, a Arte passou a ser tratada como uma experiência de sensibilização e como conhecimento genérico, porém, contraditoriamente, deixa de ser valorizada como conhecimento humano, histórico e tão importante quanto qualquer outra disciplina da educação escolar. O ensino de Arte nessa época estava baseado em proposições de atividades artísticas, muitas vezes voltadas apenas às festividades da escola, ou seja, atividades desconectadas do fator humano e, por conseguinte, de um projeto coletivo escolar, onde os outros professores não se viam inseridos naquele contexto, além da ideia de professor polivalente, que tratava da Arte com muita superficialidade. Esse quadro estendeu-se até as décadas de 80 e 90, a práticas educativas em Arte eram reduzidas e quase ausentes de um ensino propriamente dito de Arte.

Para ajudar na superação desses problemas, foram organizadas diversas Associações de Arte-Educadores em diversos Estados de nosso País, a partir de 1982, e os novos posicionamentos sobre o ensino e a aprendizagem de Arte passaram a alicerçar os programas de pós-graduação em arte-educação: “O Movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor que conhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competências na área”.(PCN, 1997; p.30)

A partir de então, cada uma dessas habilidades artísticas, começaram a ser inseridas no currículo escolar com seus conhecimentos e especificidades enquanto campo de ciência e investigação, com o crescimento dos cursos de licenciatura na área de Artes.

Dentro dessas preocupações, várias abordagens metodológicas surgiram em contextos culturais e educacionais diversos e alheios. Entre esses, podemos citar alguns que surgiram com propostas de renovação da linguagem teatral, dentro das escolas e de grupos comunitários, são eles: o Teatro da espontaneidade de Moreno, o **lehrstück** de Brecht, o Teatro do Oprimido de Boal e os Jogos Teatrais de Viola Spolin.

Como foco de abordagem, seguiremos as metodologias teatrais do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, no qual faz referência aos sistemas opressores da nossa sociedade, importante fator para situar nossos alunos em seu meio social.

Entendemos que nossa sociedade foi constituída aos moldes de um sistema colonial, onde era visível os contatos de opressores e oprimidos, e isso ainda podemos ver refletido nos acordos sociais impostos atualmente, e nossa sala de aula é apenas o reflexo dessa sociedade ainda cheia de vícios e preconceitos, como nos orienta o educador Paulo Freire(1987, p.23) que também fez referência em seus estudos sobre uma Pedagogia dos Oprimidos:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos: O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação. O segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia em processo permanente de libertação.

Oportunizar um espaço onde os mesmos possam, ao utilizar das técnicas teatrais, expor e criar alternativas de entendimentos de determinadas posturas sociais, contribuirá e muito para que grande parte dos preconceitos sobreviventes nos contratos sociais possam perder terreno. O T.O. (Teatro do Oprimido) através do *Teatro Imagem*, por exemplo, uma das formas como se processa essa metodologia, permite a que os alunos pratiquem uma improvisação, utilizando somente imagens, na qual os mesmo poderão expor de que forma eles enxergam as relações opressoras em suas comunidades. Para ao final, discutir sobre a mesma e tentar uma resolução da problematização, deixando em suas mãos essa oportunidade, entendendo que parte de cada um a tal mudança. Outras técnicas do Teatro do Oprimido são: Teatro Fórum, Teatro Jornal, Teatro Invisível, Teatro Legislativo, Arco-íris do Desejo etc.

A necessidade da prática de T.O. com esses jovens dessa comunidade chamada “Muquiço” surgiu a partir de uma observação, enquanto professor em um projeto social, no qual observei entre esses jovens uma violenta relação de preconceitos entre os mesmos, em relação a sua “cor”. Os xingamentos eram constantes, principalmente os referentes a cor da pele, tipo de cabelo, e traços étnicos em geral, deixando bastante visível a ideia de branqueamento e de redenção a partir dessa ideia.

Com o intuito de desenvolver, nesses jovens, a aceitação de suas identidades negras e conseqüentemente a sua valorização rumo a uma autoafirmação, e uma libertação opressora que dita as regras de exclusão da nossa sociedade, procurei uma metodologia de ensino que pudesse auxiliá-los nessa compreensão de mundo, e cheguei até o Teatro do Oprimido, lendo o livro de Flávio Desgranges(2010), *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*, no

qual o autor traz uma reflexão sobre o T. O. da seguinte forma: "essas sessões de Teatro do Oprimido têm o intuito de constituir-se no ensaio de um processo de transformação, ou em 'um ensaio da revolução'" (p.72), sendo mais explicativo no seu argumento, retoma às palavras de Boal para deixar essa ideia de "revolução" mais clara: "se o participante experimentou no teatro a sua capacidade de mudar a ordem estabelecida, tentará agir da mesma maneira na sua vida" (idem).

A exclusão social ditada pelo racismo é uma das mais poderosas, por agir através do silêncio e da falsa ideia de democracia racial, por conta disso, ainda sentimos a necessidade de criar estratégias de combate a esse tipo de preconceito, tanto nas escolas quanto nas instituições de ensino informal, como forma de valorização de aspectos da cultura negra. Uma forma efetiva para isso, dentro do campo educacional como cita Nilma Lima Gomes(2005, p.147)seria: "colocar as pessoas diante de seus próprios valores raciais, levando-as a questioná-los, a partir do momento em que se encontram numa situação de discriminação semelhante àquela vivida pelo outro, pelo diferente". Noção que se aproxima do conceito de teatro ditado por Boal(1996, p.27): "O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando".

Utilizar o método de improvisação do T.O. (Teatro do Oprimido) auxiliará na compreensão de aspectos identitários, principalmente os referentes às questões Étnico-raciais, como o caso acima citado, entendendo em ação como esses processos se constituem e se manifestam em nosso cotidiano. Sentir-se inferior por conta da cor da pele, tipo de cabelo, fenótipos em geral que marcam uma comunidade específica, no caso a "negra", legitima também os espaços de opressão e contribui para a propagação de atitudes de exclusão social para com os indivíduos pertencentes a esse determinado grupo. Em cena, os alunos entraram em contato com situações que para a pesquisadora sobre Educação e Relações Raciais, Nilma Lino Gomes(2005, p.143) poderá promover um entendimento mais efetivo sobre essas condições, pois a mesma defende que "[...] só se as pessoas pudessem se colocar no lugar daqueles que eram discriminados racialmente, é que elas poderiam compreender o que era o racismo". É essa a intenção pretendida a partir da utilização do T.O. e seus jogos de improvisação, já que teatro ou teatralidade, como defende Boal(1996, p.27) além de ser a "capacidade ou propriedade humana de se observar em ação", essa atividade propõe ir além, permite que o indivíduo imagine "variantes ao seu agir, estudar alternativas". É um possível caminho para a libertação dos alunos que se sentem inferiores por conta da identificação com as características da comunidade negra.

A utilização de uma metodologia de ensino de teatro, para essas questões identitárias, torna-se eficiente a partir do momento que entendemos que o teatro tem o poder de purgação de todo sentimento de dor, decepção, alívio, amor, através da catarse. Esse poder, conseguido através da apropriação simbólica de cada potencial exposto em cena, é o que pode auxiliar como atividade terapêutica nas oficinas de teatro, despertando a partir da ludicidade, criatividade e improvisação inerentes ao jogo dramático, o olhar sensível-crítico-cognitivo dos alunos.

Essa apropriação simbólica irá expandir as formas de contato e comunicação que os envolvidos no processo de teatro-educação mantém com o seu próximo e com o seu meio, servindo-se de possível agente transformador da sua realidade e, por conseguinte, de toda realidade que o envolve.

Dentro da perspectiva da metodologia teatral em forma de jogo, encontramos nas pesquisas de Peter Slade(1978, p.17-18, grifo do autor) que: “O *Jogo Dramático* é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver[...]”. Na terminologia da palavra, *drama*, originada do grego *drao*: “eu faço, eu luto”, onde a criança vai descobrindo aos poucos a vida e a si mesma, através das tentativas de improvisação emocionais e físicas, nas práticas repetitivas a partir do jogo. Por conta disso, explicita o mesmo Slade(1978, p. 63): “O Jogo Dramático bem-sucedido é não só educação no que ela tem de melhor, mas prevenção também. Ele oferece uma válvula de escape legítima para a energia de bomba-atômica desse grupo social que chamamos de turma.”

Entendendo um pouco como se desenvolve a prática do Teatro do Oprimido, encontramos o mesmo em três vertentes: educativa, social e terapêutica. Dentro da abordagem com a nossa temática, essas três vertentes irão se entrecruzar a todo instante, servindo-se por vezes de uma ou outra para o direcionamento das atividades. Fazendo uma contextualização geral do T.O. encontramos:

O Teatro do Oprimido é um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais (Boal, 1996, p.28)

Aos desmistificar determinadas convenções sociais, o aluno entrará em contato com outras formas de participação em sociedade, entendendo-se como agente observador e também como agente que tem o poder de interferir numa realidade pré-estabelecida que não o favoreça. O Teatro do Oprimido vai além das convenções de *ator e espectador*. Dois

princípios fundamentais do T.O. são: “ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática, para que possa, posteriormente, extrapolar para a sua vida real as ações que ele repetiu na prática teatral” (BOAL, 1996, p.53), ou seja, as cenas ou imagens propostas em jogo devem proporcionar a intervenção dos observadores a qualquer instante, tornando-se esse um *espectator*. É essa a catarse que o T.O. acaba produzindo, ao invés de criar o repouso ou o equilíbrio, seu objetivo é de *Dinamizar*: “Essa DINAMIZAÇÃO e a ação que provém dela (exercida por um espect-ator em nome de todos) destroem todos os bloqueios que proibiam a realização dessa ação” (Boal, 1996, p.83). Assumindo essa postura na vida social, esse aluno poderá interferir a qualquer instante em sua própria realidade, nos bloqueios que provocam a exclusão dos mesmo de determinados setores e nas construções de identidades que estão sempre em movimentos, como afirma Stuart Hall(2006, p.38): “[...]a identidade é realmente algo formado, o longo do tempo, através de processos inconscientes[...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre sendo formada”. A função de *espectator* dará a esse aluno o potencial de controle de agente e observador para a construção de seus acordos sociais.

2 Algumas Palavras dos Diários de Bordo

A partir dessas duas sessões de Teatro Imagem, com esses jovens entre 15 a 17 anos, da Comunidade do Muquiço, subúrbio do Rio de Janeiro, despertaram nos mesmos uma outra forma de encarar suas posições sociais em suas comunidades e mais especificamente com seus amigos. Conforme análise de alguns depoimentos, com suas identidades preservadas, como por exemplo o de B.R de 17 anos:

“O mais interessante foi o fato de trabalhar com sentimentos, dando liberdade para cada um expressar o que estava sentindo. Eu puder refletir sobre várias coisas, e principalmente sobre o assunto dos oprimidos e opressores, que foi o mais comum na aula, e infelizmente também está presente em nosso cotidiano”. (B.R. 17 anos)

Se o aluno busca um sensível inerente à ele, e se ao perceber que a partir do T.O. o mesmo passa a reconhecê-lo , é porque algo ficou perdido em seu contexto escolar, que não contemple sua identificação enquanto sujeito carregado de sentimentos. É necessário então pararmos e refletirmos sobre: “para quem se destina essa educação?” O aluno ao expressar “*dando liberdade*” deixa-nos claro seu sentimento de sujeito aprisionado a algo, que nesse caso pode ser a um sistema educacional que orienta o “repasse de conhecimentos” e não a troca. É nessa “troca” que se dá o processo de ensino-aprendizagem. O que fica de conhecimento com esses alunos é exatamente aquilo que se torna evidente em seu dia a dia,

um conhecimento de mundo atuante, e isso fica bastante claro nas palavras do aluno B.R. ao se deparar, a partir das técnicas do T.O., que seu cotidiano está repleto de relações opressoras, camufladas com um sentimento de aceitação baseado na ideia de que “isso é normal”.

A partir dessa fala encontramos uma aproximação com os Estudos Culturais desenvolvidos por Stuart Hall desde os anos 70, em meio a um turbilhão de transformações, que reflete na sociedade multicultural que presenciamos atualmente. Hall tem uma preocupação em teorizar as novas formas de comunicação que estreitavam as relações no dia a dia dos indivíduos, e as tensões ocasionadas na cena cultural contemporânea. Assim como Augusto Boal, também nesse mesmo período, ao presenciar um sistema de opressão militar, procura, com seu teatro, deslocar os poderes sociais de opressão, através de métodos cênicos destinados à todos os oprimidos desse sistema. Hall procura formular estratégias culturais que possam deslocar as disposições do poder, o que ele chamou de “guerra de posições”, procurando também focar a “questão paradigmática da teoria cultural”, observando o social e o simbólico de forma não reducionista.

Então seguir essa análise dialogando com o campo dos Estudos Culturais de Stuart Hall (2009) parece ser bastante produtivo para entender as múltiplas linguagens adquiridas no campo cultural contemporâneo, o autor nos direciona que os estudos culturais dão conta de discursos múltiplos, assim como de numerosas histórias distintas, em um dos ensaios, intitulado “Estudos Culturais e seu Legado Teórico”, encontrado na compilação de ensaios e entrevistas organizados por Liv Sovik no livro “Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais”.

Um outro depoimento também recolhido dos “Diários de Bordo” produzidos nessas sessões de T.O.:

“(...) fez com que enxergássemos coisas que não estávamos enxergando. Eu passei a perceber algumas atitudes erradas que estava tendo, passei a entender mais como me comportar, estar, me expressar, lidar com as pessoas. Foi divertido e ao mesmo tempo com um propósito(...)”. (D.M. 16 anos)

A relação dos Estudos Culturais com um projeto político é de tamanha importância, que ao mencioná-lo, não que uma dada política se encontre inscrita, mas algo está *em jogo*, como, por exemplo, no comentário acima. O aluno D.M. assume uma postura política ao identificar traços de opressão em sua postura, para com os outros colegas e entende que uma mudança nessa relação passa a ser um propósito em sua vida, e isso foi despertado no mesmo enquanto era envolvido pelo processo cênico no qual o mesmo sentiu prazer em estar inserido, podendo vir a ser um possível multiplicador dessa técnica em sua comunidade. Nos estudos

sobre o Teatro do Oprimido, segundo Boal (2011) “Fazer Teatro do Oprimido já é resultado de escolha estética, já significa tomar o partido dos oprimidos” (p.25), ou seja, já significa uma postura crítica e política.

Um termo interessante levantado por Hall (2009) é o de “mundanidade” dos estudos culturais, usando nesse caso um termo emprestado de Edward Said, um dos mais importantes críticos literários e culturais palestino. Essa tal “mundanidade” seria especificamente a “sujeira” em um jogo semiótico. “Estou tentando devolver o projeto dos estudos culturais do ar límpido do significado, da textualidade e da teoria, para algo sujo, bem mais embaixo” (Idem, 202).

Nessa visão, é trazer de volta às camadas populares uma arte que realmente dialogue com elas, que mostre suas identificações, que fuja dos estereótipos das classes elitizadas, e que retomemos esse espaço de poder que é o teatro.

Mas um depoimento:

“(...) e ali eu fiquei muito sentida, porque isso já aconteceu comigo. As pessoas me ofendem e eu ficava quieta, porque o calado vencerá. As pessoas são muito racistas, isso me ofendia muito, me chamavam de macaca e outras coisas. E eu acho isso errado, não é por causa da cor, do cabelo, que nós não somos humanos, não tem que ser tratado como um bicho(...)”. (M.S. 16 anos)

A identificação com seus sentimentos em cena, deve partir de uma situação de opressão para a libertação desse indivíduo da mesma. O aluno M.S. lembrou que um das cenas propostas pelo grupo, o mesmo já tinha vivido em seu dia a dia, mas aceitava com um discurso religioso de que: “o calado vencerá”. Compreender a continuidade do seu discurso, e o entendimento sobre aquela relação como uma postura de opressão, preconceito e racismo, faz-nos enxergar uma mudança transformadora no modo de pensar e de agir desse aluno. Ela reconhece claramente *as pessoas são muito racistas*, ao mencionar que por vezes era chamada de: “*macaca e outras coisas*” (a palavra “macaco” apareceu em cena em uma das improvisações), mas deixa claro a sua posição política em relação a isso: “*e eu acho isso errado*”, houve uma quebra com o pensamento passivo, manso e religioso, para uma postura mais ativa de buscar mudança, explicitando seus motivos: “*não é por causa da cor, do cabelo, que nós não somos humanos, não tem que ser tratado como um bicho*”. O opressor sai do seu estado de opressão, aceitação, o qual Boal chama de sujeito reprimido, e parte para a libertação. A partir dessa reflexão a atividade propõe que o mesmo interfira na cena de opressão que a incomodou nesse aspecto e faça, ele mesmo, sua libertação.

3 Conclusão

Para entendermos como uma prática cultural poderia ter uma grande influência nos “deslocamentos” de poder, pretendidos por Stuart Hall (2009), basta que entendamos como a máquina ideológica do poder se opera em favor de uma massificação e de uma espécie de *estética anestésica*, defendida por Augusto Boal (2009), ao citar como jornais, televisões, música, teatro, cinema, etc., tornaram-se armas letais daqueles que procuram a todo instante manter as relações poder, contra os excluídos socialmente. Como o próprio Boal levanta, como uma “palavra de ordem”, precisamos retomá-las a qualquer custo!

A cultura dos excluídos, dos classificados como “oprimidos”, palavra que veio de origem diretamente do campo educacional, a partir da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, o que se pretende com essa metodologia é trazer à tona tudo aquilo que é silenciado, porque está marcado a viver nas “sombras” de uma sociedade, tentando se desprender das amarradas sociais de uma estrutura colonialista, fortemente marcada como eurocêntrica.

Trazer a tona o Pensamento Crítico dessa noção de sociedade ainda presa às amarras de uma sociedade colonizada, tentando entender esse processo e praticando um deslocamento de poderes a partir das discussões teóricas sobre os Estudos Culturais, e levarmos os cidadãos brasileiros, sejam esses atores, indivíduos organizados em grupos de interesses políticos e sociais, ou em nossas salas de aula com nossos alunos, a refletir e a tentar outras formas de reorganização social, poderemos um dia, quem sabe, termos uma sociedade menos excludente.

A necessidade de criar estratégias de combate à exclusão social e preconceito, encontra na escola um espaço efetivo para o reconhecimento e a valorização da cultura africana e afro-brasileira, já que nele além de podermos encontrar, de certa forma alguns dos vários conflitos de relações sociais, dispomos de pedagogias, nas várias áreas educacionais, para levarmos os sujeitos a refletirem sobre essas condições, indo de encontro com o pensamento de Nilma Lima Gomes (2005, p.147): a qual defende que “colocar as pessoas diante de seus próprios valores raciais, levando-as a questioná-los, a partir do momento em que se encontram numa situação de discriminação semelhante àquela vivida pelo outro, pelo diferente”, poderá fazer com que esse sujeito entre em contato diretamente com situações as quais o levarão a um pensamento crítico das Relações Étnico-raciais as quais o mesmo possa estar envolvido. O que aproximar esse conceito das técnicas do Teatro do Oprimido, ditado por Boal (1996, p.27): “O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando”.

Esse estudo sobre uma intervenção do Teatro do Oprimido atendendo às questões referentes às Relações Étnico-raciais, surge então com o intuito de resgate dessa identidade negra e conseqüentemente da sua valorização rumo a autoafirmação e a libertação de um sistema opressor que dita as regras de exclusão presentes na nossa sociedade, assim como revela Desgranges(2010, p.72) essas sessões de Teatro do Oprimido têm o intuito de constituir-se no ensaio de um processo de transformação, ou em “um ensaio da revolução” que o levará a experimentar em sua vida.

Concluo refletindo sobre as palavras de Terry Eagleton (2011), e sua obra *A ideia da Cultura*: “A cultura é, assim, sintomática de uma divisão que ela se oferece para superar. Como observou o cético a respeito da psicanálise, é ela própria a doença para a qual propõe uma cura” (p. 50). Imerso a tantos caminhos, sigamos refletindo, e reflitamos sobre esses caminhos seguindo!

4 Referências Bibliograficas

- AGUIAR, Moysés. **O teatro terapêutico**: escritos psicodramáticos. Campinas: Ed. Papyrus,1990.
- BRASIL. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>> Acesso em: 10 abr. 2011.
- BRASIL. Lei 10.639/03 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 14 mar. 2011.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 12ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____. **O arco-íris do desejo**: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- _____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 11ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 2ª. Edição. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2010.
- EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura** (Trad. Sandra Castello Branco). 2. ed., São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Vozes, 1987.

GUIRAO, César. **Quem tem medo de teatro?** In: Revista Discutindo Arte. Editora Escala Educacional. São Paulo. Ano 01. Nº1; 2005. p. 18-19.

GOMES, Nilma Lino Gomes. **Educação e Relações Raciais:** Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In Superando o Racismo na Escola, Kabengele Munanga(org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 11ª. Edição. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2006.

_____. Da diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte, Ed UFMG, 2009.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro.** Campinas. São Paulo:Papirus,2001.

PENNA, Mauro(org.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: É Esse o Ensino de Arte que Queremos? João Pessoa: CCHLA/PPGE da UFPB, 2001;

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

Solano Trindade e José Craveirinha: identidade negra nos poemas “*Sou Negro*” e “*Pena*”

Gabriel Nilton Anjos dos santos¹⁷⁰

Resumo

O presente texto tem como objetivo pensar em que medida os poemas *Pena* e *Sou Negro* reivindicam lugares discursivos que demarcam uma identidade literária negra no âmbito da Literatura. Pode-se afirmar que as relações estabelecidas entre literatura e sociedade fomentam lugares de fala cujas representações sinalizam sempre relações de poder. Igualmente, refletir sobre as produções desses poetas significa tensionar concepções consagradas sobre o fazer literário e o papel político do escritor em relação às discussões sobre a identidade nacional e o apagamento e/ou folclorização da imagem do negro. Há o interesse aqui de se pensar esses textos e suas possíveis sinalizações estéticas, bem como a forma como a linguagem neles configura-se corpo, enquanto mecanismo de expressão identitária e ancestralidade. Estes autores evocam lugares discursivos que, historicamente, foram apagados pelo processo colonial (BHABHA), o que reforça ainda mais o interesse desta pesquisa em confrontar as estratégias liminares (MIGNOLO) utilizadas pelos escritores aqui referidos para escapar às perversas heranças coloniais que produz na diáspora (HALL) o que FANON chama de escravidão mental.

Palavras-chave: estética, ancestralidade, expressão identitária, literatura.

¹⁷⁰ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da UFBA. Pesquisador do Grupo Rasuras (UFBA), coordenado pelo professor e também orientador Dr. José Henrique de Freitas Santos.

A necessidade de se trazer para o centro das discussões sobre literatura e cultura o tema em questão faz-se necessária uma vez que as reflexões sobre a produção literária de escritores negros crescem no âmbito da crítica literária e em espaços de resistência e fomento dessas escritas. É pertinente também porque essas produções oferecem outra proposta de leitura de mundo, de leitura de alguns contextos sociais e históricos que nos foram apagados e/ou maquiados em decorrência do processo de fixidez, forjado na experiência colonial, cuja função foi, a partir da construção e aplicação do estereótipo, estabelecer relações de poder. Esses poetas são parte de uma esfera de saberes simbólicos, (i)materiais e artísticos cujo alicerce é (ou pretende ser) a cosmovisão africana. Segundo Eduardo David de Oliveira, esta passou por um processo de folclorização criado pelo pensamento ocidental hegemônico. Isso, de certa forma, fez com que todo o escopo de riquezas filosóficas ligados à sabedoria e à forma de educar africana se tornasse, aos olhos da crítica, processos a-científicos e, portanto, sem valor empírico.

Diferentemente da cosmovisão eurocêntrica, pautada no essencialismo, individualismo e exclusão, a cosmovisão africana (especificamente a yorùbá) pretende-se esférica, dinâmica e coletiva. É ponto comum o fato de que o sujeito, como afirma Eliana Lourenço de Lima Reis em *Pós-colonialismo, Identidade e mestiçagem cultural*: a literatura de Wole Soyinka, se faz através dos contatos e vizinhanças. Outrossim, o artista molda-se através da relação que constrói com a tradição, seja ela nativa ou não, já que estamos em um mundo forjado de “territórios que se sobrepõem, histórias que se entrelaçam” (Edward Said). É nesse sentido que José Craveirinha, escritor moçambicano que percorre caminhos não usuais em sua poesia, evoca lugares discursivos que sugerem/constroem um olhar acerca da identidade e consciência racial cujas representações estéticas (re)inventam lugares e saberes que em muito nos remete aos fundamentos anteriormente referidos. No mesmo sentido, Solano Trindade demarca seu lugar identitário, pautado numa consciência racial que escorre por sua estética leve e sólida, a qual reverbera através dos sons que emanam de sua poesia. Ambos trazem a questão racial para o centro da reflexão, tendo como marca indelével a ancestralidade (no sentido dado por Eduardo Oliveira), a qual se inscreve a partir dos elementos da cultura local e dos valores político-culturais da cosmovisão africana. Em *Pena*, José Craveirinha afirma-se através da ironia:

PENA

Zangado

acreditas no insulto

e chamas-me negro.

Mas não me chames negro.

Assim não te odeio

Porque se me chamas de negro

encolho os meus elásticos ombros

e com pena de ti sorrio.(1980/a, p. 62)

O discurso que se manifesta no poema acima fomenta um movimento identitário que se caracteriza pela inversão de significação que o eu poética aplica ante o fenômeno do racismo. A estética aí presente, caracterizada pela consciência e lucidez discursiva, percorre as fendas da conotação em direção à ruptura dos estereótipos que a categoria negro emana.

Segundo Homi K. Bhabha, o discurso colonial fez uso do conceito de fixidez na construção ideológica da alteridade. Enquanto “forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido, o estereótipo era a principal estratégia discursiva do mecanismo de fixidez. O capítulo “A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo”, do livro *O local da cultura*, explora, justamente, o processo de ambivalência, central para a questão em análise. No momento em que o eu poético “*encolhe os seus elásticos ombros*”, o corpo manifesto se “inscreve simultaneamente (mesmo que de forma conflituosa) tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso, da dominação e do poder”. Homi K. Bhabha vai mais além ao afirmar que o discurso colonial seria uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural, além de discutir como as formas de alteridade racial/cultural/histórica foram marginalizadas em alguns textos teóricos que se ocupam da articulação da “diferença”, ou da “contradição”.

Nesse sentido, o eu poético subverte a ordem complexa do modo de representação do estereótipo, quebrando as expectativas e sinalizando uma posição identitária muito bem definida.

O poeta Solano Trindade também estabelece paradigmas anti-hegemônicos em seu discurso firme em *Sou Negro*:

SOU NEGRO
Solano Trindade
A Dione Silva
Sou Negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh`alma recebeu o batismo dos tambores atabaques, gonguês e agogôs
Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço plantaram cana pro senhor do engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.
Depois meu avô brigou como um danado nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso
Mesmo vovó não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
ela se destacou
Na minh´alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação...

Novamente, agora pela voz do eu poético do texto acima, a ancestralidade é pauta discursiva. Assim como José Craveirinha, Solano Trindade apropria-se da tradição africana de pensamento, a partir duma estética revestida de ética: todo universo representacional é uma

escolha estética e política. A representação também é ideológica: não existe lugar fora do poder. No poema *Sou Negro*, o discurso aponta a seta do tempo para o passado, dimensão ontológica da cosmovisão africana.

Guerreiro Ramos (1957, p. 157) condensa, de forma lúcida, o que se quer dizer acerca dos poemas em análise, ao afirmar que “*somos negros, identificamo-nos como nosso o corpo em que o nosso eu está inserido, atribuímos à sua cor a susceptibilidade de sermos valorizados esteticamente e consideramos a nossa condição étnica como um dos suportes do nosso orgulho pessoal – eis aí toda uma propedêutica sociológica, todo um ponto de partida para a elaboração de uma hermenêutica da situação do negro no Brasil*”. Solano Trindade produz uma identidade negra mesmo em tempos de crítica a generalizações da identidade, e o faz porque necessário: qualquer identidade só adquire existência através de oposições. Os elementos ligados aos fatos históricos ocorridos durante o processo colonial surgem no poema para demarcar um sujeito negro que “*não foi um pai João/ humilde e manso*”. Um sujeito negro que fez de sua poesia uma ferramenta de denúncia das mazelas sociais e do racismo brasileiro, ao afirmar sua identidade. A ênfase deve ser colocada na maneira como o discurso poético é recebido e recriado. Assim, fica notório que o eu poético (res)significa o noção de “*temporalidade tanto na escrita literária quanto em sua crítica: o passado emerge no presente como parte integrante deste, fazendo com que passado, presente e futuro se reúnam num agora que respeita a sucessão temporal sem, no entanto, ser governado por ela*”(Reis, 2011). Outro elemento característico desses poemas é o traço extrovertido e a valorização do discurso poético.

Um ponto a ser registrado é o fato de que o estereótipo impede, segundo Homi K. Bhabha, a circulação e a articulação do significante de “raça” a não ser em sua fixidez enquanto racismo. Isso é rompido nos dois poemas, que se propõem simulacro (não no sentido de negação da realidade), uma vez que instaura uma quebra de expectativa e se potencializa enquanto discurso. Pensar a representação como conceito que articula o histórico e a fantasia (como cena do desejo) na produção dos efeitos “políticos” do discurso parece fundamental para uma reflexão coerente. Além disso, quebra-se também a função do estereótipo como fobia e fetiche, que, segundo Fanon, ameaça o esquema racial/epidérmico para o sujeito colonial e abre a estrada real á fantasia colonial. Assim, o estereótipo configura-se como uma forma de representação simplificada porque é uma forma presa, fixa, que nega a diferença, gerando

problemas de ordem social e psíquica. O que José Craveirinha e Solano Trindade fazem é romper com esse paradigma herdado da experiência colonial.

De acordo com Jaques Derrida, “*O escrever não é a determinação ulterior de um querer primitivo. O escrever desperta ao contrário o sentido de vontade da vontade: liberdade, ruptura com o meio da história empírica tendo em vista um acordo com a essência oculta da empiria, com a pura historicidade. Querer-escrever e não desejo de escrever, pois não se trata de afecção mas de liberdade e de dever*”. É com esse intuito, acredito, que os nossos poetas da linguagem se constroem ao se inscreverem na tradição discursiva que o precede por meio de um “trabalho árduo” e não de uma “herança recebida” (Bhabha, 2008). É importante salientar que com Solano Trindade o conceito de arte foi revisitado, uma vez que se pôde, de fato, pensar sobre a arte de outros lugares discursivos, distanciados das concepções consagradas. Esse poeta engajado fez de sua poesia a voz da consciência de um ser que, segundo *Carlos Drummond de Andrade*, fez existir em versos “*uma força individual rica e ardente que se confunde com a voz coletiva*”.

Paul Gilroy, em *O Atlântico negro*, afirma que “as experiências do povo negro fazem parte da modernidade abstrata, e que diferentes paradigmas nacionalistas para se pensar a história cultural fracassam quando comparados à formação intercultural e transnacional”. A voz que caminha pelas representações imagéticas do poema supracitado perpassa por lugares e momentos, não ditos oficialmente, da memória e história do processo colonial no Brasil. A evocação simbólica de uma *África* faz-se linguagem também. É perceptível que essa busca ancestral faz-se necessária no discurso, já que resgata espaços identitários de resistência e autoestima. Além disso, expressa formas de consciência que acabam por construir, segundo *Benjamin Abdala Junior*, “um efeito estético lúdico popular”. A posição literária vigente na crítica nacional tradicional percorre caminhos discursivos que tendem a apagar as produções cujos temas abordam as *margens*. O negro sempre falou. No decorrer dos registros escritos acerca da história da *Literatura Brasileira*, os escritores negros foram preteridos. Esse apagamento não se deu de forma involuntária: toda seleção parte duma escolha que inegavelmente exclui um *Outro*. O surgimento recente da chamada crise da crítica literária e o histórico impacto político causado pelo surgimento do movimento negro, além, certamente, de outros momentos indelévels, fizeram com que a *Literatura Negro-brasileira* (CUTI, 2010) passasse a ser mais pesquisada, fato que possibilitou o surgimento de novos paradigmas. Solano registrou-se culturalmente por ter assumido discursivamente um local que o tornou

referência literária de sobrevivência e existência dos saberes, valores e símbolos ancestrais relidos e reconstruídos poeticamente.

Outrossim, sua poesia gerou novos lugares discursivos. Segundo *Florentina Sousa* (2004), é “evidente, em seus textos, os traços característicos de um intelectual ativo, interessado em fazer de seu trabalho um elemento decisivo para construção de um país menos desigual”. Sua poética assume, na realidade, um discurso que sugere a necessidade de se observar e se refletir, de maneira menos velada, sobre as relações em sociedade, as mazelas da população, o preconceito racial, o apagamento e exclusão das histórias de enfrentamento e conflito ocorridos durante a colonização. Assumir a identidade negra revela o tamanho da consciência dessa voz e o seu papel político-ideológico.

É oportuno destacar também que os discursos poéticos aqui refletidos encontram-se por evocar um lugar de sujeito ciente dos fatos históricos, os quais geraram uma estrutura social complexa. Tanto em *Moçambique* quanto no *Brasil*, as consequências do processo colonial reverberam até hoje, o que, todavia, não foi suficiente para calar a voz dos que tinham ânsia de lutar por mais igualdade, menos violência e repressão e, obviamente, pelo enfrentamento do debate necessário acerca do *racismo*. Portanto, pensar sobre estas questões é também repensar os conceitos em torno do conceito de cultura e suas aplicabilidades, seguindo, certamente, requisitos lógicos para que se possa construir um sentido. Essa reflexão deve ser entendida como uma leitura ainda movediça do conceito: categorizar pode gerar armadilhas discursivas.

Referências Bibliográficas

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Ed. UFMG;
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1995;
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008;
- GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Ed 43;
- OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na Filosofia da Educação Brasileira**. Curitiba: Ed. Gráfica popular, 2007;
- REIS, Eliana Lourenço de Lima. **Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural: A literatura de Wole Soyinka**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011;
- SILVA, Luis. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo negro, 2010;

SOUZA, Florentina. **Solano Trindade e a produção literária afro-brasileira**. Afro-Ásia, Salvador, 31, 2004, 277 – 293;

TRINDADE, Solano. **Antologia Poética**. São Paulo: Ed. Nova Alexandrina, 2008.

Literatura Negro-brasileira: entre a identidade e a alteridade.¹⁷¹

Geny Ferreira Guimarães¹⁷²

Hildalia Fernandes Cunha Cordeiro¹⁷³

1 Introdução

Alteridade e identidade, ambos os conceitos são complexos e se encontram em construção, assim como praticamente quase tudo. Não existem conceitos simples e nada nos é dado de forma pronta e/ou acabada. O próprio ser humano é complexo em suas relações que são construídas constantemente. Por mais que algum assunto seja do domínio das ciências sociais, muitas de suas raízes estão relacionadas à mente humana que associado ao comportamento constrói o psicossocial, conseqüentemente as relações sociais.

No tocante ao que se pretende desenvolver neste artigo, acredita-se que a alteridade e a identidade são conceitos dialéticos que envolvem o psicossocial em termos individuais e coletivos. Considera-se para as reflexões contidas nesta comunicação o indivíduo e o coletivo pela perspectiva da percepção de si, do outro (*alter*) e do grupo como uma construção social. O racismo será considerado o elemento catalisador de problemas sociais dentro desta linha de pensamento capaz de infiltrar-se na mente, no comportamento e nas relações sociais (entre sujeitos e grupos). As relações entre as pessoas são conflituosas devido às supostas diferenças e semelhanças, geralmente pouco aceitas e respeitadas, principalmente porque são determinadas por imposições sociais, fruto de uma hierarquia criada pelo poder hegemônico.

¹⁷¹ Trabalho apresentado no IV CBPN - GT 04 - Literatura, Artes e Performances negras.

¹⁷² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestre em Ciências Sociais (UFRRJ/CPDA); Licenciatura e Bacharelado em Geografia (UFF); Especialista em Relações Internacionais (UCAM), Gestão para Educação Ambiental (UERJ) e História, Cultura e Literatura Africana (UCB). Email: genybr@yahoo.com.br.

¹⁷³ Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEDUC/UNEB; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira pela Fundação Visconde de Cairu; Especialista em Linguística Textual com ênfase em Análise do Discurso (Olga Metting) e Especialista em Consciência e Educação pelo ISEO; Professora do curso de pedagogia da Faculdade D. Pedro II e consultora da SMEC para a implementação da Lei 10.639/2003. Email: hildaliafernandes@hotmail.com.

Para Moscovici (2002, p. 7), “[...] o desenvolvimento do vínculo social e das capacidades intelectuais e afetivas começa quando o indivíduo vem a perceber que o outro tem uma significação no seu próprio mundo interior”, contudo essa significação pode ser aceita ou não, destituir ou agregar valores que são externados socialmente por meio de valorizações ou discriminações entre sujeitos e grupos que vão agir diretamente na construção de autoestima e atuações sociais, “[...] como se diz às vezes, o indivíduo sabe assumir o papel do outro quando imita, brinca ou quando reflete” ainda menciona Moscovici (2002, p. 7). Mas, entende-se neste artigo que a imitação, a brincadeira e a reflexão não estão dissociadas de intenções de domínio de poder e controle social. Para que estes sejam alcançados, os grupos hegemônicos se utilizam de várias armas, uma das mais letais é a discriminação racial, pois possui diferentes formas e alcances. Para Camargo (1979) a discriminação leva o indivíduo a minguar até desaparecer totalmente e para Fanon (2008) é preciso retirar os sujeitos de um desvio imposto, do lugar onde o colocaram e liberá-lo das aberrações criadas a seu respeito. Para sermos diretas, tanto as reflexões de Camargo (1979) quanto às de Fanon (2008) referem-se às questões etnicorraciais e os sujeitos atacados pela discriminação e racismo são negros. Logo a alteridade e identidade que serão retratadas neste artigo referem-se às construções sociais de imposições discriminatórias raciais e a discussão sobre este assunto que pode ser verificado por meio de alguns exemplos da produção literária da poética negra.

Sendo assim, foram selecionados alguns poucos exemplos da Literatura Negro-brasileira, porém significativos para exemplificar algumas reflexões sobre alteridade e identidade e os desdobramentos que estes conceitos podem trazer. São eles: Éle Semog, Cuti, Lepê Correia, Lande Onawale com os seguintes poemas Ponto Histórico; Ferro, Trincheira e Quebranto; Gato escondido; Black Power e Pixaim X, que compõem os *corpora*.

Para tanto se elaborou para além desta introdução, uma parte com reflexões conceituais, denominada **Alteridade, identidade e Literatura Negro-brasileira**, seguida pelas reflexões dos poemas selecionados denominada **Poética Negra**, finalizando com as **Considerações finais** e **Referências** com as fontes das obras utilizadas.

2 Alteridade, Identidade e Literatura Negro-Brasileira

No desenvolvimento deste artigo não existe a pretensão de apresentar um aprofundamento conceitual, primeiro pela brevidade do que representa este tipo de comunicação, assim como o pouco espaço para o desenvolvimento de conceitos tão

complexos e que envolvem várias áreas do conhecimento. Sendo assim, são apresentadas algumas reflexões compreendidas como relevantes em torno dos conceitos de alteridade e identidade por serem considerados aqui como centrais, apesar do foco ser a busca de um entendimento, ou um pensar a Literatura Negro-brasileira teoricamente.

A Literatura Negra é ainda um termo em construção. Assim sendo, existe divergências entre autores e teóricos quanto à denominação mais apropriada para esse tipo de escrita: literatura negra (BERND, 2011), afro brasileira, afrodescendente (SOUZA; LIMA, 2006; DUARTE, 2008) ou negro-brasileira (CUTI, 2010). Ainda que os termos pareçam próximos em seus significados, cada um deles apresenta e destaca aspectos diferenciados, sobretudo no âmbito político.

O artigo ora apresentado fará a opção pela concepção e designação elaborada por Cuti (2010) que defende o uso da nomenclatura literatura negro-brasileira fazendo sobressair, dessa forma, às características que considera como principais e mais importantes nessa escrita: a autoria negra e realizada por brasileiros (as).

O artigo abre esse ponto em sua elaboração para explicitar e não deixar dúvidas sobre o lugar de autoria tanto das obras ora apresentadas quanto do lugar político assumido pelas autoras deste artigo quando seleciona e elege esses *corpora* e não outros para dar a conhecer ao público e provocar reflexões sobre os mesmos, pois como diz o próprio Cuti (2010): “[...] para revelar um Brasil que se quer negro também no campo da produção literária [...]” (CUTI, 2010, p. 13).

A alteridade que foi construída na sociedade brasileira e bastante comum na Literatura canônica nacional¹⁷⁴ nos leva a construir pensamentos em diversos caminhos e direções. Um deles foi o que mais se apresentou como modelo literário, o ato de escrever e pensar o outro a partir das referências de si e do seu grupo (o que detinha o poder hegemônico composto por uma elite branca e eurodescendente). Esta perspectiva acabou produzindo e reproduzindo uma série de estigmas e estereótipos no tocante às diferenças, que geralmente não contribuíam para uma visão positiva do considerado outro (sujeitos e grupos socioculturais) atribuído aos

¹⁷⁴ Uma ampla literatura pode ser encontrada sobre o assunto, para citar apenas alguns que desenvolveram críticas pertinentes a este processo tem-se Sommer (2004) em **Ficções de fundação**: os romances nacionais da América Latina e Achugar (2006) em **Planetas sem boca**: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura, para uma visão da América Latina como um todo; Sussekind (1984) com o livro **Tal Brasil, qual romance** que inclui questionamentos sobre a construção do modelo literário brasileiro; Pereira (2001) em **Ardis da imagem**: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira, onde desenvolve um pensamento crítico sobre os estereótipos criados, mas apresenta a construção afirmativa das produções do grupo, até então considerado fortemente subalternizado (ver linhas acima nosso entendimento e opinião sobre o uso do termo). Nesta perspectiva é possível citar também Cuti (2010) **Literatura negro-brasileira**; Fonseca (2000) com **Brasil afro-brasileiro**; Lima e Souza (2006) em **Literatura Afro-brasileira**; Camargo (1998) com o livro **O negro escrito**; Duarte (2011) com **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica, dentre tantos outros que poderiam ser acrescentados nesta lista.

grupos considerados e tidos como subalternizados, tais como os indígenas e os negros, enfim todos aqueles que foram historicamente excluídos socioeconomicamente.

Entende-se que o conceito de alteridade reflete a fronteira entre um sujeito e outro, interligados pelo fio condutor da diferença para determinar os limites entre ambos.

A diferença aparece como o contorno mais saliente e intrigante da alteridade. Sinuoso, ele tanto pode afastar como aproximar. O desenho do outro, mais que um retrato, talvez seja um holograma: uma projeção em movimento, e como tal, também um pedaço de mim, prestes a esvaecer. A representação aplaca instantaneamente o conteúdo perturbador do outro, retrabalhando-o. Tornando-se, assim, a diferença incorporada, dando forma ao holograma. (ARRUDA, 1998, p. 17)

Segundo Arruda (1998, p. 17) a “negociação da diferença se processou de maneira diversificada em cada lugar e momento histórico, estabelecendo representações hegemônicas”. Compreende-se que foi mais um monólogo do que uma negociação e mesmo que o processo tenha sido diversificado, aparentemente as bases formadoras não variaram muito e podem estar vinculadas a imposições, opressões e exclusões.

Mas, a semelhança também atua de forma intensa, pois é esta que sugere o que será diferente e os critérios de classificação de ambos é que determinará a hierarquia discriminatória, sem perder de vista que a semelhança nos leva a uma suposta igualdade e a diferença à diversidade, porém historicamente a igualdade se prevaleceu hierarquicamente da diversidade. Na mesma linha de reflexão tem-se o exemplo do que diz Eco (2004; 2007) sobre beleza e feiura, sendo o primeiro construído socialmente como algo bom e o segundo como mau/ruim¹⁷⁵. Porém, tanto o belo quanto o feio são conceitos considerados pelo autor dentro de uma perspectiva de construção ocidental e historicamente relativos, logo, se modificam no tempo e no espaço, discussão que torna pertinente recorrer ao que Chimamanda Adichie¹⁷⁶ afirma sobre o assunto ao desenvolver uma crítica em torno do que considera “história única” com uma normatização e padronização mundial de características originárias de um único grupo cultural identitário e imposta a outros grupos considerados hierarquicamente inferiores.

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali".

É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro". Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como é contada, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo

¹⁷⁵ A discussão sobre bom/mau, assim como bem/mal é relevante, mas será desenvolvida neste curto artigo.

¹⁷⁶ Disponível em: <http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html> para o vídeo e <http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda_Adichie.pdf> para o texto, acesso em 08/09/2013.

realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. (ADICHIE, 2009, s/p)

Sob esta perspectiva de “ser maior do que o outro” é a diferença passa a ser concebida e difundida como sinônimo de inferioridade e difundida historicamente como tal. Para romper com uma história única composta por quem supostamente considera-se dono do poder, outras linhas literárias são criadas, sendo possível acrescentar que é dentro deste pensamento que a Literatura Negra no Brasil se constituiu, ou seja, a “rejeição da história única” (ADICHIE, 2009, s/p). Uma literatura baseada e contrária à relação etnicorracial estabelecida entre brancos e negros, na qual as imposições do grupo cultural branco se constituíram como hegemônicas e conseqüentemente, foram consideradas socialmente como o ponto de partida para semelhanças, diferenças, igualdades, diversidades, belezas e feiuras. O que não é branco não é semelhante, nem igual, muito menos belo, por autoassociação ao que é considerado bom.

Ainda sobre esses negros escritos, Souza (2006, p. 12) declara que são: “[...] proposição de imagens que desestabilizam os estereótipos negativos dos afro-descendentes e na explicitação do desejo de emancipá-los, por meio da concretização de mudanças na ordem das representações e dos lugares sociais [...]”. Para ela trata-se de “uma escrita de reivindicação” (p. 13); “[...] com vistas a alterar as políticas de representação e de organização de poder” (*ibid*).

Essa escrita negra, segundo Souza (2006, p.11): são discursos produzidos por autores negros [...]; [...] estratégias empreendidas pelos negros brasileiros para produzir e divulgar um discurso identitário que almeja interferir na estrutura e no exercício do poder político-cultural [...] e [...] organizam-se com o objetivo de tornarem suas vozes de crítica e de protesto, contra os modelos de representação e de tessitura das relações raciais no Brasil [...].

Já para pensar sobre a noção de identidade, faremos uso das idéias defendidas e apresentadas por Munanga (2009) quando declara que é possível pensar este conceito a partir de uma divisão em objetividade (relativo às características culturais, linguísticas, dentre outras) e subjetividade (quanto à maneira como um grupo se autodefine e/ou a definição feita por grupos vizinhos). Neste processo de construção, se almeja alcançar a identidade ideal ou perfeita contanto que estejam associados às relações, fatores históricos, linguísticos e psicológicos, fato este que o autor considera como praticamente impossível, uma vez que os grupos não são homogêneos pelo ponto de vista da consciência individual de seus membros,

mas também devido ao fator ideológico entre os grupos socioeconômicos e culturais diferentes que estabelecem uma fronteira de forças.

Para Achugar (2006) a identidade é permeada por uma posicionalidade, ou seja, existe uma “[...] localização e o posicionamento da enunciação e do conhecimento” caracterizado pelo binarismo colonizador/colonizado (ou tantos outros redesenhos e binários que podem ser enumerados para a relação de poder entre hegemônico e “subalternizado” – conceito já discutido). Esta ideia remete mais uma vez a se pensar em termos de tempo-espço, pois para Achugar (2006, p. 55) é relevante “[o] lugar a partir de onde se lê”, além disso, se estabelece uma relação de disputa entre poder e representação (tão importantes na literatura), a qual pode variar “[...] de acordo com o lugar e a língua a partir de onde seja formulada, ou segundo o lugar e a língua a partir de onde seja escutada” (ACHUGAR, 2006, p. 54). Este lugar pode estar estabelecido a partir de qualquer ponto, pertencimento, ou mesclar vários, como nacionalidade, institucionalidade, sexualidade, gênero, raça, classe social etc. Assim, a Literatura Negro-brasileira foi estabelecida a partir do lugar do negro¹⁷⁷ que são segundo Souza (2006, P. 17): “[...] empreendimentos efetivados pelos afro-descendentes para inserir seus discursos no universo sociocultural brasileiro [...]”, a partir de uma “[...] necessidade de compor contra-narrativas da história do negro no Brasil [...]”.

Na perspectiva psicossocial, identidade pessoal e coletiva possuem limites tênues e se mesclam, pois ambas são construídas e influenciadas por forças sociais, configurando-se, assim, como um processo relacional. Desta forma, a identidade social é formada pelas experiências pessoais e apresenta mais uma atenuante à discussão que é a representação. Para Deschamps e Moliner (2009), identidade e representação ultrapassam a apreensão de um conhecimento de si e do outro, sendo que o segundo conceito pode ser interpretado de duas formas: uma com relação “a tornar presente alguma coisa ausente” e a outra no sentido de “substituição”, ou melhor, “substitui seu objeto” (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 76).

Souza (2006, p. 52) nos auxilia a entender um pouco mais e melhor esse fenômeno da representação quando afirma: “Aos não europeus não era dada a possibilidade de compor em auto-imagens, de falar em a respeito de si mesmos e de colocarem-se como sujeito do discurso de representação. Seus perfis e imagens eram construídos pelos europeus que procuravam fixá-los e introjetá-los na mente dos representados”.

¹⁷⁷ Mesmo que o lugar seja do negro, é possível perceber na trajetória da construção da Literatura Negro-brasileira que algumas fronteiras ainda não foram desfeitas, sendo importante salientar que este lugar ainda se estabelece passível de críticas com relação às imposições hetero e falocentradas, o que Derrida (1997; 2001) denominará de “falo-logo-fonocentrismo” e aqui compreendido como: Certezas da tradição e o discurso do sujeito masculino falante, presente e garantidor de sentido.

Para refletirmos sobre a Literatura Negro-brasileira neste artigo, tornou-se imprescindível recorrer a respeito de um entendimento de alteridade, identidade e representação com todas as suas nuances, desdobramentos, contradições e dialéticas. A princípio por meio da alteridade, pelo fato da Literatura Nacional ter sido considerada um elemento definidor do processo fundante da nação brasileira¹⁷⁸, a qual construiu e propagou um modelo civilizatório reprimindo diferenças, unificando as semelhanças diante de um padrão branco e eurocentrado. Porém, o fato de um grupo se autodenominar hierarquicamente e socialmente superior não impossibilita, nem destitui que outros grupos existam paralelamente, estejam em movimentos dinâmicos construindo seus espaços identitários e produzam. Passado algum tempo, a sociedade se vê obrigada a flexibilizar, e não só conhecer, mas, sobretudo reconhecer a existência desses “outros” grupos e suas produções. Relembrando Adichie (2009) e a história única, o Brasil não possui como muitos imaginam uma unidade nacional, pois representa um país plural, diverso com origens socioculturais diferentes, logo, não existindo um modelo único literário. Assim sendo, desconstruir o canônico como modelo e única referência não significa desmerecer esta produção e sua qualidade, mas aferir que outras produções são, também, relevantes e integrantes da identidade nacional de forma justaposta e não hierárquica. Finalmente, o fortalecimento de uma Literatura Negro-brasileira é fundamental para suscitar a urgência de se discutir a Literatura Nacional em sua multiplicidade e não em uma imposta e suposta unidade.

No início deste artigo foi mencionado o fato do racismo ser um elemento catalisador de problemas sociais e o Brasil ser caracterizado como um país com racismo, porém sem racistas (BONILLA-SILVA, 2006). É possível considerar este elemento como central e direcionando as críticas severas e desqualificações do universo literário¹⁷⁹ pelas quais sofre a Literatura Negro-brasileira. E esta se desenvolve desmascarando o véu da discriminação racial e apresentando um posicionamento autoafirmativo da negritude e ascendência africana no Brasil. Assim, a representação do negro na Literatura Brasileira, bem como a sua participação ativa, criativa e produtiva na produção literária auxilia no combate ao racismo, na construção de uma identidade negra com autoestima por meio das quebras dos estereótipos depreciativos e pejorativos e pela construção de valorização do ser negro (o).

¹⁷⁸ Vários foram os pensadores e teóricos que se debruçaram para desenvolver uma História da Literatura Brasileira assim como explicar a sua construção e processo teórico com ênfase no canônico, alguns podem ser citados aqui como CANDIDO (1987), ROMERO (1980), SANTIAGO (1977), VERÍSSIMO (1987) e tantos outros.

¹⁷⁹ Conferir a polêmica entre os escritores Luiz Silva (Cuti) e Ferreira Gullar sobre Literatura Negra. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/12790-preconceito-cultural.shtml>> de 04/12/2011 e <http://www.abpn.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1480%3Ao-poeta-cuti-responde-ao-poeta-ferreira-gullar-sobre-a-inexistencia-de-uma-literatura-negra&catid=1%3Anoticias&Itemid=24&lang=pt> de 22/12/2011.

De forma simples é possível afirmar que a alteridade separa e a identidade junta, mas não significa algo tão simplório diante das implicações decorrentes das diferenças, semelhanças, pessoalidades e coletividades, comparações, elementos intrínsecos de uma discussão dialética entre alteridade e identidade e que permeia a construção teórica de uma Literatura Negro-brasileira.

3 Poética Negra

Nesta parte do artigo serão apresentadas algumas reflexões sobre os poemas selecionados para compor os *corpora*, de autores que produzem obras de Literatura Negro-brasileira.

Dos autores escolhidos, Éle Semog com uma longa trajetória produzindo escritas negras e muito resumidamente sobre este escritor pode-se comentar: nascido na cidade de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro e cresceu no subúrbio carioca, com formação em Análise de Sistemas, participou de vários grupos de militância negra e de organizações de combate ao racismo, constituindo assim um nome importante para o movimento social negro. Éle Semog possui obras individuais publicadas e poemas em várias edições da série Cadernos Negros (desde 1978, mantido pelo Quilombhoje-Literatura).

Cuti o pseudônimo de Luis Silva, escritor e teórico literário, nascido em Ourinhos, estado de São Paulo, doutor em Letras pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), dentre outros títulos. Escritor com várias obras individuais publicadas, vários poemas nos Cadernos Negros e ensaios teóricos, um dos fundadores, ainda membro do Quilombhoje-Literatura e um dos criadores e mantenedores dos Cadernos Negros.

Severino Lepê Correia nasceu em 1952 em Recife, Pernambuco, local em que ainda reside. Além de escritor/poeta, é, também, jornalista, psicoterapeuta e psicólogo. Sua escrita tem a marca incontestável do seu pertencimento religioso, candomblé (o mesmo é ogã de uma casa de Xangô) e é dedicada a luta contra a discriminação e denúncia de atos racistas. Participou de algumas coletâneas e tem um livro intitulado de Caxinguelê¹⁸⁰ (1993).

Lande Onawale é o pseudônimo de Reinaldo Santana Sampaio, baiano, nascido em 1965, formado em história, matéria essa que ministra aulas na rede pública de ensino de Salvador, Tata do Terreiro Tanuri Junçara, além de participar de algumas coletâneas, teve

¹⁸⁰ Dados extraídos do texto de autoria de Patricia Weis-Bomfim, sendo este parte integrante da antologia crítica sobre Literatura e afrodescendência no Brasil, organizada por Eduardo Assis Duarte (ver referências ao final do artigo). Já as informações sobre Lande correspondem ao capítulo assinado por Florentina Souza, pertencente à mesma obra.

seus textos publicados em algumas edições dos cadernos negros e escreveu três livros. São eles: O vento (2003); Kalunga: poemas de um mar sem fim (2011) e o último de contos intitulado de: Sete Diásporas íntimas (2011).

Ao observar o poema Ponto Histórico de Éle Semog (1997),

Não é que eu/ Seja racista.../ Mas existem certas/ Coisas/ Que só os NEGROS/
Entendem./ Existe um tipo de amor/ Que só os NEGROS/ Possuem./ Existe uma
marca no/ Peito/ Que só nos NEGROS/ Se vê./ Existe um sol/ Cansativo/ Que só os
NEGROS/ Resistem.../ Não é que eu/ Seja racista.../ Mas existe uma/ História/ Que só
os NEGROS/ Sabem contar/ ... Que poucos podem/ Entender. (SEMOG, 1997, p. 94).

Há uma convicção de que existe uma oposição entre dar voz e falar sobre que afetam diretamente na mensagem a ser transmitida, assim como na interpretação e assimilação da mesma. Nas escritas poéticas sobre o negro produzidas por um não negro, nem sempre o que se diz possui uma relação íntima entre quem escreve e a escrita. Tais escritos costumam ser apreensões da realidade ou interpretações dadas a fatos fictícios, porém por mais próximo que se possa chegar do sujeito, será sempre a voz e percepção do outro (*alter*), faltando-lhe legitimidade e propriedade para falar sobre tais assuntos, mesmo que exista uma construção de identidade do coletivo em questão, ou seja, com o grupo identitário. Mas, se a escrita é de um negro com pertencimento pessoal e coletivo ao seu grupo identitário é possível assegurar-lhe uma legitimidade intransponível diante da propriedade fruto das experiências sentidas, vividas, percebidas, compreendidas e apreendidas antes de serem propagadas. Não pode deixar de ser comentado aqui, também, que a escrita negra encontra-se impregnada das vivências e experiências de negritude, e assim sendo, só nós podemos disso tratar com propriedade, competência e coerência. Tal processo e marca será concebido e nomeado por Evaristo (2007, p. 20) de “escrivência” aqui compreendida como: “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil”.

O até então discutido e trabalhado vai ser bem demarcado no poema Ferro, de Cuti (2010):

primeiro o ferro marca/ a violência nas costas/ depois o ferro alisa/ a vergonha nos
cabelos/ na verdade o que se precisa/ é jogar o ferro fora/ é quebrar todos os elos/
dessa corrente/ de desespero (CUTI, 2010, p. 50).

Além de descrever as experiências que transitam entre as dores marcadamente físicas e psicológicas, chegam até o ideológico que dificilmente conseguirá fazer sarar as dores do ferro (seja o que marca, alisa ou acorrenta), mas que podem construir novas formas de resistir às marcas visíveis (físicas) e invisíveis (psicológicas) do racismo e até se empoderar com autoafirmação de uma identidade pessoal e do fortalecimento identitário coletivo. Se libertar

eis a palavra de ordem contida no poema: “jogar o ferro fora e quebrar todos os elos dessa corrente de desespero”.

Autoafirmação e fortalecimento necessário diante das agressões sociais que mais uma vez, em um poema de Cuti (2002) é explicitada como no caso de Trincheira, quando traços da ironia, que costuma marcar a produção literária desse autor, tornam-se mais explícitos, revelando o original do nosso fio crespo, ainda que seja nas partes mais recônditas e íntimas nossas:

falaram tanto que nosso cabelo era ruim/ que a maioria acreditou/ e pôs fim/
(raspouqueimoualisoufrisourelaxoucanecaloucuras)// ainda bem que as raízes/
continuam intactas/ e há maravilhosos pêlos/ crespos/ conscientes/ no quilombo das
regiões/ íntimas/de cada um de nós. (CUTI, 2002).

Em “Quebranto”, também de autoria de Cuti (2010), percebe-se um possível processo para se alcançar a superação, envolvendo a suspeita de si mesmo diante de tanta negação social, mas revela, sobretudo, um sujeito cindido, dividido, ambivalente, dúbio em seu processo de construção identitária. Construção e desconstrução do sujeito ao falar de si e revelar a complexidade de sua identidade e pertencimento. Ambivalência e dubiedade se fazem presentes e marcam esse poema. Momentos de construção, (des) construção e (re) construção de uma identidade que não se apresenta como fixa e nem poderia mesmo que assim desejasse, desenhando e contornando, dessa forma, um ser numa completude impossível, visto que identidade é sempre processo, movimento e mutação. Faz-se necessário comentar ainda o peso que a alteridade costuma ter em tais momentos, nos fazendo, muitas vezes, vacilar, nos fragilizar e quase nos deixarmos levar, seduzir pelo apelo de que belo e o humano é sempre o outro, nunca nós, nem os nossos. Avançamos, mais muitas são as vezes, também, nas quais vacilamos, paralisamos e até mesmo recuamos:

às vezes sou o policial que me suspeito/ me peço documentos/ e mesmo de posse
deles/ me prendo/ e me dou porrada// às vezes sou o porteiro/ não me deixando entrar
em mim mesmo/ a não ser/ pela porta de serviço// às vezes sou o meu próprio delito/ o
corpo de jurados/ a punição que vem com o veredicto//às vezes sou o amor que me
viro o rosto/ o quebranto/ o encosto/ a solidão primitiva/ que me envolvo com o
vazio// às vezes as migalhas do que sonhei e não comi/ outras o bem-te-vi com olhos
vidrados/ trinando tristezas// um dia fui abolição que me lancei de supetão no espanto/
depois um imperador deposto/ a república de conchavos no coração/ e em seguida
uma constituição que me promulgo a cada instante// também a violência dum impulso/
que me ponho do avesso/ com acessos de cal e gesso/ chego a ser// às vezes faço
questão de não me ver/ e entupido com a visão deles/ sinto-me a miséria concebida
como um eterno começo// fecho-me o cerco/ sendo o gesto que me nego/ a pinga que
me bebo e me embebedo/ o dedo que me aponto/ e denuncio/ o ponto que me entrego//
às vezes... (CUTI, 2010, p. 53).

Ou seja, o Ponto Histórico, ou a propriedade de falar em nome de si e de um outro do mesmo grupo de pertencimento existe em função da propriedade de poder escrever sobre experiências vividas do Ferro, da Trincheira etc., que podem ser dissolvidas no Quebranto, ainda que só possa acontecer “às vezes”, nem sempre ou até mesmo se intensificar com este.

Historicamente depreciado, parte da negativização é internalizada e nos faz zanzar, perdidos nas encruzilhadas identitárias, sem saber por qual direção seguir. No mais das vezes é o outro, a alteridade que insinuará supostos “atalhos” que acabam por nos “atolar” ainda mais por caminhos que nos distanciam do que realmente somos e desejamos ser, produzindo “feridas narcísicas”¹⁸¹ (SOUZA,1983) que demoram a cicatrizar, isso quando chegam a fechar, não mais abertas se encontram. O que não pode deixar de mencionado ainda aqui é a busca de si mesmo empreendida por aquele que professa as palavras e as marcas ainda que muitas vezes inconscientes dos traços do outro em sua constituição. Como defende Coracini (2008, p. 17): “[...] sujeito cindido, heterogêneo, camaleônico [...] ainda que seja “só às vezes”, ainda assim impregnado das marcas do outro no seu Eu. Internalizações e incorporações do racismo e da discriminação no mais íntimo do seu ser.

Nos poemas que seguem procuraremos explicitar o papel e importância do outro, da alteridade no convocar o Eu (identidade) a se situar no processo de definição de quem ele realmente seja e não o que ele deseja ser, conforme sinaliza Valente (1994) no dilema: “ser (negro) sem querer ser X desejar ser (branco), sem poder”.

Gato escondido, poema a seguir, de autoria de Lepê Correia (2005) explicitará exatamente o jogo entre a identidade que deseja se distanciar de tudo aquilo que convencionaram considerar como negativo, como pejorativo, a exemplo do ser negro e a alteridade, o outro, em seu papel de chamar o primeiro a realidade e mostrar-lhe o que eles consideram como o lugar daquele. A voz que surge ao final do poema, ainda que rápida e episódica, contém autoridade o suficiente para adjetivar negativamente aquele que considera como inferior, uma vez que diferente. Vejamos:

¹⁸¹ Para Souza (1983): Essa ferida cria uma psicopatologia do negro e seu núcleo está na tensão permanente entre o Ego e o Ideal de Ego. Esta tensão em termos clínicos tem seus sintomas no sentimento de culpa, de inferioridade, fobias e depressão, "afetos e atitudes que definem a identidade do negro brasileiro em ascensão social como uma estrutura de desconhecimento/reconhecimento.

Gato escondido...
(Severino Lepê Correia)

Agora eu quero mudar/ Primeiro mundo é ... quem pode/ Favela, Orisa, pagode/ Eu não quero ouvir falar/ Discursos de negritude/ Passaram com a juventude/ Quero ser de outro lugar/ Decidi ter paletó/ Calçar só cromo alemão/ Rasguei os Kafta e os fila/ Não pus mais os meus pés no chão/ Queimei toda a teimosia/ Pus no lixo meus tambores/ Fechei meus olhos às cores/ Que me lembrassem “além mar”/ Deixei de comer feijoada/ Passei a ouvir sinfonia/ Por o meu francês em dia/ Pra despertar fino gosto/ Fino prazer na audição .../ Mas, ao descer do metrô/ Conversando ao celular/ Com meu andar “disfarçado”/ Ouvi alguém me chamar.../ Voltei-me desconfiado/ Ao ouvir tanto psiu.../ Grita um senhor ao meu lado: - Africano ... descuidado... / tua carteira caiu... (LEPE CORREIA, 2005, p. 113).

Antídotos para esse mal, de desejar ser o que não se é, são apresentados por alguns autores que nos auxiliam na busca de sermos o que somos e na construção positiva de nós mesmos, na autoaceitação, na autorrealização, pois, como afirma d’Adesky (2006): “a busca do reconhecimento é uma necessidade existencial (p. 10)” e se assim o é, que todos possam ter direito a tal realização e de ter “domínio de sua existência” (p.115). São eles: Oliveira (2007) com a proposta intitulada de “Filosofia do Colibri” que, segundo o próprio autor, “defende a máxima de colocar a si mesmo como valioso” (p. 183) e alie-se a esse princípio a crença e a máxima de que “A gente só pode ser aquilo que é” (SOBRAL, 2002, p. 17), dentre outros.

Urge, então, a necessidade da construção de um discurso afirmativo que valorize os padrões estéticos negros e que se possa postular o direito à beleza para esse povo, o nosso povo, há tanto, distanciado e interdito de tal condição.

Lande Onawale (2011) encerra os *corpora* trabalhados nesse artigo como arremate necessário e indispensável para revelar a possibilidade de resistência e de revide que podem relacionados aos modos da negritude proposta por Aimé Césaire, que na interpretação de Santos (1987) possibilita “devolver a pedra que nos atiraram¹⁸²”, procurando transformar o secularmente construído, reforçado e propagado como negativo em positivo, digno, belo e humano. Para tanto, Onawale lança mão de uma poderosa arma utilizada pelos nossos, historicamente, que é a estética negra, se aproximando, assim, do que propõem bell hooks¹⁸³, em “Vivendo de amor”, que é a de gostar do que vê refletido no espelho: “[...] Quando

¹⁸² In: SANTOS, Joel Rufino dos. “O que é um negro?” **Revista Tempo e Presença**, CEDI, n 220, junho de 1987.

“Negro é o preto que se rebelou contra a definição negativa de preto. Ou como disse, certa vez, o filósofo Jean Paul Sartre, a propósito de negritude: Preto é uma pedra que lhe atiraram: se você atira de volta, será um negro”.

¹⁸³ *bell hooks* é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, uma escritora norte-americana nascida no ano de 1952, no Kentucky – EUA. Tal pseudônimo escolhido para assinar as suas obras, configura-se como uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. A grafia aparece em minúscula como forma política de chamar atenção e protestar, a partir da perspectiva feminista e chamar atenção para o fato de que, como a própria autora argumenta, ela mesma não se reduz a um nome e seus textos não devem ser lidos em função do mesmo.

substituo a crítica negativa pelo reconhecimento positivo, sinto-me mais forte para começar o dia. A afirmação é o primeiro passo para cultivarmos nosso amor interior”. (hooks, 2000).

Os poemas selecionados para compor os *corpora* dessa comunicação e de autoria de Lande Onawale (2011) são:

Black Power
(Lande Onawale)

eles ficam se perguntando
como posso me fazer bonito
com tudo aquilo que acham feio
como posso regridar meu grito
depois de tanta opressão
eles não sabem como chego até você

irmão

o que pensam que sabem de nós
e só que pode ser escrito
o que pode ser falado
mas a nossa força é indescritível

brother

emerge dos séculos de luta por liberdade
para ser cúmplices olhares
ou apertos de mão (ONAWALE, 2011, p. 27).

Pixaim X
(Lande Onawale)

para cada agressão que nos fira/ temos um ato de revolta que nos cura/ para cada racista que delira/ a bala/ da nossa pele escura/ estamos de cabelo em pé!/ e sobre a face branca e demente/ da morte/ descarregaremos o pente/ dos nossos dedos em tranças entrelaçados/ rajadas de carinhos carapinhas/ espantando/ olhos azuis e mal assombrados (ONAWALE, 2011, p. 25).

Nota-se, com as propostas acima apresentadas em forma de poemas escritos por Onawale (2011) que processos de construção identitária e pertencimento de ordem etnicorracial envolvem e implicam necessária e inevitavelmente em processos de autoconhecimento, autoconcepção, autoentendimento, autocompreensão, autoconceito, autoaceitação, autoconsciência, autodefinição, podendo culminar, também em autorrealização e que não costumam acontecer em “águas tranquilas”. Estas são, no mais das vezes, revoltas e, portanto, essencialmente instáveis. Mas, ainda que assim aconteça, o que se pode notar com as letras negras acima compartilhadas pelo poeta é que a possibilidade de resistir e não sucumbir além de possível e viável, é sempre alternativa para manter a dignidade, a beleza e a humanidade do nosso povo. E assim sendo, o gostar do que vê apresenta-se como inadiável e imprescindível. Rebutar a crença e a internalização que tentaram impor sobre nosso corpo,

nossa cabeça e nossos valores, (des) colonizar corpos e mentes e propor novas referências, as nossas que são ancestrais para pensar em concretizar o que Pinho (2004, p. 151) apresenta que é a possibilidade de: “Nascer preto, tornar-se negro e conceber-se humano”, humanidade essa por tanto tempo negada e interdita para nós, negros (as).

Os negros escritos de Onawale apontam, também, para a força existente dentro de cada um de nós através da convicção do que somos e do que desejamos ser, bem como o quanto poderemos ser mais fortes e resistentes quando pensamos e agimos coletivamente.

4 Considerações Finais

O que se pode notar no decorrer do texto é que processos de construção identitária costumam ser, no mais das vezes, extremamente tensos e conflitantes, visto que implicam em relações construídas historicamente pela via da assimetria na qual se fortaleceu a convicção de que diferente precisa ser, necessariamente, sinônimo de inferior e que, portanto passaporte para humilhar, subjugar e inferiorizar o não semelhante: “É que Narciso acha feio o que não é espelho”.

As escritas negras aqui apresentadas e que compõem os *corpora* desse artigo revelam, para além do processo de construção identitária negra, os dilemas, os avanços, recuos e momentos de paralisia, próprios de tais processos. Impregnados da marca do Outro, de suas estereotipias e tentativas, quase sempre eficientes e eficazes de inferiorização.

A escolha de tais *corpora* deu-se, também, a partir da inquietação inicial por parte das autoras que desejavam encontrar em tais escritos a tensa e complexa relação entre a identidade negra e a alteridade, quase sempre branca (ou que assim se julga) e de que forma tais relações eram apresentadas, abordadas e tratadas por essa escrita que se diz, se pretende e se configura como negra, e que, mormente nos tem servido como ponto de referência para processos de (re) construção e afirmação positiva de identidade negra, e, também, como fonte de memória e inspiração para seguir adiante no (re) fazer-se, (re) elaborar-se e (re) inventar-se como negro (a) sempre.

Em face do exposto até então, faz-se necessário, considerar, ainda, que da mesma forma que existe uma argumentação¹⁸⁴ crítica social voltada ao modo como os sujeitos de grupos desfavorecidos socioeconomicamente são representados pelos grupos hegemônicos, na literatura ocorre o mesmo processo. No Brasil, a literatura segue os moldes ocidentais de predileção de um ou outro autor e produção seguindo a ordenação hierárquica baseada em

¹⁸⁴ Ver Spivak (2012), Achugar (2006), dentre outros(as) que debatem sobre a temática.

preceitos de superioridade (ou denominada qualidade por muitos) que elege os escolhidos por nacionalidade ou origem, sexo, orientação sexual, raça e/ou cor e classe social.

Para exemplificar toda a discussão conceitual anterior entre alteridade e identidade foram selecionados alguns poemas de escritores negros que apresentam outros caminhos por meio de suas escritas e sem a chancela do *canon*, se destacam com uma literatura que produz escritas de si, do seu grupo de pertença.

5 Referências Bibliográficas:

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca**: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ADICHIE, Chimamanda. Palestra. (Vídeo e texto). Disponíveis em <http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html> e <http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda_Adichie.pdf>. Acesso em 08/09/2013.

ARRUDA, Angela et al (org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BONILLA-SILVA, Eduardo. Racism without racists: color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States. 2. ed., Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2006.

BERND, Zilá. **Antologia de Poesia Afro-Brasileira**: 150 anos de consciência negra no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

CAMARGO, Oswaldo. **A descoberta do frio**. São Paulo: Edições Populares, 1979.

CAMARGO, Oswaldo. **O negro escrito**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1998.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987.

CORACINI, Maria José R. F. A-PRESET-AÇÃO. In: ECKERT-HOFF, Beatriz M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. São Paulo: Mercado das letras, 2008. p. 11-17.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo negro, 2010.

CUTI. **Negroesia**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

CUTI, **Sanga**. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

DESCHAMPS, Jean-Claude e MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

- d'ADESKY, Jacques. Reconhecimento, igualdade, distinção e conformidade – Parte 2. In: **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: Candido Mendes, 2006. Ano 28 – Jan-Dez – 2006/1-2-3. p. 117-134.
- DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.
- DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e Afrodescendência**. Disponível em: http://www.acaocomunitaria.org.br/discussoes_tematicas/literatura_e_afro_descendencia.pdf. Acesso 0 http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/evaris.rtf3 set 2013.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. Disponível em: seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/download/2017/1590. Acesso 03 set 2013.
- ECO, Umberto. **História da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- ECO, Umberto. **História da feiúra**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.) **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 17-21.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FONSECA, Maria Nazareth (org.). **Brasil Afro- Brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. *hooks, bell*. Vivendo de Amor. In: WERNECK, J. **O Livro da Saúde das Mulheres Negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas; Criola, 2000.
- LEPÊ CORREIA, Severino. SANTOS, Luiz Carlos dos; GALAS, Maria; TAARES, Ulisses. Gato Escondido. In: **O negro em versos**. São Paulo: Moderna, 2005. p. 113.
- MOSCOVICI, Serge. Apresentação. In: ARRUDA, Angela et al. **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-9
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- ONAWALE, Lande. **Kalunga: poemas de um mar sem fim**. Salvador: Edição do autor, 2011.

- PEREIRA, Edimilson, GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. **Ardis da imagem**: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira. Belo Horizonte: Mazza/PUCMinas, 2001.
- PINHO, Patricia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.
- ROMERO, Silvio. **História da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980
- SANTIAGO, Silviano **Uma literatura nos trópicos**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- SEMOG, Éle, LIMEIRA, José Carlos. **O arco-íris negro**. Rio de Janeiro: Ed. dos Autores, 1979.
- SOBRAL, Cristiane. Pixaim. In: RIBEIRO, Esmeralda & BARBOSA, Márcio (Orgs.). **Cadernos negros**: contos afro-brasileiros. V. 24. São Paulo: Quilombhoje, 2002. p. 13 – 17.
- SOMMER, Doris. **Ficções de fundação**: os romances nacionais da América Latina. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- SOUZA, Florentina da Silva; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura afro-brasileira**. Salvador, 2006.
- SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.
- SUSSEKIND, Flora. **Tal Brasil, qual romance?** Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- VALENTE, Ana Lúcia E.F. **Ser negro no Brasil Hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.
- VERÍSSIMO, Érico. **História da literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.
- WEIS-BOMFIM, Patricia. Lepe Correia. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p.135-155. (vol.3).

O banzo na prosa negra de Cristiane Sobral: herança ancestral?¹⁸⁵

Hildalia Fernandes Cunha Cordeiro¹⁸⁶

Magnaldo Oliveira dos Santos¹⁸⁷

Resumo

Essa comunicação objetiva apresentar *corpora* constituídos por dois contos de autoria de Cristiane Sobral: Buraco Negro e Diante da Morte. Uma escrita permeada de sofrimento, de uma profunda tristeza, sentimento esse presente secularmente na história do povo negro, desde o traslado transatlântico forçado dos ancestrais africanos para as terras brasileiras. Outrora diagnosticado como banzo, hoje recebe o nome de melancolia e/ou depressão. O importante nos *corpora* selecionados e escolhidos para esse artigo é a apresentação da possibilidade de se romper com essa tristeza histórica e superar-se, sendo esta última uma marca dessa escrita negra feminina, fenômeno que Carvalho (1998) chamará de “autonomia superativa emancipatória”. Deseja-se ainda apresentar possíveis saídas do labirinto identitário que envolve e persegue essa parcela significativa da população brasileira, quer seja na forma de ferida narcísica (SOUZA, 1989) quer seja na forma de perseguição de um ideal de ego branco (COSTA, 1984) que poderá culminar em processos de autoconhecimento, autoaceitação e autorrealização. Processos de busca por autoconhecimento são revelados nos contos que procuram enfatizar o estado psicológico das personagens narradoras, profundamente melancólicas diante da não realização, mas que apresenta como final para as narrativas selecionadas a saída do “Buraco Negro” e o superar-se “Diante da morte”, objetivando tornar-se o que se é! A escrita negra feminina de Sobral auxilia no entendimento dos dilemas vividos por tal segmento e ainda ajuda a realizar as escolhas diante da encruzilhada identitária que muitas vezes faz o negro zanzar em torno da mesma. Deseja-se ainda com esse artigo a explicitação de possibilidades de rebater o banzo ainda existente entre o nosso povo. Teóricos como: hooks (2000); d’Adesky (2006); Oliveira (2007) e a própria Sobral (2002) são de grande valia no entendimento de tais processos, uma vez que acabam apontando saídas e soluções para os dilemas de ordem identitária.

Palavras-chave: escrita negra feminina; Cristiane Sobral; banzo; autonomia superativa emancipatória;

¹⁸⁵ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT Literatura, artes e performance negra.

¹⁸⁶ Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEDUC/UNEB; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira pela Fundação Visconde de Cairu; Especialista em Linguística Textual com ênfase em Análise do Discurso (Olga Metting) e Especialista em Consciência e Educação pelo ISEO; Professora do curso de pedagogia da Faculdade D. Pedro II e consultora da SMEC para a implementação da Lei 10.639/2003. Email: hildaliafernandes@hotmail.com.

¹⁸⁷ Mestre em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC - UNEB. Especialista em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pela Fundação Visconde de Cairu. Especialista em Consciência e Educação pela Fundação Ocidemnte – ISEO. Licenciado e Bacharel em Letras pela UFBA. Membro do Programa Descolonização e Educação – PRODESE – UNEB. Consultor pela SMEC/CRE- Liberdade em Africanidades, Lei 10.639/03 e Professor Convidado na disciplina História e Cultura Africana no Curso de Pedagogia da Faculdade D. Pedro II.

O banzo na prosa negra de Cristiane Sobral: herança ancestral?

“Estamos limpando nossos espíritos as idéias que nos enfraquecem”¹⁸⁸

1. Notas introdutórias sobre “literatura negro-brasileira”¹⁸⁹:

A Literatura Negra é ainda um termo em construção. Assim sendo, existe divergências entre autores e teóricos quanto à denominação mais apropriada para esse tipo de escrita: literatura negra (BERND, 2011), afrobrasileira ou afrodescendente (SOUZA; LIMA, 2006; DUARTE, 2008), ou negro-brasileira (CUTI, 2010). Ainda que pareçam próximos os termos não significam a mesma coisa. Cada um deles apresenta e destaca aspectos diferenciados e defendem posições, que são inevitavelmente políticas, também diferentes.

Os autores do artigo ora apresentado fazem a opção pela concepção e designação elaborada por Cuti (2010) que defende o uso da nomenclatura literatura negro-brasileira para fazer sobressair às características que consideram principais e mais importantes nessa escrita: a autoria negra e sua realização por brasileiros (as).

1.1. Literatura feminina negra: o que vem a ser?

Os *corpora* apresentados a seguir parte de um lugar específico que é de uma escrita que decide por ter cor e gênero e destacá-los na produção literária. Uma letra preta feminina que segundo Silva (2010, p. 178):

A literatura afro-feminina, nessa perspectiva, é uma produção de autoria de mulheres negras que se constitui de temas femininos/feministas negros comprometidos com estratégias políticas emancipatórias e de alteridades, circunscrevendo narrações de negritudes femininas/feministas por elementos e segmentos de memórias ancestrais, de tradições e culturas africano-brasileiras, do passado histórico e de experiências vividas, positiva e negativamente, como mulheres negras. Por esse projeto literário, figuram-se discursos estéticos inovadores e diferenciadores em que vozes literárias negras e femininas, destituídas de submissão, assenhoram-se da escrita para forjar uma estética textual em que (re) inventam a si/nós e cantam repertórios e eventos histórico-culturais negros (SILVA, 2010, p. 178)¹⁹⁰.

Evaristo (2010) é outra escritora negra que sinaliza para o poder libertador da palavra e declara: “O corpo negro surge alforriado pela palavra poética (p. 2)”. Um ato de

¹⁸⁸ Trecho retirado da apresentação do Caderno Negro 1.

¹⁸⁹ Expressão criada e adotada pelo escrito Cuti, doutor em Literatura Brasileira pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), dentre outros títulos acadêmicos e escritor/poeta.

¹⁹⁰ SILVA. Ana Rita Santiago da. A Literatura de escritoras negras: uma voz (Des) silenciadora e emancipatória. *Interdisciplinar* Ano 5, v. 10, jan-jun de 2010. p. 175-188.

insubordinação é disso que trata tal “escrita-empreendimento”: “Em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura dominante, escrever adquire um sentido de insubordinação” (EVARISTO, 2007, p. 20).

3. Quem é Cristiane Sobral?

Nascida no Rio de Janeiro em 1974 e atualmente residindo em Brasília, Sobral ingressou no Ensino Superior com 16 anos no curso de Interpretação Teatral pela UNB, sendo a primeira a primeira atriz negra a formar-se nessa instituição, no curso citado.

Estreou nos Cadernos Negros a partir do volume 23 e tem dois livros publicados. Um de poesia: “Não vou mais lavar os pratos” (2010) e outro de contos intitulado de “Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção” (2011).

Segundo Ferreira (2011, p. 507) sobre os escritos de Sobral: “[...] a escrita se transforma em um instrumento cortante que avisa a mundo que essa personagem-mulher é não só uma representante do ser feminino, mas do ser feminino negro que busca espaço numa sociedade minada pelo preconceito [...]” e continua Ferreira (2011) sobre a escrita da autora: “[...] Cristiane Sobral se apossa das palavras para, poeticamente, transformá-las em uma bandeira de luta para a recuperação da autoestima da mulher negra. Uma poesia cáustica que incomoda o leitor, ao ironizar o comportamento do eu poético, no momento em que este percebe a sua alienação”. (FERREIRA, 2011, p. 507).

4. Apresentando os *Corpora*¹⁹¹ e notas sobre as narrativas:

Os *corpora* selecionados e apresentados na presente comunicação são partes constituintes do livro de contos de Sobral publicado em 2011 pela editora Dulcina e são intitulados de “O buraco negro” e “Diante da morte”, ambos impregnados de dor, desilusão, mas sinalizando e procurando finalizar com possibilidades de superação com tal quadro.

No que diz respeito ao aspecto mais formal e estrutural dos contos o que se pode notar e tecer breves comentários é o fato de que ambos apresentam narradores autodiegéticos, que

¹⁹¹ O pensando e desejado inicialmente era a reprodução integral dos dois contos trabalhados no presente artigo a partir de dois objetivos a que se pretende o texto, dar a conhecer para um público maior a escrita feminina negra de Cristiane Sobral e em segundo lugar, mas nem por isso menos importante era a comodidade a ser oferecida ao leitor que não precisaria deslocar a sua atenção da leitura do mesmo para garantir o acesso aos *corpora*, mas devido a extensão do texto, fez-se necessário e obrigatório a retirada dos contos, deixando *links* para que o leitor interessado nos mesmos possam fazê-lo para além desta comunicação, não se configurando como o ideal, visto que incomodo, mas foi o que se tornou possível de fazer. O conto Buraco Negro encontra-se disponível em: <http://cristianesobral.blogspot.com.br/2011/02/o-buraco-negro-conto-de-cristiane.html>

Já Diante da Morte ver em: http://cristianesobral.blogspot.com.br/2011_04_01_archive.html

participam como personagem principal e narram a história em primeira pessoa. Quanto narrativa tem-se a analepse que privilegia o contar no presente, acontecimentos passados e a focalização essa é interna.

As personagens dos contos que compõem os *corpora* da presente comunicação mergulharam em suas doloridas e dolorosas entranhas e na posição de narradoras sabem tudo a respeito do interno das protagonistas. A partir dessa condição, socializam para o mundo os seus devastados e sofridos íntimos.

A posição é subjetiva e o discurso é apresentado em forma de monólogo. As personagens falam de si primeiro para si e por desdobramento para todos os que desejem ouvir suas angústias. Quanto às ações, essas são fechadas e as sequências narrativas apresentam-se encadeadas e as personagens principais são modeladas.

Diante do até então apresentado, é fundamental ainda destacar a busca de identidade empreendida pelas personagens que caminham do silêncio profundo e solitário para a enunciação cheia de força e pesar, a possibilidade e concretude de tornar pública a sua dor, na tentativa de pronunciar e compartilhar o (res) sentimento e na crença e esperança de quiçá, “narrar para curar”¹⁹².

Said (2003) em suas “reflexões sobre o exílio” nos auxilia a acompanhar e tentar compreender o que se passa com essas personagens narradoras. Ele nos diz: “O exílio nos compele, estranhamente a pensar sobre ele”; “fratura incurável o seu humano e seu lar”; “expulsão violenta do indivíduo de suas condições originais”. Dentre outros pontos podemos pensar ainda em: terrível de experienciar, tristeza essencial que jamais pode ser superada, dor mutiladora da separação; perda de algo deixado para trás para sempre; perda terminal, Vale comentar ainda aqui que o exílio é concebido, nesse artigo, a partir da sua concepção alargada para além do “tradicional” de ser arrancado da sua geografia. Ele pode ser fruto, também, da solidão profunda, do isolamento, da angústia, da melancolia, como revelam as personagens dos *corpora*.

O primeiro conto, “O buraco negro”, apresenta-se a partir de uma metáfora muito utilizada por aqueles que sofrem psicologicamente de uma tristeza profunda, de melancolia, de depressão, tanto pelo uso do buraco quanto da cor atribuída ao mesmo, “escura”, relacionando assim tristeza, sofrimento, sobretudo psíquico¹⁹³ a cor negra, falta de luz? Esse buraco pode

¹⁹² GAGNEBIN, Jeanne Marie. Narrar e curar. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1º set. 1985. Folhetim, p. 11.

¹⁹³ Para um melhor entendimento e compreensão sobre sofrimentos nessa dimensão e dessa ordem sugiro a leitura de: GUIMARÃES, Marco Antonio C.; PODKAMENI, Angela Baraf. Racismo: um mal estar psíquico. In: WERNECK, Jurema; BATISTA, Luís Eduardo; LOPES, Fernanda (Org.) **Saúde da população negra**. Petrópolis, RJ : DP et Alii ; Brasília, DF : ABPN, 2012. 328p. (Negras e negros: pesquisa em debates) p. 211-224.

representar, também, as “entranhas” da protagonista, seu interno. Um alheamento proporcionado por tal quadro, uma sensação de estar fora de si e que só aquele que sofre do mal consegue ter um pouco mais de nitidez do que se passa, pois no mais das vezes é imperceptível para os outros. Um mal silencioso que “corrói” e que dilacera e que teima em habitar o interno do ser e fazer morada neste. Na última linha do primeiro parágrafo, ela compartilha o diagnóstico que a aflige: depressão e declara o quanto esta impregnada em seu “portador” como explicita a passagem: “[...] Cada vez mais agarrada às paredes deste poço profundo percebi como uma **depressão** podia ser adesiva [...]” (*grifo nosso*).

Passado algum tempo, fruto de muito sacrifício, a personagem já consegue sair do buraco, mas ainda sente enormes dificuldades para manter-se de pé e nesse trecho novamente, a narradora explicita a sua fragilidade e dificuldades encontradas na tentativa de superar a “queda”, o sacrifício que é a tentativa de (re) erguer-se e o trabalho de ininterrupta vigilância necessária para não mais voltar de onde se saiu, ainda que nos forneça pistas do quão forte parece ser para os outros, conforme revela o trecho: “[...] Era um espaço invisível aos olhos dos outros, que jamais me imaginariam assim, caída [...]”.

Mergulhada na dor, afundada nesta, impossível era notar a beleza ao redor, o dom que tem a vida de insistir em florescer sempre, ainda que em condições adversas e que poderá possibilitar a fuga da escuridão, do sofrimento, da dor, da letargia que costuma predominar em tais contextos é o que sinaliza o trecho: “[...] Nunca havia reparado a beleza das flores que cresciam em torno do buraco. Talvez pudesse ter me agarrado a elas e teria conseguido sair [...]”.

O sol, assim como no conto seguinte, sinaliza a possibilidade concreta do jogo se inverter e culminar numa reviravolta a favor da personagem no sentido de superar esse banzo, essa tristeza secular que tanto nos persegue e faz tantos dos nossos sucumbir diante da mesma. Vejamos: “[...] Lamentavelmente, das flores restara apenas uma pequena rosa, na qual percebi o detalhe de uma pétala iluminada por uma fagulha de raio de **sol** [...]” (*grifo nosso*). Um pouco mais adiante, já próximo a finalização da narrativa, o sol volta a ser mencionado como possibilidade de superação, como metáfora da concretização desta: “[...] Tempos depois, num dia de **sol**, sentada numa das esquinas do meu precipício, após a ressurreição, e como quem contempla a própria sepultura [...]”. (*grifo nosso*).

Ver, também, na mesma obra: SAMPAIO, Adriana Soares. Ecos do silêncio: algumas reflexões sobre uma vivência do racismo. p. 245-254.

A possibilidade concreta de superar-se surge a partir do sofrimento intenso e não mais suportável. Afinal quanto de dor um ser humano pode suportar? E com as lágrimas, com o pranto derramado, a personagem narradora flutua e chega à superfície, toma fôlego e vê-se diante de um terreno, ainda que assustador, fértil, posto que úmido por águaspranto¹⁹⁴. Gotas que representam dor, mas, sobretudo, superação desta. Tanto há superação que depois de algum tempo a protagonista consegue até mesmo voltar ao que ela denomina: “[...] meu precipício [...]” e intitular o processo de “[...] ressurreição [...]”. Flores nascem teimosamente a partir e ainda que em meio a uma intensa e profunda dor. É a vida insistindo em vingar: “[...] Tempos depois, num dia de sol, sentada numa das esquinas do meu precipício, após a ressurreição, e como quem contempla a própria sepultura, observo as pessoas que param para admirar o jardim que brotou com a minha dor. Não apenas fico de pé, já posso **caminhar**. É necessário empreender novas obras [...]”. (*grifo nosso*).

As últimas linhas sinalizam e apontam que para além da resiliência¹⁹⁵ dessa brava e corajosa personagem: “[...] Não apenas fico de pé” ocorre a “autonomia superativa emancipatória”: “[...] já posso caminhar [...]” e mais: “[...] É necessário empreender novas obras [...]”. Há mais do que o processo de sobreviver às condições adversas ainda que em meio as possibilidades de enfrentamento de experiências que desemboquem em traumatismos no mais das vezes insidiosos e que abalam a saúde, sobretudo psíquica dos seus atores, situações potencialmente traumáticas e que deixam profundas marcas em seus participantes. Além de reerguer-se, conseguem caminhar e empreender novos planos.

A personagem narradora consegue ultrapassar essa condição e não só se (re) erguer, mas superar-se e (re) começar, agora mais forte mais determinada a vencer e provavelmente tendo descoberto o que precisava para sair do banzo, dessa tristeza profunda, fruto da experiência vivenciada, pois no início do processo ainda não tinha essas respostas como revela a seguinte passagem: “[...] Não entendia o que me prendia a esta morada da decepção? Não percebera o que era preciso aprender para me libertar [...]”. É o próprio processo que as leva por caminhos de busca.

Relatos de pesadelos ou processos de autoconcepção, autoentendimento, tentativas de autocompreensão, autoconceito, autoconsciência e autodefinição? O que se percebe é que

¹⁹⁴ Homenagem a Conceição Evaristo com o conto Ana Davenga quando o seu homem, durante o gozo, a presenteava com seu “gozopranto”. In: EVARISTO, Conceição. **Cadernos negros**: os melhores contos. São Paulo: Quilombhoje, 1998, p. 31-41.

Vale comentar ainda que essa escritora negra mineira traz como uma das características da sua escrita a junção de vocábulos, criando outras palavras. Rasurando, com maestria, o dicionário. Transgressora por natureza, assim como todas de sua época.

¹⁹⁵ Para melhor compreender o uso dos termos resiliência e “Autonomia superativa emancipatória” ver significado na página 12, no item de número 6.

criação e destruição são simultâneas, desejo de romper com a melancolia, com a tristeza profunda (ontem banzo, hoje depressão) com a angústia, ainda que muito digam que essa é parte constituinte do sujeito, mas em muitos momentos a letargia e apatia abatem as protagonistas e as deixam paralisadas de medo e descréditos de si mesmas, das suas potencialidades ainda que cercadas, também e porque não de suas inúmeras fragilidades, posto que humanas sejam também. Composição, decomposição e recomposição infindáveis são apresentadas e alternadas.

Já no segundo conto, Diante da morte, muito próximo ao anterior apresentado o tempo predominante na narrativa é o psicológico e não o cronológico visto que deseja apresentar fragmentos da vida íntima da personagem protagonista que parece desejar esquecer os processos traumáticos pelos quais passou e crer que do ato de narrá-los poderá surgir a “cura”. Como acredita Lima (2011, p. 285) trata-se de cartografias e escritos de intimidade. Passagens das narrativas que apontam para a não adequação de um tempo preciso e cronologicamente determinado são: “[...] Tudo isso durou uma eternidade ... [...]”; “[...] Dormi por não sei quanto tempo [...]”, dentre outros.

No que diz respeito à preocupação na descrição dos ambientes e das paisagens nos *corpora* trabalhados estes aparecem nas cenas enunciativas muito mais para ilustrar e dar ênfase as condições psicológicas em que se encontram as personagens do que se configuram fundamentais para caracterizar o cenário como ponto imprescindível para se compreender as tramas apresentadas. Ainda que sinalizem e apontem para o supostamente externo, a exemplo das flores, do sol, do buraco, das formigas, da cama, do quarto, da cadeira, dos livros, todos os objetos que aparecem nas cenas enunciativas parecem servir muito mais para ilustrar o conturbado interno das personagens, criando uma ambientação que acaba por reforçar a solidão existente nas situações e que parecem agravar o quadro de quase desistência da vida provocado pelo banzo, também conhecido como melancolia negra.

Ainda no que se refere à estrutura das narrativas ora analisadas, nota-se o predomínio da linguagem subjetiva e um investimento no “devassar” com autorização das próprias personagens, e porque não dizer pelas necessidades destas, do psicológico das protagonistas que parecem passar por situações adversas muito próximas.

A solidão marca presença nos *corpora* quer seja na solidão diante da morte, quer seja nas paredes que cresçam em torno daquela que habita o buraco negro e que o tornava “[...] invisível aos olhos dos outros [...]”. Um sentimento muito próximo ao que costumam acompanhar grande parte das mulheres negras na contemporaneidade, mulheres essas, quase

sempre que precisaram aprender a ser e se apresentarem como cheias de fibra e determinação diante da vida e das adversidades que a constitui.

“Diante da morte” e de ver-se subtraída de tudo que a cercava: “[...] Abduquei dos meus discos, das minhas rosas, das manhãs ensolaradas, e fiquei tentando em vão entender a morte, solitária em minha solitude [...]”. A protagonista dessa segunda narrativa, seduzida e porque não dizer induzida, sobretudo pelas “laboriosas formigas”, sente-se compelida e vê-se obrigada a despertar do “sono aterrador” que o banzo nos leva e caminhar até a luz do sol que a procurava também com avidez, como um ultimato a e da vida: “[...] Tudo isso durou uma eternidade ... [...]”: “[...] Morri dentro de mim até que a luz do sol incidiu sobre os meus olhos. Até acordar para a vida. Acordei meio insana, abri as janelas, percebi o inevitável: Eu estava só. Tomei um copo d’água tentando dissolver um pouco da dor, embora ainda persistissem as lembranças, como as marcas roxas pelo corpo que com certeza cicatrizarão com o tempo, mas era preciso voltar à vida[...]”.

Se o parágrafo inicial dessa trama afirma que: “[...] eu já morri diante da morte [...]” o último inicia declarando: “[...] Mas eu venci a morte [...]”, antes do final impregnado de superação ela sinaliza: “[...] voltei, **decidida a sobreviver diante da morte [...]**” (*grifo nosso*) como se necessário fosse um processo de tomada de decisão que só ela poderia empreender e levar adiante e que se começa num processo de resiliência, avança e culmina no que Carvalho (2008) chamará de “autonomia superativa emancipatória”¹⁹⁶, como revelam os seguintes trechos: “[...] Mas eu venci a morte [...]”; “[...] Até acordar para a vida [...]” e “[...] Tomei um copo d’água tentando dissolver um pouco da dor, embora ainda persistissem as lembranças, como as marcas roxas pelo corpo que com certeza cicatrizarão com o tempo, **mas era preciso voltar à vida. [...]**” (*grifo nosso*).

A solidão como companheira aparece, pelo menos, duas vezes nesse conto, nas seguintes passagens: “[...] fiquei tentando em vão entender a morte, solitária em minha solitude [...]” e já no parágrafo final, muito próxima ao encerramento da trama: “[...] Acordei meio insana, abri as janelas, percebi o inevitável: **Eu estava só. [...]**”(*grifo nosso*).

¹⁹⁶ Assim caracterizada: – reconhecimento da necessidade da organização social de uma população, especialmente considerando uma história marcada por desigualdades sociais e uma atualidade que ainda denota posição socialmente vulnerável; – perspectiva da trajetória histórica marcada por adversidades e obstáculos superados, ou seja, **enfrentados e não-sucumbidos**, e que **fizeram com que o indivíduo saísse mais fortalecido após esse episódio**, não raro passando a vislumbrar uma postura crítica a respeito da realidade social; – **a emancipação, ou seja, o ato de reconhecimento de potencialidades**, somente é possível através de uma perspectiva de empoderamento, sendo necessário que o indivíduo reconheça sua força (poder) para que possa, posteriormente, sentir-se emancipado e assim **seguro para o enfrentamento de obstáculos** (CARVALHO, 2008, p. 68). (*grifo nosso*).

Quase rendida a ela, a protagonista declara: “[...] A vida? Digamos que ficou para trás, perdi a cor, o azul do céu, o sabor das frutas, nem sequer um passarinho. **O prazer tirou férias**. A morte queria tudo para si, sempre [...]”.(*grifo nosso*).

Os traços característicos do que outrora se convencionou a chamar de banzo encontram-se marcadamente presente no trecho seguinte: “[...] **Nada pude fazer**, não havia alternativa, lutar seria ingênuo e fatal. **Resignada**, fui a uma loja de departamentos, comprei roupas pretas, alguns acessórios, livros, e voltei, decidida a sobreviver diante da morte. **Abdiquei** dos meus discos, das minhas rosas, das manhãs ensolaradas, e fiquei tentando em vão entender a morte, solitária em minha solidude. Tudo isso durou uma eternidade ... [...]”. (*grifo nosso*).

Letargia, apatia, desistência diante da vida, tudo isso no mais profundo isolamento e em um tempo não cronológico que nem o calendário, nem o relógio dão conta de contabilizar. Um tempo que parece infinito: “[...] Tudo isso durou uma eternidade [...]”. As expressões e verbos contidos no conto também apontam para o quadro de tristeza profunda, tais como: “[...] Perdi a cor [...]”; “[...] O prazer tirou férias [...]”; “[...] Nada pude fazer [...]”; “[...] Resignada [...]”; “[...] abdiquei [...]”; “[...] Dormi por não sei quanto tempo [...]”, dentre outros.

Mas é no parágrafo final que a narradora coloca “as cartas na mesa” e revela a sua capacidade de superar-se: “[...] Mas eu venci a morte [...]”. É nesse ponto, também, já próximo ao encerramento da narrativa que a personagem explicita o diagnóstico do mal que a acomete: “[...] Certo dia, ainda **meio morta em vida** [...]” (*grifo nosso*). Essa não vida, a essa sensação de que se encontra morta, ainda que viva, se convencionou chamar de banzo, outrora e hoje designações como angústia, melancolia e depressão costumam se aproximar muito dessa noção utilizada há muito tempo atrás, datando da retirada forçada dos povos africanos da sua terra natal e trazidos para o Brasil e o continente americano em condições desumanas, como se coisa, mercadoria fossem.

Há um aforismo lacaiano que diz que a angústia é um afeto que não engana. Assim sendo, será que esses escritos negros femininos de Sobral podem se configurar com o que Leite; Pontes (2006, p. 10) chamarão de “escrita da angústia no corpo”? E que pode ser traduzido também como: “[...] um passeio pelos diversos percursos e percalços deste afeto em sua relação com o corporeidade”? (idem). Existirá mesmo “um caráter inevitável” na angústia como defende Plon (2006, p. 26)? Será mesmo a angústia um dado constitutivo do sujeito como tantos insistem em afirmar?

O que se percebe sobre a temática da angústia é que muito ainda se precisa descobrir sobre a mesma, dilema esse antigo datando ainda dos tempos de Freud e Lacan.

5. Apontamentos sobre um mal chamado banzo

Após a realização de algumas pesquisas sobre esse mal secular que acomete o nosso povo, ainda na “contemporaneidade” recebe outros nomes tais como melancolia e depressão, foram encontradas as seguintes contribuições para melhor entendê-lo: “estado de depressão psicológica que se apossava do africano logo após seu desembarque no Brasil. Geralmente os que caíam nessa situação de nostalgia profunda terminavam morrendo¹⁹⁷” (MOURA, 2004, p. 63).

O mal do banzo encontra-se impregnado nas narrativas e no subjetivo das personagens apresentadas nas tramas que compõem os *corpora*, ainda que na condição de “herança maldita” se pensarmos as protagonistas como descendentes desses africanos, uma vez que pressupõem-se que estas sejam mulheres negras, a partir do lugar de fala da autora, Sobral, que se autodeclara negra e diz escrever para as suas. Sendo esse o tema da comunicação ora apresentada, apresentar o banzo existente nos *corpora* selecionados e trabalhados, o intento foi especificamente o de apresentar a caracterização do quadro que essa mazela apresenta, bem como trechos das narrativas que revelem e explicitem tais traços¹⁹⁸: tristeza profunda e apatia; saudade aguda; nostalgia (saudade da Terra natal) que poderia levar ao suicídio; melancolia e depressão profunda; desânimo total; pesar; desgosto; intenso desejo de rever o lugar onde nasceu; “indizível ressentimento”, falta de apetite, dentre tantos outros.

6. Sobre processos de resiliência e “Autonomia superativa emancipatória”:

Ainda que os contos não revelem os motivos que levaram as personagens a tamanha dor e sofrimento, sobretudo de ordem psíquica e quase desistência da vida, uma vez que se encontrava num “Buraco negro” e “Diante da morte”, como revelam as próprias narrativas o que se percebe é o esforço das protagonistas em não permanecer em tal estado. Esforços múltiplos são empreendidos no sentido de romper com tal quadro, sempre dentro do possível para o momento vivido e experienciado.

O que se pode notar é que há, de fato, um perfil resiliente sim nas personagens narradoras e nessa comunicação a conceberemos como “muito mais do que suportar uma

¹⁹⁷ MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**, 2004.

¹⁹⁸ Os trechos negritados são grifos nossos objetivando destacar a característica correspondente ao quadro do banzo.

situação traumática, consiste, também, em reconstruir-se, em comprometer-se com uma nova dinâmica de vida” (VANISTENDAEL; LECOMTE, 2004); “Capacidade do Ser Humano para fazer frente às adversidades da vida, superá-las e, inclusive, ser transformado por elas” (GROTBERG, 2005). Mas o que se percebe é que se existe marcas de resiliência ao longo dos *corpora* escolhidos e aqui reproduzidos, que há, também, “autonomia superativa emancipatória” defendida por Carvalho¹⁹⁹ (2008).

As personagens não se deixam abater pela profunda tristeza e melancolia que se apossou delas. Pistas, ainda que em forma de metáforas, afinal trata-se de um texto literário, como as formigas que trabalhavam na mesa da cozinha da segunda personagem no conto Diante da morte, “[...] carregando migalhas de pão [...]” e o sol que teima em aparecer nas duas composições apontam para uma saída e quebra com tal quadro que tanto nos afeta ainda nos dias de hoje, sobretudo para as mulheres negras: “[...] até que a luz do sol incidiu sobre os meus olhos [...]”. As características apresentadas anteriormente por Carvalho (2008) estão presentes nas duas narrativas que compõem os *corpora* ora analisado e ultrapassa a capacidade de resiliência também apresentada pelas protagonistas dos dois contos, vai além desta, implicando em superação do até então vivenciado.

No que diz respeito ao subtítulo do artigo que interroga se o mal do banzo é ancestral, ousamos afirmar aqui que não, visto que os povos negros africanos para cá trazidos em condições subumanas, carregavam consigo, inevitavelmente, o *àse* (força vital), esse sim ancestral e fruto de herança sanguínea e, assim sendo, “blindados” estavam dessas forças antagônicas, ou pelo menos no plano espiritual assim acreditavam. O banzo, como insistimos em nomear esse mal que acometeu tantos dos nossos, foi adquirido nesse traslado forçado e perpetuado a partir das condições adversas a que foram submetidos os nossos antepassados. É um mal forçosamente adquirido e não originário do nosso povo negro africano e até hoje repercute e ecoa entre os nossos, concebido hoje como melancolia, depressão, angústia, que apontam para sofrimentos de ordem psíquica muito próxima as aquelas vivenciadas outrora por nosso povo.

Há, ainda nos tempos atuais, a partir de uma imposição de um padrão branco europeu de humanidade e beleza, uma “perseguição pelo “ideal de ego branco” (SOUZA, 1983) que culmina, quase sempre numa “identidade fantasmática” (NOGUEIRA, 1998) que

¹⁹⁹ CARVALHO, Liandra Lima. **Mais do que levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima**: um estudo sobre a autonomia superativa e emancipatória de mulheres negras cariocas. Tese de doutorado em Serviço Social pela UFF, 2008. Disponível em: http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/22/TDE-2008-11-21T142712Z-1759/Publico/Liandra%20Carvalho-Dissert.pdf. Acesso em 03 fev. 2012.

culmina, no mais das vezes em “feridas narcísicas²⁰⁰” (SOUZA, 1983) de difícil e demorada “cura”, visto que a tentativa de construção de uma identidade antagônica a nossa, costuma alterar processos de autoconhecimento, autoaceitação e autorrealização que poderão desaguar em construções identitárias positivas e sadias. Mas, processos de distorções de autoimagem, de autorrejeição são muito presentes ainda em nosso povo que não tem trégua sobre a construção de estereótipos os mais diversos que culminam em estigmas e discriminações múltiplas que tanto adoecem o nosso povo, que nos mais das vezes vê-se seduzido pelo engodo de tentar ser o que não se é e nunca será.

Diante do quadro até então narrado, só nos resta procurar possíveis saídas nesse labirinto identitário que nos faz zanzar sem rumo por inúmeras direções em busca do que somos. E quantas vezes julgamos mais fácil nos distanciarmos dessa meta?

7. Em busca de possíveis saídas do labirinto identitário: considerações finais?

Objetivando pensar possíveis saídas desse labirinto identitário que, às vezes, faz muitos de nós, negros, “zanzar” perdidas sem saber que rumo tomar, sugeri e elencou alguns princípios de ordem filosófica e epistemológica, concebendo-os como possibilidades e estratégias de “driblar” o racismo existente e, quiçá, “desmontar” e “desativar” mecanismos que, por muito tempo, serviram para constranger, diminuir e tornar infelizes mulheres negras que perseguem um ideal de ego branco, irrealizável para nós (SOUZA, 1983) ou, como prefere Nogueira (1998): “identidades fantasmáticas” que tanto nos persegue e nos amedronta, incitando-nos a desejar sermos o que não somos, como já sinalizado.

Descobrir a boniteza de ser como se é! Eis um dos desdobramentos reflexivos provocados pelo presente trabalho, para que, assim, se efetive o desejo de gostar do que vê refletido no espelho (*hooks*, 2000), pois afinal de contas “só podemos ser aquilo que somos” (SOBRAL, 2002, p. 25).

O que se deseja nessa “empreitada”, com a socialização e comentários sobre os *corpora* é que se possa alcançar à construção positiva de si, a autoaceitação, a autorrealização, pois, como afirma d’Adesky (2006): “a busca do reconhecimento é uma necessidade existencial (p. 10)” e assim sendo, que todos possam ter direito a tal realização e de ter “domínio de sua existência” (p.115).

²⁰⁰ Essa ferida cria uma psicopatologia do negro e seu núcleo está na tensão permanente entre o Ego e o Ideal de Ego. Esta tensão em termos clínicos tem seus sintomas no sentimento de culpa, de inferioridade, fobias e depressão, "afetos e atitudes que definem a identidade do negro brasileiro em ascensão social como uma estrutura de desconhecimento/reconhecimento. (SOUZA, 1983).

Para tanto se buscou inspiração, também, na proposta apresentada por Oliveira (2007) intitulada de “Filosofia do Colibri” que, segundo o próprio autor, “defende a máxima de colocar a si mesmo como valioso” (p. 183). Alie-se a essa máxima que “Só aquilo que somos tem o poder de curar-nos” (JUNG, 2000). Ousa-se falar aqui em “cura”, inspirada em Souza (1983) quando apresenta o que intitula de “ferida narcísica”.

A proposta é, então, a de quebrar o esquema que tanto nos persegue e apresentado por Valente (1994): Ser (negro) sem querer ser X querer ser (branco) sem poder ou conseguir ser. Substituir a perversa e imposta branquidade pela saudável negritude, eis o desejo de desdobramentos com tal trabalho, para que possamos nos distanciar, cada vez mais, de estarmos diante da morte ou dentro de buracos negros.

Urge, então, a necessidade da construção de um discurso afirmativo que valorize os padrões estéticos negros e que se possa postular o direito à beleza para o esse povo, o nosso povo, há tanto, distanciado e interdito de tal condição.

8 Referências bibliográficas

- BERND, Zilá. **Antologia de Poesia Afro-Brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. Disponível em: http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/dacoraocorpo_jurandirfreire.pdf. Acesso em 13 abr. 2013.
- CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo negro, 2010.
- d’ADESKY, Jacques. Reconhecimento, igualdade, distinção e conformidade – Parte 2. In: **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: Candido Mendes, 2006. Ano 28 – Jan-Dez – 2006/1-2-3. p. 117-134.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e Afrodescendência**. Disponível em: http://www.acaocomunitaria.org.br/discussoes_tematicas/literatura_e_afro_descendencia.pdf. Acesso 0 <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/evaris.rtf3> set 2013.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. Disponível em: seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/download/2017/1590. Acesso 03 set 2013.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 17-21.
- EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira*. Universidade Federal Fluminense – UFF. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/evaris.rtf>. Acesso em 20/04/2013.

FERREIRA, Vera Lúcia da Silva Sales. Cristiane Sobral. In DUARTE, Eduardo de Assis (Org.) *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Vol. 3, Contemporaneidade. Organização de Eduardo de Assis Duarte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 505-518.

GROTBERG, Edith. In: MELILLO, Aldo, OJEDA, Elbio Nestor Suárez. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. de Valério Campos. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

hooks, bell. Vivendo de Amor. In: WERNECK, J. **O Livro da Saúde das Mulheres Negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas; Criola, 2000.

JUNG, C.G. **Arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LEITE, Nina Virgínia de Araújo; PONTES, Suely Aires. Apresentação. In: LEITE, Nina Virgínia de Araújo (Org.) **Corporeidade: angústia: o afeto que não engana**. São Paulo: Mercado das letras, 2006. p. 9-10.

LIMA, Elizabeth Gonzaga de. Cartografias da intimidade na literatura brasileira: os diários de Lima Barreto. In: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.12, 2008. p.271-295.

NOGUEIRA, Izildinha Baptista. **Significações do corpo negro**. São Paulo: USP, 1998 (Tese de doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano).

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PLON, Michel. *Je Suis, Don Je Doute*. In: LEITE, Nina Virgínia de Araújo (Org.) **Corporeidade: angústia: o afeto que não engana**. São Paulo: Mercado das letras, 2006. p. 11-28.

SAID, Edward W. O choque das definições. In: **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, pp. 316 a 336.

SOBRAL, Cristiane. Pixaim. In: RIBEIRO, Esmeralda & BARBOSA, Márcio (orgs.). **Cadernos negros: contos afro-brasileiros**. V. 24. São Paulo: Quilombhoje, 2002. p. 13 – 17.

SOBRAL, Cristiane. **Espelho, Miradouros, Dialéticas da Percepção**. Brasília: Dulcina, 2011.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura afro-brasileira**. Salvador, 2006.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. **Ser negro no Brasil Hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

VANISTENDAEL, S.; LECOMTE, J. *Resiliencia y sentido de vida*. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S.; RODRIGUEZ, D. (Orgs.). **Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida**. Buenos Aires: Paidós, 2004. p. 91-103.

O vate negro entre os espaços fronteiriços do exílio e da morte.

Caetano da Costa Alegre, um poeta nos versos de um “Eu e os Passeantes”²⁰¹

Jádison Rodrigues Coelho- I.C PIBIC/ UFBA²⁰²

Resumo

Partindo das leituras que tangem à obra e à vida do poeta negro santomense, Caetano da Costa Alegre, este trabalho, um dos resultados da pesquisa em iniciação científica, tem como tema de fundo os trânsitos físicos e culturais entre São Tomé e Príncipe e Portugal, identificados nos textos poéticos produzidos pelo autor na metrópole lusa. Para realizá-lo, consideraram-se as questões acesas nos poemas do livro póstumo de Costa Alegre, *Versos* (1916), em sua terceira edição (1994). Essas questões envolvem temas associados à etnicidade e nacionalidade, autobiografia e (auto) representação do negro, do exilado e do estrangeiro nas escritas poéticas do autor em tela. Empreende-se a análise de poemas reunidos no livro do poeta santomense, que configuram e figuram as condições, vivências e características de sujeitos poético e poemático situados no século XIX, em Portugal, em contexto de colonialismo e exílios de si em meio aos diferentes. O objetivo principal é contribuir para os estudos das literaturas africanas de língua portuguesa, em especial, a santomense.

Palavras-Chave: Espaços fronteiriços; exílio; morte; etnicidade.

O vate negro entre os espaços fronteiriços do exílio e da morte.

Caetano da Costa Alegre, um poeta nos versos de um “Eu e os Passeantes”

O escritor entrelaça-se ao autor, às personagens vividas e criadas entre si. Deixam-se escapar nas escritas as faces do “eu” construídas em vivências com os “Outros” e com outras faces que dialogam com o sujeito múltiplo. São recortes, retalhos de pano e chãos que formam um quebra-cabeça de difícil montagem. São pedaços espalhados nos tempos e nos espaços. Daí penso um sujeito que cruza em palavras a sua biografia eulirizada, seus versos que representam, configuram a vida de um alguém cronologicamente situado no século XIX e vivido, por muitas vezes des-situado, em Portugal- Lisboa.

A pele empalavrada contém nos poros a escritura do corpo e da vida. Escritura do corpo de: autor; personagem; corpo configurado; estereotipado; corpo des-situado e situado; negro e/ou branco. Corpos escritos e escrituras que tomam corpos, que: são vidas parcialmente traçadas, encenadas, desenhadas sobre o plano de retratos; são vidas inscritas e escritas entre

²⁰¹ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT4 Literatura, Artes e Performances Negras.

²⁰² Jádison Rodrigues Coelho é graduando no curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/UFBA. Sob a coordenação da Prof^a Dr^a Maria de Fátima Maia Ribeiro

os nós de malhas. Malhas: espaços escritos, escritas que são espaços do sujeito multifacetado, autorcizado —, ou seja, do autor construído em vários tempos e espaços — pela desconfiguração, figuração e transfiguração de si, pois, relendo Barthes, representar é formar, reformar e deformar imagens, que aqui tomam a ideia de retratos.

O retrato é feito de adição do tempo, dos espaços e leituras posicionadas em ângulos vários. Com a adição, o retrato está bolorento, manchado, rasurado, rachado, montado e recortado. Essas características da adição estão para a falta, já que a falta também acrescenta ao passo que retira, esconde e subtrai os traços do retrato. Logo, o que está retratado também está modificado, não apenas pela questão de leitura ou aporias do tempo e do espaço, mas porque o retrato em si já predis põe um enlastecer das malhas, o enrugar do papel e as tomadas de outros tons de tinta. Há algo no retrato que não pode escapar do que nele se faz apresentado: o representar. E por isso, está vivo por si e na medida em que os olhares estão formando e circulando o objeto, que não é mais um mero objeto, é uma figuração entranhada nas lentes de quem o observa e feito escrita adentra ao mesmo pé que se retira.

Partindo das leituras e releituras que adicionam e subtraem o poeta negro santomense e estudante de medicina, Caetano da Costa Alegre, aproprio-me da metáfora do retrato, que na vida do autor não é apenas uma metáfora, é um acontecimento. Segundo o colunista Hygino de Sousa, que escreveu para o jornal lisboeta “O Ocidente” de primeiro de Maio de 1890, dias após a morte do poeta Costa Alegre, declara que o estudante de medicina:

Foi bom, foi estudioso, foi inteligente, foi poeta. A sua bondade revelava-se em tudo, mas no amor filial difficilmente se excederia. Um exemplo prova-o. Costa Alegre viera de S. Thomé [para Lisboa] criança ainda, tinha dez annos, frequentou com toda distincção as aulas da Escola Academica, n’um dos annos do curso em que mais louvores alcançou, o director mandou photographal-o, o moço estudante enviou immediatamente um retrato para o pae, a morte porém caminhou mais depressa que a remessa e quando chegou o pae de Costa Alegre já não existia./ O facto do pae não ter recebido o retrato, e a morte subita, que o ferira, tal impressão fizeram no espirito do supersticioso e amavel africano, que pelo espaço d’um anno permaneceu n’uma tristeza inconsolavel, sem mesmo se importar com o estudo. SIC (RODRIGUES, 1969, p. 39)

Caetano da Costa Alegre nasceu em 26 de abril de 1864, na ilha de São Tomé, com dez anos é desterritorializado —em ambos os sentidos — indo estudar em Portugal, Lisboa. Quando moço, ingressou à Escola Médico Cirúrgica de Lisboa, pretendendo a formação e se especializar em medicina naval. Segundo os documentos presentes em *O livro de Costa Alegre/ O poeta de São Tomé e Príncipe* (LOPES RODRIGUES, 1969) o jovem foi um

excelente estudante do seu tempo e tinha a cor da pele negra, tema esse configurado e figurado tensamente nos poemas do poeta. Costa Alegre morre de tuberculose pulmonar num retiro pascoal, em Alcobaça-Portugal, no dia 18 de Abril de 1890. Teve seus poemas publicados e reunidos no livro nomeado de *Versos*, em 1916 — vinte e seis anos depois à sua morte—, por seu amigo jornalista português, também poeta, Cruz Magalhães. Houve mais duas edições de versos e uma reimpressão: em 1950 e 1994— as edições — e 1951 a reimpressão da edição de 1916, já que, Segundo Francisco Soares na introdução da terceira edição, a papelaria responsável pela impressão não fez nenhuma alteração, mantendo os problemas textuais da primeira edição.

Antes mesmo das publicações dos poemas, reunidas no livro póstumo, *Versos*, as imagens do autor já transitavam estampadas em colunas de jornais por ser alguém que em Lisboa mobilizou mais de mil pessoas em seu velório. Quem fora o homem que se fez tanto repercutir pós-morte? Um sujeito “amorável africano”, estudante de medicina e negro? Um retrato pela adição e pela falta, que não chegou a tempo ao pai em São Tomé e Príncipe, até então colônia portuguesa. Seu pai já estava morto antes da chegada do retrato do poeta santomense que, representa facetas na arte do ser “eus” sem “Eu” o ser, imagens em si, interfacetado da ambivalência presente nos poemas, estampas escritas de si, retratos de um poeta.

Os poemas costalegrenses, geralmente em primeira pessoa, é um documento das representações dos eus poético e poemático. Nesse documento estão estampados temas pessoais costalegrense em relacionamentos amorosos, ou seja, sociais da época —Lisboa, fins de século XIX— como: a cor da pele, reconhecimento de pátria, e o exílio de si para si entre os outros, que a sociedade lisboeta lhe estendia. Logo, trata-se de uma autobiografia eulirizada, datada e localizada. Os laços entre autor e poesia, são pontes fronteiriças, de fortes aproximações em versos.

O poema intitulado por e iniciado pelo pronome “EU”, dá uma leve impressão que Costa Alegre, em voz poética, está reparando e admirando a sua imagem num espelho, reflexos ou retratos: “Eu quando em mim reparo, pasmo e admiro/ O bem feito que sou, nesta aparência/ Com que eu até, às vezes, medo inspiro. / É uma maravilha a minha essência! ...” (ALEGRE, 1994, p.78). Apesar de “bem feito” na sua aparência, medo inspira. Por quê? Por ser negro em século XIX, numa sociedade lisboeta, onde o que mais se predominava como opressão era o etno-euro-centrismo? No outro poema do autor, “?”, que aqui agora é colocado em diálogo, a resposta, não total, mas boa parte dela, parece ser tecida: “A minha cor é negra/ Indica luto e

pena;/ [...] / É negra a minha raça, / A tua raça é branca, / Tu és cheia de graça, / Tens a alegria franca, / [...] / Todo eu sou um defeito,” (ALEGRE, 1994, p.67). Podemos lembrar-nos de *Pele Negra, Máscaras brancas*, de Frantz Fanon, ao delatar como no século XIX o sujeito está exposto ao pensamento racista e assumindo esse pensamento para si, veste a máscara que lhe é imposta. E essa máscara é mais que isso, é uma mímica, é a camuflagem escrita e repetição marcada pela diferença negativa, pelo estereótipo, pela falta, incompletude que invalida todo um “EU”. São passos da metáfora metonímica. O eu costalegrense passa a ser “todo um defeito” devido a somente uma característica que lhe tange a enguiçar, a destruir por inteiro: a cor da pele. Pele, que nos poemas é entendida como identidade natural, que é negra assim como a sua “raça”. Ainda no poema “?”, temos um Outro, que é alguém diferente de quem se apresenta em primeira pessoa do singular, e a sua diferença é marcada pela superioridade de “raça branca”, sendo “cheia de graça”, dotada de “alegria franca”. Concepções essas que deflagram as figurações das ideias e os “feitos” do racismo colonialista no século XIX lusitano.

No desenvolver do poema “EU”, o jovem poeta repara os seus olhos “Tristes, negros, sem lentes e sem nada” (ALEGRE, 1994, p.78), características que pesam na conotação que lhe é dada, mas ao mesmo passo declara: “Os meus olhos! Que máquina mais bela!.../ [...] / Dão-me a imagem fiel de cada estrela/ Nos olhos cor do céu da minha amada” (ALEGRE, 1994, p.78). Em seguida aos versos recém-citados, o poeta continua de um jeito ambivalente desqualificando os traços que a si pertencem e lhe são atribuídos, além disso, de alguma maneira tenta se aproximar da amada, mas sem sucesso: “Da minha roxa boca desconforme/ Saiu aquela voz débil e sincera, / Com que eu lhe fiz desta paixão enorme/ A confissão que lhe repeliu austera.” (ALEGRE, 1994, p.78). Por outro lado, sendo interfaces de um poeta que em um próprio poema é vários nas suas existências, que se distânciam e aproxima-se da pessoa amada, Costa Alegre derruba a negação colonial do Outro, que nesse caso é negro— é ele—, revela a cor de pele da amada e se desloca da condição de hierarquicamente inferiorizado para desconstruir a noção de belo que no contexto rodeia em favor da minoria branca: “A! pálida mulher, se tu és bela,/ Eu não sou menos belo em minha essência,/ E, se amas entre as nuvens uma estrela,/ Ama o belo também nesta aparência!” (ALEGRE, 1994, p.79). Semelhante a esse último trecho em tela, também no final do poema “?”, encena-se um sujeito que, mesmo deixando um vestígio de inferioridade e negativismo, alinha-se na esperança de coexistência dos diferentes: “Eu sou horrenda fumaça/ Em que se quebram vagas!.../ Porém brilhante e pura, talvez seja a manhã/ Irmã da noite escura!/ Serás tu minha irmã?!...” (ALEGRE, 1994, p.67).

É interessante perceber como a voz poética estabelece uma articulação ambivalente do estereótipo e da transgressão dos limites colonialistas a partir da alteridade.

O crítico Manuel Ferreira em, *O discurso no percurso africano I*, vai considerar que o sujeito poético que tece Costa Alegre, fazendo-se valer pela antítese, metáfora e compensação é cativo da *alienação racial*, mas não da *alienação cultural*. Ferreira vai adoçar a faceta do poeta, que se posiciona em coexistência e compensação através das metáforas culturais, mas que, saliento também estarem ligadas ao simbolismo de *banco/negro*, *manhã/noite*. É para refletir: até que ponto este sujeito é cativo, até que ponto ele é alienado. O eu costalegrense vai sempre ao final dos seus poemas outros e aqui em destaque, libertar-se do cativo racial que a sociedade lisboeta do século XIX lhe faz cada vez mais adentrar, e, por ter adentrado, ainda sim continuará preso ou com sequelas do cativo de raça. Esse “eu” também vai tentar responder aos estereótipos lançados pra si e que ele veste ao passo que despe o Outro. Mesmo assim, o eu lírico parece está entranhado nas garras dos pensamentos hierárquicos e “feitos” do etnocentrismo racial do seu tempo, como, está estampado em retratos, no poema “Aurora”, onde dialoga com a amada, a qual dá nome ao título do poema: “Tu tens horror de mim, bem sei, Aurora, / Tu és dia eu sou a noite espessa/ [...] / És a luz, eu sou a sombra pavorosa, / Eu sou a sua antítese frisante, / Mas não estranhes que te aspire formosa, / Do carvão sai o brilho do diamante.” (ALEGRE, 1994, p.46). Observe este retrato, leia-o: o diamante sai do carvão, de algo inferiorizado por ser preto sai algo de importância, que brilha, mas o carvão também está em condição de importância, em coexistência, porém, por abrigar o brilho do diamante. Isso é ambíguo e ambivalente! O carvão está sendo admirado e valorizado assim como o brilho do diamante, no entanto, observando bem o retrato, o carvão é quase o diamante ao passo que também não é, e nessa co-existência se permite a hierarquização, estratégia colonialista.

O colunista e contemporâneo de Caetano da Costa Alegre, Afonso Vargas, conforme citado por Francisco Soares no prefácio do livro *Versos*, da edição de 1994, publicou em jornais e lançou a ideia de que o entrave de cor traçado nos poemas costalegrenses deve-se apenas às rejeições amorosas que sofria o poeta. O crítico Francisco Soares, ao dedilhar no início da versão de 1994 do livro de poemas, considerações acerca do autor Costa Alegre e sua obra póstuma, concorda e dá mais forma ao que foi lançado por Afonso Vargas. Ora, se são amorosos, são sociais também. A minoria social branca e colonialista vai diminuir o Outro negro, pois, de certo, ela está em crise com as suas próprias divisões, identidades e

combates para a dominação do Outro, a quem insiste pôr em diferença negativa e, pela negação: estereotipar, homogeneizar e rasurar.

O desajuste pela dominação, a divisão pela castração, homogeneidade pela fixidez do Outro fazem parte de ambivalência da mímica, conceito estampado nas considerações de Homi K. Bhabha em *O local da Cultura*. Segundo Bhabha,

a mímica colonial é o desejo de um Outro reformado, reconhecível, como *sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente*. O que vale dizer que o discurso da mímica é construído em torno de uma *ambivalência*; para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença (BHABHA, 2010, p.130).

E assim encena o Costa Alegre, sendo a diferença “alarmante”, “antítese frisante”. Como bem afirma Bhabha: “a mímica emerge como representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa” (BHABHA, 2010, p.130). O eu costalegrense, decadente e às vezes ascendente, nas estampas miméticas escritas de si é a articulação dupla, é ele um luso-santomense, é ele o quase (quase luso, quase santomense), a recusa, a complexa forma, a ameaça e “feitos” dos poderes disciplinares do século XIX, um retrato que ainda permeia lado a lado, perto e longe, distante e próximo nos espaços-tempos hodiernos, entrelinhas, como estampas insistentes, como figuras da colonialidade.

1. O Vate Negro nos Espaços Fronteiriços do Exílio

Estar na fronteira é fazer parte dos espaços fronteiriços que compõem as sociedades. A fronteira não pode ser compreendida somente como uma linha que demarca dois territórios. Fronteira é antes de tudo uma ponte, passagens, um espaço de ligação pelo distanciamento assim como pela proximidade e transição ou não transição, já que o não transitar é uma categoria em e de movimento. Nos territórios transitam tempos, espaços, ideologias e indivíduos mobilizados pela aparente inércia da impossibilidade de escambo, ou, pelo impulso das trocas entre e nas barreiras de visões líquidas por mundos escorregadios, percorrendo veredas. O escambo implica numa troca, e a troca nem sempre requer compartilhamentos entre ambas as partes dos processos de negociação. Talvez, as moedas da esfera do ser exerçam um papel importante e de poderio entre as tribos convencionais. Quanto

vale a sua mercadoria? Quanto vale a sua representação? Quanto vale os indivíduos? Quem define o valor, também limita os espaços.

Em espaços: vozes, falas que foram silenciadas, silenciadas na estampa da escrita pela moeda, pelo valor que a sociedade atribui ao falador, portador da voz que está ali, na escrita, nas memórias. Tudo é linguagem, logo, estar silenciada é viver em gritos, mesmo que abafado, o que a torna mais audível. Estar silenciada é viver inapta para a fixidez, pois há o grito, a fala, o portador da voz, o receptor e não receptor, silêncio e tradutor. Segundo Sandra Regina Goulart Almeida, no prefácio do livro, *Pode o subalterno falar?* (SPIVAK, 2012), a autora Gayatri Chakravorty Spivak reflete sobre “a tarefa quase impossível do tradutor, que tem por ofício o papel desconcertante de tentar fazer falar o texto de outrem, em constante processo de adiamentos, aproximações, sobretudo, negociações.” (SPIVAK, 2012, p.9). “Fazer falar o texto de outrem”, não será tarefa aqui tecida, pois se pretende pensar sobre as estruturas de poder e opressão nos espaços fronteiriços, o que inviabiliza a condição hegemônica, o estado civil de viuvez de “fazer falar o texto de outrem”, ou melhor, falar pelo o Outro como se esse estivesse morto — sendo a morte, uma das tentativas da crítica hegemônica de anular quem foi silenciado, logo, quem vive em gritos.

Os espaços fronteiriços são tessituras cada vez mais tênues. O crítico possui um papel de coautor dos textos analisados, entretanto, é preciso que o próprio reconheça isso, e não faça da sua fala a voz do outro que escreveu, pintou-se e se simulou sangrando em palavras. O autor construído de si e dos outros, vive, mesmo que em silêncios gritados, lançados às íris do receptor, fazendo-se ouvir entre ruídos agudas falas empalavradas. Já o receptor, reformula texto, reencena a cena partindo da sua visão de mundo, das fronteiras, espaços estendidos dos tempos locais. Analisar os textos do poeta santomense Caetano da Costa Alegre, é um mergulho aos passados e saltos no presente-futuro em reflexos. Ler os textos de um sujeito negro, africano, jovem estudante de medicina da Escola Médico Cirúrgica de Lisboa, do século XIX, é uma tarefa semelhante ao pisar num arquipélago e diante da linha do equador pôr um pé no hemisfério meridional e outro no setentrional, e ter mais pés, para pô-los em São Tomé e Príncipe e Portugal, além do Brasil, quando se pensa no papel de quem aqui está a analisar os discursos e nas tensões no que tangem ao país (Brasil), compreendido pelas contribuições africanas, lusas e luso-africanas. Pôr os pés em vários espaços é escorrer, ser raiz do Micondó permitindo-se percorrer e regressar memórias, é colocar em queda as dualidades a ponto de entender como são construídas, e correr o risco de apoiar mais um pé em um local, e no outro não.

Os poemas costalegrenses, geralmente em primeira pessoa, é um documento das representações dos eus poético e poemático. Nesse documento estão estampados temas pessoais costalegrense em relacionamentos amorosos, ou seja, sociais da época —Lisboa, fins de século XIX— como: a cor da pele, reconhecimento de pátria, e o exílio de si para si entre os outros, que a sociedade lisboeta lhe estendia. Logo, trata-se de uma autobiografia eulirizada, datada e localizada. Os laços entre autor e poesia, são pontes fronteiriças, de fortes aproximações em versos.

O poeta nos versos de “O Vate” lança uma voz que coloca em questão os espaços construídos diante de si. Na primeira estrofe, canta: “Deste mundo sorver os amargores, /Viver na sua pátria abandonado, / Sentir o pobre peito trespassado/ Pelas mais tristes e terríveis dores;” (ALEGRE, 1994, p.38). Qual seria a pátria do poeta? São Tomé e Príncipe, onde nasceu? Não. O poema é datado em 1882, nesse período, Costa Alegre não tinha mais dez anos, era um jovem de aproximadamente dezoito anos de idade, vivia em Portugal e a considerava como sua pátria, porém, vivia abandonado nela. O abandono cintila-se como um desprezo, o desprezo mancha as possíveis rotas que alguém poderia seguir sem ter como companhia o abandono. Será que o fato de ser negro fazia com que o fosse abandonado na sua considerada pátria? Será que a sociedade lisboeta ergueu diante do Costa Alegre a parede do desprezo e o encurralou nela como um estrangeiro que transgride as fronteiras delimitativas? São questionamentos que poderiam funcionar, também, como afirmativas ou possibilidades acertadas. Se está abandonado na sua pátria, não faz parte dela por inteiro, há algo fora do contexto, fora dos gonzos, há algo de estrangeiro de si para os outros. Há a possibilidade de afirmar que Caetano da Costa Alegre não foi santomense, também, não era luso, mas, o quase (BHABHA, 2010), quase luso, quase santomense. Feito de incompletudes talvez fosse ele um luso-santomense, o que não significa nacionalidades em compartilhamentos de igualdade. Não. Pois vai haver em alguns momentos, tantos sociais quanto ficcionais, que o sujeito engolido por seus versos será mais português e outras vezes, mais santomense, porém, em todas às vezes, para a sociedade lisboeta, Costa Alegre era negro — levando em consideração a carga pejorativa que a palavra “negro” possui em Portugal—, que para si, em dolorosos versos, vestiu a triste ideologia do racismo colonialista, que oprime e diminui o Outro, invalida o colonizado, pondo a moeda do ser de outrem em des-valor: “A minha cor é negra, /.../ Todo eu sou um defeito” (ALEGRE, 1994, p.67).

Heterogeneamente, como um retrato de vidro que caiu ao chão, foi estilhaçado e esparramado por várias fronteiras, o poeta luso-santomense configura em outro poema,

“Longe (No dia dos meus anos)”, como pátria, o mar: “Como pátria tenho o mar, ...” (ALEGRE, 1994, p.129). Mar que distancia e aproxima uma ponte de proximidade e longitude —como sugere o título do poema “Longe (No dia dos meus anos)” — assim como de passagem e naufrágios. Enveredando pelos dados biográficos, que o poema, datado no dia do aniversário de Costa Alegre, em 26 de Abril de 1887 —quase três anos antes da sua morte—, o jovem estava longe da família, em condição de abandonos identitários. Estava ele longe dos familiares, que estavam em São Tomé e Príncipe. Longe de sua mãe e do seu pai —já falecido desde 1880— e são para eles que dedica os primeiros hinos em “Dedicatórias”. Mesmo distante, estava naufragado em versos, ligado à família pelo mar: pátria de um estudante que já se preparava pra ser médico naval. Completando o poema, a voz niilista e decadente canta na última estrofe a condição de exilado, de forasteiro, estrangeiro sem companhia, sem proximidade parental: “Ah! Que diga o exilado, o forasteiro, /Se pode ser o riso companheiro/ De quem vive tão longe da família!...” (ALEGRE, 1994, p.129). Já no poema “Recordações”, supõe-se que o autor já saberia da sua orfandade e, recordando a infância vivida em São Tomé e Príncipe, deixou escorrer de si, entre palavras, os versos: “Só o órfão é desgraçado, / Que nunca teve ninguém, / E sentindo-se abraçado/ Nunca disse: minha mãe! ...” (ALEGRE, 1994, p.157). Segundo Julia Kristeva,

Certamente o estrangeiro [forasteiro] se embriaga com essa independência e, sem dúvida, o seu próprio exílio inicialmente não passa de um desafio à fertilidade parental. Quem não viveu a audácia quase alucinatória de se pensar sem pais— isento de dívidas e de deveres— não compreende a loucura do estrangeiro, o que ela proporciona como prazer (“Sou meu único senhor”), o que ela contém de homicídio raivoso (“Nem pai, nem mãe, nem Deus, nem senhor...”) (KRISTEVA, 1994, p.28).

O estudante de medicina estava órfão pela distância territorial que separa a colônia da metrópole, que o separa dos familiares e, também, órfão por já perder para a morte, o pai, órfão por muitas vezes se sentir estrangeiro e sem ninguém. Logo, nesse caso, a consideração de Kristeva que melhor se encaixa é a de “homicídio raivoso” — digamos que de sofridão — (“nem pai, nem mãe, nem Deus, nem senhor...”). Pro exilado resta a companhia desacompanhada: a saudade.

Em outro poema, “Saudade”, o canto também é de dor que pesa sobre o exilado envolvido nas memórias, nas distâncias que provoca o esquecimento e reativa os sentidos em tom de recordação: “Só o exilado, ao ler os trenos da saudade, / Clama: já te senti a estranha suavidade, / Deliciosa fusão da lembrança e da dor! ...” (ALEGRE, 1994, p.97). Retornando

ao poema “O Vate”, sem esperança, o poeta inspirado, o vate luso-santomense, que em poemas outros dialoga com a estética e canto poético do vate camoniano, acolhe a sua condição de ser vencido pela vida e, como destino incontornável: “Cantar a deleitosa Mocidade/ Com as mais sentidas mágoas e Saudade, / Ter com a Miséria o mais tenaz combate, // E ser na luta muita vez vencido, / Tornando a começá-la destemido, / Eis o viver a condição do *Vate*” (ALEGRE, 1994, p.38). O vate luso-santomense está cadenciado pelo seu destino, a sua condição. E foi exilado pela presença dos muros e paredes que a sociedade lisboeta, do século XIX, ergueu diante de e para ele. Costa Alegre não fazia parte da tal sociedade por não fazer parte da mesma por completo, por estar com um pé apoiado em outros territórios, em recordações da sua infância santomense. Mas nem sempre foi assim, mas quase sempre foi. Costa Alegre, nos relacionamentos amorosos, logo, sociais, é expolido como um corpo estranho, diferente e degradado. É ele um poeta expulso da República por não condizer com as utopias criadas pelas mentes cartesianas e “ordeiras” no discurso de pertencimento. A sua cor era negra, sendo esta característica uma condição determinante, da época e local, para inferiorizar, diminuir, cercear trânsitos, exilar o homem negro, neste caso já estrangeiro diante da ideologia da hegemonia branca.

De fato, estava exilado, morreu em exílio, foi estrangeiro na sua considerada pátria. Negro, vestia a máscara que a sociedade hegemônica, ideologicamente, impôs-lhe (FANON, 2008) e dramaticamente se auto protagonizou em poemas, mesmo se pondo na condição de coadjuvante entre mulheres brancas, claras, e outras, no máximo, de cor morena, as quais eram para o vate, como indivíduos superiores pela cor da pele. Nos poemas existe uma voz que se põe humilhada pelo desdém, abandono de atenção por parte da mulher branca. E mesmo que nas estrofes finais do seu canto, o autor quisera fugir do laço das ideologias colonialistas do século XIX, tem por esta tentativa a frustração, pois cai na esfera da ambivalência (BHABHA, 2011) e da ambiguidade ainda valorativa da amada branca e que rasura a dignidade desse homem negro apaixonado. Talvez fosse nutrido pelo e no poeta um desejo de pertencer por completo à civilização branca, ser aceito pelas amadas, amado por uma branca como um branco, respeitado sendo esposo de uma branca. Eram essas as moedas da esfera do ser que lhe faltavam para não mais viver abandonado na considerada pátria. Mesmo assim, por ser africano em terras europeias, seria ele, ainda, um forasteiro, o exilado. Frantz Fanon em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (FANON, 2008) vai refletir no capítulo “O homem de cor e a mulher branca” sobre esse desejo de pertencimento:

Amando-me ela me prova que sou digno de um amor branco. Sou amado como um branco.

Sou branco.

Seu amor abre-me o ilustre corredor que conduz à plenitude...

Esposo a cultura branca, a beleza branca, a brancura branca. Nestes seios brancos que minhas mãos onipresentes acariciam, é da civilização branca, da dignidade branca que me aproprio. (FANON, 2008, p.69)

Ainda sobre as aporias que envolvem o aspecto do pertencimento, nos versos do poema “Aurora”, tem-se em todo ele uma hierarquização que valoriza a mulher branca em limitação dos espaços fronteiriços: “Tu tens horror de mim, bem sei, Aurora, / Tu és o dia, eu sou a noite espessa, / Onde eu acabo é que o teu ser começa. / Não amas! ... flor, que esta minha alma adora.” (ALEGRE, 1994, p.46). E num jogo simbólico, prossegue o processo de limitações e inferiorização de si e para si. A voz que no poema se expressa, deflagra a condição entre os limites da antítese: “És a luz, eu a sombra pavorosa, / Eu sou a tua antítese frisante.”. Quanto mais o sujeito poético se põe em diferença de oposição, mais ele almeja o amor da Aurora, enquanto essa resiste dar-te o amor: “Olha que esta paixão cruel, ardente, / Na resistência cresce, qual torrente; / É a paixão fatal que vem da sorte,” (ALEGRE, 1994, p.46).

A poesia é um espaço em liberdade que o oprimido se faz migrado e põe em eco as vozes de si tentando estabelecer um contato, tentando medir as distâncias de um oceano desmedido. Já as fronteiras, existem como continuação de um espaço ao outro, mas, também como instrumentos de uma limitação, uma parede ou muros construídos pela sociedade. O Eu e o Outro se encontram, desencontram-se, enlaçam-se e repelem-se. Os espaços fronteiriços entre o exilado e o estrangeiro são lugares que andarilham, diasporizam e transitam como estranheza, ramificações, estilhaços de memórias e identidades.

2. O Vate Negro nos Espaços Fronteiriços da Morte.

Nos espaços fronteiriços da morte, o poeta se faz mais notado entre a sociedade lisboeta, a sua cor era estampa mais vibrante que se tornava mais notada durante e pós-enterro de Caetano da Costa Alegre. O velório do poeta foi seguido por mais de mil pessoas, e a pé, saindo da estação do caminho-de-ferro de Santa Apolónia e indo para o cemitério dos Prazeres. Faziam-se presentes os amigos e toda a deputação da Escola Médico Naval, levando um dos alunos, sobre uma almofada de crepe, a espada e boné do estudante de medicina. .

Sobre o caixão do vate negro estava a bandeira de Portugal, e não a de São Tomé e Príncipe, onde nascera, porém, coube ao poeta luso-santomense a bandeira de Portugal, tida pelo poeta como uma das suas pátrias, além do mar.

Costa Alegre é exilado para Alcobaça, sob recomendações médicas, medida comum na época, no período em que sofria com os já tão avançados sintomas da tuberculose. A tuberculose se avançou e alcançou outro estágio de exílio e existência maior de si para os outros, a morte. Pois o poeta sai da vida, deixa de existir fisicamente no território lisboeta para ser figura notada em jornais, como o jornal "Comércio de Portugal", que vinculava a imagem e construções identitárias de um vate de cor negra, que sofreu desilusões amorosas, tendo como forte possibilidade dessas desilusões, a cor da sua pele, segundo os poemas, aqui considerada biográfica, bioficcionalis.

A circulação de notícias acerca da morte do poeta em grandes jornais portugueses da época foi um dos motivos do seu velório ser seguido por mais de mil pessoas, além de, segundo o seu amigo Cruz Magalhães, Costa Alegre era muito querido e tinha muitos amigos, nenhum inimigo.

No poema "Eu e os passeantes", Costa Alegre, uma construção entre estampas de si e dos outros, canta como a sociedade o enxergava através da fisionomia, a começar pelo título, onde o pronome "Eu" tem uma fixidez metafórica quando junto ao título com "os passeantes":

Passa uma inglesa,
E logo acode,
Toda surpresa:
What black my God!

Se é espanhola,
A que me viu,
Diz como rola:
Que alto, Dios mio!

E se é francesa:
É quel beau nègre!
Rindo pra mim.

Se é portuguesa
Ó Costa Alegre!
Tens um atchim!
(ALEGRE, 1994, P.57)

Para o poeta, que tinha o seu amor, na maioria das vezes, desprezado pelas suas amadas, o melhor seria a morte, como é percebido na leitura do poema "A morte do Cativo". Talvez, estar vivo, nas condições de tuberculose, era estar na condição de cativo. A tuberculose que o fazia cativo, não era somente a doença que em teu corpo se instalou, mas a intensidade com a qual a tuberculose da sociedade lisboeta se instalava no poeta. Essa doença aqui é reconfigurada como o preconceito racial alimentado pela hegemonia branca de Lisboa, que sufocava os trânsitos dos diferentes. Talvez, a morte fosse um exílio desejado, sendo exílio já uma prisão, sendo ela a morte, uma prisão que paradoxalmente liberta.

Ó vem. As tuas asas brancas, frias,
Como dos montes a nevada coroa,
Ou como os tristes, invernosos dias,
Desprende! Acolhe-me. Partamos. Voa...

Um beijo teu aos meus ouvidos soa
Como uma nota plena de alegrias!
Fada! como és consoladora e boa
Para o cativo que chorar tu vias!

Ai! não te vás sem me levar contigo!
Sê tu meu anjo protector e amigo,
Não me deixes aqui vivo enterrado!

Mas o teu beijo esfria... eu desmaio ...

Onde me levas!... desfaleço ... caio ...
Quem és? "Eu sou a morte" Ó! obrigado!
(ALEGRE, 1994, p.48)

Nos poemas costalegrenses estão estabelecidos os jogos entre imagens e cores. Nas estampas do simbólico, par ao poeta, tudo que remete ao branco é positivo, enquanto ao negro, negativo. Logo, no poema "A morte do Cativo", o que traz a liberdade a esse cativo cantado em versos é alguém, quem possui vida e tem "asas brancas, frias". Por outros ângulos, pode-se perceber que aquela que possui "asas brancas, frias" é também triste como "invernosa dias", é uma "fada" "consoladora e boa/ Par ao cativo que chorar tu vias!", é "anjo protetor e amigo", a solução para que não fique o sujeito poético "vivo e enterrado" aonde se encontra de uma forma niilista. E o beijo da morte passa a ser um agrado por retirar o poeta, acolhê-lo, dos espaços que tanto lhe aflige. Uma solução que permeia entre um poeta que é estilhaços espalhados, peças de quebra cabeças que precisam ser constantemente montados e remontados, já que sua poesia oscila da esperança ou pseudoesperança para a morte como solução de realmente ter vida e ser livre.

Trata-se de estampas escritas de si, retratos em *Versos*: Caetano da Costa Alegre, costuras, imagens pela rachadura e montagens do poeta que é autor, autor sendo poeta, que principalmente nesse caso, é, não é, e não é ao passo que também é autor personagem de si entre e durante o sócio-espço em escrita e sociedade. Apresento aqui diálogos importantes para teorizar e pensar os contextos sociais. Aponto, mostro e movimento um retrato que pertence aos estudos literários e à literatura africana de língua portuguesa. Penso que mais se deve saber a respeito das literaturas santomeenses, movimentando ainda mais um processo já em percurso, para tirá-las do quadro de dupla perifericidade entre as literaturas de língua portuguesa, em que determinados críticos insistem em aprisioná-las, como exercício continuado de desqualificação.

3 Referências Bibliográficas:

ALEGRE, Caetano da Costa. **Versos**. Lisboa: INCM, 1994.

BAHBAH, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FANON, FRANTZ. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

MATA, Inocência. **Polifonias Insulares: Cultura e Literatura de São Tomé e Príncipe**. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros pra nós mesmos**. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

RODRIGUES, Lopes. **O livro de Costa Alegre / o poeta de São Tomé e Príncipe**. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar, 1969.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.

Identidades Negras e a Literatura Brasileira: Reflexões nas Encruzilhadas²⁰³

Márcio de Almeida Araújo[2]
Florentina da Silva Souza[3]

Resumo

A temática da identidade é algo que, ainda hoje no Brasil, continua sendo motivo de consideráveis discussões, principalmente, no âmbito acadêmico, pois o país não resolveu demandas estruturais complexas, ainda resultantes do período colonial. Pelo contrário, tal temática vem, permanentemente, sendo apropriada pelos setores elitizados das sociedades brasileiras com o intuito de manter o controle das coletividades nacionais subalternizadas que destoam da empreitada neoliberal, como, por exemplo, a parcela negra da população. Para essa realização, estruturas conceituais de cunho racista, universalizante, dicotômica foram utilizadas com objetivo de concretizar o pleito colonizante, em especial, no campo da arte literária. Dessa forma, o presente trabalho tem a intenção de fomentar discussões sobre questões que envolvem tensões e ambiguidades entre as representações das identidades negras na literatura canônica nacional e as contraposições literárias manifestadas, através do protagonismo negro, em reação à estereotipação cristalizada pelo discurso hegemônico racista. Assim, por meio da análise de poemas selecionados da antologia *Cadernos Negros*, pretende-se demonstrar que tais identidades só podem ser compreendidas se forem concebidas a partir de operadores conceituais que deem conta do seu dinamismo, das suas aparições multifacetadas, que rejeitam qualquer tentativa de engessamento e reducionismo. Com intuito de atingir tal objetivo, o trabalho propõe como método para analisar as identidades negras na literatura contemporânea o paradigma das encruzilhadas. As reflexões realizadas por esse viés permitem considerar as singularidades e intersecções contidas nas representações de sujeitos que manifestam e (re)afirmam seus parâmetros cosmogônicos em uma sociedade que persiste em negá-los.

Palavras-chave: Literatura; Identidade; Representação; Protagonismo negro; Paradigma das encruzilhadas.

[1] Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros - GT Literatura, Artes e Performance Negras. Endereço eletrônico: maraujo2004@yahoo.com.br

[2] Mestrando no Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura, no Instituto de Letras, na Universidade Federal da Bahia.

[3] Possui graduação em Letras Vernáculas com estrangeira Licenciatura pela Universidade Federal da Bahia, graduação em Letras Vernáculas (Bacharelado) pela Universidade Federal da Bahia, mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Concluiu o doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora associada II da Universidade Federal da Bahia e atua no Programa de Pós- Graduação em Literatura e Cultura do ILUFBA e no Programa de Pós- Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (CEAO-UFBA).

A questão da identidade no Brasil ainda é um conceito que continua “tomando de assalto” a consciência de parte significativa da intelectualidade no cenário acadêmico contemporâneo, proporcionando, assim, na tal categoria, a manutenção da instabilidade subjetiva com relação a essa temática. A todo o momento, a sociedade vem se deparando com debates que trazem à tona novas crises surgidas por conta das fissuras que passaram a existir no campo paradigmático sobre identidade na chamada pós-modernidade. Logo, não seria deselegante tecer alguns questionamentos pertinentes que podem contribuir para o objetivo da reflexão do trabalho e, assim, será feito: Por que esse debate persiste em acontecer? Em que momento surge a necessidade de conceituar identidade e para quê? Levanto tais questionamentos para possibilitar uma orientação nessa empreitada de discutir e elucidar um assunto tão complexo, pertinente e implicante, principalmente, nas discussões teóricas atuais referentes, dentre outras questões, as identidades negras.

A noção de identidade que favoreceu os desdobramentos até chegar ao que concebemos hoje surge na chamada modernidade, momento em que ocorreram importantes transformações no plano político, econômico, social etc, proporcionando, com isso, novas formas de conceber o mundo e o ser humano. O modelo de produção capitalista é colocado como o principal propulsor de tais transformações. Contudo, dentre as diversas mudanças ocorridas em tal período, a que me interessa abordar no ensaio é a produção do sujeito ocorrida, desde esse período nomeado “moderno” até o, então nomeado “pós”, pois é nesse plano de discussão que proporcionará um melhor entendimento sobre a/s construção/ões da/s identidade/s negra/s na contemporaneidade. Tal compreensão permitirá problematizar e apresentar possibilidades de manifestações de sujeitos, descentrando a percepção monolítica de identidade defendida hegemonicamente.

O sujeito moderno foi caracterizado como um ser de concepção totalizante, um indivíduo de visão universalista, homogênea e essencialista e foi a partir dessas características que se configurou o sujeito colonial, por exemplo. A realidade para esse sujeito era pautada através de forma conceitual binária e hierárquica (objetividade/subjetividade; “colonizador” / “colonizado”; “negro” / “branco” etc). Ou seja, o sujeito colonial, europeu e “branco” se colocou como o centro do mundo, o ser detentor de civilidade e, na sua investida colonial, tentou subalternizar todos/as aqueles/as considerados/as o/a Outro/a, os/as bárbaros/as.

Entretanto, as contradições da sociedade “moderna” sempre estiveram presentes nela. A questão foi que elas não se tornaram prioridades ideológicas para serem também colocadas à tona. Por conta da demanda, a discussão sobre essas contradições se intensificou no período posterior, o chamado pós-moderno. Aqui, a desconfiança conceitual favoreceu a

problematização sobre a produção de conhecimento fundamentada na perspectiva universal e homogeneizadora para afirmar a diferença, o dinamismo histórico, formas particulares de conhecimento, um mundo fragmentado e multicultural. Nesse sentido, o sujeito pós-moderno passa a ver a realidade de forma plural, esforçando-se, a partir daí, para considerar e enaltecer as singularidades existentes das coisas e dos seres. Assim, o debate sobre raça, gênero, classe social, sexualidade, nacionalidade, dentre outros, tem sido frequente no ambiente social vigente.

Dessa forma, a concepção “pós-moderna” é caracterizada pelo dinamismo, pela fluidez conceitual. Ela não mais permite a cristalização do sentido das coisas e o sujeito não é mais compreendido como um ser universal e dotado de autonomia plena. A partir do pós-guerra, o conceito de identidade passou a ser (re)avaliado por alguns intelectuais interessados em fazer uma revisão teórico-discursiva sobre a questão. É nesse momento que surge a noção de sujeito como parâmetro basilar na construção identitária. Entretanto, torna-se notório frisar que o sujeito é construído a partir de subjetividades, que dependem do momento histórico e arranjos político-culturais específicos. Portanto, se há uma crise no modelo sócio-político de uma determinada coletividade, conseqüentemente, esse fato irá afetar diretamente a subjetividade da mesma, convocando a pensar possível/eis causa/s que deflagrou/aram tal crise e também a pensar alternativa/s de superação dela. Ou seja, somos, de certa maneira, obrigados a repensar constantemente nossa conduta social nesse período chamado de pós-modernidade. É por conta disso que a discussão sobre identidade continua atual e será retomada quando necessário isso for.

Passando a viver em um terreno movediço sobre a noção de cultura, a crítica à concepção de identidade fixa, engessada vem sendo cada vez mais expressiva no campo de discussão teórica contemporânea. A noção pós-moderna traduz que, no período colonial, a compreensão de sujeito era permeada pela ideia de indivíduo enquanto ser dotado de valores universais intransponíveis e autonomia. Como já foi sinalizado, a sua visão e posição no meio social era fundamentada pelo binarismo, pela dicotomia conceitual e é nesse momento histórico que a temática da identidade foi apropriada pelos grupos dominantes, configurando a estrutura social baseada nas relações de poder de cunho racial.

Contudo, a perspectiva ideológica colonial não se sustenta mais na era em que somos, constantemente, intimados a repensar a dinâmica social. Isso faz com que o debate sobre identidade ainda nos interesse muito, pois a representação do/a negro/a na contemporaneidade, por exemplo, continua sendo motivo de polêmicas e equívocos que não são desinteressados.

Logo, a intenção agora no presente ensaio é desenvolver uma reflexão de como tal temática foi apropriada para atender os interesses dominantes quando o assunto se refere ao/a negro/a na sociedade e no âmbito literário brasileiro e como ele/a reage para sair desse abismo conceitual. Para isso, apropriar-me-ei dos poemas dos *Cadernos Negros*, demonstrando a urgência de outras formas de análises e de compreensão das identidades negras na contemporaneidade.

É sabido que a representação do/a negro/a nos espaços sociais e artísticos, imposta pelo discurso hegemônico no Brasil, sempre teve atrelada a uma estratégia estereotipada, fixadora e caricaturada no sentido de apresentar uma imagem negativa desse público. Para tal projeto, foi utilizada a concepção binária e unívoca de mundo em que o “branco” era sinônimo de superioridade e o/a “negro/a” de inferioridade. Nesse momento, o/a negro/a, que foi subalternizado e tratado como objeto, não teve oportunidades significativas para apresentar uma oposição teórico-ideológica ao que foi construído sobre ele/a. Entretanto, a partir das transformações estruturais discutidas acima, o cenário mudou e o/a negro/a saiu da posição de objeto para sujeito da situação. Diante desse fato, não foi mais possível sustentar o discurso da identidade dominadora e essencialista propalada pelas elites. A identidade negra agora apresenta as suas diversas facetas, sinalizando, paradoxalmente, a existência de uma concepção de sujeito multicultural, em sintonia com a noção dinâmica de mundo.

Stuart Hall, no texto “Quem precisa de identidade?”, chama atenção para o surgimento de intensas críticas relacionadas ao conceito de “identidade” na contemporaneidade. Coloca que suas abordagens são articuladas em torno de uma crítica antiessencialista referente às questões étnicas, raciais e nacionais. Hall apresenta duas possibilidades para responder a necessidade de mais uma discussão sobre a identidade: a primeira é a perspectiva da desconstrução que coloca conceitos-chaves “sob rasuras”; a segunda está relacionada à falta de uma teoria focada na prática discursiva capaz de provocar uma “reconceptualização do ‘sujeito’”, ou seja, “É preciso pensa-lo em sua nova posição – deslocada ou descentrada – no interior do paradigma” (HALL, 2000, p. 105). Portanto, para o autor, é a urgência de rearticulação da relação sujeito/práticas discursivas que o debate sobre identidade retorna. Além disso, aprofundando ainda mais na questão, Hall salienta a complexidade existente no conceito de identificação e indica sua relevância para tentar dar conta das dificuldades conceituais no que diz respeito à identidade. Sendo assim, coloca que:

(...) Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de

características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal.

Em contraste com o “naturalismo” dessa definição, a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo” (...) a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência. (HALL, 2000, p. 106)

Como se vê, o posicionamento citado acima afirma que a identificação está sujeita ao “jogo” da *différance*. Dessa forma, Hall, a partir da discussão, pontua que o conceito de identidade colocado em pauta por ele não é essencialista, mas posicional e estratégico. Portanto, aqui está o cerne da questão. Esse será o viés a ser considerado para análise nesse trabalho sobre a questão identitária negra na literatura. Isso porque compreendo as identidades negras/afro-brasileiras como construções sociais e, conseqüentemente, posições políticas.

A coleção *Cadernos Negros*, fundada por militantes do movimento negro paulista, tem como objetivo, através da literatura, fomentar uma visão crítica sobre a imagem do negro na sociedade brasileira, contrapondo ao imaginário racista proposto pela literatura nacional. Esse ato estabelece um pleito político por espaço literário em que o/a negro/a, enquanto sujeito, produzisse textos que apresentassem pontos de vista singulares de suas experiências de vida, fissurando o discurso oficial. Assim, devido ao fato dessa coletânea ter um perfil coletivo no processo de composição, a possibilidade de homogeneização do discurso e da estética literária se torna uma questão improvável. O que é notado nessas produções é uma textualidade que se encontra em trânsito, que apresenta identidades negro-diaspóricas em constante contestação conceitual. Nesse sentido, será abordado, através de poemas selecionados dos *Cadernos Negros*, como as identidades negras são construídas e manifestadas na contemporaneidade, tendo como paradigma os princípios de Exu. Ou seja, tais identidades não demonstram a intenção de fixar-se conceitualmente, nem tão pouco arvorar-se em uma forma original e engessada na concepção de si mesmas. Muito pelo contrário, elas apresentam suas contradições, suas ambigüidades, provocando, assim, constantes tensões ao interagir com o discurso literário dominante.

Exu é bastante reverenciado pelos/as poetas e intelectuais negros/as do país e não é por menos. Exu, particularmente no Brasil, ao contrário das culturas africanas que o cultuam, é considerado um Orixá. Ele é o princípio de tudo: do movimento; do equilíbrio cósmico; da comunicação; da vida e da morte. É a entidade responsável pela intermediação entre as pessoas e os/as deuses/as. É também um arquétipo da contradição, ou seja, ele manifesta múltiplos aspectos, apresentando feições, aparentemente harmônica e/ou caótica. No entanto,

essas feições podem ser manifestadas simultaneamente, provocando, em determinado momento, confusões conceituais e identitária. Assim, Exu se manifesta como a representação da ambivalência, da ambiguidade, das múltiplas identidades. Exu é o senhor das encruzilhadas.

Na linha dessa proposta metodológica de análise, Eduardo Oliveira se posiciona assim:

Exu é o princípio de individuação que está em tudo e a tudo empresta identidade. É, concomitante, o mesmo que dissolve o construído; aquele que quebra a regra para manter a regra; aquele que transita pelas margens para dar corpo ao que estrutura o centro; é aquele que inova a tradição para assegurá-la. Exu é assim o princípio dinâmico da cosmovisão africana presente na cultura yoruba. Dessa maneira, ele mantém um equilíbrio dinâmico baseado do desequilíbrio das estruturas desse mesmo sistema filosófico-ético. Exu, aquele que viola todos os códigos é o mantenedor, por excelência, do código. É assim, que o paradigma Exu se expressa na forma de uma filosofia do paradoxo. (OLIVEIRA, 2007, p. 130)

Dessa maneira, as identidades negras/afro-brasileiras permitem ser analisadas por tal paradigma, pois elas, assim como Exu, são, na diáspora, o símbolo da resistência, representando ações que rompem, por exemplo, com a ideia fixa de origem, desafia o pré-determinado, o *status quo* das estruturas literárias vigentes. Assim, a literatura negra/afro-brasileira contemporânea deve ser vista como uma arte insurgente que só pode ser compreendida na sua realidade (considerando as singularidades) se for analisada a partir das encruzilhadas.

E assim exuir
Exuar refluir
Exuzir revoar
Com exu exuir

Em transexuesco
Re-rir, gargalhar
Deixando exuoso
O home riar

E assim deixar vir
A essência orixante
O teor exuente
O fecundante, o movente pra poder refazer
Os caminhos da gente (CN, 13, p. 37)

O poema de Márcio Barbosa é um texto emblemático para contextualizar a discussão desse ensaio, pois o Eu poético evoca os poderes e arquétipos da entidade afro-religiosa como parâmetro de (re)elaboração das identidades, com objetivo de garantir a dignidade negra brasileira. Através da leitura e análise do poema, é possível vivenciar as tensões que sempre existiram para a população negra na diáspora no processo de manutenção das subjetividades ancestrais. Por conta da escravização, cotidianamente é posta em xeque a humanidade dessa coletividade no país. Estereótipos que inferiorizam as suas contribuições civilizatórias estão, a todo o momento, sendo retomados, principalmente pelas elites locais, como forma de manter o controle branco no embate racial que ainda persiste. Ao apresentar as características das personalidades transformadora e transgressora de Exu, como estratégia de (re)construção das identidades negras na diáspora, em especial no Brasil, Barbosa contribui tanto para desconstruir o imaginário endemonizador sobre o Orixá, pautado pelo branco racista, quanto para caracterizar as identidades negras contemporâneas como performáticas. A proposta do poeta impulsiona para além dos operadores conceituais binários e sintetizadores da visão ocidentalizada de mundo imposta hegemonicamente. Assim a literatura negra/afro-brasileira deve ser lida e analisada como uma arte de perfil contingencial que não se submete aos mecanismos cristalizadores de representação. Essa literatura tende a manifestar a diferença, encontrada nos pontos de vista negros produzidos a partir das subjetividades diaspóricas, ao contrário da univocidade encontrada nos discursos elitistas que ainda sustentam resquícios ideológicos de base colonial. Ela confirma a existência de cosmovisões paralelas, que estão constantemente produzindo tensões existenciais sempre quando são acionadas as estruturas legitimadoras de ideologia, capazes de menosprezar qualquer tipo de protagonismo que rompa com a lógica homogeneizadora dominante.

O manifesto da Literatura Divergente, de Nelson Maca, é uma proposta que coaduna intimamente com o propósito desse trabalho, pois ele é elaborado e reelaborado a partir de reflexões críticas sobre a função literária na sociedade. Assim, o texto de Maca, em acordo com o que vem sendo discutido, só faz sentido, para ele, se acompanhar o dinamismo conceitual presente nas textualidades reconhecidas ou não como produto literário. A sua primeira proposição questiona a utilização da escrita como único instrumento para produzir literatura, pois essa visão limita as “possibilidades do fazer literário divergente”. Por conta disso, o autor pontua que, “o primeiro grande passo da Literatura Divergente é a reintrodução categórica da oralidade e outros ‘desvios de conduta’ como elementos preñes de criadoras na literatura”. (MACA, 2012, p. 02)

Ao começar a compreender o projeto posto pelo professor, poeta e militante engajado, observo que seu posicionamento busca problematizar a dinâmica das tradições oficializadas a ponto de causar fissuras no corpo epistemológico historicamente construído e encontrado na base estética e teórico-filosófica das produções literárias canonizadas. Contudo, isso só é possível, segundo Maca, através do exercício crítico praticado pelo/a autor/a divergente.

Dois modalidades literárias contrastante são apresentadas e conceituadas pelo professor. Uma é a Literatura Divergente e a outra Literatura Convergente. Assim, coloca ele:

Muitas intenções estéticas e ideológicas “territoriais” desviantes em si cabem no frasco de rótulo Literatura Divergente: Homo erotismo, Negritude, Feminismo e outras orientações que têm se baseado num ideário que, mais cedo ou mais tarde, pode tender, pretender ou até mesmo se tornar paradigma central e transversal de sistemas literários em universos particulares (diferenças) em conflito como os universos globais (modelos).

A Literatura Divergente, quando materializada nesse conjunto de ideias e/ou numa estética definida, é chamada aqui de Literatura Convergente, e, assim, como tudo na experiência cultural da humanidade, essas ideias e procedimentos podem se tornar paradigmas; e suas obras fundar e/ou compor cânones. Mas a divergência (que é essencialmente potência) sempre migra, se estabelecendo em outras plagas, reinaugurando novas tensões e promovendo novos enfrentamentos, inclusive internos.

A convergência pode sucumbir, por ser matéria; a divergência não sucumbe, por ser potência. (MACA, 2012, p. 03)

Como visto, Nelson Maca confirma a sua proposta de atuar em pró da manutenção do manifesto da Literatura Divergente, ao contrario da Convergente, como exercício permanente de reflexão e contestação das prováveis tentativas de homogeneização das produções literárias ao assumirem o status de dominante. Isso porque, para ele, o manifesto ocorreu por uma necessidade de garantir o descentramento, a ritualização e o eterno porvir no fazer literário. Assim, essa literatura não faz sentido se não for contextualizada nas Encruzilhadas, tendo como morador “Mor” Exu, pois somente nesse lugar é manifestado a sua potência divergente.

Logo, as literaturas negras no Brasil, a princípio, pela sua condição histórica no contexto literário nacional, podem ser compreendidas como divergentes, pois colocam sempre em xeque a legitimidade universalizadora e racista do discurso oficial das literaturas canonizadas. Entretanto, aproveitando a preocupação de Maca, é importante salientar também as contradições e tensões que passam a existir ao tentar canonizar produções de escritores/as negros/as como forma de garantir visibilidade desses/as sujeitos/as na historiografia nacional.

Nesse sentido, é interessante citar, por exemplo, o que a historiografia oficial fez com Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama, Cruz e Souza e Lima Barreto, intelectuais comprometidos/a em romper com o objetivo da história literária etnocêntrica. Ela invisibilizou e/ou embranqueceu o conteúdo ideológico encontrado nas narrativas desses/a autores/a, na tentativa de coloca-las no campo que Nelson Maca chama de literaturas Convergentes. Daí a importância dos/as escritores/as, poetas e críticos/as da posteridade que contribuem para (re)afirmar tais autores a partir da ótica afrocentrada na qual se propuseram manifestar suas inquietações político-ideológicas.

Outro texto propício para essa discussão é o “Questão de Fé”, de Jorge Siqueira. O poema põe em xeque a imposta moralidade cristã católica que reprime qualquer outra forma de representação divina que não seja a legitimada por ela. No Brasil, tanto os/as nativos/as quanto os/as negros/as sofreram e ainda sofrem por conta das implicações catequizantes da igreja.

Em matéria
de religião
estou
como Nietzsche
(embora não tenha necessitado de sua opinião)
só acredito num Deus que dance! (CN, 19, p. 98)

A problematização sugerida pelo Eu poético está no plano paradigmático da questão, pois, com o intuito de controle sócio-racial, a cultura religiosa católica disseminou sua concepção filosófica de forma a convencer a qualquer custo todos/as integrantes das coletividades encontradas na sociedade colonial. Com esse intuito, o Deus católico é representado como punidor, assexuado e não mantém nenhuma relação afetiva com os fieis. Ou seja, a divindade católica tem características comportamentais que não se aproximam das humanas, mas que devem ser seguidos por todos/as como estratégia de dominação e de desarticulação de possíveis resistências. O resultado dessa imposição pode ser visto através dos conflitos existências, das hipocrisias praticadas por sujeitos inseridos nessa forma de religiosidade e também pelos diversos grupos subalternizados que têm concepções religiosas diferenciadas. No entanto, quando o poeta coloca que “(...) como Nietzsche (embora não tenha necessitado de sua opinião) só acredito num Deus que dance!”, ele reivindica autonomia no que diz respeito à pauta religiosa, enaltecendo outra/s forma/s de religiosidade/s da/s qual/is se identifica/m e que tem a dança como um dos componentes fundamentais para a realização do ritual sagrado. Contrapondo aos princípios dogmáticos da igreja Católica, essa prática é parte intrínseca dos cultos afro-brasileiros em que as divindades se apresentam e

também apresentam seus arquétipos mitológicos, suas visões de mundo dançando, tornando esse/s ato/s religioso/s, digamos assim, uma extensão, no plano espiritual, da cosmovisão africana no Brasil. Ou seja, é através da dança que deuses, ancestrais e as pessoas se comunicam, transferindo valores que, na maioria das vezes, são introduzidos como prática social no espaço-terreiro. Portanto, o Eu poético descentra a concepção unilateral de Deus, apresentando, em particular, parâmetros afrocentrados de conceber a/s divindade/s e, ao fazer isso, pontua que não tem obrigação de pedir licença a nenhum filósofo do ocidente, nem mesmo aquele que se posiciona a partir de uma “pegada” desconstrutivista.

Para tentar concluir esse trabalho, será visto a contribuição de mais um poema que compõe a antologia, para deleite dos/as interessado/as nessa abordagem. O poema “América Negra”, de Elio Ferreira, também publicado nos *Cadernos Negros*, sugere uma reflexão genealógica do que foi e continua sendo negro/a nas Américas, em particular no Brasil. O Eu poético, ao se colocar na primeira pessoa, reclama por uma visibilidade histórica do processo violento que foi o tráfico das coletividades africanas para a diáspora. Logo, é através da personificação que o poeta constrói uma trajetória do que foi a escravização dos contingentes “negros” trazidos para as Américas.

(...)
2
Américas,
Eu sou negro, negro
Cor de noite escura, negro
Como as noites sem luta do sertão.
Américas,
Vou lhes contar minha história:
Defendi minha aldeia, minha tribo
Minhas fronteiras, como pude.
Fui capturado a ferro, fogo e sangue.
Me separaram de parentes, amigos,
Dos que falavam minha língua.
Me marcaram a ferro quente
Como se eu fosse um animal selvagem.
De mim, tiraram quase tudo:
O meu nome tribal
O nome do meu pai, mãe, irmãos
E avós na base da porrada.
Me deram um nome estranho:
Um nome cristão.
Tentaram me desumanizar, apagar o meu passado:
A memória dos meus ancestrais.
Américas,
Fiz a travessia do Atlântico.

Cheguei ao Brasil como escravo:
Fui vendido nos portos e mercados.
Eu venho da África, acorrentado
No porão de um navio negreiro.

3
Américas,
O que passou, não passou...
Dói como unha encravada. (...)

Brasil,
Arranca essa máscara branca de sua cara.
(...)

5
(...)
Me rebelei,
Matei o senhor, a sinhá
O sinhozinho, a sinhazinha
O feitos, o capitão-do-mato
E me refugiei nos quilombos.
(Brasil Negro)

6
(...)
Brasil, eu também sou índio.
Nas minhas veias
Corre o sangue da última nação indígena do Piauí
Dizimada por bandeirantes paulistas.

7
Brasil,
Eu sou negro – graças a Deus.
Não pense me enganar a vida inteira. (...) (CN, 27, p. 50-58)

No primeiro trecho retirado do poema, fica explícito o desabafo consciente e indignado do/a negro/a por conta das atrocidades que os invasores fizeram a ele/a, com sua família, com seus ancestrais. Ao mesmo tempo, imbuído/a de sentimento de resistência, afirma orgulhoso, que defendeu o seu clã como pôde, mesmo em desvantagem no campo logístico para lutar em pé de igualdade com os opressores. No segundo, o Eu poético frisa que as marcas causadas pela escravização não foram sanadas, pois as coletividades negras no Brasil, por exemplo, continuam sofrendo as consequências do racismo e do colonialismo. Ou seja, até o instante momento, não houve a justa compensação reparatória que proporcionasse a dignidade devida para essas coletividades. No terceiro, está colocado que os/as negros/as não

aceitaram a dominação pelos brancos de forma passiva. Houve revolta sim, sempre. Muitos/as deles/as não aceitaram a condição de escravizados como forma de vida e, ao chegarem até o destino final, fugiam para o interior do território, (re)organizando-se coletivamente e reformulando, a partir da condição adversa que passaram a viver, sociabilidades baseadas em princípios basicamente “africanos”. Entretanto, ao mesmo tempo, tiveram de interagir com as coletividades nativas, tendo, com isso, que negociar e incorporar valores culturais delas, formando corpos identitários multiculturais agora no contexto diaspórico. Muito sangue foi derramado, formas culturais extintas, muitas vidas foram ceifadas para garantir a consolidação do projeto colonial. No quarto trecho, é trazido à tona o processo de miscigenação provocada pela violência colonial, sugerindo pensar a apropriação e utilização ideológica desse fenômeno pelas elites brasileiras como estratégia de eliminar os conflitos raciais existentes no país. Contudo, é sabido que a proposta não se consolidou porque não passava de um engodo para legitimar a unidade racial brasileira que fomentava o embranquecimento do país. Diante disso, como se nota no quinto e último trecho destacado, o poeta afirma, veementemente, a negritude, a ancestralidade que cotidianamente é negada pelos grupos dominantes nacionais, principalmente quando, através delas, são reivindicados direitos políticos que garantam a cidadania dos que reclamam por isso.

O texto poético de Ferreira possibilita refletir, além de tudo, sobre a concepção de identidade na contemporaneidade. A postura elitizada e racista de intelectuais das diversas áreas não dá descanso. Toda vez que as coletividades negras afirmam suas identidades, é comum eles logo se oporem, trazendo argumentos de que tais grupos estão sendo essencialistas e radicais no seu propósito. Que não existe negro/a nem branco/a no Brasil e sim a raça humana ou mestiça. Diante do posto, é importante ressaltar que a reivindicação existencial negra encontrada no poema deve ser vista, corroborando com Hall, como posicionamentos político-ideológicos, como construções sócio-históricas de afirmações que não tem como finalidade a fixidez conceitual nem a noção de pureza racial. Ao contrário, o que interessa é estabelecer a compreensão necessária do processo de (re)elaboração das diversas identidades negras que foram possíveis manter diante dos traumas causados pelo chamado “tráfico negreiro” como forma de sobrevivência. Assim, continuar pautando questões sobre identidades negras a partir das óticas universalista e teleológica torna-se um equívoco, pois essas perspectivas as impulsionam para fins estanque e reducionista, algo que não corresponde a perspectiva identitária na diáspora. A proposta genealógica, baseada na teoria Nietzscheana, apresentada e sustentada por Michel Foucault parece ser a estratégia mais adequada, atualmente, para tentar entender as performances identitárias negras nesse contexto.

Para Foucault, a história tradicional não dá conta das complexidades existentes nas coisas, pois ela está fundamentada no ideal absoluto. Dessa maneira, “a história será ‘efetiva’ na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser”. (FOUCAULT, 1979, p. 27) Como visto, ele ressalta que não é contrário à perspectiva histórica, mas a forma de leitura de mundo que a tradicional utiliza para conceituar as coisas. No desdobramento dessa discussão, ele busca costurar a sua proposta, pontuando que “a genealogia não se opõe à história como a visão ativa e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da ‘origem’”. (FOUCAULT, 1979, p. 16) A pesquisa genealógica busca a diferença e não a essência, as singularidades dos fatos encontradas nas lacunas conceituais, sendo essa linha necessária para compreensão das dinâmicas identitárias negras ditas pós-modernas.

Portanto, não há dúvidas de que as identidades negras no Brasil foram construídas nos interstícios culturais da diáspora. Isso faz com que seu reconhecimento só seja possível se considerar o perfil insurgente e contingencial que lhes são íntimos. É por esse motivo que as literaturas negras nacionais, na contemporaneidade, recusam outro modelo de análise que não esteja em consonância com a tônica do paradigma das encruzilhadas.

Referências Bibliográficas:

Cadernos Negros, 13: poesia. – São Paulo: Quilombhoje, 1990.

Cadernos Negros, 19; poemas afro-brasileiros. – São Paulo: Quilombhoje: Editora Anita, 1996.

Cadernos Negros, volume 27: poemas afro-brasileiros. – São Paulo: Quilombhoje, 2004.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, **a genealogia e a história**. In. Microfísica do poder; organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MACA, Nelson. **Manifesto da Literatura Divergente**. Bahia, 2012. (Disponível em: <http://www.universidadedasquebradas.pacc.ufrj.br/manifestacao-da-literatura-divergente-ou-manifesto-encruzilhador-de-caminhos/>)

OLIVEIRA, Eduardo David. **Paradigma Exu**. In. Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Quem precisa de identidade?** In: *Identidade e Diferença: perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: vozes, 2000.

Diálogos possíveis sobre afrodescendência entre Esmeralda Ribeiro e Lima Barreto, em *Guarde Segredo*²⁰⁴.

Marissol Oliveira Barreto Mendes²⁰⁵
Cristian Souza de Sales²⁰⁶

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar de que forma a escritora Esmeralda Ribeiro, no conto *Guarde Segredo* (1991), estabelece diálogos com o romance *Clara dos Anjos* (1948), do escritor Lima Barreto. Considerando que um dos recursos utilizados pela literatura afrobrasileira contemporânea é o processo de reescrita e ressignificação de imagens, este trabalho busca refletir como ambas as narrativas, produzidas em épocas distintas por dois autores de origem afrodescendente, partindo da figura da personagem-protagonista, elaboram representações diferenciadas para afrodescendência.

Palavras-chave: literatura; reescrita; representação; afrodescendência.

1. Afrodescendência: dilemas e polêmicas.

Por meio do texto literário somos levados a percorrer discursos, espaços desconhecidos e/ou ocultados, às vezes, pela sociedade na qual vivemos, podendo assim reconhecer, viver ou lembrar-se de episódios que, mesmo considerados como “naturais”, não passam de discursos construídos por certos grupos interessados em manter-se no poder, como foi o caso, por exemplo, dos grupos dominantes representados pela classe burguesa e branca historicamente.

Esse processo de construção de discursos com fins que visam a consolidação do poder nas mãos de uma elite, é mencionado por José Murilo de Carvalho (1990), em *A formação*

²⁰⁴Trabalho apresentado ao IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros, no GT Literatura, Artes e Performances Negras.

²⁰⁵Graduanda em Letras Vernáculas, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XVI, DCHT- Irecê-Bahia

²⁰⁶Mestre em Estudo de Linguagens, professora orientadora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XVI, DCHT- Irecê- Bahia.

das Almas, livro no qual o autor faz um percurso que descreve a implantação do regime republicano no Brasil, movimento que se deu por meio de símbolos, como o hino e a bandeira nacional, e, conseqüentemente, a manipulação do imaginário popular para a história que se desejava construir naquele momento. Conforme afirma o autor, essa manipulação materializada com a implantação de símbolos nacionais, possibilitava a implantação de tal regime, pois:

[...] é por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça, mas de um modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro. (CARVALHO, 1990, p. 10).

Partindo do pressuposto de que o imaginário é o espaço no qual estão forjadas e construídas algumas identidades de uma sociedade, de sujeitos e de grupos étnicos, torna-se possível afirmar que nele estão inscritos os discursos que a permeiam e/ ou a originam. Também é possível concluir que estes mesmos discursos são instaurados e não apenas constituídos naturalmente. Carvalho aponta como “elementos constituidores do imaginário social as ideologias, utopias, e os símbolos”, elementos nos quais focaliza a sua discussão. (CARVALHO, 1990, p.10).

Nesse contexto, no qual ocorria a independência do Brasil (1822), a abolição da escravidão (1888) e o surgimento de uma nova classe social formada por ex-escravos e seus descendentes, uma preocupação alcançava a classe burguesa nacional. Tal preocupação estava diretamente relacionada à questão da identidade nacional, entendida como uma representação do que seria a imagem do brasileiro, principalmente no exterior.

Em *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*, Renato Ortiz (1994) traça historicamente o processo de construção da identidade nacional, retomando as diferentes formas como a mesma foi pensada a partir do fim do século XIX. É neste período que as teorias ligadas, principalmente, à raça e ao meio emergem com toda força, visando explicar o descompasso do Brasil em relação a outros países do mundo, principalmente em relação à Europa. Essa tensão acentuava-se à medida que havia a constatação de diferentes grupos étnicos participando da formação do povo brasileiro, e também das diversas peculiaridades geográficas e climáticas do país.

Roberto Ventura (1991), em **Estilo Tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, (1870- 1914)** , *ao tratar da existência de uma civilização ou não, nos trópicos, provoca reflexões acerca dessas tensões, afirmando que “a nação se constrói, portanto, no*

movimento ambíguo entre a identidade e a diferença, entre a reprodução da experiência europeia e a sua relativa diferenciação nos trópicos.” (VENTURA, 1991, p. 43).

Essa composição étnica peculiar ao Brasil também é discutida no texto *Espetáculo da miscigenação* de Lilia Moritz Schwarcz (1994). A autora denomina miscigenação como o resultado do encontro dos grupos indígenas, africanos e europeus existentes no Brasil, o que desencadeava a formação de um novo grupo étnico, o mestiço. A elite nacional de modo algum se identificava com tal grupo, visto que os mesmos eram tratados como seres inferiores em inteligência e capacidade. Essa questão tanto do ponto de vista dos estrangeiros, quanto da elite nacional implicava na segregação desses indivíduos, pois os mesmos ofereciam “obstáculos” à civilização. Assim, afirma que:

Misto de cientistas e políticos, pesquisadores e literatos, esses intelectuais irão se mover nos incômodos limites que os modelos lhes deixavam, haja visto que, nesse momento, indagar sobre que nação era essa significava, de alguma maneira, se perguntar sobre que raça era a nossa ou, então, se uma mestiçagem tão extremada não seria um sinal em si de decadência e enfraquecimento. (SCHWARCZ, 1994, pp. 139-140).

Tendo em vista a citação anterior, é possível afirmar que o julgamento da elite, que associava o mestiço à decadência da nação, proporcionou a marginalização social desse indivíduo. Essa marginalização também encontrava materialização nos textos literários produzidos, principalmente, no século XIX no Brasil, os quais se consolidaram canônicos até os dias atuais²⁰⁷. O modelo que encontrava visibilidade social era pautado no ponto de vista branco, burguês e europeu, relegando tudo o que fosse divergente.

Portanto, ao privilegiar esse modelo do branco, o negro foi invisibilizado na literatura brasileira produzida no período correspondente ao Romantismo. Para comprovar essa afirmação retomamos a análise de Ventura, que ao tratar da polêmica que envolvia José de Alencar e Joaquim Nabuco, faz as seguintes considerações:

[...] A posição de Nabuco aponta para a exclusão do escravo e do indígena da vida cultural e social, por meio da abolição do cativo e da sua eliminação como tema literário. Como representante de uma etnia tida como inferior, o escravo seria uma “linha negra” que limitaria e comprometeria o país. (VENTURA, 1991, p.47, grifo do autor).

²⁰⁷Joaquim Manuel Macedo em *As vítimas Algozes* (1869) e José de Alencar em *O demônio familiar* (1857) materializaram nestes textos uma representação marginalizada e depreciativa do negro. Ao reforçarem tal discurso, ambos contribuíram para instauração desse imaginário de representação do negro difundido, principalmente, no século XIX.

Nesse sentido, os grupos representados pelas minorias: índios, negros e mestiços, foram excluídos da sociedade, e essa condição de inferioridade foi, em parte, instaurada no imaginário social brasileiro no período que compreende as produções literárias românticas.

Por outro lado, na contramão da literatura canonizada que representa a segregação de grupos minoritários e instauração de representações depreciativas sobre o afrodescendente, surge uma literatura que busca ressignificar a imagem do negro, de maneira que os estereótipos depreciativos presentes na literatura canônica sejam desconstruídos e questionados.

Embora não haja consenso acerca da classificação terminológica dessa literatura, adotaremos nesse artigo a terminologia Literatura Afrobrasileira ao nos referirmos a essa produção literária. Tal perspectiva é adotada por autoras como Florentina da Silva Souza, em *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU* (2005). Souza ao definir a literatura produzida por autores e autoras que enunciam no texto como negros e negras, evidenciando o seu pertencimento étnico-racial, diz que:

[...] O afro-brasileiro, portanto, seleciona e reelabora os dados culturais de que necessita para construir um desenho identitário positivo para si e para o seu grupo; tentará, por conseguinte, desvelar o apagamento e o desprestígio constituídos pela ocidentalidade. (SOUZA, 2005, p. 62).

Com base nas palavras de Souza, é possível perceber o compromisso ideológico assumido por quem produz a Literatura Afrobrasileira. O escritor afrobrasileiro compreende e assume a função de construtor de uma nova identidade que o retire da invisibilidade e da marginalidade. Um olhar que questione o imaginário social construído sobre a população de origem afrodescendente. São vozes que buscam construir representações positivas de si e do seu grupo. Essa construção se dá, principalmente, por meio do uso da linguagem que visa, por exemplo, utilizar a palavra “negro” associada a sentidos positivos, contrapondo-se às construções negativas dos discursos encontrados em textos literários canônicos.

Lima Barreto e Esmeralda Ribeiro evidenciaram em seus textos essa preocupação, sobretudo, em construir uma representação diferenciada para o negro.. Para compreender melhor a literatura produzida por estes autores faremos um percurso que evidenciará suas biografias, suas obras, e, conseqüentemente, seus projetos literários.

2. Esmeralda Ribeiro e Lima Barreto: vozes negras que se encontram em tempos diferentes.

Lima Barreto e Esmeralda Ribeiro, ambos os escritores negros, puderam experimentar em sua escrita, uma história contrária a que era difundida no século XIX. Cada um em sua época e em contextos diferentes buscou servir-se dos meios e recursos disponíveis: um por meio da denúncia, mesmo em espaço restrito, o outro por meio da contestação materializada na reconstrução de uma identidade para o negro, que objetivava retirar o negro da posição de invisibilidade. A fim de um melhor entendimento em relação as suas escolhas estéticas e discursivas, apresentaremos cada um dos autores e seus respectivos percursos trilhados.

Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu no Rio de Janeiro no ano de 1881, filho de mulatos, tinha um pai tipógrafo e uma mãe professora primária, com quem pode iniciar seus estudos. Ingressou na Faculdade de engenharia civil, porém não concluiu o curso, pois o mesmo declarava perseguição de um dos seus mestres. Acometido por diversos problemas como reumatismo, dipsomania e crises nervosas, falece no ano de 1922 vitimado por colapso cardíaco.

Inserido em um contexto em que a situação do negro era quase sempre limitada à marginalidade, sentiu na pele as dificuldades e os problemas em se buscar uma história divergente do que pregava o discurso elitista do século XIX. O escritor proporcionou por meio dos seus personagens uma visão mais crítica e realista daquela sociedade, quebrando uma propensa inclinação à reprodução de tipos depreciativos para a representação do negro. Além disso, denunciava uma desigualdade social acentuada e injusta, fruto de suas inquietações e de seu posicionamento ideológico.

Citado por vários historiadores literários tem sua obra legitimada por Afrânio Coutinho, cujo livro *A literatura no Brasil* (2002), traz um capítulo destinado a Lima Barreto e ao seu contemporâneo Coelho Neto²⁰⁸. Entretanto, apesar de tratar da obra de Lima Barreto relacionando-a a uma crítica social, o historiador traz em seu discurso elementos que reforçam ideologias que camuflam a origem e as causas dos problemas enfrentados em nossa sociedade, pois segundo o historiador “não se compreende que tivesse dado tão exageradas proporções a uma luta de competições que, embora cruel e inumana a certos aspectos, só podia abater os fracos e inaptos”. (COUTINHO, 2002, p. 219).

Considerado pré-modernista, deixou diversas obras, dentre as quais destacamos [*Recordações do Escrivão Isaías Caminha*](#) (1909); [*O homem que sabia javanês*](#) (1911); [*Triste Fim de Policarpo Quaresma*](#) (1915) e [*Clara dos Anjos*](#) (1948). Também escreveu em grandes

²⁰⁸ O livro *A literatura no Brasil* (2002), corresponde a uma 6ª edição. A primeira versão data de do ano de 1955.

jornais da época como *O país* e a *Gazeta de notícias*, deixando assim um legado riquíssimo para a literatura nacional, muitas vezes invisibilizado pela academia²⁰⁹.

Trinta e seis anos após a morte de Lima Barreto, nasce em São Paulo a jornalista Esmeralda Ribeiro, militante de movimento de combate ao racismo. Integrante do grupo Quilombhoje desde 1982, função que mantém até hoje, é considerada por Souza (2005) uma escritora afrobrasileira que tem atuado com temas que envolvem questões raciais e de gênero. Suas primeiras experiências datam de 1982, quando publicou quatro poemas no volume cinco dos *Cadernos Negros*. Também é autora de *Malungos e milongas* (1988) e *Orukomi - meu nome* (2007), e de escritos não ficcionais voltados para discussão sobre literatura, além de publicações constantes no periódico *Cadernos Negros*, entre outros(as).

Inserida em um contexto em que a situação social do negro permanece ainda marginalizada, também acumula experiências relacionadas à sua condição de mulher, negra e brasileira. Por meio de seus personagens, questiona tal “ordem” social, refletindo indivíduos com posicionamentos críticos que rejeitam o lugar subalterno, por vezes atribuído ao negro, e que reagem ao discutir o seu lugar no mundo. Desse modo, possibilita a construção de uma imagem positiva especialmente da mulher negra na sociedade e rompe com uma tradição que visa marginalizá-lo.

Tanto Lima Barreto quanto Esmeralda Ribeiro buscam, por meio dos seus textos, escrever uma história diferente. Obviamente que cada um à sua maneira e de acordo com as possibilidades do seu tempo, é certo que tornar visível o que é invisível requer espaço e estratégias que possibilitem essa visibilidade. Lima, um autor pré-modernista, trata de refletir um retrato social que sequer era cogitado existir para uma elite. Ribeiro, autora contemporânea, auxiliada pela publicação dos periódicos *Cadernos Negros*, não somente denuncia essa realidade, como também possui a graça de contestar e reagir à mesma.

Essas duas vozes negras se encontram na medida em que ambas colocam em pauta um assunto que normalmente é ignorado, e é nesse sentido que buscaremos apontar os diálogos possíveis sobre afrodescendência presentes no conto *Guarde Segredo* (1991).

3. Diálogos sobre a afrodescendência entre Lima Barreto e Esmeralda Ribeiro: tempos que se aproximam.

²⁰⁹ Devido a diversidade temática abordada pelo escritor, alguns autores como Afrânio Coutinho (1955), o classifica como escritor naturalista.

O romance *Clara dos Anjos* e o conto *Guarda Segredo* estão separados por quarenta e três anos se considerarmos o tempo de suas publicações. Entretanto, sabe-se que o romance só foi publicado vinte e seis anos após o seu término, o que aumenta ainda mais a distância entre as duas obras. É necessário apontarmos esse dado devido às questões contextuais que envolveram a elaboração de tais textos, bem como os discursos que os permeiam. Para iniciar esse diálogo, começaremos referindo-nos ao espaço, cujo encontro entre ambos os autores se materializa.

O enredo de *Clara dos Anjos* pauta-se na história de uma moça mulata e sua família, Joaquim dos Anjos, seu pai, e Engrácia dos Anjos, sua mãe. O narrador, que neste caso, observa, inicia a narrativa falando brevemente sobre a trajetória do senhor Joaquim que se mudou da sua terra natal para o Rio de Janeiro onde se tornou carteiro, casou-se e adquiriu uma modesta casa no subúrbio da cidade. A rotina do personagem resume-se basicamente ao trabalho, a casa e ao encontro com dois amigos, Marramaque e Lafões, normalmente em sua própria casa, para jogar e conversar. Engrácia, sua esposa, era caseira e sedentária, a mesma não saía de casa nem para o mercado, seu ofício era vigiar a filha. Clara dos Anjos personagem central e filha do casal, assim como a mãe, mal saía de casa e quando acontecia era com uma vizinha viúva, D. Margarida.

A desgraça da família dos Anjos inicia-se no momento em que, na festa de aniversário de Clara, a moça conhece Cassi Jones. Rapaz branco, sedutor e responsável pela desonra de pelo menos dez moças. Era filho de Manoel Borges, empregado público, e de Dona Salustiana, senhora com manias de fidalguia e completamente condescendente com as canalhices do filho. Cassi Jones também tinha duas irmãs que o ignoravam dada a vergonha que sentiam das notícias que circulavam na sociedade sobre o irmão, uma dessas notícias expunha o suicídio de uma viúva, que não pode suportar a desonra de sua filha.

A partir do momento em que Cassi conhece Clara, inicia-se a determinação do mesmo em conquistá-la. Com a ajuda de um dentista, o doutor Meneses, o canalha começa a trocar cartas com a moça. Descoberto o romance secreto, e com a família contrária a essa situação, Cassi desespera-se, com medo de não alcançar seu objetivo, mandando matar Marramaque, padrinho de Clara, a fim de eliminar seu maior inimigo e conselheiro da família. Por fim, invade o quarto da moça durante a madrugada e consuma o seu plano, depois foge, deixando a moça desonrada e possibilitando a humilhação da mesma quando recorre à dona Salustiana em busca de casamento.

Lima Barreto, por meio do romance *Clara dos Anjos*, denuncia um retrato bastante comum à época: a representação da humilhação vivida por negros, dada a sua condição social

e étnica. Traz diversas discussões que refletem a visão da sociedade em relação ao sujeito de origem afrodescendente, e a visão dele mesmo sobre si. Na fala de Flores, o poeta, é possível identificar o que afirmamos:

[...] Nasci pobre, nasci mulato, tive uma instrução rudimentar, sozinho completei-a conforme pude; dia e noite lia e relia versos e autores; dia e noite procurava na rudeza aparente das coisas achar a ordem oculta que as ligava[...] Humilharam-me, ridicularizaram-me, e eu, que sou homem de combate, sofri resignadamente. (BARRETO, 2006, p. 99).

É possível refletir também sobre os dois tipos de preconceitos vividos, o étnico e o social, “todas elas se tem na mais alta conta, provindas da mais alta prosápia; mas são pobríssimas e necessitadas. Uma diferença acidental de cor é causa para que se possa julgar superior à vizinha”. (BARRETO, 2006, p.83). Por fim, o final trágico no qual Clara desesperada, grávida e, após ter sido humilhada pela mãe de Cassi por ser mulata e pobre, constata que não é nada na vida.

Lima Barreto expõe a hipocrisia social, que, por um lado, liberta o negro da escravidão, mas, por outro, não oferece condições sociais para que o mesmo possa construir uma vida digna. Denuncia uma ilusão de igualdade social, que logo era desmascarada no casamento, na escolha de um cônjuge. Esse imaginário social que se instituía era reforçado pela própria personagem. O narrador aponta que “não havia, em Clara, a representação, já não exata, mas aproximada, de sua individualidade social; e, concomitantemente, nenhum desejo de elevar-se, de reagir contra essa representação”. (BARRETO, 2006, p. 103).

Barreto evidencia uma nova construção narrativa uma inversão de papéis, na qual diferentemente dos românticos, por exemplo, coloca o branco como destruidor de uma família negra, e não o oposto. Também buscando uma história diferenciada, tanto na representação social do negro, quanto em relação a uma mudança do final trágico da personagem, Esmeralda Ribeiro conversa com o texto barreteano, reescrevendo a história de Clara por meio do seu conto *Guarde Segredo*.

O conto *Guarde Segredo*, é apresentado na configuração de carta, cuja narradora protagonista dirige-se a uma mulher, desabafando sobre os acontecimentos vivenciados e causadores de suas insônias. O relato inicia-se quando a narradora descreve como “coisas estranhas” começaram a acontecer com ela.

Assim como a personagem barreteana, seu pai também era carteiro e havia perdido o emprego com a crise financeira, o que os fizeram mudar de Copacabana. Seus pais foram para casa de um tio, e ela para a casa de sua avó no subúrbio do Rio de Janeiro. A casa de vovó Olívia é descrita como uma construção ampla e antiga, com sete cômodos, a maioria

trancados à chave, onde a menina julga acontecer eventos estranhos por conta de barulhos similares a conversas e risos que emanavam dos quartos. O curioso é que vários dos acontecimentos, como a chegada da neta, seu namoro com Cassi Jones, e o desfecho da história, pareciam do conhecimento da avó, mesmo sem haver menções da neta a esses fatos.

Cassi, de Esmeralda Ribeiro, também é apresentado de forma similar ao personagem de Lima Barreto, mas a diferença crucial entre as narrativas pauta-se no desfecho do enredo, no qual diferentemente do texto de Lima Barreto, o final trágico é reservado ao cafajeste, Cassi Jones.

A protagonista, que não possui seu nome revelado, inicia o namoro com o rapaz branco que a trai com outra moça. Tal traição é apontada pela própria mãe do traidor, que não apenas relata o fato, mas também aproveita a situação para humilhar a moça por conta da sua origem étnica. Nesse meio tempo, a protagonista descobre a existência de outro personagem, Lima Barreto, o escritor que pede para voltar depois de morto para ter a sua história, *Clara dos Anjos*, reescrita.

Indignada com os insultos recebidos gratuitamente, a moça se revolta, procura o namorado e após encontrá-lo com outra em um hotel, mata-o a facadas. Ao chegar em casa encontra a avó e Lima Barreto rindo e comemorando o novo final do canalha. Finalmente, a menina foge indo para longe de sua família, muda o seu nome e é localizada apenas pela destinatária de sua carta. Ao final da narrativa, há um pedido muito importante à sua interlocutora: “guarde eternamente esse segredo”. (RIBEIRO, 1991, p.72).

É preciso apontar certas escolhas feitas por Esmeralda Ribeiro na construção do seu texto, pois as mesmas possibilitam uma relação dialógica pautada na perspectiva da afrodescendência. Nesse sentido, a escolha de se ter uma personagem idosa que serve de ponte comunicativa entre a jovem protagonista e o velho escritor; a insistente marcação de que o escritor Lima Barreto teve a iniciativa em voltar; o dia no qual a personagem mata Cassi Jones; e o próprio título do conto, apresentam-se como indícios e condições necessárias à compreensão do texto contemporâneo.

Vovó Olivia é a personagem que recorrentemente costura uma colcha de retalhos. Esse exercício a relaciona a um indivíduo que em cima de algo preexistente, os retalhos reelaboram uma nova realidade, a colcha; simbolicamente, a intermediadora de um novo discurso que surge para o afrodescendente. Ao afirmar sobre o escritor realista “ele foi muito importante para mim”, a personagem aponta um precursor discursivo e possibilita a construção de uma imagem positiva para o negro, pois é por meio dela que essa nova história será construída. (RIBEIRO, 1991, p.68). Quando a personagem finalmente conclui “tinha de ser assim minha

neta [...] nós não devemos aceitar o destino com resignação”, possibilita a compreensão da necessidade de reação do negro perante as injustiças as quais é submetido. (RIBEIRO, 1991, p. 71).

Por meio de vovó Olívia, também, há a marcação de que houve certa intencionalidade do escritor Lima Barreto, transformado em personagem, em criar um discurso diferenciado, desse modo, podemos afirmar a existência de uma relação íntima entre os escritores que possibilita enxergar no escritor Lima Barreto a identificação, por parte de Esmeralda Ribeiro, de um precursor discursivo. A fala da idosa confirma: “não tive culpa, foi ele quem pediu para voltar”. (RIBEIRO, 1991, p. 72).

O dia da morte de Cassi de Jones, denominado “Dia D”, constitui outro indício que permite uma leitura pautada nas características da Literatura Afrobrasileira, principalmente no que diz respeito a uma reconstrução simbólica da imagem social do negro. O *Dia de Todos os Santos* é, segundo a enciclopédia católica, uma festa que honra a todos os santos, conhecidos e desconhecidos. É o dia do que está à margem, do que não tem voz. É o dia de Clara dos Anjos por fim falar e repudiar tudo o que lhe ofende. É “o dia do cuspe”, dia de reagir, da morte simbólica de uma sociedade insana e cruel.

A Clara de Esmeralda Ribeiro surge como esse indivíduo que reconstrói a imagem da mulher negra, transformando-a de passiva à ativa, de ingênua à consciente, tornando-a responsável por suas escolhas. Porém, essa mulher corajosa foge e se esconde, deixando o leitor, *a priori*, sem entender tal atitude. Entretanto, uma reflexão acerca do contexto no qual a obra está inserida permite que o leitor compreenda tal estratégia utilizada por Ribeiro.

A autora inova quando escreve em formato de carta e também atualiza sua história, quando trata de questões como o fato da família morar em Copacabana, antes da mudança. Também é atual o comportamento de sua personagem, pois no tempo em que vivemos, apesar de haver um despertar da consciência do negro com proporções ampliadas, inclusive na literatura, é também o tempo que ainda abriga o preconceito e o silêncio.

Não poderia ser diferente com a protagonista de Ribeiro. Ela revida, sabe dos seus direitos, mas ainda encontra barreiras, ainda tentam silenciá-la. Ela quer falar, mas não pode, disso depende sua vida. E ela escolhe viver, sem abandonar os seus ideais, porém sem gritá-los como deveria. São direitos, mas ainda assim são negados, silenciados. É possível visualizar essa postura em muitas produções da Literatura Afro-brasileira.

O discurso sobre a afrodescendência em Lima Barreto materializa-se na medida em que o autor faz uma denúncia social e uma posterior inversão de ideias propagadas em relação a moral do negro. Neste romance, o negro é vítima da maldade do branco e não o seu oposto.

Lima Barreto caracteriza a sua personagem completamente diferente dos discursos românticos, pois sua Clara é ingênua, sonhadora, doce, um retrato bem diferenciado daquele ser humano corrompido, poço de vícios e imoralidades, retrato típico da literatura romântica.

Esmeralda Ribeiro também faz um retrato diferenciado do negro, porém a afrodescendência é tratada de outro modo. No seu caso, o ponto chave está na reelaboração voltada para a reação, pois diferentemente da primeira Clara, a segunda é consciente de suas escolhas, tanto o é que sabe revidar e contestar os lugares marginais que a sociedade tenta impor-lhe. Além do mais, o fato de sua personagem ser uma mulher, sujeito de escrita de uma outra mulher, faz com que suas ações sejam consideradas verossímeis, principalmente no que diz respeito às angústias vivenciadas por todos os acontecimentos: a traição, a humilhação, o crime.

Assim dialoga Esmeralda Ribeiro com seu precursor Lima Barreto. Por meio de uma representação diferenciada de si e do seu grupo, os escritores permitem ao leitor conhecer um outro lado da história que, apesar de pouco difundido, é considerado verossímil com suas realidades. Devido às suas condições de sujeitos das mesmas, os autores afrodescendentes experimentam em sua escrita, experiências que estão relacionadas com suas vivências e que, também, representam um compromisso com suas ideologias.

Cada um do seu jeito, cada um em seu tempo. Um denunciando, o outro revidando, acrescentando a nós, leitores, um olhar mais apurado e crítico, não apenas da nossa sociedade, mas também dos poderes que criam realidades segregadoras, das instâncias que selecionam padrões relacionados a perspectivas elitistas, e da insistência em perpetuá-los. Enquanto o “Dia D” não chega, vamos lendo *Clara dos Anjos*, vamos lendo *Guarde segredo*, e esperando pelo dia no qual veremos muitas Claras que poderão enfim falar e serem ouvidas plenamente, assim como reivindicam muitas mulheres negras em nosso cotidiano.

4 Referências Bibliográficas

- ALENCAR, J. O demônio familiar. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- BARRETO, L. Clara dos Anjos. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- BERND, Z. Introdução à Literatura Negra. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BOSI, A. *História concisa da Literatura Brasileira*. 49 ed. São Paulo: Cultrix, 2011.
- CARVALHO, J. M. *A formação das almas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COUTINHO, A. *A literatura no Brasil: Era Realista, Era de transição*. 6º ed. São Paulo: Global, 2002.

DUARTE, E. A. (Org.) *Literatura e Afrodescendência no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FONSECA, M. N. S. (Org.) Brasil afro-brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACEDO, J. M. *As Vítimas-Algozes*. Porto Alegre: Zouk, 2005.

MORITZ, L. *O espetáculo da miscigenação. Estudos Avançados*. 1994. p.-138-152.(8)20.

SOUZA, F. S. *Afro-descendência em Cadernos Negros e jornal do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VENTURA, R. Estilo Tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

5 Referências Webgráficas

<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/data1/autores/61/esmeraldacritica01.pdf>

https://pt.wikipedia.org/wiki/Dia_de_Todos-os-Santos

Análise Literária: Aspectos Diacríticos em Bruna e a Galinha D'angola e a Princesa Ladrona²¹⁰

Naiara Peixoto da Silva
Vitória Lage Hohlenwerger
Zuleide Nascimento dos Santos Miranda²¹¹

Resumo:

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os aspectos diacríticos nos contos “Bruna e a Galinha D’Angola” e “A Princesa Ladrona”, respectivamente, de Gercilga de Almeida e Monteiro Lobato. O objetivo deste estudo é observar como as teorias defendidas pelos estudiosos Pauw e Buffon se manifestam nos contos. A escolha deste tema se justifica pela importância em analisar as novas versões da literatura contemporânea, desconstruindo, deste modo, o que foi passado de forma deturpada durante gerações sobre a cultura afro-

²¹⁰ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT Literatura, Artes e Performances Negras

²¹¹ Pós-graduada em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Graduada em Nutrição pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

descendente.

Palavras-chave: Bruna e a Galinha D' Angola; A Princesa Ladrona; Aspectos diacríticos; Literatura.

Análise Literária: Aspectos Diacríticos em Bruna e a Galinha D'angola e a Princesa Ladrona

1 Introdução

Desde os primórdios, as questões étnicas foram postas à margem das discussões sociais e as teorias de pensamento como positivismo, darwinismo e evolucionismo contribuíram para o fortalecimento das características biológicas, já que se propagava nas narrativas de viagem a imagem negativa dos povos de culturas diferentes.

De acordo com Lilia Schwarcz (1993), a partir de 1870, essas teorias contribuíram para justificar as diferenças raciais entre os homens, resultando numa desvalorização da cultura afro-brasileira, negando, desta forma, tudo que represente os modos, o falar, as vestimentas, as histórias orais passadas uns para outros, entre outros aspectos, sendo estes, renegados do seio da sociedade brasileira desde o Brasil colônia.

Ainda segundo Schwarcz (1993), a noção do bom selvagem, defendida por Rousseau, a qual tinha uma visão mais negativa da América, atraiu dois pensadores importantes: Pauw e Buffon que acreditavam que os americanos não eram apenas “imatuross, como também decaídos”. De acordo com essas teorias os estudiosos apresentaram a partir do século XVIII duas visões: a humanista com influência na revolução francesa, naturalizando a igualdade humana, considerada uma utopia; de outro ponto, uma reflexão básica das diferenças entre os homens, sendo esta mais analisada no século XIX.

Partindo deste pressuposto, tentar-se-á observar como essas duas visões se manifestam nos contos “Bruna e a Galinha D'Angola” e “A Princesa Ladrona”, respectivamente de Gercilga de Almeida (2009) e Monteiro Lobato (2002), a fim de apresentar o quanto persistem os estereótipos acerca dos afro-descendentes; como também analisar as novas versões da literatura contemporânea, desconstruindo, deste modo, o que foi passado de forma deturpada durante gerações sobre esta cultura.

2 Imagens do Negro em Bruna e a Galinha D'angola e a Princesa Ladrona: Traços Diacríticos

O texto literário é um espaço plural, é também um local privilegiado de produção e reprodução, fonte esta, que pode colaborar para a enunciação ou para o apagamento de identidades.

É neste sentido que foram escolhidos dois textos literários, o primeiro, um conto brasileiro de matriz africana, “Bruna e a galinha D’ Angola” de Gercilga de Almeida (2009) e o segundo, o conto “A Princesa Ladrona”, de Monteiro Lobato (2002).

Em Bruna e a galinha D’ Angola, percebe-se que a autora traz para o leitor a visualização de imagens positivas do negro: Bruna, uma menina negra, bonita, esperta... Estas imagens valorizam e contemplam o negro, possibilitando que o mesmo passe a se reconhecer como sujeito ativo da história, consciente da sua identidade e não mais como aquele que, até então, tem sido posto à margem, valorizando, a partir da literatura seus traços culturais (religiosos, linguagem, mitologia, oralidade, valores), ou seja, traços diacríticos.

Nesse conto de Gercilga de Almeida (2009), as histórias são passadas da mesma forma como foram contadas pelos seus ancestrais sem alterações, ou seja, passadas na íntegra; isso exemplifica o que afirma Hampate Bâ (1981; 182) ao se referir à oralidade como um dos aspectos valorativos da cultura afro: “Nada prova a priori que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração”. Dessa forma, no conto há um destaque para a cultura oral, uma vez que esta por não ter caráter cientificista é desconsiderada pela cultura ocidental.

Bruna era uma menina que se sentia muito sozinha, quando estava muito triste ia para casa de sua avó Nanã, que chegara de um país muito distante, e pedia-lhe para contar histórias de sua terra natal. Uma que ela gostava muito era a do panô da galinha que sua avó trouxera da África, ela sempre começava assim: - Conta a lenda de minha aldeia africana que Oxum era uma menina que se sentia só, para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de “seu povo”.

É possível observar como a autora trabalha com o valor atribuído às histórias do povo da aldeia, que é contada de forma a transmitir ao ouvinte, principalmente aos mais novos, o conhecimento sobre sua origem, os valores da sua cultura.

Outro aspecto, bastante relevante no conto em análise, é a aproximação das crianças com os orixás, como é perceptível no trecho acima, já que os outros contos que lhes são apresentados são de origem européia como, por exemplo, Branca de neve e os sete anões, Chapeuzinho vermelho, Pinóquio, A bela adormecida; assim, com essa literatura, as crianças terão oportunidade de interagir com a sua cultura, apropriando-se desta sem perder de vista a sua identidade, deixando de ser submissas, passando a se aceitar e intervir efetivamente na sua história.

É de fundamental importância a versão que é atribuída à origem da vida no conto supracitado, pois os animais são os protagonistas da criação do universo, a eles é dado o poder a partir das

divindades africanas; ao contrário das outras versões existentes, como a do cristianismo tão enraizado na sociedade.

As meninas surpresas viram a avó de Bruna abrir o baú e retirar dele um grande panô parecido com o da história de Oxum, só que este além da coquem tinha um pombo e um lagarto. [...] - Bruna, minha querida, conta a lenda da minha aldeia africana que estes foram os animais que vieram ajudar a coquem na criação do mundo e de meu povo.

Coquém espalhou a terra quando desceu do céu para a terra; o lagarto desceu para ver se a terra estava firme, e o pombo foi avisar aos outros animais que já podiam descer para habitar aquele lugar.

Enquanto no conto Bruna e a Galinha D'Angola são valorizadas as histórias contadas de geração a geração, bem como aspectos da cultura afro-brasileira; nas histórias, a exemplo do trecho abaixo de "A Princesa Ladrona", de Monteiro Lobato (2002) estas histórias são tidas como do povo, povo este retratado como ignorante.

- E esta! - exclamou Emília olhando para dona Benta. - As tais histórias populares andam tão atrapalhadas que as contadeiras contam até o que não entendem. Esses versinhos do fim são a maior bobagem que ainda vi. Ah, meu Deus do céu! Viva Andersen! Viva Carroll!

- Sim - disse dona Benta. - Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda.

Percebe-se, deste modo, como o etnocentrismo está enraizado nas literaturas brasileiras, e podendo ser evidenciado nas histórias infanto-juvenis, tornando comuns as agressões, depreciações acerca do negro e do que é narrado sobre sua cultura.

Além disso, também está evidente a supervalorização dos contos europeus, de Andersen, Perrault, Carroll, os irmãos Grimm, em que são enaltecidas e valorizadas as personagens de pele branca, olhos azuis, traços delicados e finos, como é visto em outros contos narrados por tia Anastácia como Bicho Manjaléu e o Sargento verde, respectivamente, nas falas de Emília:

Essas histórias folclóricas são bastante bobas — disse ela. — Por isso é que não sou "democrática!" Acho o povo muito idiota...

(...)

— Mudanças que as deixam sem pé nem cabeça — insistiu Emília. — Essa do Sargento Verde, por exemplo. É tão idiota que um sábio que quiser estudá-la acabará também idiota. Eu, francamente, passo essas tais histórias populares. Gosto mais é das de Andersen, das do autor do Peter Pan e das do tal Carroll, que escreveu Alice no País das Maravilhas. Sendo coisas do povo, eu passo...

Assim, a personagem Emília deprecia tia Anastácia por está contando algo que faz parte da história desta e é mal vista aos seus olhos, pelo fato de retratar a cultura oral, e que por pertencer ao “povo ignorante” não merece que seja dada muita importância, essa visão preconceituosa torna-se mais evidente no conto “A Princesa Ladrona”, nas falas de Emília:

— Pois cá comigo — disse Emília — só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras — coisa mesmo de negra beijuda, como tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto...

Aos olhos de Emília é a figura da personagem Tia Nastácia que é ridicularizada, como pôde ser comprovado no trecho acima, daí surge o seguinte questionamento: Será que se a mesma história fosse contada por Dona Benta teria o mesmo comentário feito por Emília?

Percebe-se com isso, a grande diferença dos dois contos: no primeiro a imagem de Nanã é resgatada ao ambiente da sociedade, tem uma função, a de contar a sua história e com ela permitir a comunicação dos traços diacríticos do seu povo, valorizando a linguagem, a religiosidade, os traços culturais; no segundo a imagem de tia Anastácia é sinônimo de “burrice”, as histórias são vistas como falta do que fazer, sem sequências lógicas, como passatempo, sem nenhuma importância para o ouvinte.

Neste sentido, é preciso que sejam divulgadas com maior ênfase, principalmente as literaturas infanto-juvenis brasileiras de matriz africana, para que as crianças possam desfrutar dessa cultura tão rica, indo ao encontro do que afirma Brandão:

Na Educação Infantil, tempo dos primeiros passos na vida social, seria importante semear atitudes positivas e, pela via do lúdico e do afeto, estimular o contato, a admiração, o encanto pela estética e pelo imaginário africano e afro-descendente. Brincadeiras e brinquedos, cantigas e muita “contação” de histórias que falem, lembrem e se refiram ao mundo negro servirão como meios para romper ou evitar que se construam barreiras e preconceitos. (BRANDÃO, 2006).

Desta maneira, em contato com as suas histórias, desde criança, os afro-brasileiros poderão sentir orgulho da sua origem e não buscar formas de ocultar sua identidade.

3 Considerações Finais

Segundo Márcia Pessanha e Conceição Evaristo de Brito (2006), a literatura afro-brasileira permite um resgate das matrizes culturais e históricas do negro, assim como também conhecer o que está oculto, ou seja, as manifestações culturais deste povo.

É válido lembrar que apesar do negro ter marcado, desde os primórdios, a formação do nosso povo, infelizmente, sua figura na literatura ainda aparece de maneira estigmatizada. Ele é realmente lembrado, mas sua vida, seus costumes, são retratados sob a ótica do olhar branco europeu, resultante das teorias do século XVIII, como o mito do bom selvagem, as quais propagavam a sua desvalorização e afirmavam um conceito pré-estabelecido de raça (superior e inferior) considerando o ser por aspectos biológicos.

Ao tentar desconstruir essa visão, no século XIX, a partir da etnicidade tomando como natural (cultura) o que é socialmente produzido, foi dado os primeiros passos no sentido de permitir a comunicação das comunidades étnicas. Mesmo com esta noção de cultura, as literaturas que valorizam as questões étnico-raciais ainda não têm o seu lugar de destaque como as outras culturas valorizadas pelo ocidente.

Diante dessas discussões, Pessanha e Brito (2006) tornam relevante a abordagem sobre a etnicidade diferindo-a de raça, esta considerada por questões biológicas, enquanto a primeira é marcada por traços culturais, ou seja, os diacríticos de um povo, daí a importância da noção de cultura, a partir da etnicidade, pois toma como natural (cultura) o que é socialmente produzido e não como algo que vem biologicamente.

Além do que foi mencionado é válido ressaltar que os textos literários, conforme citam Pessanha e Brito (2006):

(...) tentam mostrar como a história do negro no Brasil ainda precisa ser passada a limpo, a fim de enfatizar-se o quanto ele foi despojado de seus emblemas e de sua humanidade, relembrando também que com seu sacrifício, configurou-se uma das mais expressivas bases da nascente cultura nacional. (p. 147).

Nas literaturas o que se pode observar é que o negro continua sendo visto como objeto. Na televisão os papéis que desencadeiam também são sempre inferiores aos papéis executados pelos brancos, e pior ainda, mesmo diante de tantas discussões, percebe-se que os negros “quase nunca são sujeitos da narração de grande parte dos ficcionistas brasileiros” (Idem, *Ibidem*).

Já se vislumbra uma grande melhoria com as novas literaturas brasileiras de matriz africana, pois apresenta aos leitores histórias que resgatam e valorizam esta cultura, apontando de forma positiva o que até então tem sido desvalorizado pela sociedade. Vale salientar que as

peças, principalmente as crianças, após muitas lutas de movimentos afro-brasileiros, estão atualmente tendo a oportunidade de ter acesso a um manancial riquíssimo sobre o seu legado cultural, desconstruindo, assim, as imagens que foram impregnadas na sociedade, ao longo dos séculos, e na qual cristalizaram aspectos não condizentes com a realidade.

Como visto ao longo deste trabalho, no conto “Bruna e a Galinha D’Angola” há este resgate da cultura afro-brasileira reafirmando os verdadeiros aspectos culturais, proporcionando ao público leitor uma visão fidedigna da cultura afro-brasileira.

4 Referências

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: EDC e Pallas Editora, 2009.

CUNHA, M. C. Etnicidade: da cultura residual, mas irreduzível. *In*: DAMATTA, R. **Exploração de sociologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

HAMPATÉ BÂ, A. **História geral da África: Metodologia e pré-história da África**. Coordenador I. Ki-Zerbo. São Paulo: Ática. UNESCO, 1982.

LOBATO, Monteiro, 1882 - 1948. Histórias de Tia Nastácia. [Ilustrações de capa e miolo Manoel Victor Filho]. 32. ed. - São Paulo : Brasiliense, 2002. - Disponível em <http://teopoetica.sites.ufsc.br/arquivos/lucifer/Artigos/Hist%C3%B3ria%20de%20Tia%20N%C3%A1stacia%20-%20O%20Bom%20Diabo%20-%20Monteiro%20Lobato.pdf>. Acesso em 07 de dez/2009.

PESSANHA, M. M. de J.; BRITO, M. da C. E. de. A Literatura brasileira e o papel do autor / Personagens Negros. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahya (Orgs). **População Negra e Educação Escolar**. Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Nº 7, novembro de 2006. Rio de Janeiro/Niterói – Quarter/EdUFF, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. (Sem referência - Apostila).

5 Anexos

Gercilga de Almeida

Bruna e a Galinha d'Angola (Trecho)

Bruna era uma menina que se sentia muito sozinha. Sua avó veio da África e sempre lhe contava histórias. Uma que ela gostava muito era a do panô da galinha que sua avó trouxera da África. “Conta a lenda de uma aldeia africana que Oxum era uma menina que se sentia só e para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de o seu povo”. Foi assim que surgiu Conquém, a galinha d'Angola.

Bruna então pediu a seu tio que era um bom oleiro, que lhe ensinasse a trabalhar com barro. Bruna então modelou na argila a galinha d'Angola e passou a brincar com ela. No dia de seu aniversário, sua avó lhe deu uma galinha d'Angola de verdade que andava e gritava: Conquém! Conquém! As outras crianças da aldeia que não brincavam com Bruna foram se aproximando dela e pedindo para brincar com a Conquém, aí Bruna arranjou muitas amigas e fizeram muitas galinhas de barro iguais a Conquém. Um dia as crianças acharam no baú da avó de Bruna um panô que contava a lenda africana dos animais que ajudaram a Conquém na criação do mundo e de seu povo. Conquém espalhou as sementes na terra, o lagarto desceu para ver se a terra era firme e o pombo foi avisar aos outros animais que podiam vir povoar aquele lugar.

Bruna e suas amigas ficaram muito conhecidas, porque todos da aldeia se juntavam para ouvirem a história do panô. Sua avó resolveu ensinar as meninas a pintarem tecidos, como os que ela fazia na África, isso fez com que a aldeia ficasse conhecida. Foi assim que todas as pessoas da aldeia de Bruna decidiram torná-la mais bonita e pintaram suas casas com as cores dos panôs da galinha d'Angola. Um dia a Conquém sumiu e todas as meninas saíram a sua procura chamando: Conquém, onde você está? Com quem nós vamos brincar? Tanto procuraram que a acharam escondida no mato. As meninas encontraram um ninho com um belo ovo que ela protegia e chocava. Tempos depois, cada menina da aldeia tinha sua galinha d'Angola e até hoje o povo daquela aldeia conta a história de Bruna e da galinha d'Angola para aqueles que compram os belos tecidos pintados pelas meninas.

Monteiro Lobato - Histórias de Tia Nastácia

IV

A Princesa Ladrona

Havia um pai com três filhos; um plantou um pé de laranjeira, outro plantou um pé de limeira e outro plantou um pé de limoeiro. Certo dia o mais velho foi ter com o pai e disse:

— Meu pai, já estou homem feito e quero sair pelo mundo.

O pai achou que era ainda cedo, mas o moço tanto insistiu que ele teve de concordar. E então disse:

— Pois saia, mas antes deve resolver se quer levar minha bênção com pouco dinheiro ou minha maldição com muito dinheiro.

O moço quis maldição com muito dinheiro — e o pai o amaldiçoou, depois de dar-lhe um saco de dinheiro. Antes de partir, esse moço disse aos irmãos que quando a sua laranjeira começasse a murchar isso era sinal de que se achava em grandes apuros — e eles que fossem socorrê-lo.

Combinado esse ponto, o moço partiu. Andou, andou, andou, e por fim, já muito

cansado, viu uma fumaça ao longe. Encaminhou-se para lá. Era um palácio. A dona do palácio era uma princesa que o recebeu com grandes amabilidades. Jantou com ele e depois convidou-o a um passeio pela horta. Ao atravessar um riacho, a princesa ladrona ergueu o vestido de modo a mostrar o pé, e depois que voltaram à sala perguntou ao moço que é que havia visto de mais lindo na horta.

— As couves — respondeu o moço.

A princesa mordeu os lábios e convidou-o para um joguinho — e num instante ganhou todo o dinheiro que ele trazia. Depois disso mandou que seus criados o prendessem e só lhe dessem couve para comer.

Logo que isso aconteceu, lá em casa do pai do moço a laranjeira começou a murchar. O irmão do meio, vendo aquilo, foi ter com o pai e disse:

— Meu irmão está em grandes apuros e eu vou correr mundo para socorrê-lo.

O pai concordou e perguntou o que ele queria, bênção com pouco dinheiro ou maldição com muito dinheiro. Esse moço também preferiu maldição com muito dinheiro — e o pai o amaldiçoou, depois de lhe dar um saco de dinheiro — e ele lá se foi.

Andou, andou, andou até sentir-se exausto, e nesse momento viu ao longe uma fumaça. Encaminhou-se para lá. Era o palácio da princesa ladrona. A princesa recebeu-o com as amabilidades de sempre, e depois do jantar levou-o a passeio pela horta. Ao atravessar o riozinho mostrou o pé, e ao voltarem à sala fez-lhe a mesma pergunta.

— Então, que mais apreciou na minha horta?

— As alfaces — respondeu o moço.

A princesa pensou consigo que aquele era igualzinho ao outro; convidou-o para jogar, ganhou-lhe todo o dinheiro e o mandou prender, com ordem de só lhe darem alface.

Assim que isso aconteceu, lá na casa do pai do moço a limeira começou a murchar. O terceiro filho foi ter com o pai.

— Meu pai, quero sair pelo mundo em socorro dos meus irmãos; a laranjeira e a limeira estão dando sinal do grande perigo que eles correm.

— Pois vá — respondeu o pai — mas antes terá de decidir se quer minha bênção com pouco dinheiro ou minha maldição com muito dinheiro.

— Meu pai — respondeu o moço — quero sua bênção com pouco dinheiro.

O pai abençoou-o e ele partiu. Bem longe dali encontrou uma velhinha, que era Nossa Senhora disfarçada.

— Para onde vai, meu filho?

— Vou pelo mundo ganhar a vida e procurar meus irmãos — respondeu o moço.

A velhinha deu-lhe uma toalha, dizendo:

— Quando tiver fome meu filho, pegue esta toalha e diga: "Põe a mesa, toalha!" — e um banquete aparecerá.

Deu-lhe também uma bolsa, dizendo: "Esta bolsa faz o mesmo que a toalha." E deu-lhe ainda uma violinha dizendo: "Se perder a toalha e a bolsa, basta tocar nesta violinha que não sentirá fome, nem privação de nada."

O moço agradeceu os presentes e lá se foi pela estrada afora. Chegou afinal ao palácio da princesa ladrona, onde bateu e foi recebido com grandes amabilidades. Depois do jantar houve o tal passeio à horta, tudo exatinho como havia acontecido com os seus dois irmãos.

De volta do passeio a princesa perguntou o que mais ele tinha apreciado.

— O lindo pé da senhora princesa — respondeu o moço gentilmente.

À princesa sorriu, como quem diz: Este me serve. Em seguida convidou-o para jogar e no jogo limpou-o do pouco dinheiro que ele trazia. E também mandou que o prendessem junto com os demais. Lá pela tarde chegou a hora de dar comida aos presos, e uma preta apareceu diante das grades com um prato de couves.

— Muito obrigado — disse o moço. — Diga à sua senhora que não preciso de nada

disso. — E estendendo a toalha teve o gosto de ver surgir um verdadeiro banquete.

A prisão estava cheia de prisioneiros, todos quase mortos de fome, de modo que o regalo foi grande. A negra, que trouxera a comida, abriu a boca, assombrada.

— Minha senhora — foi correndo dizer à princesa — aquele preso de ontem tem uma toalha mágica, que basta abrir para virar num banquete.

A princesa ficou logo desejosa de possuir tal toalha, e mandou a preta saber do moço se queria vendê-la. O moço respondeu que teria muito gosto em dá-la de presente, com a condição de dormir uma noite na porta do quarto da princesa do lado de fora. A princesa danou com a resposta, que lhe pareceu um grande desaforo, mas por fim concordou.

No dia seguinte, quando a negra foi levar a couve aos presos, o moço recusou de novo, e abrindo a bolsa fez aparecer um banquete mágico, de que todos comeram até não poder mais.

A negra foi correndo dizer à princesa: "Minha senhora, ele tem uma bolsa ainda mais mágica que a toalha. Aquilo é que é uma bolsa de princesa."

A princesa mandou propor a compra da bolsa, e o moço disse que lhe dava a bolsa de presente, com a condição de dormir na porta do seu quarto, mas do lado de dentro. A princesa danou, mas a negra achou que ela devia aceitar, pois que dormiria na cama e ele no chão duro. Fez-se o negócio e o moço dormiu no quarto da princesa do lado de dentro, perto da porta.

No dia seguinte a negra foi de novo levar a couve aos presos e viu o moço pegar na violinha e começar a tocar. E todos os presos puseram-se a dançar como se não tivessem fome nenhuma. E até a negra pegou fogo e pôs-se a dançar também. A festa durou tanto tempo que a princesa mandou chamar a negra.

— Ah, minha senhora, o tal moço tem uma violinha que é mesmo a maior das maravilhas. Aquilo é que é viola de princesa!

— Pois vá saber dele se quer me vender a tal viola.

A negra foi e o moço respondeu que só daria a viola se a princesa se casasse com ele.

A princesa a princípio danou, mas depois resolveu aceitar a proposta e casou-se.

Então todos os presos foram soltos e houve grandes festas.

E tia Nastácia rematou a história repetindo o mesmo finzinho de sempre: "E eu lá estive e trouxe um prato de doces, que caiu na ladeira."

Entrou por uma porta
saiu por um canivete;
manda o rei meu senhor
que me conte sete.

— Que história de contar sete é essa? — perguntou Emília quando a negra chegou ao fim. — Não estou entendendo nada.

— Mas isto não é para entender, Emília — respondeu a negra. — É da história. Foi assim que minha mãe Tiaga me contou o caso da princesa ladrona, que eu passo para diante do jeito que recebi.

— E esta! — exclamou Emília olhando para dona Benta. — As tais histórias populares andam tão atrapalhadas que as contadeiras contam até o que não entendem. Esses versinhos do fim são a maior bobagem que ainda vi. Ah, meu Deus do céu! Viva Andersen! Viva Carroll!

— Sim — disse dona Benta. — Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda.

— Outra coisa que noto nessas histórias, vovó — observou Narizinho — é que não dispensam reis e rainhas e príncipes e princesas encantadas. Por que é assim?

— Essas histórias, minha filha, vieram de Portugal, e são dum tempo em que em todos os países do mundo só havia reis. Isso de presidentes de república é coisa moderna. São histórias dos tempos dos reis. E para a imaginação do povo os reis, as rainhas e os príncipes eram a coisa mais maravilhosa que havia. Hoje tudo está mudado. Cada vez há menos reis, a não ser nos baralhos. E já não há aquele "cão", que quando via um rosário rebentava num grande estouro e fedia enxofre. O povo é muito conservador, de modo que as histórias que de pais a filhos a gente do povo conta são corocas, vêm do tempo da Idade Média, quando não existiam jornais nem livros.

— Pois cá comigo — disse Emília — só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras — coisa mesmo de negra beijuda, como tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto...

Subjetividade e construção do personagem Zé Pequeno, de Cidade de Deus, enquanto criminoso, na literatura e no cinema²¹².

Valquiria Lima²¹³

Resumo: O trabalho se propõe a analisar a construção narrativa do personagem Zé Pequeno, a partir do romance *Cidade de Deus* (Paulo Lins - 1997) e do filme homônimo (Fernando Meirelles – 2002), buscando entender aspectos que assemelham e diferenciam o sujeito que emerge em cada uma dessas obras. Na cena cultural, as produções artísticas tanto marcam quando são marcadas pelas relações sociais, bem como se estruturam a partir do gênero, meio, aspectos narrativos e estéticos da linguagem em que se apresentam, interagindo com uma sociedade contemporânea marcada pelo consumo e pela corrida ao poder. Assim, cada obra aqui abordada constrói seus sujeitos em dois sistemas semióticos diferenciados, organizando duas ou mais leituras possíveis e dialogando com públicos também distintos. Os questionamentos, então, que lançamos no decorrer de nossa investigação pressupõem essa relação de troca entre sociedade e literatura/cinema. São eles: quais sujeitos encontramos nas duas histórias? De que modo se entrelaçam os elementos da subjetividade e memória de ambos? De que maneira os aspectos narrativos desses dois “bandidos” dialogam com o imaginário cultural brasileiro? Entendendo que estas obras repercutem no cenário cultural brasileiro ainda hoje e que Zé Pequeno é elemento recorrente quando se faz referência à criminalidade e à favela, ressaltamos a necessidade de estudar de que modo essas imagens ainda reverberam no discurso sobre o criminoso, atualmente.

Palavras-chaves: cinema – literatura – criminoso – representação – sociedade.

Estamos diante, aqui, de dois textos marcantes de nossa cultura, no Brasil, na transição entre os séculos XX e XXI: Cidade de Deus! Um romance e um filme que provocaram reações díspares da crítica. No que se refere ao primeiro, vimos manchetes como 'Acontecimento literário', 'Apologia da violência' ou 'literatura comercial', quanto ao segundo, fulguraram ovações e deméritos, entre os quais 'Cinema soco no estômago', 'Cosmética da fome' e 'Banguê-sangue urbano'. Do bojo de suas diferenças, ambos construíram dois personagens: Zé Pequeno e Zé Pequeno!

Falamos aqui de dois criminosos, negros, moradores da Cidade de Deus - RJ, cuja ação se desenvolveu no início dos anos 70 e foi narrada no fim dos anos 90 e início do século XXI, anos simbólicos para o tema da violência urbana, do tráfico de drogas, da segurança

212

IV CBPN. IV CONGRESSO BAIANO DE PESQUISADORES NEGROS. GT Literatura, Artes e Performances negras.

213 Doutoranda do Programa de pós-graduação em Literatura e Cultura da UFBA; Professora de Literatura e Língua Portuguesa do IFBA; Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela UEFS.

pública e da organização penal brasileira. Neste contexto, temos um mesmo bandido narrado de duas maneiras distintas, o que, por sua vez, nos apresenta dois personagens também distintos. Não vamos, aqui, nos ater às diferenças entre a adaptação/tradução do livro para o filme, assunto bastante abordado na academia, nossa proposta é traçar um breve percurso destes sujeitos nas duas obras, buscando compreender que criminoso aparece nos textos.

Entendemos, primeiro, que se trata de dois sistemas semióticos, cuja organização da narrativa apresenta elementos múltiplos de composição, diferentes em alguns aspectos, mas que, em outros se tangenciam e até mesmo complementam. Neste caso, o filme é uma tradução intersemiótica homônima e tem o autor do romance como um dos seus roteiristas. É uma película de 130 mim, com imagens fortes e que marcaram profundamente o cinema brasileiro no momento em que foi lançado. Enquanto na obra literária, o leitor convive com 401 páginas até se apropriar dos sujeitos nela existentes, a partir da potência imagética, sonora e ideológica das palavras, no cinema, imagem e som se aliam, de maneira rápida, para fazer nascer no imaginário do leitor um impacto poético-ideológico. No caso do cinema, ao analisá-lo, há ainda que se pensar outras questões, como a difusão da obra e do acesso a ela, além das relações comerciais e publicitárias que orientam a mesma. Para as duas linguagens, os processos criacionais se distanciam e isto interfere no produto final.

Assim, é muito comum ver uma obra literária de grande sucesso virando um filme, em parte, por causa da escolha do diretor, mas, também, em outros casos, pelo vislumbre do sucesso da exibição por uma produtora. No caso de Cidade de Deus, temos o trajeto invertido, é justamente o lançamento do filme que torna visível o romance, e não o contrário, como acontece comumente. Assim, primeiro a sociedade Brasileira conheceu o Zé Pequeno, personagem do filme de Fernando Meireles, lançado em 2002, para só, posteriormente, tomar conhecimento que existia um outro Zé Pequeno que já povoava as páginas do romance de Paulo Lins, lançado em 1997. Muitos não sabiam que existia ainda um terceiro, morador de Cidade de Deus e personagem histórico de compêndios de sociologia.

Todos sabiam, porém, que se falava de um traficante da favela. Neste contexto, muitos são os estereótipos construídos no imaginário cultural e, em se tratando de tráfico, as objeções aumentam. Ao longo do filme, vemos narrada por Buscapé (jovem da favela que consegue um caminho alternativo ao crime, reforçando a máxima do esforço individual), a história da criminalidade em Cidade de Deus, através de bandidos diferenciados, que saem de pequenos furtos para o comércio de drogas ilícitas, dirigido às classes médias do asfalto. Desde Cabeleira, passando por Bené, Sandro Cenoura, Mané Galinha e Zé Pequeno, temos diferentes bandidos, com personalidades, motivações e expectativas bastante diversas em

relação ao crime. Entre o bandido real e sua representação no cinema e na literatura, temos a mediação dos autores e seus repertórios criativos, afinal, “Neste mundo fictício, diferente, as personagens obedecem a uma lei própria. São mais nítidas, mais conscientes, têm um contorno definido, — ao contrário do caos da vida”. (CÂNDIDO, 1970:67)

Assim, entendemos que, se quisermos saber algo sobre a personagem que se expõe na narrativa, é na trama desta que temos que adentrar, compreendendo as tramas do texto e buscando os elementos usados pelo autor para dar forma às mesmas, organizando-se entre a “autonomia” desses seres da ficção e a realidade experienciada. Percebemos, deste modo, que há duas vidas, uma que se contrói no texto narrativo, na ficção, e outra que se articula a esta através de estilhaços das histórias vividas. No caso de Zé Pequeno, ao acessarmos depoimentos de moradores que conheceram o bandido, encontraremos pontos dissonantes entre as narrativas dos moradores e as outras. Observamos então que, uma vez construído e difundido ficcionalmente, o personagem se descola da realidade e emerge como outro. Sem chamar à mesa a noção de verdade, sabemos estar diante de três personagens importantes da cultura brasileira.

“Dadinho é o caralho! Meu nome agora é Zé Pequeno!”.

Todos conhecemos essa frase! Disseminada no imaginário, ainda hoje, circula nas redes sociais como metáfora de “Me respeite!”. Cidade de Deus é, segundo a crítica, o filme mais aclamado do cinema da retomada. Na cultura pop, poucos se lembram de filmes como o Quatrilho ou Central do Brasil (também indicados ao Oscar) com a mesma força com que rememoram o filme de Fernando Meireles. Zé Pequeno nos é apresentado na narrativa fílmica, desde o início, pelo grotesco das feições, pela agressividade das ações e pela maldade indiferente dos olhos. A descrição fílmica do bandido é nada agradável ao telespectador, ao mesmo tempo em que fascina pela qualidade técnica. As imagens e sons nos transmitem, com força, marcas de um assassino cruel, que desconhece o certo e o errado e é incapaz de demonstrar remorso ou juízo moral sobre os seus atos. Algumas cenas repercutiram demasiado e forte nas salas de exibição e fora delas. O filme chocou pela força das imagens que, ao mesmo tempo em que retiraram a população de seu lugar cômodo, reiteraram estereótipos sobre os sujeitos criminosos das favelas. Na narrativa, ao contrário de Mané Galinha, bandido bonitão e gente fina, Zé Pequeno é cruel, feio, partícipe de rituais

assustadores de quimbanda²¹⁴, perverso e seus traços se integrariam à maldade de suas ações: “A parada aqui é entre o bonitão do bem e o feioso do mal”, afirma Buscapé, o narrador. No filme, a maioria das imagens apresentadas sobre o bandido vai encontrar um certo arquétipo de criminoso que alivia a sociedade brasileira: o monstro hediondo sem sentimentos, cuja única solução é o cárcere.

As imagens de Zé Pequeno não deixam – para o telespectador – dúvidas sobre a sua personalidade criminosa, quase psicopática:



O personagem nos é apresentado na condição de criminoso irreversível, cheio de gosto pelo crime enquanto fim e pela morte enquanto prazer. A cena em que Zé Pequeno obriga duas crianças a escolherem onde querem levar o tiro (na mão ou no pé) figura em sites

214

Não atribuímos, aqui, juízo de valor à religião, nos referimos à forma como o ritual é apresentado no filme, entremeados a risadas altas, já consagradas no cinema por simbolizar o 'terror'.

especializados²¹⁵ entre as mais violentas do cinema mundial, cena essa que credencia Zé Pequeno ao posto de criminoso hediondo, segundo o código penal e o código moral da sociedade brasileira (o crime contra crianças). Em suas narrativas, os moradores constestam essa conduta do bandido e afirmam que não havia criança na criminalidade no bando de Zé Pequeno. Cláudia (nome fictício), moradora de Cidade de Deus e enteada do mesmo não gostou da cena, alegando que esta não corresponde à realidade. Ela diz: “Isso não aconteceu. Até porque o bando da 'Caixa Baixa' (formado só por crianças, no longa) surge bem depois” (LARA: 2013). Correspondências feitas, cada narrativa emerge criando seus sujeitos.

Já o romance, no diálogo com o personagem, apresenta nuances mais detalhadas de sua trajetória. Valendo-se da extensão e da possibilidade de – detalhadamente – montar um repertório de imagens e ações do bandido, o narrador mostra ao leitor um Zé Pequeno que cresce entre a tensão e a violência de uma sociedade marcada pela desigualdade sócio-racial. Assim, o narrador traz cenas de crueldade de Zé, mas nos apresenta outros fatos:

Dadinho nasceu na favela Macedo Sobrinho em 1955. Era o segundo de uma família de três filhos. Ficou órfão de pai aos quatro anos de idade, seu genitor morreram afogado numa pescaria em Botafogo, deixando a família em apuros por nunca ter tido emprego oficializado. A mãe, obrigada a trabalhar fora, deixou os filhos sob os cuidados de parentes. O bandido foi criado pela madrinha na casa de sua patroa, no Jardim Botânico. (CD, p.184)

O romance, sendo polifônico, nos mostra as diversas faces de uma mesma realidade social, crivada de pontos de análise que oscilam entre o social e o psicológico, entre a pobreza e o consumo, entre o estigma e autoaceitação, entre o presente e a memória. A infância de Dadinho não foi fácil (como também não o é para outras crianças em situação de vulnerabilidade social). Desde pequeno, já figurava como menor infrator e seguiu na vida criminosa, primeiro com furtos e depois com a guerra do tráfico. A sociedade não lhe apresentou mais oportunidades. Recuperar a memória de Zé Pequeno é um detalhe importante, que aponta problemas de uma análise determinista sobre este marginal/bandido/criminoso, e para o qual a sociedade está sempre disposta a pedir pena de morte e extermínio. Por causa disso, não estaríamos propensos a conhecer aspectos de sua subjetividade, tampouco de suas emoções. Mas, toda história traz pedaços da vida dos personagens que nos fazem percebê-los de modos múltiplos, assim, romance e filme, mesmo

215 Indicado em votação realizada no site americano Pop Crunch, especializado em cultura pop e celebridades.

cedendo a rótulos (cada um a seu modo e em suas intensidades) nos apresentam pontos para um outro olhar.

Durante a narrativa fílmica, observamos duas passagens em que aparece um Zé Pequeno humano e sentimental: a amizade com Bené e o sentimento de rejeição.



O afeto que o bandido sente pelo amigo Bené nos aparece retratado no filme de maneira forte e nos provoca a perguntar: será natural tamanha maldade em um sujeito capaz de amar de forma tão forte e bela um amigo? Onde se assentam as afirmações de uma predisposição genética ao crime? Quem, afinal, é Zé Pequeno?

Na outra cena/episódio, a festa de despedida de Bené, a turma está toda alegre e interagindo, com exceção de Zé Pequeno, que fica deslocado. Tomado pela emoção da despedida do amigo, Zé pressente a solidão e esboça um sentimento. Atende ao conselho de Bené e convida – em meio ao medo e ao receio – uma garota para dançar: Repete, de maneira constrangida o pedido (o som do baile está alto) e ouve um sonoro e expressivo não como resposta. Neste momento, a câmera baixa foca os olhos de Zé Pequeno, para captar a sua sensação de rejeição. Provavelmente, os telespectadores já imersos na leitura pré-determinada de criminoso e, por isso mesmo, imbuídos em desumanizá-lo, não se atentem a este detalhe tão sutil: Zé Pequeno também sofre.

E percebemos isso durante a leitura do romance, quando o leitor tem a oportunidade de entrar em contato com variadas faces de Zé Pequeno, cuja morte é tão simbólica que nos provoca a pensar sobre quem seria aquele homem (a narrativa romanesca nos traz mais

oportunidades de vê-lo nesta condição). O sentimento de rejeição vivido por Zé irá aparecer em inúmeras passagens, entre elas,

As mulheres de família, que não andavam na noite, não roubavam, não passavam o final de semana encafudadas numa birosca, trabalhavam e estudavam o atraíam. Mas, além de ser bandido, era feio: baixinho, gordinho, pescoço socado e cabeçudo. O carro novo que comprara, os cordões de ouro que usava, as roupas da moda, nada disso chamava a atenção dessas. Não falava a ninguém do seu sofrimento. No entanto, descontava nos bandidinhos e dera para estuprar as mulheres que o interessavam. (CD, p. 306)

A rejeição ao seu aspecto estético também irá aparecer em depoimentos dos moradores de Cidade de Deus, os quais apontarão também que ele era um cara maneiro e que mesmo feio, tinha as mulheres que queria, principalmente devido ao poder e ao dinheiro. Morador da Cidade de Deus desde que nasceu, Gilmar Vicente Sobreira, 36 anos, diz que essa imagem de assassino implacável de Zé Pequeno simplesmente não existia. “Ele era um cara maneiro. Não cheirava, não usava cocaína”, (LARA, 2013).

Entre tantas histórias, valem as indagações: Que criminoso as narrativas nos apontam? Como imaginá-lo em nossa sociedade? Qual a simbologia do crime para nós? As repostas a estas questões são construídas no interior da cultura, no diálogo com os seus mais variados textos. Quando tratamos do criminoso, os discursos que aparecem sobre ele, tendem a explicar ou repelir, mas de um modo ou de outro eis um sujeito que angustia a sociedade brasileira, pois, é o seu incômodo reverso, mas é também parte e resultado de suas práticas e escolhas históricas. Entendemos que a cultura é um lugar privilegiado de construção de sentidos/práticas e, neste processo, literatura e cinema, são discursos a partir dos quais se instituem e difundem identidades no imaginário social.

No caso da representação construída em torno de Zé Pequeno, mais de uma década depois, ela continua forte e indicativa de um certo tipo de bandido, cruel e irremediável. Recentemente, alguns setores da sociedade brasileira começaram a organizar um movimento via redes sociais, pela redução da maioria penal e buscaram em Zé Pequeno o símbolo do bandido que merece ser exterminado:



Essa imagem, retirada do filme Cidade de Deus, foi disseminada na internet, via redes sociais, a partir de Abril de 2013. Escolhida para ilustrar a campanha contra as leis vigentes para menores que cometem ato infracional, no Brasil, a fotografia do bandido busca aquele sujeito acolhido no ditado: “pau que nasce torto, nunca se endireita”; e assim sendo, teríamos. enquanto sociedade, apenas que garantir os mecanismos de punição e cárcere.

A despeito dos violentos dados que demonstram o racismo e o extermínio da população negra no Brasil e na América de modo geral, a sociedade prefere ignorá-los e pedir redução da maioridade penal, criminalizando crianças e adolescentes, sem, ao menos, refletir a realidade adversa que se abate sobre seus corpos:

Atualmente, continuam morrendo como moscas, de fome ou de doenças curáveis, as crianças indígenas da Guatemala, da Bolívia e do Peru, e são negros oito de cada dez meninos de rua assassinados pelos esquadrões da morte nas cidades do Brasil. A última lei Virgínia em 1972, mas, nos Estados Unidos, a mortalidade dos bebês negros é duas vezes maior do que a dos brancos, e são negros quatro de cada dez adultos executados na cadeira elétrica, ou por injeção, comprimidos, fuzilamento ou forca. (GALEANO: 2011, p.65)

É necessário compreender ainda a seletividade do sistema penal, no Brasil, onde as leis e todo o aparato militar se organizam para punir indivíduos e não práticas, indivíduos estes que possuem cor, lugar de moradia, modo de vestir, gosto musical e origem. Assim, desde a colonização, vamos observar nos países da América Latina, a instituição de sistemas penas genocidas, pautados pelo racismo como princípio estruturante. (FLAUZINA: 2008)

Podemos então dizer que continuamos a ler os “Zé Pequenos” sob os aparatos teóricos que constuíam, para nossa sociedade, a imagem de criminoso, sem ao menos restituir-lhes o direito de contar suas histórias/memórias e ao menos entendê-las. Dado o poder simbólico que nos ronda e em um contexto em que o debate sobre a violência, a redução de danos e o sentido dos cárceres, na sociedade, se torna cada vez mais necessário, compreender como estes campos tecem as representações sobre o criminoso/excluído é uma etapa importante dos estudos sobre a cultura contemporânea e entendimento das identidades que emergem no cenário nacional, a fim de buscar uma outra história - inclusiva.

Referências Bibliográficas

CÂNDIDO, Antônio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

FLAUZINA, Ana Luiza P. **Corpo negro caído no chão. O sistema penal e o projeto genocida brasileiro**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar. A escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

LARA, Dayse; OLIVEIRA, Tetê. **Histórias que o povo conta**. Disponível em: <http://www.radiopaulistana.com/pagina.php?id=10>. Acesso em 26.03.2013.

LINS, Paulo. **Cidade de Deus**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2002.

MEIRELLES, Fernando. **Cidade de Deus**. Rio de Janeiro: Globo filmes, 2002, 130 mim.

De que Cor Eram os Olhos de Minha Mãe? O Papel da Memória, em Olhos D'a Água, de Conceição Evaristo.

Viviane Santos

Resumo

A memória, onde cresce a história, busca resguardar o passado, para servir ao presente e ao futuro. Este artigo busca enfatizar o papel da memória no conto *Olhos d'água*, da escritora afrobrasileira Conceição Evaristo. Ao analisar a narrativa, o trabalho evidencia que, a partir das indagações feitas pela narradora-personagem, cuja memória é acionada para se recordar da cor dos olhos de sua mãe, ao relacionar memória e história, promovendo o encontro entre o passado e o presente de forma metafórica, a voz enunciativa realiza um resgate de seus antepassados, valorizando, em particular, elementos de sua ancestralidade africana.

Palavras-chave: Escritora afro-brasileira. Memória. Ancestralidade africana.

1. Conceição Evaristo: percursos de uma trajetória literária.

Presente pela sua linguagem carregada de representações identitárias, Maria da Conceição Evaristo de Brito ou Conceição Evaristo, é um das grandes escritoras da literatura afrobrasileira. Filha de pais pobres, nascida na favela de Belo Horizonte, durante a sua infância, não teve a presença e os cuidados do pai, mas contou com a referência paterna de seu padrasto, Aníbal Vitorino e o amor da sua mãe, Joana Josefina Evaristo.

Conceição Evaristo teve seu primeiro emprego aos oito anos de idade quando prestava serviços domésticos. Nesse mesmo período, desempenhou maior contato com a leitura, mesmo contando com poucos recursos, vivia em meios aos livros, na escola ou na biblioteca da cidade.

Aos doze anos, a escritora teve a oportunidade de conhecer a história de Maria Carolina de Jesus, autora de *Quarto de desejo*, lançado em 1958. Essa obra foi grande influência para Conceição Evaristo, pois se tratava do diário escrito por uma mulher também negra e pobre, que fazia das palavras um meio, através do qual, mostrava as mazelas da sua própria realidade.

Com o propósito de mudança, Conceição Evaristo migrou-se para o Rio de Janeiro a fim de buscar melhores condições de vida. Lá, trabalhou como professora da rede pública e privada. Na mesma época, deu início as suas primeiras discussões acadêmicas sobre etnicidade, onde cursou letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tornou-se mestre em

Literatura Brasileira pela PUC do Rio e doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense.

A mãe de Conceição Evaristo sempre lhe conferiu o referencial em toda a sua vida. Criada por uma família na qual predominava a imagem feminina foi neste contexto que viveu a escritora, em meios as narrativas ouvidas de sua mãe e as memórias da infância, cujos registros deram a Conceição traços peculiares que costumam se fazer presentes em suas obras. É notável a figura materna poetizada em suas produções, sobretudo, no que diz respeito à memória. Isso é visível não apenas em prosa, assim como em sua poética, como mostra no trecho do poema *De mãe*:

[...] Foi de mãe todo o meu tesouro
veio dela todo o meu ganho
mulher sapiência, yabá,
do fogo tirava água
do pranto criava consolo.
(EVARISTO, 2008,p.32)

Vê-se aí a figura feminina negra configurada no contexto de força e luta, essa “mulher sapiência”, é a sabedoria personificada no ser materno diante das dificuldades da vida. Pode-se constatar, contudo, que as narrativas e versos de Conceição Evaristo se confundem com os fatos e referências da própria vida. Seus trabalhos possuem um cargo cuja finalidade é ressoar vozes, representar identidades, ressaltando, sobretudo, a mulher negra enquanto portadora de sua própria história.

A produção intelectual de Evaristo consta das publicações de poesias, romances e contos. Sua primeira publicação foi o poema *Vozes Mulheres*, no décimo terceiro volume da série literária *Cadernos Negros*, em 1990²¹⁶. Nesse poema, pode-se notar a exaltação da força feminina dentro de uma linha histórica, carregada de memória que perpassa uma geração familiar:

A voz de minha filha
recorre todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem - o hoje - o agora.
Na voz de minha filha

²¹⁶ Os *Cadernos Negros*, um dos importantes espaços para publicação da literatura afrobrasileira, consistem em uma antologia anual que reúne produções artísticas de escritores e escritoras afro-brasileiros(as). De autoria variada, com escritores e escritoras oriundos dos diversos estados brasileiros, essa antologia poética, que surgiu em São Paulo em 1978, possui, até o momento, trinta e sete volumes, sendo os números ímpares dedicados aos poemas e os números pares, aos contos.

se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
(EVARISTO, 1990, p.10)

O pronome possessivo “nossas” faz referência a todas as vozes femininas negras. Faz referência a toda uma linhagem de mulheres negras que a autora reconstrói. Percebe-se a alusão à história e à memória familiar. O “O ontem - o hoje - o agora” representam o desejo da liberdade sonhada por seus ancestrais, que será materializada em outras gerações. O sujeito poético traz a memória de uma luta da qual participaram várias gerações distintas (a bisavó, a avó, a mãe, o sujeito lírico feminino e a filha). Vozes de mulheres negras que desejam desfrutar da tão sonhada liberdade de expressão: “da fala ao ato”.

Produções como estas evidenciam o projeto literário e percurso intelectual definido por Conceição Evaristo. Além dos poemas *De mãe* e *Vozes Mulheres*, constam de seu acervo intelectual os seguintes trabalhos: *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos da Memória* (2006), e os livros *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008) e *Insubmissas Lágrimas de mulheres* (2010). Além de coletâneas literárias e críticas brasileiras, seus textos aparecem em antologias tais como: *Schwarze prosa*, Alemanha (1993); *Moving beyond boundaries: international dimension of black women’s writing* (1995); *Women righting – Afro-brazilian Women’s Short Fiction*, Inglaterra(2005); *Finally Us: contemporary black brazilian women writers* (1995); *Callaloo*, vols. 18 e 30 (1995,2008); *Fourteen female voices from Brazil* (2002), Estados Unidos; *Chimurenga People* (2007), África do Sul; *Brasil-África: como se o mar fosse mentira, Brasil/Angola* (2006). Ademais, suas obras são traduzidas e pesquisadas dentro e fora do país.

Dentre as publicações de Conceição Evaristo, será analisado neste artigo, o papel da memória na construção da identidade presente no conto *Olhos D’Água*, publicado na edição de *Cadernos Negros* (2005).

2. Uma Memória-Ancestralidade Refletida Através dos Olhos.

Em *Olhos D’água*, Conceição Evaristo reporta a vida pobre de uma menina afugentada pela dúvida sobre a cor dos olhos da própria mãe. A princípio, o título do conto conduz a uma

reflexão pertinente: por que os olhos? Qual representação significativa eles trazem? E quanto as águas, que águas são essas? O que elas representam?

A água desses olhos cogita as lágrimas de uma vida marcada pela indiferença e imposições de uma sociedade racista e discriminatória. Os olhos dizem respeito à veracidade dos sentimentos o que condiz para a menina como o reflexo da alma. O fato de não saber a cor dos olhos da mãe, denuncia o desconhecimento de uma parte importante da própria vida do personagem e isso lhe causou tamanho incômodo, sentimento que se estende ao longo do conto, como é visto a seguir:

E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe? (EVARISTO, 2005, p. 29).

O conto tem uma linguagem metafórica seguida por um fio poético apresentado por Evaristo. Para falar da fome, por exemplo, a autora utiliza recursos eufemísticos, os quais descrevem o ambiente de convivência e fatos da vida cotidiana de forma peculiar, oferecendo ao leitor a imaginação do espaço em que vive a personagem. São imagens que percorrem toda a narrativa e que se evidenciam no trecho a seguir:

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. (EVARISTO, 2005, p. 30.).

No fragmento destacado, pode-se identificar uma referência direta à figura materna como elemento primordial na consolidação de uma memória que se constitui em meio às vivências da personagem, o que liga passado e presente. Para Delgado (2006, p.30), em *História oral: memória, tempo e identidades*, “a memória atualiza o tempo passado, tornando o tempo vivo e pleno de significado no presente”, então não é puramente o ato de recordar, como é pensado normalmente.

A memória é uma propriedade humana, uma ação cognitiva que nos mantém a consciência de fatos fundamentais da nossa vida, pois ela também mantém viva os saberes e as vivências de um povo em uma dada cultura. Le Goff, em *História e Memória* (1996, p.423), diz que a memória, como “propriedade de conservar certas informações”, remete-nos, em primeiro lugar, a um conjunto de “funções psíquicas”, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou ele “representa como passadas”.

Diante dessa propriedade, deve-se ressaltar, contudo, que a memória é um elemento crucial na relação de identidade e história. Assim, conforme leitura que fazemos de Le Goff, existe a consciência notadamente marcada na figura da mãe do personagem no conto *Olhos d'água*.

Em um dado momento na narrativa, a personagem confessa a aproximação entre os tempos, presente e passado, como observado a seguir:

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido no interior de Minas. [...] Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância (EVARISTO, 2005, p. 30).

Memória e identidade perpassam toda narrativa. A memória da infância pobre, da magia das histórias contadas pela mãe até a busca de uma resposta desejada. Essa “confusão” a que se expõe a personagem, nada mais é que a comparação ou a identificação decorrente da proximidade entre as gerações distintas apresentadas. Evaristo busca isso em seus textos: poemas e contos. Aproximar gerações de mulheres negras em tempos distintos. Isso mais tarde vai dirigir-se à própria menina quando, depois de crescida, vê-se mãe e também responsável pela dúvida norteadora, agora marcada em tempo presente, feita pela sua filha: de cor são os olhos da minha mãe?

Essa busca inconstante pela cor dos olhos vai além da curiosidade, remete a quebra do eufemismo no conto como forma de salientar o papel da memória na construção da identidade representada, neste caso, no ser materno. A memória também atua na consciência do indivíduo, na consolidação de valores referenciais típicos.

Para Diehl (2002), em *Cultura historiografia: memória, identidade e representação, a memória pode “constituir-se de elementos individuais e coletivos, fazendo parte de perspectivas de futuro, de utopias, de consciências do passado e de sofrimentos”*. A memória possui a “capacidade de instrumentalizar canais de comunicação para a consciência histórica e cultural”, uma vez que pode abranger a totalidade do passado num determinado corte temporal. (DIEHL, 2002, p. 116)

De certo, a memória se apresenta no conto como o elo de gerações marcadas pelo passado e pelo presente. Um exemplo notável dessa experiência do tempo é vista quando a pergunta é reformulada e disposta diante de duas gerações. Depois de muita angústia, a menina já crescida, quem um dia descobriu a cor dos olhos da mãe, ver-se diante da mesma inquietação. Porém, dessa vez de forma bem maior, pois a resposta que a personagem encontrou a cor úmida dos olhos maternos, foi dada pela filha que agora deseja saber a cor da umidade de seus olhos.

Nasce aí uma indagação dentro do mesmo sentido, mas reformulada conforme as necessidades do tempo específicas de cada geração. A mãe e a filha representam o diálogo entre os tempos, passado e presente, ligados fios da memória. Em outro trecho destacado no conto, é possível entender o que estamos dizendo:

[...] Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando minha filha falou: Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos? (EVARISTO, 2005, p 33).

Sabemos, portanto, que memória não é o simples ato de recordar, mas a revelação dos princípios e fundamentos da história de vida do sujeito. Com isso, identidade e memória configuram as produções de Conceição Evaristo. No conto, a identidade da personagem se constrói pelas vivências com base no referencial que a menina tinha da mãe. Isso se constitui também pelos saberes resgatados pela memória.

Não obstante, a relação entre as personagens femininas ocorre no contexto de memória e referência. Da busca ansiosa pela cor dos olhos da mãe até a constatação, de que a personagem narra a sua própria história em tom auto-acusatório, cujo teor expõe sua inquietação e descoberta de si mesma. Após ter alcançado a cor dos olhos da mãe, a personagem novamente enfatiza a força e a beleza sublimar da sua mãe quando a compara aos elementos da natureza. Isto pode ser observado no trecho a seguir:

[...] Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face? E só então eu compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor dos olhos d'água. Águas de mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de mamãe Oxum. (EVARISTO, 2005, p. 33).

Nota aí a presença de elementos ligados à natureza, assim como a sua associação às divindades do candomblé: Oxum, Iemanjá e Iansã. Faz-se uma referência direta a Oxum, orixá feminino responsável pela fertilidade, deusa das águas doces. Na mitologia africana, Oxum é uma grande mãe que salva a Terra da seca:

[...] Uma vez Olodumare quis castigar os homens. Então levou as águas da Terra para o Céu. A terra se tornou-se infecunda. Homens e animais sucumbiam pela sede. Ifá foi consultado. Foi dito que se fizesse um *ebó*. Com bolos, ovos, linha preta e linha branca, com agulha e com um galo. Oxum encontrou Exu e ofereceu-lhe os fios e a agulha. Em seguida encontrou Obatalá e entregou-lhe os ovos. Obatalá ensinou-lhe o caminho da porta do Céu. Lá chegando, Oxum encontrou um grupo de crianças e repartiu entre elas os bolos que levava. Olodumare viu tudo aquilo e se comoveu. Olodumaré

devolveu à Terra a água retida no Céu e tudo voltou a prosperar (PRANDI, 2001, p. 340)

Iemanjá, deusa das águas salgadas, é a mãe de Oxum. Iemanjá simboliza o grande poder no domínio das grandes águas, presente na mitologia sobre a criação do mundo. É o orixá-mãe, também responsável pela força e fertilidade. Na mitologia africana, a representação de Iemanjá diz que:

[...] Iemanjá vivia sozinha no Orum. Ali ela vivia, ali ela dormia, ali se alimentava. Um dia Olodumare decidiu que Iemanjá precisava ter uma família, ter com quem comer, conversar, brincar, viver. Então o estômago de Iemanjá cresceu e cresceu e dele nasceram todas as estrelas. Mas as estrelas foram se fixar na distante abóbada celeste. Iemanjá continuava solitária. Então de sua barriga crescida, nasceram as nuvens. Mas as nuvens perambulavam pelo céu até se precipitarem em chuva sobre a terra. Iemanjá continuava solitária. De seu estômago nasceram então os orixás, nasceram Xangô, Oiá, Ogum, Ossaim, Obaluaê e os Ibejis. Eles fizeram companhia a Iemanjá (PRANDI 2001, p. 387-8).

Orum é o espaço, o céu dos orixás, Oxum é uma dos sétimos orixás filhos de Iemanjá. Na religião Católica, as representações desses orixás femininos são expostas diferentemente, Iemanjá é Nossa Senhora e Oxum é Nossa Senhora da Conceição. Para Vallado (2008), em *Iemanjá, a grande mãe africana do Brasil, ainda que Iemanjá*, no candomblé, termos como *Odoiya* que quer dizer “Mãe do Rio”, é usado para designar essas entidades.

Ao fazer referência aos orixás femininos, Evaristo que resgatar e valorizar, por meio da memória, a religiosidade de matriz africana. A sua crença na vida e em sua continuidade está depositada na figura das divindades do candomblé que foram selecionadas. De modo especial, no conto, a religião é abordada sobre o plano da memória aos ancestrais africanos. Oxum e Iemanjá são mãe e filha. Oxum e Iemanjá são duas grandes mães ancestrais. Oxum e Iemanjá também são as nossas mães-rainhas:

E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. (EVARISTO, 2005).

“Nossas Yabás” é um termo particular referido a todos os Orixás femininos. Elas são consideradas como as *mães rainhas* na religião do Candomblé. Observa-se aí que a personagem já tem certo conhecimento de sua matriz religiosa. Isso é fruto da memória viva sobre os seus antepassados que se fixa no contexto de fé e da sabedoria que a norteiam. Uma fé que a passada de geração a geração. Uma fé que transmita, especialmente pelas vozes de nossas mais velhas.

Mais adiante, a personagem fala da sensação de “estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser a descoberta da cor dos olhos de minha mãe”:

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. (EVARISTO,2005,)

No conto, a personagem mostra a devoção da mãe à Santa Bárbara, assim chamada pelos católicos. No Candomblé, essa mesma santa corresponde a Iansã ou Oyá, dona da espada e do escudo que conseguiu com seus amantes. Oyá é também deusa responsável pelos ventos, raios e trovões. Em *Mitologia dos Orixás*, Prandi (2001), apresenta a história desse orixá, dizendo que Iansã:

[...] Com Ogum, casou-se e teve nove filhos, adquirindo o direito de usar a espada em sua defesa e dos demais. Com Oxaguiã, adquiriu o direito de usar o escudo, para proteger-se dos inimigos. Com Exu, adquiriu os direitos de usar o poder do fogo e da magia, para realizar os seus desejos e os de seus protegidos. Com Oxossi, adquiriu o saber da caça, para suprir-se de carne e a seus filhos. Aprimorou os ensinamentos que ganhou de Exu e usou de sua magia transformar-se em búfalo, quando ia em defesa de seus filhos. Com Logum Edé, adquiriu o direito de pescar e tirar dos rios e cachoeiras os frutos d’água para a sobrevivência sua e de seus filhos. Com Obaluaê, Iansã tentou insinuar-se, porém, em vão. Dele nada conseguiu. Ao final de suas conquistas e aquisições, Iansã partiu para o reino de Xangô. Com Xangô, adquiriu o poder do encantamento, o posto de justiça e o domínio dos raios (PRANDI, 2001, p. 296-7).

A princípio, a santa se diferencia a Iansã pelo nome. Existe uma relação viva na qual santa Bárbara e Iansã são as mesmas entidades, mas é sabido que as religiões africanas passaram pelo processo de adaptação para que pudessem ser cultuadas em solos brasileiros. É o que se entende por sincretismo religioso. Prandi explica este processo quando afirma que

As religiões brasileiras sempre foram devoradoras e dependentes do catolicismo, ideológica e ritualmente. Só muito recentemente as religiões de origem negra começaram a se desligar do catolicismo, já numa época em que a sociedade brasileira não precisava mais do catolicismo como a grande e a única fonte de transcendência que possa legitimá-la e fornecer-lhe os controles valorativos da vida social. Mas isso é um projeto de mudança nos referenciais de identidade que mal começou e que exige, antes outras experiências de situar-se no mundo com mais liberdade e direitos de pertença (PRANDI, 2006 p. 97)

Pode-se constatar também que, de maneira subliminar que há outra referência religiosa presente no conto. As águas são ditas como vistas em abundância, elas têm um sentido

significativo no conto. Não são quaisquer águas, “são águas de mamãe Oxum”, como confirma a menina, ao final de sua inquietação. A cor dos olhos da mãe eram olhos das águas de Oxum, deusa das águas doces, representada por Nossa Senhora, no catolicismo. É um orixá feminino, é responsável pela gestação e fertilidade.

3. Os Olhos de Minha Mãe? Eram os Olhos de Minha Ancestralidade.

De modo geral, Conceição Evaristo busca mostrar em suas obras, o negro enquanto sujeito de sua própria história, valorizando aspectos relacionados à sua história, vivência, à memória que estão ligadas à ancestralidade. Além disso, as narrativas da escritora costumam indicar experiências da própria vida. Em um dado momento no conto, a personagem principal sai da companhia da mãe por motivos de força maior. Esse fato lembrado no conto nos remete à migração da escritora com o objetivo de buscar melhores condições de vida. Outro fator característico da autora é a referência a imagem materna, a importância da mãe como a base de princípios e ensinamentos passados e repassados por meio da memória de filha para filha. De Iemanjá para Oxum.

Com isso, a busca da resposta quanto a cor dos olhos da mãe é mais que um simples questionamento, é antes de tudo a necessidade de uma afirmação pessoal, uma vez que a mãe da personagem central era sua referência enquanto pessoa, enquanto mulher. Mulher forte, capaz de lidar com as dificuldades da vida através da fantasia e do amor e que fazia de suas vivências o arcabouço de suas próprias narrativas.

Essas narrativas, por sua vez, levam-nos a concluir que papel da memória está intrinsecamente ligado à continuidade dos valores passados de geração em geração. Os princípios básicos da família e o respeito as especialidade de cada cultura como forma de manter viva a identidade do sujeito, neste caso de construção da mulher negra. A memória está ligada então a base familiar, ela ocorre também por meio da constatação de que histórias e memórias estão ligadas aos princípios básicos religiosos que também estão presente no conto. De que cor dos olhos de minha mãe? Eles da cor da história que carrego. Eram da cor de minha ancestralidade.

Assim, a memória consiste na continuidade do conjunto identitários de uma cultura, de um saber, das vivencias do indivíduo e não puramente em um arquivamento de ideias ou de fatos. A memória é o referencial que fundamenta o que chamamos de tempo presente, é por meio dela também que todas as vivências de uma geração são repassadas por diferentes épocas. As

memórias de mamãe Oxum. As memórias de muitas Yabás. As memórias de muitas mães-rainhas.

4 Referências Bibliográficas

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo e identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIHEL, Astor Antonio. *Cultura historiografia: memória, identidade e representação*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água. Cadernos Negros*, vol. 28. 2005.

LE GOOF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1996.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*- São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRANDI, Reginaldo. *Referências sociais das religiões afrobrasileiras sincretismo, branqueamento, africanização*. In: CAROSO, BACELAR. (Orgs). **Faces da tradição afro-brasileira**. BA: CEAO, 2006.

VALLADO, Amado. *Iemanjá, a grande mãe africana do Brasil*- Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

5 Referências Eletrônicas

EVARISTO, Conceição. **De Mãe**. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/prosaepoesia/0152.html>. Acesso em 30 de agosto. 2013, às 20:30.

EVARISTO, Conceição. **Vozes Mulheres**. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/prosaepoesia/0151.html>. Acesso em 30 de agosto. 2013, às 20:50.

Diário de uma favelada: a Literatura Negra autobiográfica e denunciadora, de Carolina de Jesus²¹⁷.

Érica de Souza Oliveira²¹⁸
Viviane Souza Dos Santos²¹⁹
Cristian Souza de Sales²²⁰

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o papel da memória, no livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2007). Por meio de seus relatos autobiográficos, a autora nos descreve a sua trajetória de vida e as condições de sobrevivência de outros moradores da favela do Canindé, em São Paulo. Dessa forma, a escritora denuncia a opressão e a invisibilidade vivenciada por uma mulher negra e favelada. Por ser negra, mulher e pobre, o nosso trabalho enfatiza que, Carolina foi vítima do preconceito racial, social e de gênero, simultaneamente, o que nos permitirá fazer inferências sobre os efeitos e as ressonâncias do racismo e do sexismo no Brasil.

Palavras-Chave: escritora negra; memória; autobiografia; denúncia;

ABSTRACT: This article aims to reflect on the role of memory in the book *Storage room: Diary of a slum*, Carolina Maria de Jesus (1960). Through his autobiographical, the author describes his life story and the living conditions of slum dwellers of other Caninde, in São Paulo. Thus, the writer denounces oppression and invisibility experienced by a black woman and slum. Being black woman and poor, our work emphasizes that Carolina was the victim of racial prejudice, social and gender simultaneously, allowing us to make inferences about the effects and resonances of racism and sexism in Brazil.

KEYWORDS: black writer memory; autobiography; denounces;

1. Carolina de Jesus: uma voz quase silenciada

Carolina Maria de Jesus, mulher negra, pobre, estudou até o segundo ano primário por falta de oportunidade. Imigrante mineira veio a São Paulo em busca de melhoria de vida, mas, foi excluída para margem da sociedade e residiu na favela do Canindé. Recorria ao lixo para sobreviver e criar seus três filhos, tornando-se vítima de muitas discriminações por ser uma mulher, negra e moradora da periferia. Tais discriminações aconteciam na cidade, bem como através das pessoas que partilhavam das mesmas situações de marginalização que ela vivenciava. Indignada com toda humilhação e descaso vivenciado, começou a escrever em

²¹⁷Trabalho apresentado ao IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros, no GT Literatura, Artes e Performances Negras.

²¹⁸Graduanda em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus XVI-DCHT-Irecê-Bahia. negonasouza@hotmail.com

²¹⁹Graduanda em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus XVI-DCHT-Irecê-Bahia

²²⁰Mestre em Estudo de Linguagens-PPGEL, professora orientadora da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus XVI, Irecê-Bahia.

cadernos encontrados no lixo todos os acontecimentos e problemas socioeconômicos típicos do lugar onde residia, conforme é possível ler em um dos fragmentos retirados da obra: “[...] 2 de maio. eu escrevo porque preciso mostrar aos políticos as péssimas qualidades de vocês”. (JESUS, 2007, p.164).

Por meio da voz da autora, identificamos como viviam os moradores da favela na década de sessenta. Carolina nos apresenta um cotidiano marcado pela presença da pobreza e por todas as formas de desigualdade que atinge a essa população geralmente. Dirigindo-se aos políticos, aos responsáveis diretamente pelas condições de vida desse grupo de pessoas marginalizadas e excluídas dos espaços de poder, Jesus revela o compromisso que sua escrita deseja assumir.

Diante dessa situação de opressão, percebemos o olhar de uma mulher negra consciente da sua condição social e racial, disposta a criticar a realidade de marginalização imposta aos moradores da favela do Canindé. Observa-se através de trechos da obra de Carolina de Jesus que a autora utiliza seu diário para falar desses sofrimentos experimentados por ela e demais moradores, segundo é possível ler no relato a seguir:

[...] 7 de julho de 1958. nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando a margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos. (JESUS, 2007, p. 48).

No fragmento destacado, ficam evidentes aspectos relacionados ao dia a dia daqueles que vivem sem condições de suprir suas necessidades básicas, tais como a de se alimentar. Carolina compara essa população marginalizada com aves que se alimentam de restos de comida. Aves que se misturam às pessoas na busca pelo alimento. Ela faz uma leitura de um lugar ocupado por outras pessoas, cujo espaço também é ocupado por ela mesma. Seus relatos dão dimensão de uma trajetória de uma mulher, negra, que é mãe e pobre, cuja baixa escolaridade não é impedimento para a autora perceber o que se passa ao seu redor:

[...] 21 de maio de 1958. Eu ontem comi aquele macarão do lixo com receio de morrer porque em 1953 eu vendia ferro lá no Zinho. Ele ia vender ferro lá no zinho. Ele era jovem e dizia que quem deve catar papel são os velhos. Um dia eu ia vender ferro quando parei na Avenida Bom Jardim. no lixão como é denominado o local. Os Lixeiros haviam jogado carne no lixo. E ele não pode deixar assar a carne. Esquentou-a e comeu(...). Isso não poderia ser real num paiz fertil igual ao meu(...)no outro dia encontrei o pretinho morto(...)Não trazia documentos. Foi registrado como Zé qualquer Ninguém procurou saber seu nome Marginal não tem nome. (JESUS, 2007, p.41).

Por meio de seu olhar, é possível observar que Carolina conseguia enxergar na situação de marginalização e de invisibilidade a que estavam relegados pessoas que residiam nas periferias dos grandes centros brasileiros. Chama atenção da escritora o processo de invisibilização desses homens e mulheres comparados a animais. A presença do pronome "ninguém" denota o reconhecimento da ausência de identidade e cidadania. Homens e mulheres geralmente de origem afrodescendente, principais vítimas da desigualdade social nesse país, cuja situação descrita assusta e revolta a voz narrativa.

Podemos observar, portanto, que a visão de mundo de Jesus ultrapassa o seu entendimento sobre as questões sociais no país em plena década de sessenta. Em vários relatos, ela descreve situações, nas quais os negros são as principais vítimas da pobreza e da miséria. A autora traz as experiências particulares de uma mulher negra com suas vivências e situações as quais uma pessoa branca dificilmente poderia ter na época em que Carolina viveu²²¹.

Em seu diário, estão os registros das experiências particulares de Jesus, cujos detalhes podem ser identificados com os objetivos de uma literatura negra produzida no Brasil, pois a mesma defendia sua origem étnico-racial e denunciava os preconceitos os quais estava sendo expostos aquela população. Estes objetivos podem ser identificados com as propostas da literatura negra que Carolina escrevia.

Em *Literatura Negra Literatura Afro-brasileira: como responder a polêmica?* Maria Nazareth Soares Fonseca (2011), referindo-se à literatura produzida por sujeitos que se reconhecem no texto literário como afrodescendente, diz que a expressão "literatura negra" presente em “antologias literárias publicadas em vários países, esta ligada às discussões no interior de movimentos que surgem nos Estados Unidos e no Caribe”. Buscando historicizar o conceito, a autora afirma que se trata de uma literatura que se espalhou por outros espaços e incentivaram um tipo de literatura que “assumia as questões relativas à identidade e às culturas dos povos africanos e afrodescendentes”. Conforme Fonseca, através do “reconhecimento e valorização da herança cultural popular, a escrita literária é assumida e utilizada para expressar um novo modo de se conhecer o mundo”. (FONSECA, 2011,p.11).

Ao contar as opressões às quais os negros moradores da favela eram submetidos, Jesus assumia uma posição de defesa quanto às questões relativas à identidade e cultura dos povos de origem africana. Como pode ser analisada no fragmento anterior, a literatura negra tem

²²¹ Em reportagem ao portal afro Oswald de Camargo (2011) traz uma reflexão sobre as características da literatura negra, e como essa literatura passa a existir: A literatura negra começa a existir a partir do momento que o negro olha para si mesmo e passa a contar como negro suas experiências particulares, sua vida, suas memórias, suas diferenças, sua identidade. Identidade negra. (disponível em: [http:// www.portal.com/literatura/Oswald.](http://www.portal.com/literatura/Oswald))

como uma das características o reconhecimento e valorização da herança cultural africana. É possível averiguar em um trecho escrito pela autora que Carolina reconhecia e valorizava esta herança:

[...] 16 de junho. O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto atinge o branco também. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém (JESUS, 2007, p.65).

Tais constatações direcionam-nos a perceber que a obra é marcada por um sistema de idéias, no qual, a autora valoriza sua origem étnico-racial em oposição às humilhações impostas normalmente as pessoas com o seu fenótipo²²². Portanto, afirmamos que, Carolina pertence ao círculo dos escritores que produzem literatura negra, pois embora ela não tivesse consciência de que produzia tal literatura a escritora demonstra um engajamento político ao contar como mulher negra suas experiências pessoais.

Sujeito de sua escrita literária, a autora de *Quarto de despejo* dava voz a sua realidade com sua própria visão e versão sobre o mundo. Jesus utiliza-se dos cadernos e os transformava em diários. Transformava-os em um espaço, no qual, sobretudo, podia falar da vida dos excluídos, trazendo à tona uma voz: vozes e vidas muitas vezes silenciadas. A escritora registrou as mazelas da favela, por um olhar, cuja direção foi possível enxergar imagens e acontecimentos típicos daquela época e, que, apesar do tempo, repercutem até os presentes dias, pois ainda existem, neste país, muitos "quartos de despejos", onde residem muitas Carolinas.

Essa visão pode ser identificada no trecho a seguir:

[...] 20 de maio. Para mim o mundo em vez de evoluir está retornando a primitividade. Quem não conhece a fome há de dizer: 'Quem escreve isso é louco'. Mas quem passa fome há de dizer: Muito bem Carolina os generos alimenticios deve ser ao alcance de todo. (JESUS, 2007, p.34).

²²²O termo "fenótipo" é empregado para designar as características apresentadas por um indivíduo, sejam elas morfológicas fisiológicas e comportamentais. Também fazem parte do fenótipo características microscópicas e de natureza bioquímica, que necessitam de testes especiais para a sua identificação. Entre as características fenotípicas visíveis, podemos citar a cor de uma flor, a cor dos olhos de uma pessoa, a textura do cabelo, a cor do pelo de um animal, etc. Já o tipo sanguíneo e a sequência de aminoácidos de uma proteína são características fenotípicas revelada apenas mediante testes especiais. (disponível em: <http://www.sobiologia.com.br>.)

Com uma linguagem coloquial, simples e objetiva, a autora escrevia como sabia pronunciar as palavras. Ao fazer essas reflexões, a escritora fugia da norma culta da escrita, mas, mesmo sem o domínio dessas, Carolina de Jesus conseguia expor o que sentia e pensava sobre sua condição de mulher, negra e pobre com grande precisão. Em outro trecho que destacamos, é possível observar o que estamos afirmando: "[...] 16 de abril. elas vai na feira, cata cabeça de peixe, tudo que pode aproveitar. Come qualquer coisa. Tem estomago de cimento armado [...]". (JESUS, 2007, p.19).

No fragmento mencionado, a escritora consegue utilizar-se das palavras para descrever uma cena de miséria, cujo ser humano é obrigado a acostumar seu corpo aos restos de alimentos indesejáveis. A analogia feita pela autora do estômago humano com "cimento armado" demonstra claramente a sensibilidade que a escritora possuía quanto ao sofrimento alheio, bem como a genialidade que possuía ao transformar esse sofrimento em expressões como essa.

Tais relatos foram reunidos em um diário composto por cinco cadernos. A publicação desse diário aconteceu por intermédio do repórter Aúdalio Dantas que também ajudou na edição dos escritos, respeitando a escrita original da autora, o que deu origem o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. A publicação teve aproximadamente cem mil exemplares vendidos e alcançou ainda o cenário internacional, já que a obra foi traduzida em treze idiomas. A obra recebeu diversas críticas literárias de autores como Rachel de Queiroz, Manuel Bandeira, nomes consagrados da literatura nacional, entre outros. No fragmento a seguir, é possível constatar uma crítica feita pelo poeta Manuel Bandeira em relação aos escritos de Carolina:

[...] Ninguém poderia inventar aquela linguagem, aquele dizer as coisas com extraordinária força criativa, mas típico de quem ficou a meio caminho da instrução primária²²³.

Porém, apesar do sucesso obtido com a venda da obra, Carolina não conseguiu sair definitivamente da miséria: do seu “quarto de despejo”. Viveu com seus filhos em uma humilde casa de alvenaria em uma fazenda no interior paulista, onde faleceu na mais completa invisibilidade.

2. A memória presente em *Quarto de despejo*

²²³ A citação foi retirada do prefácio do livro *Quarto de despejo*, escrito por Aúdalio Dantas e não estavam identificados às devidas referências quanto a fala do poeta Manuel Bandeira.

Carolina utiliza-se das páginas de seu diário para mostrar o que aconteceu com ela e com os moradores da favela, e essa narrativa, portanto, evidência uma memória que não é apenas individual e, sim, coletiva. A narrativa também é construída por meio de lembranças da comunidade formando assim uma memória coletiva daquele grupo que residia naquele espaço. Em releitura sobre as reflexões de Jacques Le Gooff, Kalina Vanderlei (2006), na obra *Dicionário de Conceitos históricos*, diz que memória coletiva pode ser aproximada da reinterpretação que fazemos de *Quarto de despejo*:

[...] a memória coletiva é composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo ou que lhe foram repassadas, mas que não lhe pertencem somente, e são entendidas como propriedade de uma comunidade, um grupo. (...) Esse tipo de memória tem algumas características bem específicas: primeiro gira em torno quase sempre de lembranças do cotidiano do grupo. [...]. (VANDERLEI, 2006, p.4).

Composta pelas memórias vividas tanto por ela, quanto pela comunidade, as reflexões de Jesus giram em torno quase sempre das lembranças de seu grupo. Percebemos assim que a memória coletiva fundamenta a própria identidade da comunidade/grupo a que pertencia Carolina. A escritora negra descrevia as lembranças de um cotidiano marcado por todas as formas de discriminação. Jesus carrega em si as lembranças pessoais, mas está sempre interagindo com seu grupo étnico-racial partilhando dos acontecimentos presente em suas memórias. Essa visão pode ser identificada em um trecho destacado:

[...] Quando ocorria um roubo, os pretos eram os suspeitos. Os policiais prendiam. Quantas vezes eu ouvi os maiores dizendo: – Negros ladrões, negros ordinários [Os negros] diziam: – Não fomos nós. Notava os seus olhares tristes. Eu sabia que era negra por causa dos meninos brancos. Quando brigavam comigo diziam: – Negrinha! Negrinha fedida. (JESUS, 2007, p. 91-92).

Percebemos nas observações da autora, que ela descreve um contexto sócio histórico e cultural, mesclando suas lembranças aos acontecimentos, os quais homens e mulheres de origem afrodescendente experimentados as desigualdades sociais e raciais de todas as formas.

A coletividade nas memórias de Carolina evidencia também à história de um passado ainda não acabado no país. É possível constatar em mais um trecho que a autora em uma espécie de "desabafo" faz relação à pobreza e à sua localização geográfica: "[...] 17 de maio. Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro país sofrem igual aos pobres do Brasil?". (JESUS, 2007, p. 33).

Podemos afirmar que tais denúncias encontram ressonância no modo como a população negra ainda vive hoje em nosso país, mesmo após cinquenta anos de publicação de *Quarto de Despejo*. Podemos dizer, então, que a memória de Carolina tem uma dimensão pessoal, introspectiva e apresenta também uma extensão coletiva ou social para outros tempos, sujeitos, histórias e memórias.

Outra observação que é possível destacar nas memórias de Jesus é que estas também podem ser classificadas como relatos autobiográficos, pois a escritora em diversos momentos propõe uma análise voltada para si mesma, trazendo marcas pessoais em seus textos. No fragmento a seguir é possível identificar o que estamos afirmando:

[...] 28 de maio. A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro. (JESUS, 2007, p.38).

Ao longo de seus relatos memorialísticos, a escritora deixa pistas sobre os relatos autobiográficos. Para Philippe Lejeune em *O Pacto autobiográfico* (1986, p.19) "a assinatura do autor, o seu nome, sustenta o que ele chama de "pacto autobiográfico". Outro aspecto que vai ajudar na classificação das memórias ou autobiografias, é a identidade assumida entre autor, narrador e personagem. Em mais um trecho Lejeune traz reflexões acerca do termo autobiografia:

[...] a palavra autobiografia designa largamente todo texto redigido (...) o autor propõe a um a leitor um discurso sobre si, mas também uma relação particular desse discurso, aquela onde ele responde à questão "quem sou eu" por uma narrativa que diz "como eu me tornei o que sou". (LEJEUNE, 1986, p.19).

Portanto segundo leitura de Lejeune, a autobiografia faz de sua própria existência, uma história que pode relatar também parte de sua vida individual, sendo um documento de uma vida narrada. Uma forma discursiva que construirá com a presença do "eu". "Na autobiografia, não se pode inventar o que não se passou e, sim, tratar do que viveu.

Como no livro *Quarto de despejo* em que o nome exposto na capa, Carolina Maria de Jesus, equivalente a uma assinatura autoral, é igual ao nome do narrador e da personagem principal, acrescida da indicação no subtítulo de que se trata. Percebemos a autobiografia presente na obra, Jesus conta o seu cotidiano iniciando a escrita com pelo pronome pessoal "eu" marcado no texto:

[...] Eu estava tão nervosa! Acho que se eu estivesse num campo de batalha, não ia sobrar ninguém com vida. Eu pensava nas roupas pra lavar. Na Vera. E se a doença fosse piorar? Eu não posso contar com o

pai dela. Ele não conhece a Vera. E nem a Vera conhece ele. Tudo na minha vida é fantástico. Pai não conhece filho, filho não conhece pai. (JESUS, 2007, p. 59)

A partir desse fragmento, notamos que Carolina consegue também trazer partes individuais em que o "eu" focaliza sua vida particular, e, dessa forma, deixa indícios de seus relatos autobiográficos, o qual se presentifica em um espaço de identificação pessoal, cuja voz feminina negra, expressando a sua condição de subalternidade, traz para narrativa as experiências individuais, memórias e relatos autobiográficos.

3. Memórias de uma mulher negra na subalternidade

Em todo momento da narrativa, a autora queria da voz a realidade e ultrapassar as barreiras do silêncio. Carolina desejava mostrar para a sociedade que, mesmo em situações miseráveis, ela poderia ser escritora. Jesus traz lembranças transcritas de uma mulher negra que relata sua própria história e, conseqüentemente, a história de tantas outras mulheres da comunidade a qual pertencia. Por meio de um olhar feminino, a autora toca na questão da memória coletiva invisibilizada e a discriminação racial gênero sofridas²²⁴.

Na obra *Quarto de Despejo*, Jesus relaciona essas questões de gênero, da dependência que muitas mulheres tinham em relação aos homens. Contudo a autora não se posicionava a esse “padrão”, ela si mantinha com o seu próprio trabalho e cuidava sozinha de seus filhos. Conforme pode ser lido no trecho abaixo:

[...] Coloquei as madeiras de vários modos. Ora ficava dianteira ora traseira. Percebi que precisava trazer em duas vezes. O que é preciso fazer eu faço sem achar que é sacrifício. Na Rua Araguaia com a Rua Canindé tem muita lama e eu encontrei dificuldade porque eu estava descalça e os meus pés deslizava na lama. Não havia possibilidade de firmar os pés. Eu escorregava. Apareceu um senhor e empurrou a carrocinha para mim. Me disse para eu ajeitar as tábuas que escorregaram da carrocinha. E o José vendo minha luta me disse: — Por que é que a senhora não se casou? Agora a senhora tinha homem para ajudar. (JESUS, 2007, p. 77).

²²⁴ A escrita de mulheres conquistou sua maioridade, sobretudo, nos anos sessenta e setenta do século XX. Ainda nesta época, surgiu um interesse em conhecer a história silenciada da mulher. Para isso, arquivos particulares, autobiografias, diários íntimos tornaram-se, então, objeto da atenção de pesquisadores voltados para desvendar, através de narrativas autobiográficas de mulheres comuns. Essa reflexão pode ser lida no artigo (ANDRADE, Letícia Pereira. *Quarto De Despejo: a Literatura Memorialística Feminina*).

Percebemos que Jesus não seguiu o tradicional de “família modelo”. Era mãe solteira, trabalhava reciclando lixo para sobreviver. Vivia em situação de subalternidade, mas era uma mulher negra independente em sua sobrevivência.

Através da leitura da obra, acompanhando o cotidiano de Carolina de Jesus, percebemos a realidade vivenciada por muitas mulheres que têm de encontrar forças para alcançar sustento para si e para os filhos, vivendo uma rotina de fome, miséria e decepção. No trecho a seguir, entramos em contato com mais dissabores experimentados pela escritora:

[...] 18 de julho 1955. Elas [as faveladas] alude que eu não sou casada. Mas eu sou mais feliz do que elas. Elas tem marido. Mas, são obrigadas a pedir esmolas (...) E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite, enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tábuas do barracão eu e meus filhos dormimos socegados. Não invejo as mulheres da favela que levam vida de escravas indianas (...) Não casei e não estou descontente. (JESUS, 2007, p.16).

Percebemos que a escritora não vivia insatisfeita por não ser casada, pois embora sofresse preconceito pelo fato de ser mãe solteira, naquela época, ela se sentia tranquila por não sofrer as agressões domésticas.

As memórias da autora traduzem de forma literária o que sente e/ou pensa alguém que vivencia sua triste realidade. Jesus descreve um ambiente, cujos participantes de um cenário marcado pela desigualdade racial social e de gênero eram mulheres negras. Jesus faz a comparação irônica de sua época com um contexto similar ao período colonial e escravagista brasileiro, o que fica evidenciado no fragmento a seguir:

[...] 13 de maio 1958. Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos. (...) Nas prisões os negros eram os bodes espiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam felizes. Continua chovendo. E eu só tenho feijão e sal. (...) E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual --- a fome! (JESUS, 2007, p.31).

A narrativa da autora traz uma reflexão do passado quando os negros foram trazidos para o Brasil para serem escravizados. Assim, Carolina de Jesus, de forma irônica, refere-se ao dia em que comemora a “libertação dos escravos”. Conforme a sua leitura, os negros foram libertados, mas, muitos permaneceram em situações de miséria, já que não tiveram oportunidade de se qualificar às novas mudanças que ocorriam na sociedade. Dessa forma, mais uma vez eram excluídos da sociedade. Ela sentia-se vítima desse contexto.

Na época em que o diário de Carolina foi escrito, a escravidão já havia sido extinta no papel, mas a desigualdade e o preconceito ainda existiam. O trecho abaixo explica qual era o modelo escravagista, ao qual Carolina pertencia:

[...] 15 de julho de 1955. Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimenticios nos inpede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. (JESUS, 2007, p.11).

Não é possível estabelecer um consenso em relações aos direitos e ao respeito, em uma sociedade baseada na exploração do outro, que desenvolve toda uma ideologia que busca justificar de opressão e inferioridade por causa da cor da pele. Desde a chegada do negro ao Brasil, o colonizador tenta justificar a escravidão, a opressão e a marginalização, a qual os negros foram submetidos. Contudo, a autora não silenciava diante de tal preconceito, ela colocava em evidência episódios de racismo a que era submetida:

[...]16 de julho 1958. Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me: _ É pena você ser preta. Esquecendo eles que eu adoro a minha pele preta, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo do branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obidiente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero volta sempre preta. (JESUS, 2007, p.65).

Falar dessas desigualdades é uma forma de resistir ao silenciamento que o racismo lhe impõe e nos impõe. No entanto, Carolina tinha coragem de lutar contar essas práticas, nas memórias de Carolina é possível denunciar o preconceito de raça e de gênero.

As memórias registradas por Carolina possuem uma extensão coletiva. *Quarto de despejo*, não se trata apenas de uma autobiografia, é também a história de uma comunidade, a voz de uma mulher, negra, marginalizada, que através de seus escritos tentava livrava-se do silêncio, e de toda invisibilidade que a sociedade tentava lhe impor.

Portanto, *Quarto de Despejo* registra um olhar feminino que revela o universo de uma escritora negra brasileira preocupada em denunciar a discriminação racial e de gênero que sofria. Uma voz que, apesar de ter publicado o livro em treze idiomas, foi devolvida ao "quarto de despejo", uma vez que a escritora morreu na completa invisibilidade.

5. Referências Bibliográficas:

FONSECA, Maria Nazareth Soares Fonseca. *Literatura negra literatura Afro- brasileira: como responder á polêmica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

GUIMARAES, Antonio Sergio Alfredo. *Preconceito de cor e racismo no Brasil*. SÃO PAULO: USP, 2004.

JESUS, Carolina Maria de, 1914-1977- *Quarto de despejo: diário de uma favelada* Carolina Maria de Jesus. -9. ed- São Paulo: Ática, 2007.

FONSECA, M. N. S. (Org.) Brasil afro-brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto da autobiografia*, Belo Horizonte: UFMG, 2008

SOUZA, F. S. *Afro-descendência em Cadernos Negros e jornal do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *Espetáculo da miscigenação*. São Paulo: 1994.

VANDERLEI, Kalina. *Dicionário de conceito histórico. Memórias segundo Jacques Le Golf* Ed. Contexto - São Paulo: 2006.

Referências Webgráficas

Camargo,OswaldoportalAfro.Disponívelem:<http://www.portalafro.com.br/literatura/Oswaldo>. Acesso em 01 set.2013.

ANDRADE, Letícia Pereira *Quarto De Despejo: A Literatura Memorialística Feminina*. Disponível em e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download. Acesso em: 02 ago. 2013.

Blog sóbiologia Os conceitos de fenótipo disponível em: <http://www.sobiologia.com>. BR.. Acesso em: 02 ago. 2013.

GT 05 - Ciências da Vida

Coordenadoras: Prof. Dr^a. Denize Ribeiro - UFRB - Prof. Dr^a Edna Carvalho – UEFS

Possibilidades e Desafios da Inserção Ecológica em Instituições de Atendimento A Adolescentes em Situação de Rua.

Djean Ribeiro dos Santos

1 Introdução

O presente trabalho, tem como pressuposto, evidenciar a importância e os desafios da utilização de uma metodologia de coleta de dados em pesquisas em instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua. A presente pesquisa, “O impacto da vida na rua em adolescentes: Um estudo longitudinal sobre risco e proteção”, utiliza como abordagem teórico-metodológica a perspectiva Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. Esta abordagem entende o desenvolvimento humano como produto de interações recíprocas entre o indivíduo em desenvolvimento e o ambiente, em diferentes níveis, denominado Processo Proximal, analisados em quatro núcleos: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (PPCT). A técnica da Inserção Ecológica surge da demanda para coletar dados a partir da referencial teórico do Desenvolvimento Bioecológico, como alternativa para os estudos psicológicos que enfatizam apenas as características dos indivíduos, sem valorizar o contexto. Esta metodologia foi fundamentada por Cecconello e Koller, ao investigar, através de um estudo longitudinal, processos de resiliência e vulnerabilidade de famílias em situação de risco. Sendo assim, este método tem como objetivo avaliar os processos de interação das pessoas com o contexto no qual estão se desenvolvendo (CECCONELLO e KOLLER, 2003).

Nos diversos estudos existentes acerca da população em situação de rua, há uma predominância de fatores de risco tais como uso abusivo de drogas, comportamento sexual de risco, violência física e sexual, dentre outros. A rua também pode se apresentar como um ambiente de proteção e fuga de situações aversivas, como um ambiente familiar violento, obtenção de dinheiro e alimentação.

Poucas pesquisas, porém, se debruçam sobre os aspectos pertinentes ao processo desenvolvimental dessas crianças e adolescentes. Além disso, os dados existentes, por vezes, são coletados de forma insuficiente, tendo em vista, que essa população está habituada a responder as perguntas de forma evasiva, com respostas prontas e já esperadas, caracterizando-se como sabedoria de rua (Morais, Neiva-Silva & Koller, 2010), o que prejudica a veracidade dos dados coletados.

No entanto, é complexa a tarefa de analisar simultaneamente as quatro dimensões relacionadas à pessoa, ao ambiente, ao contexto e ao tempo e os processos estabelecidos por essas pessoas com outras, bem como objetos e símbolos do seu contexto. São dimensões que não devem ser consideradas como categorias definidas *a priori*, mas destinam-se a delimitar os focos da coleta e da análise dos dados de pesquisa (SILVEIRA et al, 2009). Mas nem por isso a inviabilidade de seu uso é pertinente, visto que, há diferentes níveis de aproximação e sistematização dessas dimensões.

Segundo (MORAIS, 2009), mesmo que não sendo avaliadas, elas orientam o olhar dos pesquisadores, como uma lente que usam para enxergar o problema de pesquisa mais amplamente. A vinculação via Inserção Ecológica, garante a participação dos pesquisadores

nos diferentes contextos vividos pelas crianças e os adolescentes, em ruas e instituições, por exemplo.

2 Procedimentos

Esta abordagem teórica entende o desenvolvimento como produto de interações recíprocas entre o indivíduo em desenvolvimento em seus diversos níveis do ambiente, ao longo do tempo.

Segundo Morais, algumas características podem ser tomadas como base para os pesquisadores, que pretendem utilizar a metodologia de Inserção Ecológica. Tais como:

Período de vinculação com participantes e instituições, a fim de criar vínculo, tanto do ponto de vista institucional, como pessoal; elaboração de diários de campo por cada membro da equipe de pesquisa, em todas as ocasiões que tiver contato com os participantes da pesquisa; participação dos pesquisadores em atividades diversas junto aos participantes em momentos formais e informais de coleta de dados, e; combinação e integração de diversas estratégias de coleta de dados. (MORAIS, 2009)

As interações que ocorrem entre pesquisadores e pesquisados nesses encontros, servem de base para todo o processo de pesquisa, sendo fundamental a postura de informalidade, possibilitando o diálogo sobre pontos não diretamente relacionados ao objetivo do estudo, pois servirá como pilar para explorar as histórias de vida e a forma como se dá o desenvolvimento inserido nos contextos pesquisados. Estas etapas são fundamentais para a criação de vínculos entre pesquisador-pesquisado, pois é salutar para coletar dados qualitativamente altos, principalmente no que tange informações subsidiárias para fomentar intervenções políticas sociais.

No tocante as quatro dimensões, que são norte para os pesquisadores e pesquisadoras, as etapas do processo, pressupõe as interações entre o organismo e o ambiente, que no decorrer do tempo, se tornam mais complexas, configurando-se como processos proximais. Para o desenvolvimento ocorrer, faz-se necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade, e esta interação deve acontecer num processo temporal crescente, através de períodos prolongados. A dimensão da pessoa é composta pelas características biopsicológicas, bem como gênero, etnia, temperamento, aparência física, defeitos genéticos. Concernente ao contexto, este compreende quatro níveis: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, que serão dissertados a seguir.

O microssistema é caracterizado pelos contextos em que ocorrem as interações e experiências face-a-face da pessoa em desenvolvimento com objetos e símbolos que permeiam o espaço imediato, podendo ser exemplificado pela família ou a instituição, no caso da nossa pesquisa. Já o mesossistema, é o conjunto de microssistemas e as inter-relações estabelecidas entre eles, a família biológica, a família da rua, ou da instituição, a igreja, se configuram como tal. Em outro plano, o exossistema é o ambiente que gera influências indiretas sobre o desenvolvimento da pessoa. São espaços que o sujeito não frequenta diretamente, mas que exercem influência direta e indireta, como é o caso dos Juizados de Menores, as Promotorias de infância, dentre outros. Por último, e não menos importante, o macrossistema é definido pelas influências sociais, crenças e valores compartilhados no cotidiano.

O último nível é o tempo, que condiz com a sequência de eventos que constitui a história e as rotinas de uma pessoa. Neste sentido, é possível perceber as alterações que ocorreram ao longo do período investigado, permitindo uma visão do desenvolvimento contextualizado. Também é passível verificar as mudanças biológicas e sociais, bem como a ocorrência de aspectos históricos, que possam interferir na dinâmica dos processos entre

pessoas e ambientes (SILVEIRA ET AL, 2004). Esta dimensão é dividida em três subdimensões: microtempo, mesotempo e macrotempo.

A primeira permite verificar a continuidade e a descontinuidade observadas dentro dos episódios de processo proximal. O segundo nível refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos de tempo maiores, como dias e semanas, pois podem produzir resultados significativos no desenvolvimento. O terceiro nível tem como foco central, as mudanças dentro da sociedade mais ampla, permeando as gerações, e a maneira como estes eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida (CECCONELLO e KOLLER, 2004).

Pesquisas com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, é somente mais uma possibilidade de aplicação dessa abordagem. A inserção ecológica implica a sistematização de quatro núcleos pelos pesquisadores (PPCT). Entretanto é pertinente considerar a complexidade de sistematizar metodologicamente essas quatro dimensões, ou seja, avaliar simultaneamente variáveis relacionadas à pessoa, ao ambiente, ao tempo e aos processos estabelecidos por essas pessoas com outras pessoas, objetos e símbolos do seu contexto.

Esta tecnologia tem como objetivo principal construir uma familiarização com a situação observada, a fim de que se possa ter acesso ao fenômeno a ser investigado, tal como ele ocorre em seu ambiente natural.

3 Resultados E Discussão

As principais vantagens do uso dessa metodologia com essa população específica, segundo (MORAIS, 2009), decorrem da possibilidade de compreender um contexto pouco estudado, a partir do conhecimento das particularidades dos processos proximais, resultantes da interação entre as características dessas crianças e adolescentes em seu ambiente, ao longo do tempo, bem como criar uma familiarização com os espaços frequentados e os atores envolvidos. Os trechos retirados de diários de campo dos pesquisadores ilustram a questão:

“Hoje eu levei os desenhos que tinha dito que ia levar, e todos os meninos que estavam lá (com a exceção de Willian, que pela primeira vez falou comigo hoje) [...] adoraram os desenhos, falaram que ‘a tia é psicopata no desenho’ e ainda aproveitaram para se provocarem, falando ‘duvido que você desenhe melhor, fulano’ (Diário de campo - Alice);

“A Atividade do dia foi à declamação de poemas, cada pessoa declamava um poema ou música que se lembrava, e teve também, a leitura de letras de música do pagode, na intenção de comparar as letras e levantar a discussão a cerca do conteúdo violento e desvalorizador da mulher” (Diário de Campo - Djean);

“Os meninos me perguntaram até que horas eu iria ficar hoje, eu disse que iria embora antes do almoço. Eles pediram para um dia eu ficar no fim da tarde para jogar bola com eles” (Diário de campo - Alice);

“Quando entrei encontrei Wendel e Diogo, o segundo chegou há pouco tempo e tem um irmão gêmeo. Sentei ao lado de Diogo, perguntei como estava na escola. Essa pergunta foi o suficiente para começarmos uma longa conversa de verdadeiras confissões, me parece que há muito tempo precisava desabafar e fui o felizardo de escuta-lo. Seu pai foi preso e ele, o irmão (Diogo) e a irmã (Brenda), foram morar com a avó, que tem um namorado usuário de droga e álcool. Diego me conta que saíam em grupo, os três irmãos, para pedir comida na rua e falou que nunca tinha dormido na rua (tenho dúvidas), pois sempre retornava para casa de manhã no momento que o namorado de sua avó se deslocava para o trabalho (...) Depois de convidado para almoçar sentei ao lado de Diego, quem me confirma o relato do irmão. Comentou que pedia dinheiro na rua para comprar água e vender, juntamente com seus irmãos”. (Diário de campo - Alan);

“Procurei Diogo e estava sentado na entrada da casa, perguntei se lembrava do combinado e logo respondeu que sim. Mostrei o material de pesquisa, comentei que não precisava ficar preocupado porque não existem respostas certas e nem

verdadeiras, só precisava de respostas sinceras (...) Começamos a entrevista, pediu a Wendel que entrou na sala que saísse, me pediu um momento para chamar Paula, educadora da instituição para trancar a porta. Percebi que ficaria assim ficaria mais a vontade. Em determinado momento pediu que deixasse para o outro dia, “Tio deixa o resto para a amanhã” falei que faltava pouco, então continuamos e resolvi parar logo depois, perguntei “Podemos continuar amanhã?” respondeu que sim (...) Quando cheguei logo me lembrou da entrevista, falei que depois do almoço seria melhor, então aceitou a proposta. Fui convidado para almoçar na Instituição e no momento da oração Wendel se prontificou a orar. Pediu a Deus que protegesse a mim e minha família e que não deixasse nada de ruim acontecer comigo, foi um momento que me tocou muito. Almoçamos e depois de ter aplicado o instrumento com Diogo falei que voltaria no outro dia para terminarmos.” (Diário de campo-Alan).

São diversas as formas e níveis de aproximação e sistematização dessas dimensões, pois mesmo não estando sendo avaliadas, precisam estar orientando o olhar dos pesquisadores, como um prisma que enxerga o fenômeno mais amplamente. E é exatamente esse ponto, que é o lócus diferencial da inserção ecológica em comparação a outras propostas de pesquisa, tais como a etnografia, a pesquisa-participante e a pesquisa-ação (MORAIS, 2009).

Nessa perspectiva, também é possível trabalhar com estratégias quantitativas. Ou seja, a técnica da inserção ecológica, é compatível com pesquisas que primem mecanismos de coleta e análise de dados multimétodos, como é o caso da pesquisa em voga. Nesse sentido, ainda segundo a autora, não há nenhuma restrição aos estudos com muitos sujeitos e/ou que utilizem questionários e outros instrumentos como testes, escalas, por exemplo. Pelo contrário, estratégias quantitativas e qualitativas devem ser cada vez mais integradas nas pesquisas acadêmicas a fim de ampliar o olhar sobre determinado fenômeno.

O principal risco de se optar por metodologias de coleta de dados que preveem, desde o início, mais de um momento de encontro com a respectiva criança ou adolescente, é a possibilidade de o participante não ser novamente encontrado, principalmente por ter deixado de frequentar o local onde foi anteriormente abordado (NEIVA-SILVA, MORAIS e KOLLER, 2010).

4 Considerações

Apropriar-se dessa perspectiva, é ter muitas possibilidades de coletar dados ecologicamente de qualidade. Principalmente, no quesito vínculo pesquisador/participante na realidade em que está sendo feita a pesquisa. Sendo assim, é possível cruzar as informações formais, oriundas das intervenções diretas, com os dados coletados informalmente, durante interações cotidianas, fazendo uma interpretação mais fundamentada. Como afirma a autora,

Ao primar pela vinculação entre pesquisador e participante, pela aproximação entre estes e pela inserção dos pesquisadores da realidade do participante da pesquisa, é possível concluir sobre a qualidade do dado de pesquisa. Ao contrário de uma situação na qual uma entrevista é realizada sem qualquer conhecimento prévio ou vinculação, ou escalas são preenchidas livremente pelos indivíduos sem nenhuma interação maior com o pesquisador, por exemplo. (...) Dizemos assim, que os “dados ganham vida”, através da inserção ecológica. (Morais, 2009).

As interações entre pesquisador/participante implicam intervenções estratégicas, direta ou indiretamente, e consequentemente transformações dos contextos e realidades, em prol de um bem estar dos pesquisados. Dessa forma, essa metodologia é de grande valia no que tange o fomento de políticas públicas, pois a riqueza dos dados coletados e a validade ecológica dos mesmos garante uma maior compreensão dos contextos de pesquisa estudados, aumentando o grau de certeza das possibilidades e formas de intervenção e encaminhamentos junto às instituições parceiras.

5 Referências Bibliográficas

CECCONELLO, A. M., & Koller, S. H. **Inserção ecológica na comunidade**: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524 . 2003. 10f.

MORAIS, N. A. **Trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social**: Entre o risco e a proteção. 2009. 231f. Tese de Doutorado , Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2009.

NEIVA-SILVA. L.; MORAIS. N. A; KOLLER, S. H. **Aspectos metodológicos nas pesquisas com crianças e dolescentes em situação de rua**: A inserção Ecológica como metodologia de coletas de dados e a necessidade da criação de vínculo entre pesquisadores e participantes. 2010. In: Endereço desconhecido: Crianças e adolescentes em situação de rua. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010. Cap. 4, p. 103-144.

SILVEIRA, S. B. A. B. et al . **Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção**. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 29, dez. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 2 set. 2013.

Casos Registrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação segundo Raça/cor da Pele

Ionara Magalhães de Souza²²⁵

Edna Maria de Araújo²²⁶

²²⁵ ¹ Pedagoga, fisioterapeuta, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pós-graduanda em Estudos Étnicos e Raciais: identidades e representações pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdades em Saúde (NUDES). E-mail: narafenix@yahoo.com.br

Resumo

A frequência, distribuição e causalidade das doenças mais incidentes na população negra são, em parte, influenciadas, por determinação genética, mas, por outro lado, fortemente relacionadas e agravadas por fatores socioeconômicos. Objetiva-se descrever as morbidades notificadas no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) segundo a raça/cor da pele entre 2001 e 2010. Estudo descritivo, com dados obtidos no sítio do Departamento de Informática do SUS DATASUS/SINAN/Ministério da Saúde disponibilizados na seção tabulação de dados, casos confirmados, raça como conteúdo e período disponível para os anos de notificação de interesse. Foram utilizadas frequências absolutas e relativas. Foram selecionadas 27 morbidades, consideradas as notificações de casos confirmados por raça (branca, preta, amarela, parda, indígena), segundo o ano de registro. Foram obtidas frequências absolutas e relativas. No período 2001-2010, foram notificados 6.431.460 casos. O número de ignorados/não preenchidos conforme a raça/cor da pele correspondeu a 38,5% (2.477.819) das notificações. Das 27 morbidades elencadas, 16 (59,2%) apresentaram maior incidência de registros em pessoas de raça/cor da pele negra: acidente por animais peçonhentos 187.704 (49,5%), cólera 24 (57,1%), dengue 1.258.314 (51,1%), difteria 94 (49,9%), doença de chagas aguda 1.710 (67,1%), esquistossomose 178.501 (73,8%), febre tifóide 2.729 (68,6%), leishmaniose visceral 21.563 (76,8%), leishmaniose tegumentar americana 141.004 (67,1%), paralisia flácida aguda 2.472 (54,1%), peste 2 (100,0%), raiva 86 (91,4%), sífilis em gestante 14.643 (63,1%), sífilis congênita 20.492 (63,1%), tétano acidental 1.818 (59,3%) e tétano neonatal 65 (72,2%). Em termos absolutos, dengue foi a morbidade de maior notificação. Os dados ignorados, ou seja, não preenchidos por raça/cor, totalizaram durante o período 2.482.387 (38,4%) dos registros. De modo geral, nota-se um aumento expressivo das notificações segundo raça/cor da pele em 2004, contudo observa-se aumento gradual entre 2005-2008 das subnotificações, registrando em 2010, 326.910 subnotificações. Destaca-se a importância das notificações dos casos e preenchimento do quesito raça/cor da pele e o reconhecimento do perfil epidemiológico das populações e fatores associados ao adoecimento. Evidencia-se a necessidade de ações programadas que considerem a universalidade, a integralidade e a equidade, e que observem as especificidades e vulnerabilidade da população negra.

Palavras-chave: raça e saúde; morbidade; sistemas de informação em saúde.

1 Casos registrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação segundo

Raça/cor da Pele

Os registros de informações vitais constituem uma fonte privilegiada de monitoramento e acompanhamento das desigualdades em saúde; apresentam amplitude nacional, caráter contínuo, baixo custo na utilização, mas limitam-se potencialmente devido à

²²⁶ Enfermeira, doutora em Saúde Pública, professora titular com atuação na Graduação em Enfermagem e na Pós-Graduação em Saúde Coletiva e Enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, Brasil. Pós-doutoranda,

qualidade insatisfatória dos dados, pouca atenção destinada a esses dados em pesquisas, e ao preenchimento pelos profissionais (FIORIO et. al., 2008).

O Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) foi desenvolvido no início da década de 90, com o objetivo de coletar e processar dados referentes a agravos de notificação, e fornecer informações que possibilitem fazer uma análise epidemiológica, contribuir para a tomada de decisões nos níveis municipal, estadual e federal e disseminar dados gerados na rotina do Sistema Nacional de Vigilância Epidemiológica do Sistema Único de Saúde (SUS) (LAGUARDIA e col., 2004). Sua utilização efetiva possibilita diagnosticar e estimar a ocorrência de um evento na população; monitorar a saúde da população e prever a ocorrência de eventos, fornecer subsídios para explicações causais dos agravos e doenças de notificação compulsória, além de concorrer para identificar a realidade epidemiológica de determinada área geográfica. Dessa forma, auxilia no planejamento da saúde, na definição de prioridades para a intervenção, além de possibilitar a avaliação do impacto das intervenções (BRASIL, 2013).

O Sinan abrange a notificação e investigação de casos de doenças e agravos que constam da lista nacional de doenças de notificação compulsória, sendo facultado a estados e municípios incluírem problemas de saúde considerados relevantes em sua região. O seu uso sistemático e descentralizado contribui para a democratização da informação, permitindo o acesso à informação de todos os profissionais de saúde e comunidade (BRASIL, 2013). Essa lista é periodicamente atualizada, de acordo com a dinâmica da situação epidemiológica do país e dada eventuais necessidades de monitorar e controlar o aparecimento de agravos novos ou de outros. Na atualidade, compõem objeto de notificação compulsória, em todo o território nacional, as doenças e os agravos elencados na Portaria nº 104, de 25 de janeiro de 2011. A seleção das doenças que compõem a lista nacional das doenças de notificação é baseada na magnitude (estimada pela frequência), transcendência e potencial de disseminação (estimada pela severidade, letalidade, relevância social e econômica) e vulnerabilidade (BRASIL, 1998).

A notificação consiste na comunicação da ocorrência de determinada doença ou agravo à saúde dirigida à autoridade sanitária, por profissionais de saúde ou qualquer cidadão, para que medidas de intervenção cabíveis sejam tomadas. O caráter compulsório da notificação implica responsabilidades formais para todo cidadão e uma obrigação para os profissionais na área da saúde, contudo, a notificação nem sempre é realizada. Dentre as razões destacam-se: o desconhecimento dos profissionais de saúde da importância dos procedimentos necessários para a notificação; a falta de adesão à notificação; a falta de

percepção dos profissionais a respeito da relevância pública das doenças submetidas à vigilância e descrédito nas ações que devem proceder da notificação (CAETANO, 2009).

A medicina baseada em evidências mostra que algumas doenças são mais frequentes, ou manifestam-se de forma diferenciada, em determinados grupos humanos raciais ou étnicos, dadas as interações ambientais e culturais com o patrimônio genético. Todavia, cumpre considerar que “há uma produção social da doença, ou da manutenção da sanidade nas condições das sociedades de classes, da opressão racial/étnica e da opressão de gênero” (OLIVEIRA, 2004, p.59). As formas históricas através das quais os homens dividem a riqueza representam significativas variações na distribuição das doenças em populações (VIEIRA-DA-SILVA; ALMEIDA FILHO, 2009).

Para Soares Filho (2012), a incorporação da variável raça/cor da pele nos sistemas de informação possibilita evidenciar através de constatações empíricas diferenciais raciais e vulnerabilidades produzidas no processo saúde-doença os perfis de morbimortalidade da população brasileira. No Sinan, os dados com a incorporação da variável raça/cor da pele estão disponíveis desde 2001. Esse estudo objetiva descrever as morbidades notificadas no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) segundo a raça/cor da pele entre 2001 e 2010.

2 Metodologia

Estudo descritivo com dados secundários do Sistema de Informação de Agravos de Notificação. Utilizou-se como unidade de análise o tipo de morbidade e as notificações por raça/cor da pele segundo o ano de registro. Variáveis utilizadas: tipo de morbidade, raça/cor da pele e ano de notificação. Foram selecionadas 27 morbidades (acidente por animais peçonhentos, botulismo, cólera, coqueluche, dengue, difteria, doença de chagas aguda, sarampo e rubéola, esquistossomose, febre amarela, febre maculosa, febre tifoide, hantaviruses, hepatites virais, leishmaniose visceral, leishmaniose tegumentar americana, leptospirose, malária, meningite, peste, paralisia flácida aguda, raiva, sífilis em gestante, sífilis congênita, síndrome da rubéola congênita, tétano acidental, tétano neonatal), consideradas as notificações de casos confirmados por raça (branca, preta, amarela, parda, indígena) e ano de registro, entre 2001-2010. Os dados foram obtidos no sítio do Departamento de Informática do SUS DATASUS/SINAN/Ministério da Saúde disponibilizados na seção tabulação de dados, casos confirmados, raça como conteúdo e período disponível para os anos de notificação de interesse. Foram utilizadas frequências absolutas e relativas. Para tanto, considerou-se no numerador o número de casos

notificados por determinada doença/agravo, em determinado período e raça/cor da pele, multiplicada pela constante 100 (cem) e no denominador, o total de casos notificados para a mesma causa, em determinado período em todas as populações.

$$I\% = \frac{\text{n}^\circ \text{ de casos notificados por determinada causa, no período y, na população z}}{\text{n}^\circ \text{ total de casos notificados, pela mesma causa x, no período y, em todas as populações}} \times 100$$

O resultado desta divisão correspondeu ao percentual de registros (I%) por raça/cor da pele em relação ao total de registros disponibilizados no SINAN nos últimos 10 anos. A análise dos dados ignorados/não preenchidos foi calculada a partir do somatório de todos os anos.

Os dados foram processados, visualizados e analisados com a utilização dos aplicativos Tabnet/DATASUS/Ministério da Saúde, Microsoft Office Excel 2010. A sumarização dos dados utilizou-se tabelas e gráficos.

O presente estudo utilizou dados secundários de domínio público. Desse modo, não se fez necessário o encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos. No entanto, considerando-se a Resolução 196/96, todos os procedimentos da pesquisa foram realizados no tocante à manutenção da integridade dos dados disponibilizados.

3 Resultados e Discussão

Entre 2001 e 2010 foram realizadas 6.431.460 notificações no Sinan. O número de ignorados/não preenchidos conforme a raça/cor da pele correspondeu a 2.477.819, (38,5%) das notificações. Das 27 morbidades elencadas, 16 (59,2%) apresentaram maior incidência de registros em pessoas de raça/cor da pele negra: acidente por animais peçonhentos, cólera, dengue, difteria, doença de chagas aguda, esquistossomose, febre tifoide, leishmaniose visceral, leishmaniose tegumentar americana, paralisia flácida aguda, peste, raiva, sífilis em gestante, sífilis congênita, tétano acidental e tétano neonatal (Tabela 1).

Tabela 1. Relação das morbidades do Sistema de Informação de Agravos e Notificação segundo raça/cor da pele e dados ignorados, não preenchidos, 2001-2010*.

Morbidades	Raça/cor da Pele									
	Branca		Preta		Parda		Negra		Ignorados/não preenchidos	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Acidente Animais Peçonhentos	182.226	48,1	24.742	6,54	162.962	43,0	187.704	49,5	122.273	24,4
Botulismo	17	56,6	-	-	4	13,3	4	13,3	15	33,3
Cólera	18	42,8	10	23,8	14	33,3	24	57,1	17	28,8
Coqueluche	4.231	59,9	245	3,47	2.269	32,1	2.514	35,5	2.376	25,1

Dengue	1.150.625	46,7	165.278	6,71	1.093.036	44,4	1.258.314	51,1	1.888.026	43,4
Difteria	70	37,2	9	4,78	85	45,2	94	49,9	95	33,8
Doença de Chagas Aguda	775	30,4	250	9,81	1.460	57,3	1.710	67,1	348	12,0
Sarampo e rubéola	8.281	68,2	450	3,70	3.241	26,7	3.691	30,4	9.075	42,7
Esquistossomose	56.658	23,4	26.609	11,0	151.892	62,8	178.501	73,8	139.725	36,6
Febre Amarela	80	57,1	8	5,71	32	22,8	40	28,5	73	34,2
Febre maculosa	303	79,3	17	4,45	57	14,9	74	19,3	40	9,4
Febre Tifoide	1.155	29,0	243	6,1	2.486	62,5	2.729	68,6	702	14,2
Hantavírus	795	67,7	70	5,9	258	21,9	328	27,9	144	10,9
Hepatites virais	189.674	53,7	25.596	7,2	130.027	36,8	155.623	44,1	116.543	24,8
Leishmaniose visceral	5.983	21,3	2.525	8,9	19.038	67,8	21.563	76,8	7.174	20,3
Leishmaniose T. Americana	61.497	29,3	22.727	10,8	118.277	56,3	141.004	67,1	56.679	21,2
Leptospirose	14.396	57,3	1.790	7,1	8.704	34,6	10.494	41,7	9.412	27,2
Malária	3.091	57,5	327	6,0	1.841	34,2	2.168	40,3	1.402	20,6
Meningite	103.351	64,4	7.638	4,7	47.654	29,7	55.292	34,4	101.439	38,7
Peste	-	-	-	-	2	100,0	-	-	-	-
Paralisia F. Aguda	2.006	43,9	273	5,9	2.199	48,1	2.472	54,1	1.082	19,1
Raiva	8	8,5	8	8,5	78	82,9	86	91,4	28	22,9
Sífilis em gestante	7.761	33,4	2.865	12,3	11.778	50,8	14.643	63,1	3.174	12,0
Sífilis congênita	11.392	35,1	2.554	7,8	17.938	55,2	20.492	63,1	16.277	33,4
Síndrome da R. Congênita	97	57,7	10	5,9	60	35,7	70	41,6	152	47,5
Tétano Acidental	1.211	39,5	335	10,9	1.483	48,4	1.818	59,3	1.242	28,8
Tétano Neonatal	24	26,6	6	6,6	59	65,5	65	72,2	57	38,7

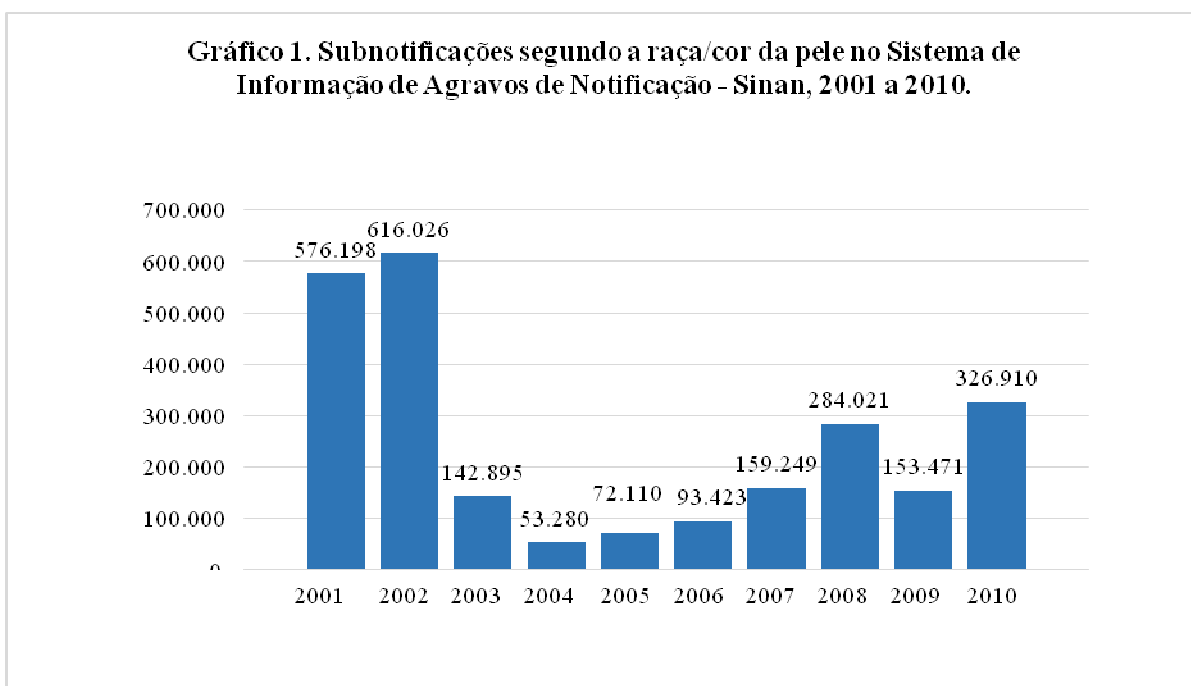
Fonte: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação-Sinan

*Excluídos casos não residentes no Brasil

Em termos absolutos, o recorte por raça/cor da pele mostrou que o dengue, acidentes por animais peçonhentos e a esquistossomose foram, respectivamente, as morbidades mais notificadas em indivíduos de raça/cor da pele negra, ao passo que, dengue, hepatites virais e acidentes por animais peçonhentos foram os mais notificados na população branca. Os casos de dengue atingiram seu ápice em 2010, totalizando mais que o dobro dos registros apresentados em 2009, com maior incidência na população negra. Muitas inferências podem ser estabelecidas a partir dos indicadores. O expressivo aumento no número de notificações pode representar o reconhecimento da importância do preenchimento e completude dos dados no sistema de informação, uma maior eficiência do sistema de informação em identificar e monitorar casos, assim como pouca efetividade de ações em saúde.

Todas as morbidades elencadas perfazem o quadro de notificação compulsória e/ou imediata. A análise da dimensão da morbidade em grupos populacionais deve considerar a magnitude, a transcendência, o potencial de disseminação e a vulnerabilidade.

O preenchimento da variável raça/cor não recebe o tratamento de preenchimento obrigatório e necessário para se compreender as múltiplas dimensões do processo saúde-doença. Espera-se que o número de subnotificações reduza com o passar dos anos, haja vista que há uma política de incentivo a partir da incorporação da variável raça/cor nos sistemas de informação. Na análise, foi observada uma queda exponencial das subnotificações segundo raça/cor da pele em 2003, uma redução ainda maior das subnotificações em 2004. Embora se espere que os cinco primeiros anos sejam desconsiderados para análise de dados subnotificados, tendo em vista que correspondem aos primeiros anos de incorporação da variável raça/cor da pele no sistema de informação, pode-se observar um decréscimo significativo de subnotificações nesse período, contudo a partir de 2004 nota-se um crescimento contínuo de dados subnotificados (2005-2008). Em 2010, as subnotificações atingiram o maior percentual observado desde 2003 (Gráfico 1).



Algumas morbidades consideradas erradicadas receberam notificação no período analisado. Em 2010, botulismo e cólera, doenças de notificação imediata, assim como a raiva, doença de notificação compulsória receberam 1 notificação; a febre amarela, também doença

de notificação imediata, recebeu 2 notificações. Houve 1 registro de peste em 2002 e 1 registro em 2005 em indivíduos de raça/cor da pele negra.

Apesar das dificuldades no processo de conceituação, coleta, qualidade da informação, o grau de cobertura nacional do quesito raça/cor da pele nas diversas fontes de dados aumentou expressivamente (CUNHA, 2012). Para Caetano (2009), a subnotificação pode corresponder à falta de homogeneidade que tende a incidir em dificuldades na identificação de tendências, grupos e fatores de risco. Esses fatores contribuem também para a baixa qualidade dos registros das investigações dos casos notificados. Faz-se necessário investir na capacitação de profissionais que realizam a vigilância epidemiológica responsáveis pelo preenchimento das informações para assegurar a completude e a qualidade das informações.

O perfil de morbidade da população brasileira caracteriza-se pelo crescimento da prevalência e incidência de doenças crônicas não transmissíveis, pela continuidade de doenças transmissíveis, assim como pela elevada carga de acidentes e violência (BRASIL; 2013).

Considerando-se o processo de transição epidemiológica que demarca uma mudança nos padrões de morbimortalidade, destaca-se uma dupla-carga de doenças decorrentes de uma exposição, tanto aos riscos considerados tradicionais (ausência de saneamento básico, desnutrição e poluição intradomiciliar), quanto aos riscos tidos por modernos (poluição industrial e violência), cuja justaposição converge para os segmentos mais vulneráveis, ou seja, as populações mais empobrecidas experimentam altos níveis de interação de risco provocado pelas desigualdades em saúde resultando nas piores condições de saúde (DUARTE et al., 2002).

Para Barbosa (1998, p. 100),

A maioria das doenças que atinge a população negra é a mesma que atinge a maioria da população em geral. O que diferencia é seu perfil mais crítico de saúde, recorrente a diferentes contextos históricos, recorrência essa pautada na discriminação, no racismo e na negação de direitos. [...]

Nesse sentido, a forma de viver como grupos sociais está condicionada à construção social da desigualdade de oportunidades entre brancos e negros. O espaço social ocupado por homens e mulheres, brancos e negros, afeta diretamente o processo saúde, doença e morte (BATISTA, 2005).

Para Sampaio (2012, p. 245), “é inevitável afirmar que a experiência de discriminações e desigualdades raciais e econômicas terá o seu *quantun* de repercussão no processo saúde/doença das pessoas negras”. A literatura apresenta extensa produção dos

expressivos diferenciais raciais em todas as esferas da vida (JACCOUD, 2009). No que tange a condições de vida e de saúde,

Negros nascem com peso inferior a brancos, têm maior probabilidade de morrer antes de completar um ano de idade[...] Jovens negros morrem de forma violenta em maior número que jovens brancos[...] Ao longo de toda a vida, sofrem com o pior atendimento no sistema de saúde e terminam por viver menos e em maior pobreza que brancos (IPEA, 2007, p. 281).

A despeito do Sistema Único de Saúde adotar os princípios de universalidade, igualdade e equidade, com garantia constitucional conferida a todo (a) cidadão (ã), o acesso universal aos serviços de saúde não se efetiva (GOES; NASCIMENTO, 2012), e não se tem assegurado à população negra o mesmo nível de qualidade de atenção e perfil de saúde apresentado pela população branca (LOPES, 2005).

Os perfis de adoecimento e morte entre brancos e negros revelam-se tanto na prevalência quanto na invisibilidade de doenças e agravos na população negra e potencializam-se pela não inclusão da questão racial em processos de formação, pela dificuldade de acesso aos serviços de saúde, insumos e pela baixa qualidade da atenção à saúde (KALCKMANN et al., 2007).

4 Conclusão

A análise dos dados no Sinan entre 2001 e 2010 mostrou que dentre as 27 morbidades elencadas, 16 apresentaram maior incidência na população negra. Nesse período foram realizadas 6.431.460 notificações. O número de ignorados/não preenchidos conforme a raça/cor da pele corresponderam a 38,5% das notificações. O dengue, acidentes por animal peçonhentos e a esquistossomose foram, respectivamente, as morbidades mais notificadas em indivíduos de raça/cor da pele negra, ao passo que, dengue, hepatites virais e acidentes por animais peçonhentos foram, respectivamente, os mais notificados na população branca. Tratam-se de doenças infecciosas e parasitárias, cuja etiologia associam-se com as condições socioeconômicas, ambientais, culturais, acessibilidade e educação em saúde, ou seja, fatores determinantes e condicionantes da saúde individual e coletiva.

Incontestemente, apesar dos diversos problemas e dificuldades, o Sinan apresentou uma grande evolução desde sua implantação, incluindo a obrigatória incorporação da variável raça/cor. Por meio desses dados é possível estabelecer o monitoramento e avaliação de saúde das populações. Os dados disponibilizados no Sinan representam a democratização do acesso, suporte à vigilância epidemiológica e planejamento das ações em todos os diferentes níveis do

sistema de saúde. A qualidade da informação atendida pela completude e confiabilidade do preenchimento possibilita transformar a informação em ferramenta de política pública, instrumento para aprimorar o conhecimento, subsidiar as decisões de saúde e identificar o perfil das populações mais vulneráveis e menos assistidas.

5 Referências Bibliográficas

BARBOSA, M. I. S. **Racismo e saúde**. 1998. Tese (Doutorado em Saúde) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BATISTA, L. E. Masculinidade, raça/cor e saúde. **Ciências e Saúde Coletiva**, v. 10, n. 1, p. 71-80, 2005.

_____. Portaria GM/MS Nº 104, de 25/01/2011 - Lista Nacional de Doenças de Notificação Compulsória e Imediata. Define as terminologias adotadas em legislação nacional, conforme o disposto no Regulamento Sanitário Internacional 2005 (RSI 2005), a relação de doenças, agravos e eventos em saúde pública de notificação compulsória em todo o território nacional e estabelece fluxo, critérios, responsabilidades e atribuições aos profissionais e serviços de saúde.

Disponível em: <http://bvmsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt0104_25_01_2011.html> Acesso em 20 fev. 2013.

_____. Ministério da Saúde. Doenças infecciosas e parasitárias: aspectos clínicos, de vigilância epidemiológica e de controle - guia de bolso / elaborado por Gerson Oliveira Pena [et al]. - Brasília: Ministério da Saúde: Fundação Nacional de Saúde, 1998.

CAETANO, R. Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan). In: BRASIL. Ministério da Saúde. **A experiência brasileira em sistemas de informação em saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde; Organização Pan-Americana da Saúde; Fundação Oswaldo Cruz, 2009. (Série B. Textos Básicos de Saúde)

CUNHA, E. M. G. de P. da. Recorte étnico-racial: caminhos trilhados e novos desafios. In: WERNECK, J., BATISTA, L.E., LOPES, F. (Org.). **Saúde da população negra**. Petrópolis, RJ: DP ; Brasília, DF: ABPN, 2012.

DUARTE, E. C. et al. Epidemiologia das desigualdades em saúde no Brasil: um estudo exploratório. Brasília, DF: Organização Pan-Americana da Saúde, 2002.

FIORIO, N. M. et al. Evolução do preenchimento da variável raça/cor no sistema de informação sobre mortalidade Vitória/ES de 1996 a 2005 . **UFES Revista de Odontologia**, v. 10, n. 1, p. 19-26, 2008.

GOES, F. E.; NASCIMENTO, E. R. Mulheres negras e brancas: as desigualdades no acesso e utilização de serviços de saúde no Estado da Bahia. In: WERNECK, J., BATISTA, L.E., LOPES, F. (Org.). **Saúde da população negra**. Petrópolis, RJ: DP; Brasília, DF: ABPN, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Boletim de Políticas Sociais**: acompanhamento e análise, Brasília, DF, n. 13, Edição Especial, 2007.

JACCOUD, L. **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília, DF: IPEA, 2009.

KALCKMANN, S. et al. Racismo Institucional: um desafio para a equidade no SUS? **Saúde e Sociedade**, v. 16, n. 2, p. 146-55, 2007.

LAGUARDIA, J. et al. Sistema de informação de agravos de notificação em saúde (Sinan): desafios no desenvolvimento de um sistema de informação em saúde. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 13, n. 3, p. 135-146, 2004.

LOPES, F. **Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer**: Tópicos em saúde da população negra no Brasil. In: Saúde da população negra no Brasil: contribuições para a promoção da equidade. Brasília, DF: Funasa, 2005.

OLIVEIRA, F. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 57-60, 2004.

SAMPAIO, A. S. Ecos do Silêncio: algumas reflexões sobre uma vivência de racismo. In: WERNECK, J.; BATISTA, L. E.; LOPES, F. (Org.). **Saúde da população negra**. Brasília, DF: ABPN, 2012.

SOARES FILHO, A.M. O recorte étnico-racial nos Sistemas de Informações em saúde do Brasil: potencialidades para a tomada de decisão. In: WERNECK, J.; BATISTA, L. E., LOPES, F. (Org.). **Saúde da população negra**. Brasília, DF: ABPN, 2012.

VIEIRA-DA-SILVA, L.G.; ALMEIDA FILHO, N. Equidade em saúde: uma análise crítica de conceitos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, Sup 2: S217-S226, 2009.

Representação Social da Sexualidade para Mulheres Profissionais do Sexo.

Maria da Soledade de Sousa Santos²²⁷.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

RESUMO

A transição demográfica é um fenômeno que vem atingindo países em desenvolvimento desde o início do século XX, gerando uma modificação considerável no modo de pensar e representar as condutas, situações e atitudes mais diversas. Embora, nas últimas décadas, a prática profissional de pessoas que laboram com a atividade sexual tenha sido estudada e compreendida sob uma perspectiva que aponta para ganhos, progressos e aperfeiçoamentos de capacidades biopsicossociais, não se pode desconsiderar que nessa atividade são encontrados relatos que apontam para uma simbiose acerca da atividade profissional e do âmbito

²²⁷ Maria da Soledade de Sousa Santos- Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
E-mail- miss_6202hotmail.com

idiossincrático dos sujeitos envolvidos nessa prática. As experiências contribuem para a formação de conceito de sexualidade distorcidos gerando por vezes perdas que podem comprometer a autonomia, o autoconhecimento e a qualidade de vida dessa população e torná-la mais vulnerável a influências remotas, assim como, a postura negligente em relação à saúde física e emocional. O objetivo geral da presente pesquisa foi apreender as representações sociais sobre a sexualidade elaboradas por profissionais do sexo contatados na cidade de Santo Antônio de Jesus – Bahia- Brasil. Foi utilizada a abordagem psicossociológica de estudo proposta pela Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici. De acordo com o referido autor, o conhecimento do senso comum é produzido pelas representações que os indivíduos fazem da realidade e/ou dos fenômenos e objetos que compartilham socialmente e tem como finalidade a orientação de suas práticas e condutas. Desse modo, o estudo das representações sociais do fenômeno em questão permite dimensionar aspectos simbólicos do processo trabalho-subjetividade que poderão servir para aprimorar as práticas de elaboração, autoconhecimento e autonomia dos profissionais do sexo. Participaram 50 profissionais, sendo todos do sexo feminino, com idade entre 19 e 45 anos. Foi utilizado o instrumento: Entrevista semiestruturada. Os dados obtidos com a entrevista semiestruturada apontaram que entre os profissionais do sexo pesquisados há uma maior prevalência de inexatidão do conceito de sexualidade. Dos 50 profissionais, 21 (26,2%) apresentaram um conceito de sexualidade majoritariamente relacionado às questões físicas 06 (7,5%) não faziam distinção entre a prática profissional e a singularidade de sua sexualidade e (66,3%) não tinham opinião formada sobre o tema. Os dados coletados através das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo e revelaram como resultados gerais uma representação da sexualidade ancorada em quatro classes temáticas: concepção da sexualidade, ser profissional do sexo, fatores desencadeantes da atividade e afetividade. Os resultados indicam ainda que os aspectos psicoafetivos marcam de forma substancial as representações sociais da sexualidade em profissionais do sexo.

Palavras-chave: Representações sociais; sexualidade; profissionais.

1 Introdução

A escolha do tema prostituição deveu-se ao interesse em discutir essa temática no âmbito da Psicologia, tendo em vista que existem poucos trabalhos na área, em especial com o delineamento que foi dado, enfocando a relação entre prostituição e sexualidade. Tendo em vista a complexidade desses dois temas, em seguida será feita uma rápida explanação a cerca deles e posteriormente a apresentação da pesquisa realizada.

O tema sexualidade é amplamente discutido, principalmente nas escolas e instituições de saúde. Nesse sentido, é importante fazer uma definição: o que é sexualidade? A sexualidade é inerente ao indivíduo. Não é algo que surge apenas na adolescência ou sofre um declínio na velhice, mas consiste em um processo contínuo que perpassa toda a vida das pessoas. Ela envolve os processos referentes às mudanças físicas, comportamentais e psíquicas do sujeito, como por exemplo, a puberdade e suas implicações, a relação com o corpo, a orientação

sexual, o cuidado com o corpo, as práticas sexuais, enfim, não se restringe apenas ao ato sexual como comumente é relacionada.

A prostituição é uma prática milenar, e que sempre teve o seu exercício controlado pelas instituições sociais. A concepção da prostituição vem sendo transformada com o passar do tempo. A igreja relacionava a prática à satanização, o Estado impunha a sua proibição, e hoje em dia, existe um Projeto de Lei (98/2003) que reivindica o reconhecimento dessa atividade como profissão e tem como objetivo assegurar as condições de remuneração dos serviços prestados, buscando garantir os direitos das profissionais do sexo. É importante ressaltar uma grande conquista da classe, que hoje já está inclusa no Código Brasileiro de Ocupações. (Guimarães & Hamann, 2005). Segundo estes autores:

“Nos dias de hoje, apesar de a prostituição ainda ser comumente pensada em sua associação com a marginalidade, há a explicitação de um discurso que emerge da politização de quem exerce a prostituição, reivindicando o direito de exercer a profissão em condições dignas, com a garantia de direitos e o cumprimento de deveres”. (p.528)

De acordo com estudos feitos por Guimarães & Hamann (2005), a prostituição é considerada imoral, e transgredir as regras e normas estipuladas socialmente. As profissionais do sexo são alvo de vários estigmas, dentre eles, a ideia de que essas mulheres são as responsáveis pela disseminação da AIDS e de outras DST's; é considerada também uma ameaça às famílias, sendo responsabilizadas pela degradação física e moral dos homens e destruição dos lares. Além disso, elas vão de encontro à ideia da mulher-mãe, a dona do lar e é vista como alguém “[...] desprovida de laços afetivos e não merecedora da vivência conjugal, familiar e, sobretudo, da maternidade”. (p. 531). Os estigmas estão relacionados também as representações hierárquicas de gênero e “[...] a ideia de que as mulheres e sua sexualidade precisam de dominação e controle masculinos [...]” (p. 532).

A partir dessas concepções é que se propõe um breve estudo sobre o que essas pessoas, as profissionais do sexo, pensam sobre a sexualidade e qual a visão delas sobre seu próprio corpo como instrumento de trabalho, através do qual se comercializa o sexo, e ainda, qual a relação aí implicada com sua própria sexualidade.

2 Profissionais do Sexo e Representações Sociais Sobre Sexualidade: Caminhos Teóricos

A teoria das representações sociais fundada em 1961 pelo psicólogo social romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici, tendo seu marco histórico no trabalho intitulado *La psychanalyse, son image et son public* (1961, 1976), que tinha como alvo principal conhecer

de forma mais aprofundada como os conceitos da teoria psicanalítica estavam sendo utilizados pela população francesa nos anos 1950. A partir daí Moscovici depreende que os conceitos originados na psicanálise Freudiana passaram a ser disseminadas com maior naturalidade, ou seja, como ideias de senso comum. Esta que é trazida pelos teóricos como a principal característica da formação das Representações sociais que consiste nesse processo de naturalizar o não natural.

E interessante notar que Moscovici parte da necessidade de reformular as ideias de Durkheim sobre as representações coletivas, que eram definidas como estáticas e irreduzíveis por ele. Para Moscovici a mobilidade constante dos grupos modernos anunciava uma necessidade de um novo olhar a cerca das representações formadas pelos indivíduos e pelos grupos em relação aos fenômenos que se apresentam.

Para Sá (1995, p. 23 apud ARAUJO, 2008, p. 102), a representação social, defendida por Moscovici, e a representação coletiva colocada por Durkheim se diferem da seguinte forma:

[...] as representações coletivas eram vistas, na sociologia durkeimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que devessem ser por eles próprios explicados. À psicologia social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos.

Marcadamente as representações as ideias formadas a cerca da realidade que nos circundam dão o tom das ações desenvolvidas por diferentes pessoas inseridas em seus grupos e tendem a orientar as praticas por elas exercidas conferindo a esta rede de membros interligados por crenças, por valores ou por concepções de mundo, uma identidade que lhes são próprias e os diferem quantos aos demais grupos.

As representações, exercerem uma função de preservação e proteção desta identidade, com as quais, segundo Moscovi (1978), se defendem das intervenções externas que ameaçam a construção identitária formada pelo grupo ao longo de sua historia, através das relações estabelecidas com o meio social, ou seja, de maneira coletiva.

Para Jodelet, (1986, p. 474) as representações sociais podem adotar a seguinte definição:

Uma forma de conhecimento específico, o saber de senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente caracterizados. No sentido mais amplo, designam uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático, voltadas à comunicação, à compreensão e ao domínio do ambiente social, material e ideal.

Desta maneira transparece a teoria como um importante elemento das relações sociais quando se assume esta direção para a comunicação no meio social. Por isso destaca-se a necessidade

de estudos com base em tal teoria. Uma vez expressas as representações torna-se possível identificar elementos que permeio os processos cognitivos dos indivíduos e formam o entendimento sobre um dado fenômeno.

No caso da presente pesquisa, será abordado como as profissionais do sexo, que utilizam seu corpo como instrumento de trabalho, estão percebendo os processos que ocorridos ao longo tempo e que mantém um elo indissociável entre o biológico, o psicológico e o social que é a sexualidade. Este processo pelo qual todos passam, adotam diferentes concepções e estão submetidos a diferentes ideias de acordo as representações formadas de maneiras intragrupais e tendem a entrar em choque quando as relações intergrupais ameaçam a construção social por eles defendida.

Araújo (2008, p. 104) aponta que Ao vivenciar ou apenas ter conhecimento desses fatos da realidade e da natureza, eles procuram meios de reproduzi-los, porém as representações sociais não são meras reproduções da realidade. Elas vão mais além, resultam de uma lógica natural em que os elementos são interpretados e passam por uma reconstrução, sendo-lhes atribuído um significado específico, cujos aspectos podem ser cognitivos, emocionais e afetivos.

Reinterpretar e reconstruir a realidade passa por um processo de apreensão daquilo que se apresenta a nós como algo novo e ameaçador. Quando os elementos captados se configuram como divergentes daquilo que se tem armazenado no arcabouço cultural é possível fazer uma espécie de link, seguindo uma lógica para se chegar a essa definição que fará deste algo novo, algo com um significado expreso para o individuo.

Daí se depreende a noção de ancoragem e objetivação. Objetivação segundo Araújo (2008) delinea o processo de configurar algo que está no nível abstrato em algo tangível. Desta forma se materializa uma imagem ou um esquema conceitual lhe dando um sentido objetivo. Em relação à ancoragem, a analogia supracitada com um link explica como ocorre este processo. Aquilo que é estranho ao grupo, ao aparecer será submetido a processos cognitivos que vão acessar algum conceito preexistente capaz de categorizar este novo elemento e dar a ele uma conotação “positiva” ou “negativa”.

Para obter tais informações sobre a dinâmica representacional em um dado grupo será utilizada a entrevista. Moscovici (1978 apud Araújo, 2008) “ênfatiza a verbalização, o discurso dos componentes do grupo estudado, por isso a entrevista é seu instrumento metodológico mais importante.” Neste sentido os processos que envolvem a representação de sexualidade em um grupo de mulheres que comercializam a pratica sexual deveram ser

captados através daquilo que o próprio fundador da teoria especificou como de fundamental importância na coleta de informações que se farão necessárias para se compreender a relação entre profissão, corpo, sexualidade e relações sociais.

3 Metodologia

O trabalho desenvolvido utilizou como instrumento para a coleta de dados a aplicação de entrevista semi-estruturada, sendo uma pesquisa de natureza qualitativa, ou seja, tem como base a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados aos questionamentos levantados. É também descritiva visto que descreve características da população acompanhada, e ainda, utilizou-se da técnica da observação no intuito de colher detalhes adicionais dentro do processo de investigação proposto por este trabalho.

O roteiro temático que orientou as entrevistas foi constituído por vinte e duas questões que abordaram desde a representação da sexualidade para o público abordado até a organização familiar passando por questões como renda familiar, condições de trabalho entre outras. O roteiro teve o intuito de orientar o discurso para que ele fluísse livremente, o que Denise Jodelet descreve como entrevista não diretiva de pesquisa.

O procedimento utilizado na coleta de dados foi o relato verbal, que foi gravado e posteriormente transcrito, sem que a este tenha sido dado nenhum tratamento gramatical ou ortográfico, com a intenção de preservar as informações colhidas conferindo um alto grau de verossimilhança à pesquisa.

As participantes foram selecionadas de forma programada, baseando-se nos interesses primordiais do trabalho de campo. As participantes foram mulheres adultas, as quais foram convidadas a participar e foram informadas acerca de suas garantias quanto ao sigilo das informações e preservação de identidade, assim como foram informados seus direitos em questionar ou ainda no decorrer do processo, caso desejasse, poder cessar a entrevista sem nenhum ônus.

As participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido que fora previamente lido em voz alta pela pesquisadora para as participantes, sendo também assinado pela responsável pela casa onde as participantes exercem suas funções enquanto profissionais e onde parte delas reside, o termo de encaminhamento, o que assim atesta que as participantes estavam participando, conscientemente e voluntariamente, do projeto proposto. Para a coleta de dados foram realizados encontros marcados sempre com a responsável pela casa, definindo data e horário em que os mesmos deveriam acontecer.

4 Resultados e Discussões

As discussões levantadas serão feitas através de um paralelo entre a pesquisa realizada pelo grupo, e um artigo de Guimarães & Hamann (2005) que trata da representação social da prostituição, ambos os trabalhos na percepção das profissionais do sexo.

As participantes da nossa pesquisa não conseguiram abordar o tema sexualidade, a partir da definição supracitada, adotando um conceito tido como superficial quando comparada as teorias existentes. No entanto, trouxeram ricas contribuições com relação ao seu cotidiano e suas vivências.

A primeira pergunta do questionário pedia que elas falassem sobre suas concepções a cerca da sexualidade. Suas respostas restringiam a sexualidade apenas à prática sexual. No entanto, as três veem a sexualidade como algo normal e benéfico. A fala de uma delas mostra claramente a tal.

“Pra mim é você fazer amor, e poder fazer sem o povo ficar falando”. (T.S.F.)

O tema sexualidade continuou a ser abordado nas questões posteriores. Quanto à primeira relação sexual, duas delas afirmaram não ter sido bom, e apenas uma recebeu orientações quanto ao uso de métodos contraceptivos e de prevenção. E por sinal, foi a mais nova das entrevistadas.

“Não, não recebi aquele tempo antigo sabe como é?! Foi com um namoradinho que eu namorava escondido quando fui ver a barriga já tava grande.” (M.J.S)

Foi bom até certo ponto, porque eu namorava com ele serio mesmo, e ele terminou comigo, ele terminou comigo o sacana, quando me comeu, porque Neide era da vida. Há! Neide falou que era pra eu me cuidar de todo jeito e usar camisinha. (T.S.F.)

Quanto à orientação sexual, as três se declararam heterossexuais, no entanto, já tiveram a experiência de se relacionar sexualmente com outra mulher.

“Há eu gosto de homem, mais já fiz muito programa com mulher”. (M.J.S.)

É comum hoje em dia, casais irem à procura de profissionais do sexo, a fim de satisfazer suas fantasias. Ou mesmo, o homem se satisfazer apenas vendo a relação sexual entre duas mulheres. No próprio artigo analisado, a fala de uma das entrevistadas exemplifica bem essa questão.

“Uma vez eu fiz um programa com uma mulher que mora lá na pensão onde eu moro. Era o cara e nós duas. Daí o cara queria ver nós duas transando. Então tá

né... Eu fui. Mas eu não gosto não. Daí o cara pagou, e pagou bem, eu saí de lá cheia de dinheiro. Aí eu pensei, se eu tô nessa vida tenho que fazer isso mesmo. Daí pintou outro programa, eu me soltei mais. Aí, hoje em dia normal (São Paulo)". (Guimarães & Hamann 2005, p.534)

Sendo assim, podemos perceber que essas profissionais acabam tendo que se adequar a determinadas situações, e muitas vezes tem que fazer coisas que não gostam, ou que não estão acostumadas, mas que fazem parte da sua rotina de trabalho.

Com relação à representação que elas imaginam que as outras pessoas fazem delas, a maioria acredita que os outros não veem como algo bom, que muitas pessoas discriminam, na maioria das vezes por não saber de fato como as coisas acontece.

“Nem todos olham com bom olhar né! Muitos discriminam e outros não. Não sabe como acontece as coisas”. (A.A.R.)

O que corrobora com os estudos de Guimarães & Hamann (2005), tomando por base um dos relatos das participante/informantes:

“Eu acho que essa coisa de dizer que a gente vende o corpo é uma bobagem. Meu corpo está aqui comigo. E cuido muito bem dele. A gente está aqui para vender fantasia, ilusão. Muitas vezes, tem uns clientes que nem querem nada, só conversar. E a gente conversa. Tem muita coisa misturada nessa coisa da prostituição. É só a gente não aceitar dizer essas coisas da gente. Isso é o que todo mundo pensa, mas ninguém na verdade sabe de nada. Eu não aceito isso não (Rio Grande do Sul)” (p. 533).

Ainda existem muitos estigmas que estão em torno das profissionais do sexo, mas, o que se percebe é que elas mesmas já estão se enxergando de outra maneira, e lutando para o seu reconhecimento como uma profissional, alguém que vende “fantasias”, e que como qualquer outra profissão tem seus direitos e deveres.

Um ponto importante a ser citado, é a baixa escolaridade das entrevistadas, nenhuma delas passou da 7ª série do Ensino Fundamental. Elas afirmaram que continuam nessa profissão, apenas por precisão, mas relatam que se pudessem gostariam de estar desenvolvendo outras atividades. Essa última questão fica evidente na fala contida no artigo de Guimarães & Hamann (2005).

“Pra mim eu já acho uma vida difícil. Eu estou nisso porque preciso, tenho três filhos que precisam de mim. E trabalhar em casa de família paga pouco demais. Então eu acho que fazendo programas ganha mais, agora só eu não gosto. Acho difícil porque nunca me acostumei com a vida, é só uma questão de necessidade mesmo (Paraíba).” (p. 534).

E ainda no relato de uma das entrevistadas nesta pesquisa:

“Se não fosse aqui eu queria era trabalhar em salão de beleza”. (T.S.F.)

Todas elas deram opções de ocupações bastante comuns. O que fez com que o grupo inferisse ser fruto da baixa escolaridade delas, o que acaba limitando as possibilidades de atuação profissional.

Quando questionadas quanto ao público que elas atendem, afirmaram ser procuradas por todo tipo de homem, mas em especial os casados. Isso retifica a ideia de Guimarães & Hamann (2005), onde a prostituta é representada como aquela que irá “[...] satisfazer as luxúrias masculinas que não podiam ser realizadas no espaço da relação conjugal [...]” (p. 533).

O programa é o ponto mais relevante da prostituição. Segundo as nossas entrevistadas, é o preço é negociado antes e custam em média 40 reais. Segundo elas o pagamento é adiantado, para evitar que o cliente crie confusão depois e não queira pagar. A renda mensal delas gira em torno de R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00. Uma das restrições impostas por todas elas é o uso da camisinha, e caso o cliente insista em não utilizar o preservativo, elas afirmam desistirem do programa. Este último ponto revela a preocupação delas em se cuidar, em se proteger, não apenas de uma gravidez, mas de DST's.

“Avisa valor e cobra adiantado. Por que se não o cara vai lá e diz que não foi avisado ai vai chorar pelo leite derramado! Tem sim [restrições], não ficar sem camisinha, tem mais, também faz se quiser né, eu faço se eu quiser sexo anal” (M.J.S.).

Na pesquisa feita por Guimarães & Hamann (2005), as entrevistadas consideram que a idade é um fator importante na negociação do programa. As mulheres mais velhas são consideradas mais experientes, enquanto as mais novas são procuradas quando o homem não exige experiência, mas se preocupa com a aparência. Essa questão reflete a competição e a concorrência entre elas, sendo um ponto que pode influenciar até mesmo no preço do programa, podendo aumentar ou diminuir conforme a exigência do cliente. Da mesma maneira, isso ficou constatado nesta pesquisa.

“(Muitos risos) Eles gosta de novinha, mais uma mais velha tem mais as manhas né. Mais é assim: (cantando) a boca quentinha, peitinho durinho adora mascar chiclete. Mais isso né tudo não tem que ter manha” (A.A.R.).

As entrevistadas relataram que o comportamento delas difere dentro do local de trabalho (casa de prostituição) e fora dele. A fala de uma delas exemplifica isso de maneira bem clara.

“É diferente dentro de minha casa há o respeito né. Aqui dentro eu sou danada lá fora eu sou patricinha, me visto igual e tudo, mas o comportamento é diferente. Mas nem todas são assim né, tem umas que lá fora nem ‘caçola’ veste” (M.J.S.).

Em suma, foi possível fazer um paralelo riquíssimo entre a pesquisa realizada e o artigo de Guimarães & Rosa, trazendo contribuições importantes sobre a visão das próprias profissionais a respeito de suas vidas e de sua profissão, relatando experiências incríveis, que acabam por reduzir alguns estigmas previamente concebidos e que permeia nossas ideias por meio de pré-conceitos e estereótipos presentes em toda a sociedade de modo geral.

5 Considerações Finais

Considero que esse trabalho foi desafiador. Primeiro, por ser de meu interesse me aprofundar nessa temática, e ter contato com a realidade dessas profissionais. Algumas questões foram limitantes para a realização da pesquisa, em especial o tempo curto em realizá-la. Sendo assim, a amostra foi reduzida, mas, não impediu que tivesse um material interessante, e que de fato nos acrescenta muito como pessoa e como profissional.

A prostituição ainda é marginalizada, e as mulheres são vítimas de grande preconceito e discriminação, mas percebe-se que elas também são seres humanos como qualquer outro, com suas capacidades e limitações. Essas mulheres em particular, despertaram sentimentos que fazem refletir enquanto estudante de Psicologia, e qual o nosso papel social diante desses grupos.

Vivemos em uma sociedade carregada de estigmas que se sobrepõem a realidade vivida por diferentes grupos. Inclusive aqueles que estão na academia e através da pesquisa se defrontam, estudam e compartilham da vivência de diferentes indivíduos, neste caso com as profissionais do sexo que apesar de ter uma imagem carregada de preconceitos dentro do contexto social em que vivemos demonstraram suas capacidades de organização familiar, de cuidados consigo mesmo e revelaram que na maioria das vezes as forças das circunstâncias as levam para este caminho, o que deve provocar uma reflexão a cerca do que aparentam ser e realmente são enquanto mulheres e cidadãs.

6 Referências Bibliográficas

GUIMARAES, Katia and MERCHAN-HAMANN, Edgar. Comercializando fantasias: a representação social da prostituição, dilemas da profissão e a construção da cidadania. *Rev.*

Estud. Fem. [online]. 2005, vol.13, n.3, pp. 525-544. ISSN 0104-026X.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300004>.

Spink, Mary Jane P. (Org.). O Conhecimento No Cotidiano: As Representações Sociais na Perspectivas da Psicologia Social. Sao Paulo: Brasiliense, 2004. P. 152

ARAUJO, Maria Conceição. A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. *Revista Hospitalidade*. Disponível em: < <http://www.revistas.univerciencia.org/turismo/index.php/hospitalidade/article/viewFile/155/180>>. Acesso em: 05 mar. 2012.

GT 06 - Desenvolvimento Local e Arranjo Socio-econômico

Coordenador: Prof. Dr. Nilo Rosa—UEFS

Tecendo a Rede de Cultura: contribuições da pesquisa-ação no Movimento de Cultura Popular do Subúrbio²²⁸

Herbert da Silva (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/UNEB - UNEB)²²⁹

Resumo

Práticas pedagógicas de uma associação situada no Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia. Analisa as relações entre educação e cultura, formas de organização e cooperação em rede. Aborda sobre a Educação e Desenvolvimento Local como processos políticos potenciais para a transformação e emancipação social (FREIRE, 1987; GONH; 1995; SANTOS, 2000; SAVIANI, 2008). A pesquisa é realizada com a metodologia da pesquisa-ação para o desenvolvimento humano comunitário (BARBIER, 2002; DIONE, 2007).

Palavras-chave: pesquisa-ação; movimento social; cultura.

É preciso desenvolver estratégias de intervenção social (ESPINHEIRA, 2008), entre Comunidades e Universidades que contribuam para a construção ações diretas no campo de pesquisa, envolvendo o objeto e pesquisador numa relação dialógica e poderosa de transformação. A intencionalidade desse trabalho está na defesa de que o estudo de práticas educativas comunitárias vinculadas às ações coletivas/movimentos sociais²³⁰ são potenciais para o entendimento dos arranjos sociais, de seus processos pedagógicos e formas de sustentabilidade.

Nesse sentido, o Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB, ao longo da sua trajetória vem registrando importantes estudos nesse

²²⁸ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT6 Desenvolvimento local e arranjo sócio econômico

²²⁹ Estudante no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/UNEB ingresso em 2012, graduado em Comunicação pela Universidade do Estado da Bahia (2002). Tem experiência em Comunicação Comunitária; Educação Ambiental e Educomunicação, além de realizar Assessoria e Consultoria em Comunicação Social para ONG's e Movimentos Sociais.

E-mail: herbertdasilva@gmail.com

²³⁰ Para (MELUCCI, 1983, p.46) movimento social é uma forma de ação coletiva: “Eu defino analiticamente um movimento social como uma forma de ação coletiva (a) baseada na solidariedade, (b) desenvolvendo um conflito, (c) rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação.

campo, tais como, as dissertações de mestrado defendidas²³¹ em 2004 por João Pereira Oliveira Júnior de título “*Processos educativos, força identitária e mobilização comunitária na luta pela moradia no Candéal*”; 2007 por Brenno Costa Barboza de título “*Vida coletiva: Reflexões sobre a relação entre comunidade e educação na contemporaneidade*”; 2008 por Márcia Souza da Purificação de título “*Educação e desenvolvimento humano: as práticas sócioeducativas e culturais nas escolas do beco da cultura, Nordeste de Amaralina*”; 2008 por Roberto Carlos Vieira de título “*O Ourives e a Jóia: O movimento de organização comunitária (MOC) e suas práticas de educação não-formal, no período 1970 a 1980*”; 2011 por Nilza da Silva Martins de título “*Universidade e movimentos sociais: espaços de educação e cidadania*”; 2012 por Igor Sant’Anna de título “*Educação, território e estratégias de desenvolvimento local sustentável: práticas sócio-educativas no Parque São Bartolomeu*”.

As práticas educativas comunitárias são ações que nascem de encontros diários, marcados pela realização de ações conjuntas de sobrevivência, de fortalecimento laços de vizinhança e, sobretudo, pela ação política de pessoas para amenizar e transformar a violência social em oportunidade de paz, justiça e crescimento coletivo. São práticas que nascem também dos desvios, dos desencontros e conflitos gerados no contexto de vida em grupo, imerso em uma aparente “Naus Navegante” que circunscreve a realidade de *ser favela*²³².

As práticas educativas são relações de co-presença como salienta Giddens (p. 56, 1991) que entrelaçadas por “compromissos de rosto” e “compromissos sem rosto” são distintas das relações de “desatenção civil”, são relações intencionadas e tencionadas pela proximidade.

Consideramos por prática educativa um “fazer algo”, relacionado a um determinado contexto social, formal ou informal, que desencadeia um processo

231 As dissertações de mestrado do PPGEduc/UNEB estão disponíveis através da página virtual do Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Dias Tavares e podem ser acessadas neste link:

<<http://www.cdi.uneb.br/paginas/dissertacoes.html>>

232 Em “Sociedade do Medo”, Gey Espinheira ao fazer análise sobre a juventude e as dificuldades que ela encontra para enfrentamento social quando há falta de alternativas formais de renda – diga-se de passagem: é comum a ausência de recursos financeiros disponíveis formalmente para os jovens da periferia – percebe que são gerados conflitos e frustrações, potencializando a adesão a práticas transgressoras. Gey termina por traduzir o sentimento de ser periferia, ser esquecido, invisível, fora das possibilidades de participação social. Este sentimento de ser periferia pegamos por empréstimo e dizemos ser favela. O sentimento de ser favela é para além do inferior sentimento de ser periferia. Ser favela é uma auto-afirmação, tem diversos sentidos, mas é utilizado pelos jovens da periferia para dizer que não são idiotas. Para dizer que são fortes e resistentes. Que sabem da sua condição de periferia e que amam o seu lugar, os seus vínculos e desejam o melhor para os seus companheiros. Ser favela carrega o sentimento de comunidade.

de aprendizagem destinado a estimular a mente e o espírito dos educandos para a busca de novos conhecimentos e experiências, preparando - os para a vida (ESCOBAR, 2007, p. 35). Por outro lado a vida também exerce uma influência sobre as práticas educativas e estas devem estar comprometidas com sua realidade social, provocando nas pessoas o ímpeto da libertação, autonomia, cooperação e autogestão, conforme as idéias da filosofia política da educação de Paulo Freire (2005), Francisco Ferrer Guardia (2009), e mais contemporaneamente Marcelo Lopes de Souza (2006) e Joan Martínez Alier (2007), dentre outros.

(SANT' ANNA, 2012, p. 13.)

A organização em rede de grupos culturais, de associações e a realização de ações coletivas, envolvendo a comunidade em realidades vividas diversas são potencialidades para práticas transformadoras. Nessa perspectiva, contribuem os trabalhos sobre tribos educadoras e as visões que colocam o meio urbano como espaços educativos, defendidos por Escobar (2007) e Gadotti (2000).

O trabalho em desenvolvimento no Subúrbio Ferroviário de Salvador tem como objetivo o estudo das práticas educativas realizadas pelo Movimento de Cultura Popular do Subúrbio - MCPS e a rede de grupos culturais que essa Organização Não-Governamental articula.

O MCPS surge no ano de 2002, com sede em São João do Cabrito, no entorno do Parque São Bartolomeu. A instituição contribui para a formação de uma rede de aproximadamente 20 grupos culturais e apoio comunitário no Subúrbio Ferroviário – área periférica da cidade de Salvador-BA. As ações de apoio à comunidade são variadas (oficinas, realização de projetos, mediação de conflitos e encaminhamentos diversos às demandas de trabalho, saúde, educação). São ações que amenizam a (in)visibilidade²³³ dada pelo Estado na realização de políticas públicas eficazes para a cidadania e melhoria de qualidade de vida das populações que vivem nesses espaços.

Contextualizando o território, local em que o MCPS está inserido, a periferia de Salvador, mais especificamente o Subúrbio Ferroviário abriga diversos bairros, com pessoas de níveis diferentes de escolaridade, rendas e práticas sociais. Há inúmeras associações, movimentos sociais e grupos culturais no local e sua população é estimada em 264.897 mil habitantes, segundo os dados extraídos do IBGE em 2010. Em 2012, Salvador atinge a

233 Sobre a relação políticas públicas e (in)visibilidade ver “Políticas públicas no Subúrbio ferroviário: (in)visibilidade na dinâmica da cidade de Salvador”, dissertação de mestrado defendida por Luiz Carlos Rocha em 2003 no PPGEduc/UNEB, disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18070614/200113luizcarlosrocha>

população de 2.675.656, sendo o Subúrbio Ferroviário equivalente a cerca de 10% do total da população que compõe a cidade.

Essa população está a margem dos reconhecidos espaços públicos de representação midiática (grande mídia, teatros, cinemas, praças aparelhadas com requintados instrumentos de diversão); os espaços públicos do Subúrbio Ferroviário são construídos nas sedes das instituições locais, nas escolas, nas ruas e no recém-recuperado Centro Cultural de Plataforma, no bairro de Plataforma. O MCPS participa ativamente da construção e reconstrução deste território com práticas educativas comunitárias que vão ao longo deste estudo sendo analisadas.

Amparados em documentos próprios da instituição, tais como Estatuto, Currículo Institucional e peças de comunicação, sedimentamos a afirmativa de que a constituição em rede dá origem ao MCPS – Movimento de Cultura Popular do Subúrbio. O exemplo disso, no histórico curricular da instituição, observamos que o MCPS é composto através da associação de quatro grupos culturais - Grupo Teatral Outra Metade, Degraus da Arte, Grupo Cultural Felinos e Os Trovões Teatrais – que buscavam o aperfeiçoamento técnico e recursos para realizar suas ações.

A atuação do MCPS se dá em diversos campos, entre eles político-econômicas de cooperativismo, ambiental e cultura. As práticas sócio-educativas da organização têm como público diversos atores sociais, se relacionam com instituições públicas e privadas na tentativa de melhorar as condições de vida local. Nos dez anos de existência, o ativismo social do MCPS está calcado no voluntariado de populares dos bairros circunvizinhos ao Parque São Bartolomeu²³⁴, também com apoio de projetos vindos de instituições parceiras da Sociedade Civil ou através de instituições vinculadas ao Estado através de editais ou apoio direto, como ocorreu, no caso do “Projeto Arte, Cultura e Paz para a Cidadania” patrocinado pela Empresa Brasileira de Petróleo - Petrobrás em 2005.

234 O Parque São Bartolomeu está localizado no Subúrbio Ferroviário de Salvador, é uma área do Parque Metropolitano Pirajá, que foi palco de fatos históricos relevantes para a constituição do Brasil, tais como, a presença de Jesuítas na colonização dos índios Tupis; abrigo de heróis quilombolas e do registro da resistência religiosa do Candomblé na memória local através do batismo das Cachoeiras do parque com nomes de Orixás, afirmando a afra descendência. Atualmente o Parque São Bartolomeu passa por um processo de recuperação, mapeamento de fauna e flora e elaboração do plano de manejo com recursos do Estado e participação ativa do MCPS.

A instituição realiza uma série de atividades socioculturais e ambientais entre elas seminários, cortejos em datas comemorativas, conscientização ambiental, formação de agentes de saúde, agentes comunitários, processos de qualificação de grupos culturais, consolidando através do associativismo uma das maiores redes de entidades do Subúrbio Ferroviário. É filiada ao FES – Fórum de Entidades do Subúrbio e integra a rede CAMMPI - Comissão de Articulação e Mobilização dos Moradores da Península de Itapagipe.

O MCPS atua como Operadora Social - OS, um termo fornecido pelo governo estadual que credencia a instituição a participar de decisões nos projetos que impactam a população local. Como OS participa do Plano Integrado de Desenvolvimento Social da Bacia do Cobre (PIS COBRE), realizado pelo Governo do Estado da Bahia, através da Secretaria de Desenvolvimento Urbano (SEDUR) e a Companhia de Desenvolvimento Urbano e Regional (CONDER). O PIS COBRE atende ao Programa Estadual de Habitação de Interesse Social Dias Melhores que tem como objetivo:

Melhorar, sobretudo quanto aos aspectos sociais, econômicos e de segurança humana, as condições de habitabilidade das famílias que residem nas poligonais de integração social atendidas pelo Projeto, proporcionando-lhes condições de sobrevivência, com garantia a convivência familiar e comunitária, empregabilidade e acesso a direitos e políticas sociais²³⁵.

Entre as atividades culturais principais do MCPS está o Cortejo Afro, ato realizado anualmente no dia simbólico da consciência negra (20 de novembro). Há também a comemoração do dia do teatro e circo e a participação na comemoração da reabertura do Centro Cultural Plataforma²³⁶ – um espaço equipado com salas de ensaio para dança e teatro, biblioteca, palco com equipamentos multimídia, iluminação e cerca de 150 cadeiras na platéia. A reabertura do Centro Cultural Plataforma é marcada por uma passeata cultural que sai da avenida principal da Suburbana até as portas do Cine-Teatro, agregando crianças,

235 Fonte : SEDUR / CONDER. Plano Integrado de Desenvolvimento Social: Projeto de Desenvolvimento Integrado em Áreas Urbanas Carentes no Estado da Bahia, maio de 2009.

236 Nesse momento de comemoração inicia-se o projeto Caldeirão Cultural, desenvolvido pela própria equipe gestora do Centro Cultural Plataforma em parceria com os grupos e associações do território do Subúrbio Ferroviário. O Caldeirão Cultural oferece atividades de qualificação do uso dos aparelhos públicos do Cine-Teatro iniciando com uma visita guiada, além de oficinas de iluminação, sonorização e uma série de apresentações artísticas durante todo o mês de maio. Essas atividades têm como objetivo dar visão e potencializar as iniciativas culturais do Subúrbio Ferroviário de Salvador, além de protestar contra a falta de políticas públicas.

jovens e adultos em grupos de dança, capoeira, palhaços, Hip Hop e movimentos sociais locais.

Atualmente a rede Aglutina 20 grupos culturais contemplando: capoeira, dança, teatro, música e outras manifestações da cultura popular. O nosso extenso calendário cultural tem características muito peculiares que visam a transformação social através da valorização da cultura e suas faces artísticas²³⁷.

Para melhor situar o objeto de pesquisa é necessário observar que o Movimento de Cultura Popular do Subúrbio – MCPS é uma associação devidamente registrada, com certidões públicas fornecidas pelo Estado que reconhece a sua atividade social. O MCPS faz parte, portanto, da Sociedade Civil Organizada e está caracterizada, segundo Gonh (1997), dentro do âmbito dos novos movimentos sociais.

Gonh (2010)²³⁸ realiza o exercício de resumir sua produção intelectual sobre Movimentos Sociais relacionando-os com a educação. Faz uma cronologia dos Movimentos Sociais desde a década meados do século XX até a atualidade, demonstrando as mudanças ao longo do tempo, nas lutas, políticas e manifestações. Os Movimentos Sociais antes eram mais reivindicatórios quando enfrentavam o período da ditadura, depois com a transição para a democracia, na década de 90, passam a ter suas pautas apoiadas pela Constituição, quando surgem os novos atores sociais, Organizações Não Governamentais - ONGs que passam a atuar no campo das políticas públicas.

Com o surgimento das ONGs e dos novos movimentos sociais, como a luta da mulheres, gays e lésbicas, movimentos urbanos em prol da cultura, da paz, diferem dos tradicionais movimentos sindicais da década de 70, há uma mudança de cenário, no processo de luta. As formas de organizar e mobilizar os atores sociais são mais fluídas e menos hierarquizadas. Surgem novos atores e as práticas educativas se consolidam nos processos de participação:

237 Nota extraída do blog do cortejo afro do subúrbio. Disponível em: <<http://cortejoafrodosuburbio.blogspot.com/>> Acesso em: em 29 de setembro de 2011

238 Ver “Movimentos sociais na contemporaneidade”, artigo apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 17 a 20 de outubro de 2010” e publicado na Revista Brasileira de Educação em 2011.

O surgimento de associações de bairro, movimentos reivindicatórios, de igrejas, gênero, etnias, entre outros nas últimas décadas contribuem no processo educativo de seus integrantes. Os movimentos sociais, na abordagem de Gohn (2010) são fundamentais para transformações no seio da sociedade, sua atuação inovada em rede permite o empoderamento das pessoas, o pertencimento em grupo ativo e em ações coletivas.

Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos. Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social.

(GOHN, 2010, p.1)

Os Movimentos Sociais são compostos por uma gama heterogênea de manifestações, o que significa dizer que há muitas contradições presentes nas lutas; as formas de negociação são diversas. São construídos por pessoas que muitas vezes se dedicam voluntariamente em prol de melhorias da qualidade de vida, do direito a livre opção sexual, da paz, do acesso à ao conhecimento, de participação política. Lutas de diversas bandeiras que insurgem no seio social, frutos de processos de exclusão e silêncio dada formação da sociedade. Eles estão piores de uma certa autonomia no *mundo da vida*, atuam muitas vezes como mediadores entre o Estado e o mercado e agenciam a luta por direitos, como vemos no pensamento de Gohn (1997, p.138):

O mundo da vida é diferenciado dos sistemas econômico e estatal. Ele é um subsistema da sociedade civil, é parte dela e não sua totalidade, e engloba várias formas institucionais – permanentes ou não – que atuam como organismos de limitação e mediação entre o Estado e o mercado. Essas instituições poderão se estabilizar a partir de normas jurisdicionais específicas, que ajudam a construir por intermédio de suas práticas e demandas. Ou seja, as instituições podem ter o papel de agenciadoras na produção de novos direitos, desde que estejam atuando numa sociedade que valorize a auto-organização e possibilite a publicização das ações dos grupos coletivos organizados, por intermédio da mídia ou de outras formas de publicidade. Assim, o mundo da vida é fundamental para a análise da sociedade civil, e esta última possui duas lógicas: uma dada pelo sistema econômico-político mais amplo, outra dada pelo mundo da vida.

Os movimentos sociais vistos enquanto ações coletivas podem transformar-se em frentes de emancipação, e suas práticas educativas baseadas nos interesses da comunidade, na solidariedade são potenciais para rupturas com o sistema hegemônico. A periferia como espaço de luta, enquanto espaço vivido é potencializada com a constante troca entre culturas e se tornam férteis para ações coletivas. Onde há escassez e luta existe também o pensamento

emancipatório. É seguindo esse raciocínio que Milton Santos (2006) pensa as cidades e possibilidades de mudança social.

Em meio aos conflitos gerados pela economia hegemônica em escala global, nacional e local realizam ações coletivas e pautam na esfera pública suas reivindicações, atuam no sistema político pressionando-o para a transformação. Por outra via, terminam suprimindo as ausências do Estado, com o atendimento as necessidades básicas da comunidade, possibilitando a realização do lazer, formação profissional, atendimento em saúde e ações culturais. Servem como verdadeiros guarda-chuvas e exercem relações de poder nos espaços em que a presença do Estado se dá de forma incipiente. Há uma tendência, em servirem como mero instrumentos do Estado moderno, realizando com precários recursos serviços e ações relevantes para a manutenção da paz social (ARATO, 2005).

1 Aspectos Científicos e metodológicos da Pesquisa

O cientista contemporâneo se depara com a necessidade de uma postura de reflexão profunda, capaz de analisar as múltiplas dimensões da educação. Na verdade, o processo de reflexão requer um desatar de forças de pensamento hierárquico, para um atar que tenha correspondência com a troca de conhecimentos baseada na ética do respeito ao outro e na dialética. Essa visão nos coloca como sujeito que vivencia processos de construção de si junto com o outro, e por isso, numa relação vivencial dialógica implicada na complexidade da convivência e da tolerância (FREIRE, 1967).

A pesquisa-ação é a metodologia utilizada neste estudo. Tem como perspectiva o pensamento implementado a partir da década de 90 em Barcelona no Congresso Internacional de Cidades Educadoras em que se afirma que a cidade educa (GADOTTI, 2005), e antes, vê a educação popular como prática da liberdade, a luz de Paulo Freire (1967) e as periferias, mas especificadamente o Subúrbio Ferroviário de Salvador como lugar de atividade de resistência, luta e identidades distintas dos lugares das “classes ditas superiores” seguindo o pensamento de Milton Santos (2006).

Para o levantamento dos dados são realizadas visitas periódicas nas comunidades do Subúrbio Ferroviário e na sede do MCPS, com acompanhamento da agenda cultural desta e de outras instituições locais utilizando a observação, realização e participação em eventos,

registros audiovisuais, além de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas através da pesquisa-ação (BARBIER, 2002; DIONNE, 2007; OREFICE, 2007).

O pesquisador está diretamente envolvido na experiência da pesquisa e carrega consigo a intencionalidade, o recorte, a tradução do objeto em observação, sendo inegável o caráter fenomenológico neste trabalho:

(...) a fenomenologia tenta tornar explícita a consciência daquilo que está latente na vida cotidiana, mas que se encontra dissimulado. O entendimento da vida cotidiana não deve ser a mera aceitação do senso comum, mas a busca dos significados sociais dos fenômenos que servem para configurar os fatos cotidianos.
(GHON, 1997, p. 137).

Em campo, há um processo de imersão do pesquisador na realização das atividades de ação. Entre as atividades desenvolvidas, foram realizadas oficinas de produção cultural e novas tecnologias com jovens e adultos em contato com o MCPS. Essas oficinas aconteceram entre março e outubro de 2012, com encontros semanais. A princípio iniciamos as atividades com 16 jovens e o número de presentes flutuou entre 10 e 6 participantes ao longo dos meses. A desistência, ausência e a renovação constante de jovens participantes do grupo dificultou a realização dos objetivos finais das oficinas que era a realização de eventos bimensais congregando os diversos grupos culturais do Subúrbio Ferroviário.

Ainda assim, realizamos três eventos no Espaço Cultural Cine-Teatro Plataforma, com a presença de grupos culturais locais e extensas grades de apresentações. A experiência fortaleceu os laços da juventude com o MCPS e permitiu o uso de ferramentas de mobilização e produção cultural de baixo custo. Nomeamos este projeto de TACCC TÁ Parque São Bartolomeu - Tenda de Arte Comunicação Cultura e Cidadania do Parque São Bartolomeu cujo objetivo primordial não foi o de realizar os eventos, mas provocar jovens e adultos através de capacitação em comunicação, produção, cidadania e promoção da paz para formarem o Coletivo de Produção e Arte do Subúrbio – CPAS.

Aos poucos o CPAS foi assumindo independência e autonomia na organização bimestral das TACCC TÁ, sendo a última, produzida em 18 de agosto de 2012, ocupando a Praça São Braz e o Cine Teatro Plataforma com intervenções culturais.

É válido salientar que as atividades das TACCC TÁ não contaram com apoio financeiro e não tinham como finalidade a introdução dos jovens no mercado de trabalho. Esses condicionantes econômicos em um território onde há dificuldades de acesso aos recursos mínimos para a sobrevivência potencializam a introdução dos jovens cedo no mercado de trabalho, ou ainda, na ausência de oportunidade de trabalho formal o desvio e entrada em ações transgressoras (ESPINHEIRA, 2008), e aparecem como fatores relevantes para a avaliação das ações de mobilização cultural, tais quais são propostas.

Em outubro de 2012, iniciamos o projeto “Tecendo a rede de cultura” que contou com aprovação em edital do Fundo de Cultura do Estado da Bahia. Este projeto atualmente está em processo de implantação e conta com um recurso de 230 mil reais para um ano de atividades. Prevemos a realização de 240 horas de curso de mobilizadores culturais para 35 integrantes da rede de grupos culturais do MCPS com oficinas de novas tecnologias da informação; produção cultural; planejamento em comunicação sociais; assessoria de imprensa; elaboração de projetos; sensibilização para formação de cineclubes; dança; teatro; música; circo; performance. Além de 288 horas de oficinas em 16 escolas do território do Subúrbio; realização de dois cortejos; dois seminários e intercâmbios, viabilizando o acesso a outros espaços públicos da cidade.

Entendemos o “Tecendo a rede” como ação estratégica, um dos resultados do trabalho em andamento que integra a Universidade ao projeto político pedagógico do MCPS a medida que compartilha experiências de transformação e desenvolvimento local sustentável. Acreditamos na cidade como um espaço de educação, a educação no campo social (ZUCCECHI; MOURA, 2011), lugar onde se coexistem a educação formal e a não formal como afirma Gadotti (2005, p.2):

O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito das regras do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc.

Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços.

2 Conclusão

Associando pesquisa e ação, o projeto acadêmico busca dentro da compreensão de que são necessárias novas formas de se fazer pesquisa numa cidade que educa (GADOTTI, 2005) realizar atividades educativas inovadoras junto ao objeto de estudo. O exemplo disso, em 2012, houve oficinas fornecidas como ações da pesquisa envolvendo lideranças do MCPS e 16 grupos culturais na criação de projetos, com aulas semanais de 4 horas e um total de 20 horas no semestre. Observou-se inicialmente que as dificuldades ligadas ao campo da comunicação social, da produção e criação de projetos terminam por prejudicar e muitas vezes inviabilizam ou desestabilizam as ações culturais da instituição e dos grupos da rede cultural. O projeto “Tecendo a rede de cultura” foi então escrito com o objetivo de contribuir para o melhor uso das ferramentas de comunicação e gestão, além de estimular a realização de ações sócio-educativas pela rede de grupos culturais em estudo.

Decidimos junto com o MCPS em compor a equipe gestora do projeto “Tecendo a rede de cultura” na sua totalidade por membros da rede dos grupos que compõe o MCPS, com participação da Universidade como parceira do projeto. As ferramentas de avaliação, a criação e produção dos eventos, administração do recurso, a contratação de pessoas são ações que estão a cargo da equipe gestora.

Nesse processo de troca de experiências há o empoderamento do pesquisador com o uso da metodologia de pesquisa-ação. A ação na pesquisa passa por uma constante reorganização visando contribuir para o desempenho e a transformação da realidade local, tendo em vista que, no espaço vivido há uma série de negociações que fazem necessárias alterações na postura acadêmica. Ter sensibilidade às práticas da comunidade se torna especificamente nesse projeto um desafio. É necessário estar disposto ao uso de metodologias

participativas efetivas, a alterar os percursos e atender aos desvios propostos pela própria comunidade nos processos de ação.

A metodologia da pesquisa-ação apresentada pelo professor Paolo Orefice no “Ciclo de Formação: Desenvolvimento local, conhecimento e educação permanente” no primeiro semestre de 2012, no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduc/UNEB , mostra que o pesquisador deve caminhar junto ao movimento da comunidade, trocar conhecimentos e arcar com os custos da mudança para empreender melhor a pesquisa.

Somam-se um ano e oito meses de atividades em campo, com entrevistas periódicas, de observação de histórias de vida, avaliação das narrativas e reuniões semanais, além de elaboração, participação e execução de projetos com vistas ao desenvolvimento comunitário e integração de jovens e adultos. Ações pontuais, mas de grande relevância, pois uniram pesquisa e ação numa perspectiva de empoderamento de ambas as partes. Ora a Universidade com o apoio a pesquisa e contribuição para a educação, gestão e o desenvolvimento sustentável elementos que compõem a linha de pesquisa do presente trabalho. Ora a comunidade que fornece apoio, subsídios e acredita na possibilidade de troca, de interação e crescimento solidário.

Ampliando a compreensão sobre a periferia de Salvador, Nunes e Souza (2007), no artigo “Educação e território: estratégias de desenvolvimento local na periferia de salvador” acreditam na possibilidade de experimentação de uma pedagogia com base comunitária capaz de orientar o planejamento urbano, fortalecer laços entre comunidades e movimentos, potencializando, através da interação coletiva, a resolução de conflitos e o desenvolvimento local.

O processo de pesquisa-ação é entremeado de relações de confiança, desconfiança, contrato, ambivalência, sistema de peritos, segurança ontológica, encaixe e (ré)encaixe de relações sociais que são categorias desenvolvidas no pensamento Giddeliano, assim como, estimula a ação coletiva, contribui para o fortalecimento dos movimentos sociais e redes – categorias vistas no pensamento de Maria da Glória Gohn (1995) e Manoel Castells (2006).

3 Referências Bibliográficas

ARATO, Andrew. **Ascensão, declínio e reconstrução do conceito de sociedade civil:** orientações para novas pesquisas. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Salvador n. 27, ano 10, p. 18-25, fev. 2005

BARBIER, René. **A pesquisa-Ação, Brasília: Líber Livro, 2002.**

CASTELLS, Manuel e CARDOSO, Gustavo. **A Sociedade em Rede:** do conhecimento à ação política, Lisboa: Casa da Moeda, 2006

CÔRREA, Roberto L. **A periferia urbana,** Florianópolis: Geosul, 1986.

DIONNE, Hugues: **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local,** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ESPINHEIRA, Gey. **Sociedade do medo:** teoria e método de análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude, pobreza e violência, Salvador: EDUFBA, 2008.

ESPINHEIRA, Gey. **Sociologia da delinqüência:** a iniciação do jovem, Salvador: Revista Observare. A revista do Observatório Interdisciplinar de Segurança Pública do Território. Volume 4. Outubro de 2008. ISSN 1981-1780. Disponível em: www.observatorioseguranca.org. Acesso em: 11 jun. 2013

ESCOBAR, José O. Tribus educadoras, In AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana. Volumen 2, Número 2. Mayo-Agosto 2007. Pp. 276-302 Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. ISSN: 1695-9752. Disponível em: www.aibr.org. Acesso em: 27 ago. 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello Silva. Revisão Técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. IN São Paulo Perspec. vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. IN Institut International des Droits de l'enfant (IDE). Seminário: "Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?". Disponível em <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em 27 de junho de 2013.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**, São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOHN, Maria da Glória. Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos contemporâneos, São Paulo: Loyola, 1995.

_____ **Movimentos sociais na contemporaneidade**. In: Revista Brasileira de Educação v. 16, n. 47, maio-ago, p.333-361, 2011.

_____ **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas, Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

_____ **Um objetivo para os movimentos sociais?** Sexto colóquio de EGOS – Grupo Europeu para estudos organizacionais, Florença, 3 a 5 de novembro de 1983. Tradução Suely Bastos

NUNES, Eduardo J. F. e SOUZA, Dionalle M. **Educação e território**: estratégias de desenvolvimento local na periferia de salvador. In Coloquio Internacional de Geocrítica, 9,

2007, Porto Alegre. UFRGS. Disponível em:
<<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/enunes.htm>>. Acesso em 27 ago. 2011.

OREFICE, Paolo. **Ciencia y desarrollo**: Hacia la ciencia planetaria para el desarrollo material e inmaterial de calidad: estructura y dinámica de los saberes locales y saberes globales in Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 28, jul./dez. 2007

OREFICE, Paolo. **Complejidad y desarrollo local**: valorización de los saberes mayas por medio de la investigación participativa.

SANT'ANNA, Igor. Dissertação de Mestrado: **Educação, território e estratégias de desenvolvimento local sustentável: práticas sócio-educativas no Parque São Bartolomeu, Salvador-Ba**, Ano de Obtenção: 2011. Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, José Eduardo Ferreira. Dissertação de Mestrado: **Travessias: a adolescência em Novos Alagados: trajetórias pessoais e estruturas de oportunidade em um contexto de risco psicossocial**. 2004. 212 f. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**, São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA, **Marcelo Lopes de. Mudar a Cidade**: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos, Rio de Janeiro: Bertland Brasil, 2006.

VIEIRA, Roberto Carlos. O Ourives e a Jóia: **O movimento de organização comunitária (MOC) e suas práticas de educação não-formal, no período 1970 a 1980**/Roberto Carlos Vieira – Salvador, Ano de Obtenção: 2008. Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza and MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. Ensaio: aval.pol.públ.educ. [online]. 2010, vol.18, n.66, pp. 9-28. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000100002>>. Acesso em: 11 Mai. 2011.

Território em Construção: Relações Étnicas entre o Bairro do Rosarinho em Cachoeira-BA e seu entorno (1864-1900)²³⁹²⁴⁰

Sara Pereira dos Santos

Resumo

Esta pesquisa teve como objeto de estudo, a territorialização e formação do Bairro do Rosarinho em Cachoeira, por africanos e afrodescendentes no período de 1864 a 1900. O intuito foi perceber de que forma se empenharam na construção do território próximo ao centro urbano da cidade, em um contexto inicial de escravidão, e posteriormente, no pós-abolição. Através de relatos orais e análise de certidões de óbitos, subsidiada pela bibliografia selecionada conclui-se que no processo, o relacionamento com os demais bairros da cidade, foi de suma importância baseado em laços identitários.

Palavras-Chave: Rosarinho; Territorialização; Relações Étnicas.

1 Introdução

Nós somos e nos constituímos a partir dos espaços que habitamos e que consideramos como parte de nossas vidas. O bairro faz parte da nossa identidade, como a cidade, a rua e os espaços de sociabilidade.

Henrique Cunha Júnior

Este estudo buscou compreender aspectos relacionados às vivências, práticas, memórias, histórias, construções e resistências de africanos e seus descendentes na formação

²³⁹Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros - GT Desenvolvimento Local e Arranjo Sócio Econômico.

²⁴⁰Sara Pereira dos Santos. Formada em História com especialização em História da África e do Negro no Brasil. Atua na Coordenação de Juventude da EDUCAFRO - Educação para Afrodescendentes e Carentes - São Paulo/SP. Email: sara.sor@hotmail.com

do bairro do Rosarinho em Cachoeira, no período 1864, data em que a principal construção do bairro foi edificada – a Igreja do Rosarinho. Em 1874, ocorre a construção do Cemitério dos Pretos, outro grande marco, tomado como referência no processo de territorialização do bairro em estudo, único cemitério do Recôncavo baiano criado por africanos exclusivo para si e posteriormente para seus descendentes diretos. Nosso marco cronológico estende-se até o ano de 1900, período que compreende marcos temporários importantes no Recôncavo baiano, a exemplo da Abolição da Escravidão em 1888, e o período do pós-abolição. Vejamos como estava a Bahia, o Recôncavo e conseqüentemente a cidade de Cachoeira neste contexto:

Durante muito tempo uma das principais características do Brasil foi a manutenção do sistema escravista. O que seria do quadro econômico brasileiro sem os escravos no período colonial e no Império? A Província da Bahia destacou-se neste período como um dos maiores centros econômicos do país, tendo o Recôncavo como seu principal fornecedor.

Terra em redor de uma baía, este é o significado da palavra Recôncavo. Segundo Bert Jude Barickman (2003), no Brasil ela terminou se vinculando à região que circunda uma baía específica, aquela que os primeiros exploradores portugueses batizaram de baía de Todos os Santos. A mesma autora coloca que o Recôncavo baiano manteve-se durante todo o século XIX, como a região mais densamente povoada da Província. Segundo Kátia Mattoso (1992), nas regiões do Recôncavo pontes e estradas eram raras, mas, Cachoeira era uma cidade tão importante que foi a primeira a merecer uma ponte sobre seu rio.

Dentre as principais cidades do Recôncavo, no séc. XIX destacavam-se Cachoeira, São Félix, Maragogipe e Santo Amaro. Elisabete Rodrigues da Silva (2001) informa que Cachoeira, dentre as demais, representava o centro político-administrativo e das relações econômicas na região devido à sua posição portuária, depois ferroviária, sendo que junto com São Félix sediou o escoamento da produção, inclusive do fumo.

O historiador Luís Nicolau Parés (2006) vai ao encontro da fala de Elisabete Rodrigues ao afirmar que a “vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto de Cachoeira (antigo nome da cidade de Cachoeira), nas margens do rio Paraguaçu, além de ser o maior centro da indústria do tabaco, constituía o pólo econômico mais importante do Recôncavo, sendo o seu porto e mercado o ponto de intercâmbio entre Salvador e o interior do país.” (PARÉS, 2006, p.179). Segundo o mesmo autor,

(...) de Cachoeira saíam os caminhos que iam para as Minas Gerais, Maranhão e os Sertões, a transumância do gado, o tráfico de ouro e o tráfico interno de escravos passavam por Cachoeira. Resultado dessa localização estratégica, Cachoeira se converteu no lugar de residência

de um grande número de senhores de engenho, favorecendo a prosperidade da vila, assim como a concentração da população negra. (PARÉS, 2006, p. 180)

Esta cidade com sua enorme população escrava movia a economia do Recôncavo, porém, em meados do século XIX, a escravidão já estava em declínio e alguns fatores fizeram com que no final do mesmo século houvesse a abolição da escravidão no Brasil. Um dos principais fatores foi a luta dos próprios escravos. Outro obstáculo para o crescimento do trabalho forçado foi a Inglaterra, isto porque em 1845, o parlamento britânico promulgou o *Bill Aberdeen*, que reconhecia o Direito Inglês de perseguir, afundar e julgar a tripulação dos navios negreiros, numa guerra declarada ao tráfico de escravos. Esse impedimento aumentou o preço dos escravos enquanto mercadoria, (MAZZEO, 1995, p.25). Por fim a aprovação da Lei Eusébio de Queiroz que em 1850 proibiu o tráfico de escravos.

Em 13 de maio de 1888 é aprovada a Lei Áurea pela princesa Isabel, lei que não deve ser considerada como ato de humanidade, doação ou concessão feita aos cativos, mas, como culminância de todo um processo no qual os escravos participaram ativamente, o que os transformam em agentes de sua própria história.

O período pós-abolição é importante neste estudo porque segundo Walter Fraga Filho (2006), inicia-se tanto para os escravos quanto para os setores populares da sociedade que se envolveram na sua causa, uma nova era. Os ex-escravos agora na condição de livres expressavam o desejo de distanciar-se do passado escravista por meio de palavras e comportamentos, muitos passaram a expressar-se numa linguagem que os ex-senhores consideravam “atrevida” e “insolente”. Walter Fraga acrescenta: “Naqueles dias, palavras e atos facilmente ultrapassaram os limites do que os ex-senhores entendiam como etiquetas de respeito e deferência. Poucos senhores não guardaram daqueles momentos, amargas recordações da maneira como seus antigos cativos passaram a se comportar” (2006, p.129)

Nos dias que se seguiram à abolição de acordo com o mesmo autor, houve uma grande movimentação de ex-escravos para as cidades vizinhas ou para outras freguesias rurais, Walter Fraga explica que estas migrações precisam ser pensadas no contexto da diversidade de experiências dos libertos no pós-abolição, sendo que a decisão de migrar para outras localidades poderia estar relacionada à esperança de alargar e ampliar possibilidades de sobrevivência fora dos antigos engenhos ou distanciar-se da autoridade dos antigos senhores. (2006, p.319) Neste contexto, o autor indica alguns centros urbanos que se destacaram como importantes pólos de atração da população livre e liberta, são eles: Cachoeira, São Félix e Santo Amaro (Recôncavo açucareiro), neste sentido Walter Fraga confirma a informação

trazida por Elisabete Rodrigues e Luis Nicolau Parés ao afirmar que São Félix e Cachoeira eram centros urbanos com intensas atividades portuárias, comerciais, e em fins do século XIX concentravam as indústrias fumageiras, transformando-se em centros atrativos, além disso, as referidas cidades constituíam importantes pontos de ligação entre Salvador e as localidades mais distantes do litoral, genericamente chamadas de Sertão. (2006, p.327)

Após a abolição, algo que marcou a trajetória dos afrodescendentes foi a exclusão política e sócio-econômica imposta pela classe dominante da época. O historiador Ramatis Jacino (2006) diz que a esta exclusão que de fato ocorreu, seguiu-se um processo de estigmatização por parte da população de que o negro não gostava de trabalhar. Mas, Walter Fraga Filho (2006) alerta para o fato de que os ex-escravos não ficaram passivos, o autor coloca que no Recôncavo houve tensões e conflitos, onde os libertos além de rechaçar a continuidade de ritmos de trabalho e formas de autoridades vigentes, criaram condições para viver sem sujeição.

Os ex-senhores recorreram a estratégias a fim de manter seu poder, alguns obrigaram os libertos a trabalharem sem remuneração. Segundo Mata (2005, p.03), muitos foram mantidos em cárcere privado, seviciados e presos no tronco por se recusarem a trabalhar gratuitamente. No entanto, vale lembrar que os libertos não permaneceram passivos diante tentativa de retomada de poder dos ex-senhores, recorreram à força policial e recusaram-se a trabalhar sem remuneração e alguns mais radicais ateavam fogo em propriedades de antigos senhores.

Além de serem perseguidos e terem que lutar contra a dominação de antigos senhores, outro problema enfrentado pelo recém-liberto foi a exclusão pela classe dominante. Wilson Roberto de Mattos (2000, p.59) traz a informação de que os brancos eram preferidos para exercer funções públicas e algumas atividades comerciais como caseiros ou vendedores, além das atividades artesanais de joalheiros, relojoeiro e ourives. Os afrodescendentes estavam em maioria exercendo profissões como pedreiros, carapinas, cozinheiros, marceneiro, e outras consideradas coisas de escravo. O reordenamento no mundo do trabalho, esta passagem do trabalho escravo para o trabalho livre foi marcada pela exclusão, a exemplo de altos impostos cobrados que segundo Mattos serviam além de excluir os negros dos trabalhos urbanos, para aumentar as rendas provinciais. (2000, p.59)

Por ser uma cidade importante, Cachoeira atraía muitas pessoas, após o 13 de maio de 1888, de acordo com Walter Fraga Filho, muitos ex-escravos buscaram viabilizar a sobrevivência em outros lugares, buscando outro estilo de vida, longe da interferência dos senhores, indo em geral para cidades de maior atividade econômica como São Félix,

Cachoeira, Santo Amaro e Salvador, os migrantes buscavam reconstituir nas cidades, laços de solidariedade vivenciados no campo. (SUGIMOTO, 2007, p.12)

Africanos e afrodescendentes construíram historicamente marcas na estrutura urbana da cidade de Cachoeira tanto no período da escravidão quanto em períodos posteriores ao 13 de maio. Exemplo disso é a Igreja do Rosarinho fundada em 1864 e o Cemitério dos Negros em 1874, ambos criados por membros da Irmandade de Nossa Senhora do Sagrado Coração do Monte Formoso ou Irmandade dos Nagôs, na sua maioria africanos legítimos e afrodescendentes, estes construíram o cemitério para sepultar negros vinculados à confraria. A Igreja e o Cemitério constituem ponto de partida para a criação do bairro do Rosarinho, isto porque, após estas construções, o local passou a ser territorializado inicialmente por africanos, e em um período posterior, por afrodescendentes.

1 Os Conceitos

Vejamos quais foram os conceitos utilizados nesta pesquisa. Carlos Eduardo Moreira (2006) defende a ideia de Cidades Negras e Territórios Negros para definir espaços sociais com considerável concentração de população afrodescendente. Por entender que dados conceituais como cidades negras, territórios afrodescendentes, possui caráter generalizante, optamos pelo conceito de Território de maioria afrodescendente defendido por Henrique Cunha Junior (2007), este autor indica que o conceito de Território de maioria afrodescendente, foi elaborado para definir a natureza da população afro que ocupa áreas, nas quais existem outros grupos sociais.

São espaços urbanos em que encontramos outros grupos sociais de origens históricas e culturais diversas, mas encontra-se a população afrodescendente como maioria, sendo esta a que determina a dinâmica cultural e social desses territórios. O espaço geográfico se revelou como base de processos da cultura, das identidades e das relações sociais das populações. Estas noções nos explicam que do espaço geográfico forma-se uma construção histórica e que estrutura a natureza das populações, suas identidades e sua diversidade. (CUNHA JR., 2007, p. 71)

Por se tratar de uma pesquisa sobre a constituição de um território, importa destacar nossa concepção de espaço, território e territorialidade. Para Milton Santos (1996), todo espaço pelas suas formas geográficas materiais é a expressão da experiência passada cristalizada, do indivíduo e da sociedade corporificadas em formas sociais, em configurações espaciais e paisagens. Desta forma afirmamos o espaço enquanto fruto não só de fatores

naturais, há também uma contribuição das relações sociais estabelecidas. Em *Metamorfoses do Espaço Habitado*, Milton Santos compreende a relação do homem com a natureza com algo progressivo e dinâmico, nesta relação a natureza vai registrando e incorporando a ação do homem, dele adquirindo diferentes feições, que correspondem às feições do respectivo momento histórico. (1997, p. 88)

O homem vai impondo à natureza suas formas ou objetos culturais, artificiais, históricos (...) as formas impostas à natureza são resultado de uma série de heranças. (...) No processo de desenvolvimento humano não há uma separação do homem e da natureza, a natureza se socializa e o homem se naturaliza. (SANTOS, 1996, p.89)

Ainda falando de constantes progressões em se tratando de homem e natureza, o mesmo autor sugere que o que um lugar é num determinado momento, sempre constitui o resultado de ações de diversos elementos, que se dão em diferentes níveis num processo permanente, onde a história é sem fim, sempre se refazendo, o processo é a própria história, o movimento, a luta entre contrários que se chocam e criam uma nova realidade. (SANTOS, 1997, p.95)

A Geógrafa e Socióloga Sarita Albagli (2004) explica que território é um pedaço de terra apropriado, um produto da intervenção e do trabalho de um ou mais atores sobre determinado espaço, isto significa que o território não se reduz à sua dimensão material ou concreta, existem relações sociais que o constrói historicamente, remetendo a diferentes contextos: a casa, o bairro, a cidade, a região, a nação, o planeta. Neste caso específico vamos concentrar nossas reflexões a uma escala territorial menor, o bairro, entendendo que este não está dissociado das demais escalas – cidade, casa, etc.

O termo Territorialidade refere-se às relações entre um indivíduo ou grupo social e seu meio de referência, expressando um sentimento de pertencimento e um modo de agir. Em nível coletivo, torna-se um meio de regular as interações sociais e reforçar a identidade do grupo ou comunidade. A Territorialidade é condicionada por normas sociais e valores culturais, resultando de processos de socialização, da interação entre seres humanos mediada pelo espaço. A territorialidade é elemento de coesão social, fomentando sociabilidade e solidariedade. (ALBAGLI, 2004)

O território e a territorialidade podem ser analisados a partir de várias dimensões, seja ela física, econômica, sociopolítica e simbólica. Vamos nos ater à simbólica, esta diz respeito à apropriação simbólica de uma porção do espaço (território) por determinado grupo. Neste caso, o território passa a ser suporte e produto da formação de identidades individuais e

coletivas, despertando o sentimento de pertencimento e de especificidades, desta forma as representações sociais, imagens, símbolos se projetam e se materializam no espaço, dando referências e modelos comuns aos atores sociais, cristalizando uma identidade territorial. (ALBAGLI, 2004)

Quando se forma uma identidade coletiva vinculada a um território, tem-se como base uma cultura de determinado grupo, isto inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, hábitos e costumes construídos no tempo e no espaço, isto significa que há uma cultura que atua como elo invisível que liga os indivíduos ao espaço. (ALBAGLI, 2004)

A identidade do bairro do Rosarinho está vinculada à valores culturais de origem africana. Nesta pesquisa utilizamos o conceito de identidade defendido por Stuart Hall (2003), segundo ele, a identidade surge de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais, o autor explica:

A Identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. (2003, p. 13)

Neste sentido a discussão de Hall vai ao encontro da conceituação de Henrique Cunha Júnior, quando este defende que o território de maioria afrodescendente não é definido pelo contingente populacional, mas, pela cultura dominante, ou seja, de fato não é o biológico que define a identidade de um grupo, Hall acrescenta: “as identidades (...) não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. (2003, p.48).

2 A Cidade e o Bairro

Embora um bairro envolva alguma forma de delimitação, seja ela política, social ou mesmo cultural, não podemos entendê-lo dissociando-o de sua relação com a cidade no qual está inserido. Sarita Albagli (2004) explica que o bairro, a rua, está relacionado à idéia de local, este por sua vez tem sido identificado como lugar, sendo que é no lugar que o cotidiano se realiza, bem como o momento, o fugidio, a história, o permanente, o fixo, correspondente ao identitário, ao relacional e ao histórico.

Milton Santos (1996) defende a individualidade do lugar, esta os torna diferentes, sendo que cada lugar, mesmo imerso numa comunhão com o mundo torna-se diferente dos demais, o mesmo autor ressalta que no lugar existe a proximidade,

... não são apenas as relações econômicas que devem ser apreendidas numa análise da situação de vizinhança, mas, a totalidade das relações. É assim que a proximidade, diz J. L. Guigou, pode criar a solidariedade, laços culturais e deste modo a identidade (p.255)

Henrique Cunha Junior (2007) ressalta que a cidade é definida por ocupações econômicas, políticas e sociais do solo urbano, sendo que seu crescimento se dá em delimitações de bairros urbanos que, embora apresentando diversidade de pessoas, culturas, modos de vida, condições de trabalho e rendimentos, constitui identidades impostas pelos bairros.

A constituição e a identidade do Bairro do Rosarinho estão ligadas aos valores culturais de origem africana, visto que a influência africana foi muito forte em sua formação, em entrevista Marcelino Gomes²⁴¹ informa que:

(...) o bairro inicialmente, ele era habitado por irmãos, mas, eles pagavam fórum porque era o que mantinha a irmandade, ali no início só irmãos (...) tinha talvez cinquenta casas (...) depois que eles criaram a irmandade é claro, só entravam descendentes de africanos, pessoas ligadas ao candomblé no cemitério e no bairro.

Por estarem localizados dentro da cidade de Cachoeira, os demais bairros desta cidade são os que fazem parte da relação de proximidade e vizinhança.

Para traçar o perfil étnico dos primeiros moradores do bairro do Rosarinho, recorreremos às certidões de óbitos da época, na análise desta fonte, visualizamos uma quantidade significativa de africanos e filhos de africanos residentes nos bairros vizinhos, sendo sepultados no cemitério do Rosarinho. Também houve casos de pessoas residentes no bairro do Rosarinho, com naturalidade africana, sepultadas em outros cemitérios da cidade, por motivos desconhecidos. As tabelas abaixo nos indicam este relacionamento bairro-cidade:

Tabela 1- Relação de africanos e afrodescendentes residentes no bairro do Rosarinho e em bairros vizinhos sepultados no Cemitério dos Pretos.

Quantidade de Certidões Analisadas	90	%
Moradores do Rosarinho com naturalidade africana	22	24,44
Moradores do Rosarinho sepultado no Cemitério dos Pretos	14	15,55
Moradores do Rosarinho sepultado em outros cemitérios	8*	8,88

⁴ 65 anos de idade, residente à Rua J.J. Seabra, s/n, Cachoeira, Humbono deum terreiro Jeje na cidade de Cachoeira .

Moradores de bairros vizinhos sepultado no Cemitério dos Pretos	51	56,66
Pessoas enterradas no Rosarinho com endereço ignorado	17	18,88

*7 africanos legítimos e uma pessoa com naturalidade ignorada

Tabela 2 - Total de africanos e afrodescendentes

Quantidade de Certidões Analisadas	90	%
Quantidade de africanos	57	63,33
Quantidade de afrodescendentes	23	25,55
Quantidade de pessoas com naturalidade ignorada	10	11,11

FONTE: Livros de Registros de Óbitos do Cartório de Registro Civil do Fórum Augusto Teixeira de Freitas da Cidade de Cachoeira.

Um ponto interessante observado na transcrição das certidões de óbitos é que nos registros das pessoas sepultadas em outros cemitérios aparece a palavra negro ou preto, o quesito cor vem explícito, porém, nas certidões de pessoas sepultadas no Cemitério do Rosarinho esta informação não aparece, sem dúvidas porque tratava-se de um cemitério exclusivo para negros, onde informações referentes à cor era dispensável.

É comum que a quantidade de pessoas residentes em outros bairros e sepultados no cemitério dos Pretos seja superior ao número de moradores do próprio Rosarinho, visto que estamos fazendo uma análise de um bairro, em comparação com os demais da cidade. Em entrevista Isaac Tito dos Santos Filho nos informou que “aquele cemitério [foi] feito exclusivamente para enterrar os negros vindos da África, depois houve uma abertura para enterrar afrodescendentes”, isto explica o motivo pelo qual, em um universo de 90 certidões, apenas 23 correspondem aos afrodescendentes, não esquecendo dez pessoas com naturalidade ignorada. O historiador Luiz Cláudio do Nascimento (2007) explica que havia uma demarcação do espaço do africano e do afrodescendente dentro do cemitério, onde a ala dos africanos não aparece com o sinal da cruz ao passo que no lado dos afro-brasileiros, é possível visualizar o símbolo cristão.

Vejamos quem são nossos sujeitos sociais, as pessoas que possivelmente viveram no bairro do Rosarinho ou tiveram forte ligação com o bairro em seu processo de constituição e certamente, deixou seu legado cultural, hoje incrustado na Identidade do bairro. Através da análise de certidões de óbito das pessoas que residiam no Rosarinho e foram sepultadas no cemitério dos pretos, conseguimos traçar o perfil étnico dos primeiros moradores do bairro, a maioria eram africanos legítimos ou filhos de africanos nascidos em solo brasileiro, como indicam as tabelas 1 e 2, colocadas acima .

Trata-se, portanto de um território inicialmente habitado por africanos e seus descendentes em maioria, no decorrer do tempo, com o falecimento dos africanos e o declínio do tráfico transatlântico, o bairro fica com uma população expressiva de afrodescendentes. Mas, vale salientar que a caracterização enquanto território de maioria afrodescendente não se limita apenas ao contingente populacional, Henrique Cunha Junior (2007) explica que normalmente esses bairros são/ encontram-se sedimentados com a história e memória de seus moradores: “... a história e a memória são, neste caso, determinantes para a construção das relações sociais, produzindo os modos de vida embasados em culturas próprias.” Estas culturas próprias a que se refere Henrique Cunha Júnior, é o que ele mesmo defende como africanidades, que são “... reflexo dos princípios sociais de matriz africana, amparados pelos aspectos filosóficos africanos como a diversidade e a integração, a ancestralidade e a tradição, que norteiam e orientam as vidas dos povos africanos e também de seus descendentes na diáspora.” (p.189)

Nas certidões analisadas de africanos e afrodescendentes, percebemos que no momento em que faleceram, tinham idades entre 36 e 120 anos de idades, em um período que se estende de 1894 a 1925. Atualmente, o livro de Óbitos mais antigo do Fórum de Cachoeira data do ano de 1894. Os dois mais idosos, Benedicto Jequitibá e José Rodrigues Ribeiro, ambos com 120 anos, morreram respectivamente nos anos de 1900 e 1910, sendo que Benedicto Jequitibá morava no bairro do Rosarinho e José Rodrigues Ribeiro Morava em Capoeiruçu, um distrito da Cidade de Cachoeira. Essas datas indicam que Benedicto Jequitibá nasceu no ano de 1780 e José Rodrigues Ribeiro em 1790, e vieram para o Brasil entre o final do século XVIII e início do século XIX, que de acordo com as informações de Antonio Risério e Pierre Verger, corresponde ao último ciclo do tráfico de escravos para o Brasil. Vejamos o que estes autores trazem. Antonio Risério, em seu livro *Uma História da Escravidão da Bahia*, indica que:

(...) houve uma alteração fundamental na composição do contingente negro de nossa população, a partir do século XVIII (...) Com a chegada do século XVIII, todavia o tráfico foi mudando de rumo. Voltou-se para a região da Costa da Mina, deslizando posteriormente para a baía de Benin. Ingressamos aí nos dois últimos ciclos do tráfico escravistas entre a África e a Bahia (2004, p.276).

Pierre Verger, em seu *Fluxo e Refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de todos os Santos* explica que,

Nos dois últimos ciclos do tráfico escravista entre a África e a Bahia (...) Primeiro, o ciclo da Costa da Mina, desenrolando-se nos três primeiros quartos do século XVIII. Em seguida o ciclo da baía do Benim, prolongando-se de 1770 a 1851. Foi este o período da travessia atlântica massiva e compulsória de negros nagôs, jejes e, em menor escala, haussás. A chegada dos daomeanos, chamados Jejes no Brasil, fez-se durante os dois últimos períodos. A dos nagôs-iorubás corresponde sobretudo ao último (*apud* Risério, 2004, p. 276).

Estas informações sugerem que possivelmente os primeiros habitantes do bairro do Rosarinho, correspondam aos grupos étnicos Jejes e Nagôs, vindos nos últimos ciclos do tráfico transatlântico. Ao cruzar estes dados bibliográficos com as fontes, percebemos várias evidências, ora, a identidade do bairro está fortemente ligada à valores Jejes e Nagôs, a própria Irmandade que criou o bairro era apelidada de Irmandade dos Nagôs. Vale salientar que o local onde se localiza a Igreja é denominado Largo dos Nagôs e há no bairro, a presença de Candomblés Jeje-Nagôs e Nagô-Ketu. Segundo Antonio Risério (2004), trata-se de grupos africanos urbanos, provenientes de regiões específicas da África, como Benin, Daomé e Nigéria.

Desta forma podemos analisar o Rosarinho enquanto um forte ícone na rede de solidariedade africana e afrodescendente existente na cidade, sendo o cemitério um local simbólico de reencontro construído exclusivamente para os negros e reverenciado por muitas pessoas principalmente aquelas que fazem parte do Candomblé. Essa idéia simbólica fica explícita nas palavras de Marcelino Gomes:

(...) aquele cemitério tinha que ser restaurado para ser sepultado, porque nós somos de candomblé e tem muita gente de candomblé em Cachoeira e nós é que somos donos daquilo ali, eu, por exemplo, gostaria que meu corpo fosse sepultado lá porque lá está minha família de santo toda.²⁴²

Isaac Tito informa que,

(...) aquele cemitério era de terra batida até mesmo como uma determinação religiosa dos africanos que o contato com a terra é fundamental principalmente naquele espaço sagrado, que eu vejo como um espaço de sincretismo religioso, não só um cemitério cristão, mas um cemitério de pessoas ligadas ao Candomblé ao culto dos Eguns, dos mortos, então o contato com a terra é fundamental, quando fizeram escavações ali para a reforma da Igreja agora recentemente com o Programa Monumenta²⁴³, foram encontradas sepulturas de

²⁴²Marcelino fala desta forma ao se referir ao cemitério dos pretos porque atualmente não é mais permitido sepultamentos no local.

²⁴³O Monumenta é um programa estratégico do Ministério da Cultura que procura conjugar recuperação e preservação do patrimônio histórico com desenvolvimento econômico e social. Atua em cidades históricas protegidas pelo Instituto

peças que foram enterradas em pé provavelmente em ritual afro, tudo isso no chão, depois que vem a modernização, do uso de carneira, é que construíram jazigos e carneiras.

Wilson Roberto de Mattos (2000) afirma que a morte possui significados culturais importantes para os africanos, mas, para entender a morte na perspectiva deles é necessário que haja uma aproximação do seu ponto de vista. O mesmo autor cita Luiz Viana Filho, um estudioso da escravidão que em publicação da década de 1940, considerava os negros como crentes na imortalidade, a espera de um renascer para outra vida, Luiz Viana Filho, percebe que por conta das diferenças étnicas entre os povos africanos, a concepção de morte pode não ser a mesma. Wilson Roberto coloca que alguns viam na morte a possibilidade de renascimento enquanto outros pensavam na ancestralidade.

Estudar o bairro do Rosarinho significa compreender também a cidade de Cachoeira, o recorte ao bairro se dá porque é neste espaço menor que os indivíduos constroem suas identidades não dissociadas da própria cidade, embora tenha suas especificidades. Segundo Maria Estela Rocha Ramos e Henrique Cunha Júnior (2007), “o processo formador do indivíduo está situado na consciência de si, do seu entorno e de sua localidade” (p. 91).

Esta formação do indivíduo ocorre no Bairro, “É no espaço semi-público como as vielas, becos, passagens, caminhos, passarelas, largos, ruas sem saídas, etc. (...) É no bairro que a vivência cotidiana de um grupo social, seus valores e representações, comportamentos, expectativas de sociabilidade são estabelecidos.” (RAMOS; CUNHA JR, 2007, P. 191).

3 Considerações Finais

Em tempos de escravidão ou mesmo depois dele, várias foram as formas de resistências de escravos e libertos, motivadas por diversos fatores. Estudar a constituição do bairro do nesta pesquisa levou-nos a algumas compreensões:

A primeira diz respeito à existência de um mecanismo ousado que os africanos e afrodescendentes lançaram mão na cidade de Cachoeira: a criação de um território para si, através da construção em um primeiro momento da Igreja do Rosarinho e depois do Cemitério, dando início à constituição de um bairro que recebe o nome da Igreja.

A segunda relaciona-se à forma de resistir. Para construção dessas obras, entendemos que houve uma resistência, baseada no que Walter Fraga Filho chama de negociação, que

Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Age de forma integrada em cada um desses locais, promovendo obras de restauração e recuperação dos bens tombados e edificações localizadas nas áreas de projeto. Conta com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e o apoio da UNESCO procuram garantir condições de sustentabilidade do Patrimônio.

neste caso ocorre por meio da Irmandade dos Nagôs e do que denominamos Eixos Identitários, composto por pessoas negras influentes na cidade, e em diversos outros grupos, que por questões de identidade, se uniam em laços solidários, baseados em ajuda mútua. A união e relacionamento entre o bairro do Rosarinho e seu entorno no período estudado era étnica/identitária por conta do próprio contexto no qual surgiram suas principais construções, a Igreja e o Cemitério, com exclusividade para negros. Este conjunto de fatores, que resultou na constituição do bairro do Rosarinho, um território de maioria afrodescendente na cidade de Cachoeira, marcado por especificidades que o fazem singular.

4 Referências Bibliográficas

BARICKMAN, Bert Jude. *Um contraponto baiano: açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1970-1860*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2003.

BRITO, Luciane; PEIXOTO, Sarah. *O último lugar para os praticantes do Candomblé*. Reverso, Cachoeira, dezembro de 2007. Religião, nº 4, p. 10

COSTA, Ângela Marques da; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *1890-1914: no tempo das certezas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CUNHA JUNIOR, Henrique; RAMOS, Maria Estela Rocha (orgs.) *Espaço Urbano e afrodescendência: estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FRAGA FILHO, Walter. *Encruzilhadas da Liberdade: histórias de escravos libertos na Bahia (1870-1910)*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2006.

JACINO, Ramatis. *O trabalho do negro livre na cidade de São Paulo (1872-1890)*. São Paulo, USP, 2006. Mestrado/História.

LEITE, Rinaldo César Nascimento. *E a Bahia civiliza-se... Ideais de Civilização e cenas de anti-civilidade em um contexto de modernização urbana – Salvador (1912-1916)*. Bahia, UFBA, 1996. Mestrado/História.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. *Crime e Escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas. 1830-1888*. São Paulo: Brasiliense, 1987. Apud: MATTOS, Wilson Roberto de. *Negros contra a ordem: Resistências e práticas negras de territorialização no espaço da exclusão social – Salvador/BA (1850-1888)*. São Paulo, PUC/SP, 2000. Doutorado/História.

MATA, Lacy Maia. *Os “Treze de Maio”*: conflitos envolvendo libertos na Bahia pós-abolição. IN: Anais do XIII Simpósio da ANPUH.

MATTOS, Wilson Roberto de. *Negros contra a ordem*: Resistências e práticas negras de territorialização no espaço da exclusão social – Salvador/BA (1850-1888). São Paulo, PUC/SP, 2000. Doutorado/História.

_____. *O braço negro em Salvador*. IN: História Viva – Temas Brasileiros, nº 3, pp.22-25, Dueto Editorial, 2006.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Bahia, séc. XIX*: Uma Província no Império. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.

MAZZEO, Antonio Carlos. *Burguesia e Capitalismo No Brasil*. 2ª. ed. São Paulo Ática, 1995.

MOREIRA, Carlos Eduardo [et al.] *Cidades Negras*: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil do séc. XIX. São Paulo: Alameda, 2006.

PARÉS, Luís Nicolau. *A Formação do Candomblé*: história e ritual da nação jeje na Bahia. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

REIS, João José. *A morte é uma festa*: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do séc. XIX. São Paulo. Companhia das Letras, 1991.

_____. *Identidades e diversidade étnica nas irmandades negras no tempo da escravidão*. IN: Tempo, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1996, pp. 01-21.

SANTOS, Milton. *A natureza do Espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *Metamorfoses do Espaço Habitado*. São Paulo: Hucitec, 1997

SILVA, Elisabete Rodrigues da. *Fazer Charutos*: uma atividade feminina: Salvador, Bahia / UFBA, 2001. Mestrado/História.

SUGIMOTO, Luiz. *Do cativo às ruas*. Jornal da UNICAMP, São Paulo, p.12.

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado*: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, Pedro Almeida. *Pobreza urbana e a formação de bairros populares em Salvador na longa duração*. IN: GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, n°. 20, pp.19-30, 2006.

Juventude e aspiração ao ensino superior: Projetos de vida, sonhos e incertezas

Soraia Santos de Oliveira²⁴⁴

Resumo

O presente estudo tem como objetivo central conhecer e compreender as aspirações dos jovens do Ensino Médio em relação ao Ensino Superior, a partir de um estudo de caso numa escola estadual no município de Amargosa-BA. Nesse sentido, a condição socioeconômica, o novo contexto social de políticas públicas de acesso ao ensino superior, os projetos de vida, e a própria condição juvenil são elementos fundamentais para compreensão da problematização das aspirações ao nível superior. Além disso, investiga-se a relação dos jovens com a escola, na busca de entrecruzar o entendimento da(s) juventude(s) com o contexto escolar. Para tanto, realizou-se inicialmente uma pesquisa exploratória com 52 jovens do 3º ano do Ensino Médio, e posteriormente foram realizadas 11 entrevistas semi-estruturadas. Os instrumentos

Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT
Desenvolvimento local e arranjo sócio econômico.

²⁴⁴ Soraia Santos de Oliveira. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, no Centro de Formação de Professores – CFP. A pesquisa contou com a orientação do Prof. Msc. Luiz Paulo de Jesus Oliveira UFRB/ CFP.

de coleta de dados foram elaborados à luz dos objetivos do estudo e da aproximação com a realidade do campo de pesquisa. Na análise, o entrecruzamento entre os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, sendo eles questionário e entrevistas, foram fundamentais para a compreensão e problematização das aspirações dos jovens ao ensino superior diante da hodierna conjuntura social, econômica e escolar. Os principais aportes teóricos que contribuíram de forma direta ou indiretamente para esse trabalho foram: Bourdieu (2008, 2009), Dayrell; Leão e Reis (2011), Pais (2001), Elias (2005), Santos (2009), dentre outros. A pesquisa de campo revelou que os jovens em sua maioria aspiram ao Ensino Superior, entretanto, há aqueles que não elaboram projetos de vida baseados em metas para esse fim devido a falta de incentivo no presente marcada por desmotivações escolares e até mesmo a ausência de informações no contexto escolar sobre as políticas de acesso e permanência no ensino superior, já que para muitos deles esse é o único local que poderiam ter conhecimento sobre essas questões. As incertezas quanto à área de atuação desejada, como também a dimensão do sonho identificada na primeira opção de curso de alguns jovens apontou a fragilidade da elaboração dos projetos de vida, sobretudo, na temporalidade diferenciada do presente estendido. Percebemos, ainda, que as aspirações e a própria elaboração dos projetos futuros mantêm estreita relação com o contexto familiar, escolar e econômico. Merece destaque a presença da UFRB/CFP na localidade como uma instituição que modifica a cidade e de certa forma aproxima o Ensino Superior do imaginário dos jovens estudantes. De fato, é preciso atentar-se para as escolas do ensino Médio quando trata-se de políticas de acesso e permanência ao ensino superior, pois as aspirações antecedem o acesso a universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Juventudes; Ensino Médio; Aspiração; Ensino Superior.

1. Introdução

Os dados utilizados nesse artigo é parte do trabalho de conclusão de curso²⁴⁵ apresentado no ano de 2012 na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, no Centro de Formação de Professores- CFP, o qual contém dados e informações importantíssimos para as discussões em relação a juventude, ensino superior, aspirações, projetos de vida e políticas de acesso a universidade.

Os sujeitos pesquisados explicitam seus projetos de vida envolvidos de aspirações similares e em alguns casos bastante diferenciadas. Alguns pontos percebidos como essenciais para a compreensão das aspirações foram: a escola, a qual desenvolve o trabalho educativo e perpassa o contexto do indivíduo nessa dinâmica das vivências e conquistas desejadas; a família, que nas suas formas de socialização própria incute valores e também por diferentes formas e interpretações envolve as aspirações; a origem de classe; a condição juvenil; o contexto informativo em relação à universidade e cursos na cidade em que moram; rede de amigos e conhecidos, dentre outros. Nesse sentido, compreendemos como Elias (2005), para quem “[...] as pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados [...]” (p.15). Assim, os

²⁴⁵ Juventude e aspiração ao ensino superior: quando os projetos de vida, os sonhos e as incertezas revelam as perspectivas de futuro dos jovens de um Colégio Estadual do Município de Amargosa- Ba. De minha própria autoria.

projetos de futuro e as aspirações são perpassados pela teia de significações sociais construídas tanto pelos jovens como também pela sociedade.

Na vivência dos acontecimentos de forma acelerada pelos ritmos das circunstâncias que estão sempre em mutações, ocorre muitas vezes a dificuldade de relacionar os acontecimentos, gerando uma fragmentação do tempo e dificuldade em elaborar perspectivas em longo prazo e por isso o futuro é submergido pelo *pouco além do agora*, ou seja, o chamado “*presente estendido*” que podemos denominar, segundo Leccardi (2005), como o espaço temporal que bordeja o presente e adquire valor crescente devido a aceleração temporal contemporânea marcada pela velocidade tecnológica e a exigência de flexibilidade.

Desta forma, os jovens mantêm uma relação diferenciada com a temporalidade, já que diante das incertezas e da falta de subsídios no presente ocorre certa dificuldade em projetar o futuro, vislumbram-se as escolhas a serem feitas em curto tempo, em um futuro mais próximo. Por exemplo, não sabendo como se deseja estar daqui a três anos, o indivíduo tende a definir possibilidades aleatórias, sem firmeza para a concretude, podendo ocorrer tamanha dificuldade de ter esse alcance que tudo fica na imprevisibilidade do próprio querer. Então, estipula-se o presente estendido como a dimensão temporal um pouco mais segura para as definições das escolhas do devir. Na incerteza da vida, passa-se a expressar o que é desejável num curto período.

Por sua vez, os projetos futuros, ao serem elaborados, mobilizam o sujeito a seguir determinado percurso, por isso eles emergem carregados de valores pessoais e sociais, já que a condição do indivíduo e a relação deste com o meio social são confrontadas no trajeto para chegar ao alcance esperado.

Nesse sentido, o projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no seu campo de possibilidades. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro. (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011, p.1072).

Diante de todas essas questões as aspirações estão presentes nos anseios dos sujeitos de forma a impulsioná-los nos seus planejamentos de concretizações futuras. Por sua vez, a aspiração é constituída por aspectos objetivos e subjetivos da condição de vida dos indivíduos. Os aspectos *objetivos* estão pautados na origem de classe, no capital cultural²⁴⁶ herdado. Já os

²⁴⁶ A noção de capital cultural surge da necessidade de compreensão da desigualdade de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado (gostos, domínio maior ou menor da língua culta, informações educacionais, etc.); No estado objetivo (bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, etc.); No estado institucionalizado (materializa-se por meio do diploma).

subjetivos são as expressões, atitudes e representações que advêm influenciadas pelos aspectos objetivos.

Questionamos-nos assim como afirma Bourdieu (2008) se a melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade “democrática” está de acordo com seus ideais não consiste em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social concedidos a diferentes classes sociais. Os dados revelam que 33% dos jovens brancos que terminam o Ensino Médio aos 17 anos ingressam no Ensino Superior, enquanto que o percentual de pardos é aproximadamente 16% e para pretos, 17%. Considerando a variável renda e a faixa etária dos jovens de 18 a 24 anos, verifica-se que a frequência ao Ensino Superior é de 4,7% para os que têm rendimentos mensais *per capita* entre $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo (CASTRO; AQUINO, 2008, p. 48). Podemos observar nesses dados que o fator econômico é marcante na inserção no ensino superior e que considerar a condição de classe, como também as questões raciais, tem relevância no estudo das aspirações, embora não sejam as únicas concepções a serem consideradas.

Mesmo com as políticas de acesso ao Ensino Superior, os sujeitos negros e com baixa condição econômica estão ainda em número reduzido nesse nível de ensino, pois os *recursos materiais e simbólicos*²⁴⁷ são insuficientes para possibilitar e orientar primeiramente a aspiração ao ensino superior, como também o acesso e a permanência.

Os recursos materiais aqui estão postos no sentido de que os jovens “[...] antes mesmo do ingresso, já se preocupam com as despesas durante a vida universitária” (SANTOS, 2009, p. 72). Dessa forma, verificam a insuficiência de seus recursos materiais para ingressarem na universidade e nela permanecerem. Esse fator intensifica-se quando não há informações sobre as políticas de acesso e permanência, pois assim enxergam apenas a escassez de sua condição de classe²⁴⁸. Já os recursos simbólicos estão ligados às informações que os sujeitos adquirem nos variados espaços sociais. Nesses termos, “[...] a condição de carência se dá pela falta de um capital cultural incorporado (habilidades linguísticas, postura, preferências e comportamentos ligados à cultura legitimada)” (SANTOS, 2009, p. 76).

²⁴⁷ Santos (2009) aborda a questão da permanência material e simbólica. Desta forma, diante do nosso objeto de estudo que são jovens que ainda encontram-se no ensino médio incorporamos as discussões no âmbito dos recursos materiais e simbólicos de forma antecessora a inserção no ensino superior, mas também como fator unido a aspiração para inserção.

²⁴⁸ Nesse sentido, ao serem combinadas à escassez dos recursos (materiais e simbólicos), as aspirações ao ensino superior tornam-se ainda mais enfraquecidas.

É nesse cenário que as políticas de acesso ao ensino superior coexistem com as essas e outras demandas das juventudes²⁴⁹, como aborda Machado Pais (2001), os jovens parecem estar em verdadeiras encruzilhadas, em que são colocados para escolherem entre *o que querem, o que devem e o que conseguem fazer*. Sendo assim, a inserção no ensino superior como perspectiva futura coloca-se nessa dinâmica entre o individual e o social, formando as estruturas labirínticas de vida.

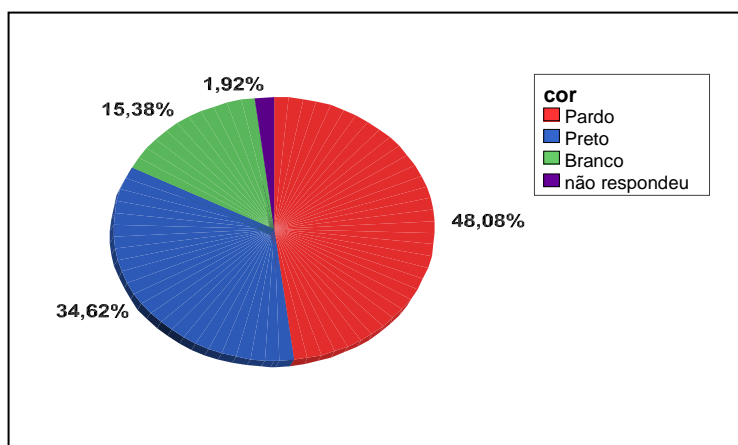
2. Perfil Dos Jovens Pesquisados

Os jovens são estudantes do terceiro ano do ensino Médio. O perfil dos jovens foi produzido com base nos 52 questionários aplicados junto aos sujeitos. Nesse sentido, 52% dos jovens têm 17 anos, 46% situam-se entre 18 a 20 anos e 2% afirmaram ter 21 anos. Podemos analisar que enquanto boa parte dos jovens está na faixa etária considerada adequada para seu nível escolar, há uma parte significativa com mais de 18 anos nesse nível escolar. Quanto ao gênero, 76,92% são do sexo feminino e 23,08% do sexo masculino. Percebe-se, então, que o número de concluintes mulheres é significativamente superior ao de homens.

Em relação à cor/etnia, a maioria declararam-se pardos. Sendo assim, observando o gráfico abaixo, podemos verificar que a escola pesquisada tem no terceiro ano majoritariamente alunos de cor/etnia preto e pardo. O Ensino Médio passa a atender um novo público devido à expansão que ocorreu nesse sistema, mas essa realidade não veio acompanhada da reestruturação escolar para atender esse público, pois anteriormente os brancos eram a maioria e a lógica escolar carrega resquícios desse passado.

Gráfico 1- Cor/etnia

²⁴⁹ Será utilizada no trabalho a palavra juventude no plural, pois compreendemos como Novaes (2006), que jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais. Dessa forma, não podemos falar apenas de uma única juventude, mas nas abordagens trazer a dimensão das desigualdades e condições semelhantes e diferentes de vida.



Fonte: Dados da pesquisa de Campo. Oliveira (2012)

Em relação ao estado civil, 75% são solteiros. Quanto à renda familiar, concentra-se majoritariamente entre 1 e 2 salários mínimos, mas chama a atenção também o fato de 28,85% terem renda menor que um salário mínimo. Portanto, esses jovens são provenientes de famílias com poucos recursos financeiros e seus percursos no âmbito escolar trazem em si a relação com a condição de classe, a qual está a todo tempo presente em seus estudos, pois na escola constantemente pensam e preocupam-se com os “sacrifícios” que seus pais fazem para continuarem estudando e muitos são impelidos a conciliar trabalho e estudo.

A escolaridade de seus pais é um aspecto que mostra o quanto concluir o Ensino Médio é um diferencial em seu meio familiar, pois a maioria dos jovens é proveniente de famílias em que seus progenitores não chegaram nem mesmo a cursar o ensino fundamental completo e poucos conseguiram concluir o Ensino Médio. Essa constatação

[...] denota uma novidade desta nova geração de jovens que, diante da expansão do ensino médio e do ensino superior no Brasil, passam a vislumbrar esta perspectiva, o que não ocorria na geração dos seus pais. Estes, no geral, apresentavam uma escolaridade mais baixa do que a dos filhos (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011).

Em sua maioria os sujeitos da pesquisa são jovens trabalhadores. Entretanto, recebem baixa remuneração e nenhum deles embolsa metade de um salário mínimo. “[...] Suas trajetórias ocupacionais caracterizam-se pelas descontinuidades, com raras exceções, e pelos constantes recomeços, sendo a transitoriedade no trabalho um dado da realidade com o qual têm que lidar”. (GARCIA 2009, p. 289).

Dentre os pesquisados, constatamos significativa projeção ao Ensino Superior, pois embora cada um tenha as suas estratégias de alcançar essa meta ou até mesmo o sentido atribuído ao superior ser diferenciado, 80,77% dos jovens que responderam ao questionário afirmaram ter

interesse em cursar o ensino superior e 11, 54% tinham dúvidas sobre ter a inserção no ensino superior como uma meta de vida.

Esse dado é extremamente importante no âmbito do estudo em questão, uma vez que percebemos na pesquisa que a aspiração de ingressar no ensino superior está presente nos horizontes desses jovens, ainda que a idealização da efetivação dos seus interesses seja esculpida na metarrealização dos caminhos e descaminhos.

Entre os pesquisados, 90,38% acreditam que na contemporaneidade as possibilidades de ingressar nesse nível de ensino estão mais abrangentes, sendo que dos elementos elencados pelos entrevistados se destacam: a existência de uma instituição universitária pública na cidade em que moram²⁵⁰ (41,7%); o ENEM²⁵¹ (10,4%); criação de novas universidades (10,4%); melhorias na formação escolar (4,2%); as exigências do mercado de trabalho em relação ao diploma de nível superior (4,2%); cursinhos gratuitos e o PROUNI²⁵² (2%).

2.1 Conhecendo alguns projetos de vida e aspirações ao ensino superior: objetivos definidos

O jovem F.M e a jovem L.F²⁵³ têm condições de vida distintas, no que diz respeito ao aspecto financeiro e a formação escolar dos pais, mas ambos elaboram seus projetos de futuro centrados no ensino superior e demonstram segurança na escolha do curso. Vamos conhecer um pouco mais desses jovens de aspirações aparentemente semelhantes e de realidades desiguais.

O jovem tem 21 anos, trabalha com divulgação de eventos na igreja Filadélfia. Segundo ele, seu pai tem Doutorado em teologia e sua mãe possui o segundo grau completo e trabalha como massoterapeuta. F. M mora com seus pais e dois irmãos mais velhos. Tem como aspiração ao ensino superior cursar Web Designer. Ele nos conta porque almeja cursar essa área:

É porque, é o que eu gosto. Eu poderia tá em muitas áreas, mas eu não me sentiria tão bem, porque eu sei que eu tenho capacidade para ser um Web designer, entendeu? Eu tenho inteligência para isso, eu posso fazer isso, entendeu? E é o que eu gosto. Mexer em computador é aquela coisa que me chama atenção. O que eu quero mesmo, o meu foco hoje é isso (Jovem F. M, 21 anos, 2011).

²⁵⁰ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP) situada na cidade de amargosa- BA.

²⁵¹ Exame Nacional do Ensino Médio.

²⁵² Programa Universidade para Todos

²⁵³ Para identificar os jovens utilizaremos algumas letras acompanhadas de M para masculino e F para Feminino.

O jovem afirma que conhece algumas universidades que oferecem o curso, mas que não sabe ainda em qual pretende estudar, devido ao custo de vida nas localidades onde o curso almejado é oferecido. Os familiares do estudante o incentivam para a inserção na universidade, já que sempre desejaram isso para o filho.

Ao concluir o ensino médio, pretende logo em seguida fazer ENEM ou vestibular na área desejada, e se passar, buscará estudar e trabalhar, pois mesmo a família tendo condições de mantê-lo em outra cidade, o jovem não quer depender apenas dos pais.

A expectativa de ingressar no curso desejado aumentou quando percebeu seu bom desempenho no simulado organizado pela escola, que segundo ele “*Serviu de exemplo para o que a gente ia passar ali no Enem*”, mesmo que a instituição não tenha orientado e colaborado com debates sobre áreas de atuação, universidade, etc.

Para o entrevistado, a importância do ensino superior consiste na remuneração financeira como um meio de ascensão econômica, pois não quer viver apenas com um salário mínimo. A educação é vista como um meio para alcançar esse objetivo, pois segundo ele “[...] a não ser que ganha na telessena, na mega sena, no jogo do bicho, aí ganha dinheiro, a não ser o estudo é garantia de que você pode ter uma coisa melhor, no Ensino Superior”. O jovem acredita que o Ensino Superior lhe capacitará para o mercado de trabalho e em meio a muitas pessoas com diploma, o essencial é destacar-se para ser o melhor na área de atuação.

Há na sua concepção sobre as oportunidades de ingressar no ensino superior ideários positivos, pois aponta o ENEM como um diferencial na atualidade que oferece maiores chances de acesso à universidade e ainda afirma que “*é bem mais fácil pra gente que não tem condições, é muito mais fácil de ingressar numa faculdade*”.

Sua aspiração ao ensino superior também é realização pessoal porque sempre sonhou em ingressar na universidade no curso de Web Designer e não consegue imaginar-se atuando em outra área. Seu sonho foi, então, transformado em projeto de vida na medida em que, estando ainda no Ensino Médio, elabora metas para chegar ao Ensino Superior no curso desejado. De forma, que suas estratégias seguem uma sequência de acontecimentos, tais como: concluir o Ensino Médio; enquanto está no Ensino Médio trabalha para guardar recursos financeiros para custear inicialmente a estadia em outra cidade; fazer a prova do Enem ou vestibular; ingressar na faculdade e trabalhar na cidade em que estudará.

A sua aspiração ao ensino pautada na realização pessoal motiva a elaboração das estratégias. O papel da família revela-se fundamental para a estruturação do seu percurso de vida após a

conclusão do ensino Médio, visto que seu pai possui nível superior e conversa constantemente com ele sobre a importância de cursar o Ensino Superior, como também recebe o apoio da mãe. Outro fator que motiva a sua aspiração ao curso de Web Designer é a atuação na área de divulgação de eventos, a qual lhe possibilita criar sites e mexer em programas de instalação no computador.

Quanto à jovem L.F de 17 anos, ela mora com a mãe e uma irmã de 13 anos. Seu pai morreu em um acidente de carro quando ainda era pequena. A renda familiar consiste na aposentadoria que L.F herdou do pai e da Bolsa Família, pois a mãe deixou de trabalhar devido a problemas de saúde. No entanto, mesmo necessitando do valor econômico, a jovem afirma que sempre tem o cuidado de deixar uma quantia reservada para o futuro, especialmente para a inserção no ensino superior.

A formação que obteve no Ensino Médio é tida pela jovem como suficiente para passar no Enem, mas para o vestibular acredita que será necessário estudar um pouco mais, pois acredita que as questões são mais complexas e envolve assuntos que não possui domínio suficiente. Essa percepção sobre o vestibular é elaborada de forma distante da prova em si porque a jovem já tinha feito a prova do Enem e o vestibular está situado numa realidade até então desconhecida.

A aspiração da jovem ao ensino superior é uma realização pessoal, a qual envolve superação da condição familiar, seja pelos aspectos financeiros como também na busca de uma trajetória diferenciada dos seus familiares. A esse respeito, ela nos conta sobre a escolaridade de suas tias e primas:

Na minha família não tem ninguém que tenha cursado o Ensino Superior. Minhas tias, minhas primas não quiseram a mesma coisa que eu quero, né? Já têm filhos, foram mães cedo e com isso atrasa e até agora não tem ninguém que tenha Ensino Superior não. Minha mãe sempre fala que eu vou ser a pioneira. Não foi nem proposital, porque eu tenho até muitas primas mais velhas que eu. Minha mãe fala que eu que vou dar exemplo a minha família e mostrar que uma pessoa, mesmo sendo humilde, pode cursar uma universidade, ter uma boa profissão e ser alguém na vida assim que orgulhe a família. (Jovem L.F, 17 anos, 2011).

O fator geracional destaca-se na aspiração da jovem, pois, sendo mais nova que suas primas, contrapõe-se à trajetória de vida das tias e até mesmo de sua mãe, que estudou apenas até a sexta série. O baixo nível escolar dos familiares não desmotiva a jovem, mas pelo contrário, serve como motivação para ser a pioneira em ingressar no ensino superior.

A aspiração da jovem também é perpassada pela ascensão econômica, pois a decisão por uma formação em nível superior, além de ser uma realização pessoal, envolve a questão econômica como elevação da condição de classe através do curso de Nutrição, o qual foi escolhido pela identificação com o curso. Como estratégia para concretizar o seu projeto de vida, a jovem pretende dedicar um tempo maior para estudar em casa e preparar-se para o vestibular. E ao ingressar na universidade, pretende conciliar trabalho e faculdade, pois deseja ser independente financeiramente.

A relação de amizade que a jovem estabelece com a mãe lhe impulsiona a confiar na continuidade da trajetória de sucesso no ensino superior, pois devido a esse fator acredita ter conseguido chegar ao final do Ensino Médio sem nenhuma reprovação.

A jovem ainda percebe a UFRB/CFP como uma instituição que tem incentivado os estudantes, uma vez que o campus universitário na cidade lhes possibilita ver o exemplo de pessoas que estudam nele (inclusive a movimentação de estudantes de outras cidades). Segundo ela, a proximidade dessa instituição com as escolas estimula os alunos a participar do ENEM e vestibular, pois no passado “*as pessoas ficavam adormecidas*” sem cogitarem a hipótese de estudar na universidade por não terem condições de morar em outra localidade e até mesmo pela falta de incentivo.

A aspiração de L.F revela fortemente a realização pessoal, visto que traz a subjetividade da sua história e de superação da própria condição familiar. O projeto de vida dessa entrevistada nos faz perceber a importância da rede familiar, principalmente no apoio em outra cidade. No caso dessa aspiração, nos deparamos com a condição de classe e o baixo nível escolar da família não como mecanismo de manutenção das condições atuais e sim como empoderamento, uma vez que “[...] *uma pessoa, mesmo sendo humilde, pode cursar uma universidade* [...]”.

As aspirações desses dois jovens têm como característica comum o apoio familiar, a reserva financeira para custear inicialmente a estadia em outra cidade e o interesse em conciliar trabalho e faculdade. Em relação ao capital escolar de seus familiares, encontramos formações distintas, visto que o pai de F.M possui graduação e a mãe concluiu o Ensino Médio. Já a mãe de L.F não chegou a concluir o Ensino Fundamental e não há casos na família de inserção no ensino superior. O capital econômico também é desigual, visto que o primeiro possui renda de quatro salários mínimos e L.F um salário mínimo. Dessa forma, concluímos que jovens com aspirações semelhantes vivem realidades desiguais.

2.2 Conhecendo alguns projetos de vida e aspirações ao ensino superior: incertezas e necessidades imediatas

No âmbito da pesquisa também encontramos jovens com incertezas em relação à inserção no ensino superior. Eles são, sobretudo, aqueles que não têm ninguém na família ou até mesmo pessoas próximas que cursam ou cursaram nível superior. Esses entrevistados possuem a trajetória escolar marcada por reprovações e ausências de sentido a respeito do conhecimento escolar. Eles começaram a trabalhar desde cedo, fazendo “bicos” e recebendo uma pequena quantia em dinheiro pelos seus serviços.

Além disso, as famílias não têm condições alguma de mantê-los em outra cidade e até mesmo a inserção no ensino superior na cidade em que moram é cogitada como algo difícil, devido à carência de recursos materiais para subsidiar os custos enquanto estiverem na universidade. Além disso, os mesmos desconhecem as políticas de acesso e permanência no ensino superior. Fator esse que contribui para deixá-los distante de traçar metas de futuro fixas para ingressar no ensino superior. Por isso, o ensino superior não é uma centralidade imediata de seus projetos, mas algo posterior à inserção no mercado de trabalho ou até mesmo uma realização do “destino”.

Vamos conhecer, então, um pouco mais dos projetos de vida desses sujeitos, bem como as suas percepções e olhares em relação ao ensino superior.

O jovem I. M tem 19 anos e mora apenas com sua mãe, que está desempregada e com problemas de saúde, aguardando o momento de aposentar-se. A mãe de I.M estudou até a 4ª série e incentiva o filho dizendo que se o mesmo não “passar de ano” será colocado para fora de casa.

O estudante já trabalhou de vendedor, garçom e babá, mas nunca se inseriu em um emprego fixo. Como sua mãe está doente e desempregada, ele está à procura de trabalho, no entanto, afirma com pesar que não obtém êxito em sua busca.

O jovem planeja após concluir o Ensino Médio inserir-se em um emprego fixo e talvez pensar na possibilidade de ingressar na universidade, no entanto a condição para isso é primeiramente ter a empregabilidade, sem a qual não vê chances de continuar estudando. Quando indagado sobre o curso que deseja fazer, a resposta aponta para uma aspiração incerta.

Rapaz, eu nem pensei nisso direito, eu não sei o que vai ser. Eu tô pensando em fazer Química ou então Informática, alguma coisa assim, é complicado, eu vou pensar bastante ainda antes de fazer a minha escolha. É, Matemática sou ruim, Física eu sou ruim, tem que ser isso aí mesmo, a matéria que mais me influencia assim (Jovem I.M, 19 anos, 2011).

O capital escolar, nesse caso, também é um dos mecanismos desmotivadores para a aspiração ao ensino superior, porque ao afirmar que é ruim em determinadas matérias, logo, distancia-se de algumas opções de curso.

Para I.M, o Ensino Superior lhe daria mais chances de ingressar no mercado de trabalho e por isso não exclui a hipótese de fazer um curso superior, mas também deixa explícito que não tem certeza se isso será possível de forma imediata, acreditando que precisa ir morar em outra cidade com um mercado de trabalho amplo para ter melhores oportunidades de vida. Ao citar a UFRB/CFP, ele aborda a relação da universidade com as escolas:

O PIBID, esses negócios aí que os alunos vêm da faculdade para cá, pra estagiar aqui, aí essa relação é boa, porque eles ajudam a gente no que a gente tem dificuldade e também é um incentivo para nós (Jovem I.M, 19 anos, 2011).

O estudante reconhece a influência e as contribuições da UFRB/CFP, mas ainda assim expõe que se um dia for cursar Química não será nessa instituição, porque a universidade está em uma cidade pequena e, segundo ele, isso não contribui de maneira imediata para a inserção no trabalho por ser um local com poucas vagas de emprego nessa área.

O jovem demonstra-se confuso no que diz respeito ao ensino superior. Como o trabalho é tido no âmbito da necessidade primordial de sua vida, a continuidade dos estudos perpassa por essa especificidade. Portanto, a aspiração ao ensino superior torna-se indefinida, distante e deixando o indivíduo sem adequação de seu projeto de vida.

Já o jovem E.M tem 19 anos e mora com a mãe que é diarista, a irmã de 14 anos e dois irmãos, um de 10 e outro de 8 anos. A mãe do jovem estudou até a 7ª série e a relação do entrevistado com ela é conflituosa devido a aspectos religiosos, pois a mãe é protestante e tenta impor que participe da igreja.

O jovem descreve sua família como “[...] *uma típica família do século XXI, estranhos vivendo numa mesma casa*”. Essa concepção de família é constituída em parte por ter visões de mundo diferenciadas, o que acaba contribuindo para confrontos intergeracionais. Sendo assim, quando as diferenças de pensamento geracionais transformam-se em imposições ou indiferenças, as mínimas semelhanças não sustentam satisfatoriamente o convívio.

O jovem declarou-se ateu e constantemente pesquisa em livros explicações racionalistas para as coisas da vida. Ele aborda de forma empolgada como começou a interessar-se por essas leituras:

Para ter resposta para responder as pessoas, eu acho interessante, sei lá. Eu sei que eu comecei ler, ler. Quando eu era gurizinho eu fui protestante que nem minha mãe. Fui doutrinado, aí depois, uns dez anos, eu pulei fora da igreja, depois eu comecei a ler uns livros, ler outros livros. Eu mesmo desde os oito anos já não acredito mais em Adão e Eva, já sou evolucionista desde os nove anos por aí [...]. Eu também não leio só religião não, eu gosto de ler psicologia, acho interessante. (Jovem E.M, 2011).

E.M trabalha em uma *lan house* e nela pesquisa as leituras que lhe interessam, já que não costuma ler coisas da escola porque as acha desmotivadoras. Sua meta após concluir o Ensino Médio é passar em um concurso público, pois deseja sair da casa da mãe. Dessa forma, a difícil relação com o saber escolar e a urgência da independência financeira colocam seu projeto de vida situado na dimensão do presente estendido e a inserção no ensino superior no campo da dúvida. O estudo em nível superior dependerá das circunstâncias e por isso enquanto está no Ensino Médio não há uma aspiração que motive a construção do projeto para esse fim.

3. Considerações Finais

Os projetos de vida e as aspirações ao Ensino Superior articularam-se estreitamente com as instâncias sociais e na pesquisa destacou-se o âmbito escolar, familiar e a instituição de Ensino Superior (UFRB/CFP) na cidade em que moram, pois constantemente analisavam a mesma como um diferencial na dinâmica da cidade e até mesmo no interior das escolas. Por isso, concluímos que esse campus universitário está em alguns momentos diretamente e em outros, indiretamente inserido nas aspirações.

Os alunos que tinham um histórico de êxito escolar e que contavam com apoio financeiro dos pais foram os que responderam de forma positiva à inserção no Ensino Superior logo após concluir o Ensino Médio. A família, por sua vez, entrecruza os momentos formativos através dos modos dialógicos e da ação cotidiana. Ocorrem, então, inúmeras formas de participação nesse processo, no qual até mesmo a inexistência dos estímulos familiares perpassa as aspirações e os projetos de vida. Jovens cujos pais procuravam saber da sua vida escolar e conversavam sobre a expectativa de vê-los em condição melhor que as suas, apontando a educação como meio para superar a condição econômica, foram aqueles que mais demonstraram interesse em dar continuidade aos estudos em nível superior e tinham bons

resultados na escola. Famílias que não possuem recursos materiais e nem capital cultural considerado hegemônico também contribuem para a aspiração ao ensino superior dos filhos, devido à relação motivadora e confiante das mães.

Os jovens com alto índice de reprovação e descrédito na própria formação revelaram incertezas sobre a continuidade dos estudos em nível superior. A escola, então, por sua disseminação do saber, contribui profundamente na trajetória futura daqueles que passam por seu interior, podendo motivar ou aniquilar sonhos. As novas formas de processo seletivo para inserção no Ensino superior, em especial o ENEM, destacou-se na pesquisa como fator que aproxima os jovens dos mecanismos iniciais para terem acesso a formação em nível superior.

Para que o sujeito transforme sua aspiração ao Ensino Superior em projeto de vida, é preciso dispor de recursos materiais e simbólicos para lançar mão na elaboração das estratégias. A ausência de informações sobre o funcionamento, as formas de acesso e permanência, deixam de fomentar perspectivas em relação ao Ensino Superior. É necessária a parceria constante entre a universidade e a escola do Ensino Médio, para que tanto a universidade produza conhecimento a partir da realidade escolar, como também os alunos apropriem-se dos aspectos referentes ao ensino superior e ocupem os espaços que também são seus por direito.

Pretendemos com esta pesquisa colaborar para que os projetos de vida dos jovens sejam motivados no âmbito escolar, bem como para a fomentação de aspirações ao ensino superior pela relação com práticas educativas que dialoguem com as juventudes. Almejamos, também, alertar para a importância do estreitamento da participação entre universidade e escola, por meio do diálogo e inclusão dos jovens do Ensino Médio de maneira informativa, sobretudo em relação a cursos, estrutura e formas de acesso e permanência, pois as aspirações antecedem a inserção na universidade e ter conhecimento sobre essas questões ampliam as perspectivas dos sujeitos.

4 Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P. Escritos de educação. In: NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CASTRO, Jorge Abraão de; AQUINO, Leuseni. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2008.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Relatório Final: pesquisa “Diálogos com o Ensino Médio”**, Dezembro de 2010. Disponível em: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/EMDialogo_RELATORIO_FINAL_PESQUISA_Para.pdf>. Acesso em 05/06/2011.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.

GARCIA, D. M. F. **Juventude em tempos de incertezas: enfrentando desafios na educação e no trabalho**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2009.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. In: **Tempo social: revista de sociologia da USP**. São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005. p. 35-58.

OLIVEIRA, Soraia Santos de. **Juventude e aspiração ao ensino superior: quando os projetos de vida, os sonhos e as incertezas revelam as perspectivas de futuro dos jovens de um Colégio Estadual do Município de Amargosa- Ba. Amargosa-BA, 2012. 149 p. Monografia (Graduação)**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, Amargosa, 2012.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Ambar, 2001.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Salvador, 2009. 214 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

GT 07 - Ciência e Tecnologia

Coordenadores/as: Prof. Dr. Henrique Cunha Jr. - UFC – Prof. Ms. Lázaro Cunha - Steve Biko

Tecnologia Social, Educação Profissional da Bahia e Alteridade na Vida dos Sujeitos

Prof.^a Esp. Claudia Freitas Góes²⁵⁴
Prof. Ms. Ruy José Braga Duarte²⁵⁵

RESUMO

Versamos da Política Pública da Educação Profissional da Bahia e a alteridade na vida de jovens e de adultos trabalhadores que não adquiriram qualificação profissional. Inquirimos como a práxis através de projetos com foco em Tecnologia Social nos Centros de Educação Profissional e a alteridade na vida dos estudantes possibilita o acesso no mundo do trabalho? A pesquisa é quali-quantitativa, a fim de possibilitar novas intervenções. O objetivo é explicar a evolução e alteridade na trajetória escolar dos estudantes, além da importância da concepção de trabalho como princípio educativo.

Palavras-chave: Educação Profissional, Política Pública, Mundo do Trabalho, Ciência e Tecnologia Social.

Tecnologia Social, Educação Profissional da Bahia e Alteridade na Vida dos Sujeitos

“Não há sociedade sem trabalho e sem educação”.

Konder

1 Introdução

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva

²⁵⁴ SEC/SUPROF – Ba. e-mail: claudiafgoes@gmail.com

²⁵⁵ CEEP Newton Sucupira

Membro do GENTTES: Grupo de Pesquisa em Gestão, Políticas Educacionais, Economia Solidária, Trabalho e Tecnologias Sociais. UNEB

e-mail: profuybraga@yahoo.com.br

sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-lo mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica. (FRIGOTTO, p.77, 2010)

A Educação Profissional da Bahia compõe uma Superintendência, a SUPROF, que está diretamente ligada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC, o órgão central da educação pública baiana.

A SUPROF foi criada pelo decreto Lei nº 10.955 de 21 de dezembro de 2007, constituindo-se assim, política pública do Estado da Bahia com o compromisso de fortalecer a educação técnica profissional como projeto político que assegure uma oferta de educação tecnológica pública e de qualidade socialmente referenciada.

A oferta de vagas nos cursos técnicos da educação profissional baiana, entre os anos 2007 e 2012, teve o crescimento de mais de 1.400%, saltou de 4.016 matriculados em 2007, para 56.604 em 2012 e tem crescido a ampliação da sua rede física e sua presença no interior do estado. Hoje ela está nos 27 Territórios de Identidade do estado da Bahia.

Para efetivar esta interiorização antigas unidades escolares, inclusive escolas agrícolas abandonadas, foram transformadas em CETEP- Centros Territoriais da Educação Profissional²⁵⁶ que oferecem cursos de diferentes Eixos Tecnológicos e em CEEP – Centros Estaduais de Educação Profissional que ofertam cursos dos Eixos Tecnológicos em menor proporção.

Com as crescentes demandas sociais e econômicas por cursos técnicos, a implantação de Centros tem se ampliado cada vez mais e foi necessário ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio em Unidades Escolares que antes só ofereciam o Ensino Médio regular. Inaugurando mais uma possibilidade de formação técnica para adolescentes, jovens e adultos trabalhadores. São as denominadas Unidades Escolares Compartilhadas.

Toda esta estrutura tem como concepção pedagógica o trabalho como princípio educativo, o que possibilita a formação do ser humano crítico, reflexivo e emancipado.

2 A divisão administrativa da Superintendência de Educação Profissional

A Superintendência de Educação Profissional está dividida em várias diretorias, as quais cumprem ações específicas, integram-se na dinâmica do funcionamento da Superintendência.

²⁵⁶ Os Centros têm o objetivo de atender às demandas do território de identidade a qual pertence, tem uma abrangência territorial ampliada podendo ter anexos sob sua direção.

A Diretoria de Desenvolvimento de Educação Profissional – DIRDEP é responsável pelo currículo, seus artefatos e implementações. Coordena as ações e proposições pedagógicas da orientação e da certificação profissional, especialmente voltada para o estágio curricular, que na educação profissional da Bahia é obrigatório para a obtenção do diploma de técnico. A estruturação e atualização do acervo técnico bibliográfico e da memória da educação profissional é parte de suas ações. É esta diretoria quem promove o acompanhamento e o incentivo de práticas pedagógicas inovadoras. Analisar os aspectos pedagógicos e metodológicos dos planos de cursos é parte de suas demandas, além de voltar-se para a formação continuada de professores e gestores que atuam nesse campo educacional.

Há também uma Diretoria responsável pelo planejamento da oferta de cursos, monitoramento das matrículas, lançamentos e controle dos dados no Sistema da Gestão Escolar (SGE), além de implantar e acompanhar o funcionamento dos Conselhos dos Centros de Educação Profissional e de cuidar das Diretrizes para o provimento de pessoal, da programação ou da relocação de professores da Rede da Educação Profissional. Está sob sua responsabilidade, a operacionalização institucional do estágio curricular e o zelo jurídico no cumprimento das Diretrizes e Normas Legais relativas à educação profissional, sempre com foco na articulação entre as dimensões legais, institucionais e pedagógicas. Estas são algumas das atribuições da Diretoria de Institucionalização da Educação Profissional – DIREPI.

Há uma Diretoria que realiza os processos de aquisição e contratação de serviços, é quem analisa o plano de ação do ponto de vista financeiro, repassa recurso, atende as demandas por reformas e equipamentos básicos para os Centros e Unidades Compartilhadas, analisam e gerencia convênios, contratos e acordos de cooperação técnica com terceiros. Cabe a essa Diretoria executar recursos originados de convênios firmados com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com os quais é possível adquirir equipamentos, investir em formação e realizar obras de reforma e ampliação física. Estas são algumas das responsabilidades atribuídas à Diretoria de Gestão da Educação Profissional – DIRGEP.

Por fim, a Diretoria de Estudos e Pesquisas da Educação Profissional – DIRPEP. Ela está voltada para elaboração de estudos das demandas do mundo do trabalho, sua relação com as ocupações e as áreas de atividades, criação de cursos específicos de acordo com os Territórios de Identidade. Articula diálogos e interlocuções com outros atores externos à SUPROF que promovem educação profissional, neste sentido busca estabelecer parcerias e trocas. Esta Diretoria desenvolve ações e contribui para elaboração de instrumentos destinados à disseminação da produção científica e acadêmica da Superintendência.

A SUPROF é signatária dos 10 Compromissos do Programa Todos pela Escola preconizados pela Secretaria da Educação cujos pressupostos são: i) Alfabetizar crianças até os oito anos de idade e extinguir o analfabetismo escolar; ii) Fortalecer a inclusão educacional; iii) Ampliar o acesso a educação integral; iv) Combater a repetência e o abandono escolar; v) Assegurar a alfabetização e a escolaridade aos que não puderam efetuar os estudos na idade regular; vi) Valorizar os profissionais da educação e promover sua formação; vii) Fortalecer a gestão democrática e participativa na rede de ensino; viii) Inovar e diversificar os currículos escolares promovendo o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes e à cultura; ix) Estimular as inovações e o uso das tecnologias como instrumentos pedagógicos e de gestão escolar; e x) Garantir o desenvolvimento do jovem para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho. Mesmo considerando que alguns dos compromissos aí dispostos não dialoguem diretamente com a educação profissional são eles, que em integração, podem garantir aos estudantes o direito de aprender, estimular o crescimento e assunção das metas do IDEB estabelecidas pelo MEC para escolas, municípios e Estado, as metas estão previstas para serem cumpridas entres os anos de 2001 e 2014.

Nessa perspectiva, a educação profissional propõe em sua matriz curricular a integração entre os conteúdos da base nacional comum, o conteúdo da formação técnica geral e o da formação técnica específica; o estímulo à continuidade dos estudos, o incentivo a pesquisa e as tecnologias sociais; a valorização dos saberes e dos conhecimentos cientificamente referenciados.

Por meio dessas e de outras metodologias, a educação profissional desponta como uma grande oportunidade de um futuro melhor para jovens e trabalhadores baianos que por meio dela podem fazer um curso técnico de nível médio, e preparar-se por meio da formação integral, para os desafios de um mundo em constante transformação ao articular tradição e tecnologia, trabalho e cultura, valorização da identidade e diálogo com o mundo. Assim buscamos formas e alternativas reais para que essa juventude encontre nos Territórios de Identidades onde estão inseridos, alternativas de crescimento pessoal e econômico por meio de tecnologias sociais capazes de resolver os desafios ali presentes e estimular o crescimento socioambientalmente responsável numa relação em cadeia que respeite, desenvolva e inove as vocações econômicas desses mesmos Territórios.

3 Território de Identidade

Atualmente, no Brasil e em grande parte da América Latina, houve um aumento de uso dos termos *território*²⁵⁷ e *identidade* para nomear e para embasar projetos e programas governamentais voltados às áreas rurais.

[...] toda *identidade* é socioculturalmente construída e permanentemente reconstruída pelos contextos, nas mais diversas escalas, a partir de valores herdados e da ação das forças hegemônicas, cujo objetivo principal é aglutinar, mobilizar, criar sinergias para a aceitação e para a legitimação das imposições coletivas [...]. Dessa forma, entende-se que todo *território*, ao ser estabelecido, passa a apresentar características identitárias e relações de poder espacializadas. (RITTER, p.99, 2011)

Portanto, o uso do termo *território de identidade*²⁵⁸ pode ser definido conforme (SANTOS, 2011) para implantação de infraestruturas, crescimento e avanço de determinada sociedade, de acordo com o dinamismo econômico e cultural. E ainda, acrescentaremos que também, há similitudes socioculturais que ultrapassam limites e fronteiras por vezes artificialmente constituídas.

²⁵⁷ O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.

²⁵⁸ Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de [27 Territórios de Identidade](#), constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar.



Fonte: CEDETER, 2011.

FONTE: <http://www.seplan.ba.gov.br/mapa.php>

Pensando nisso, a divisão dos Eixos Tecnológicos realizado pela SUPROF é por território de identidade, procurando promover o desenvolvimento e avanço nas localidades dos municípios baianos, criando formas de intervenções sociais de acordo com a demanda de cada realidade nos seus referidos territórios, buscando por meio desta, fortalecer a identidade dos sujeitos dentro das suas possibilidades e realidades nas localidades que vivem. Como, há quatro anos já vem mostrando significativamente, através de mudanças socioeconômicas e de comportamento desses estudantes.

5 Formas de ingresso na Educação Profissional

Para ingressar na educação profissional da Bahia o estudante obedece a critérios de acordo com a sua realidade escolar e etária. Ele pode ao concluir o ensino fundamental escolher uns dos cursos técnicos, oferecidos pela rede, esta é a modalidade Educação Profissional Integrada – EPI, porque ele cumprirá o ensino médio ao longo de quatro anos obtendo ao final a conclusão do ensino médio com a formação técnica profissional. Outra modalidade é a Concomitância: o adolescente deve estar matriculado numa Unidade de ensino médio regular onde cursará as disciplinas da base nacional comum, e no contraturno, matricular-se também num curso técnico em um Centro de Educação Profissional onde cursará os componentes curriculares ligados à formação técnica geral e a formação técnica específica em curso cuja duração é de três anos.

Mas, a educação profissional não está voltada exclusivamente para os que cumprem o percurso formativo em condições referenciadas, daí a existência de outras modalidades, tais como: Subsequente - PROSUB são cursos técnicos direcionados aos que já concluíram o ensino médio em escola pública, independente da idade atual e retornam a escola para fazer uma formação técnica profissional que tem a duração de dois anos. É uma modalidade ofertada apenas nos Centros de Educação Profissional por meio de sorteio eletrônico monitorado pelo Ministério Público, Tribunal de Contas e outras Instituições representativas do estado da Bahia.

Por uma necessidade de reparação social e buscando alcançar aqueles que não completaram o percurso formativo do ensino fundamental a SUPROF promove outra modalidade: PROEJA Fundamental. Com ele, a partir dos dezoito anos o jovem e o adulto trabalhador têm a oportunidade de elevar a escolaridade e obter uma qualificação sócio-profissional ao final de dois anos e meio. O mesmo acontece para os que não tiveram o ensino médio concluído. Este ao se matricular no PROEJA Médio obterão, além da elevação da escolaridade, uma formação técnica ao cumprirem o período definido pela matriz curricular.

6 Trabalho como Princípio Educativo

A concepção marxiana de trabalho já refere ao tanto que ele altera a vida humana, e o tanto quanto alteramos sua dinâmica. O trabalho se constitui de direito e dever gerando o que Frigotto (2010) chamará de um princípio formativo e educativo. “O trabalho como *princípio*

educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza, e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar o seu meio de vida”. (FRIGOTTO, p.60, 2010). E segue em sua reflexão:

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO, p.61, 2010)

Mas, não podemos confundir mundo do trabalho, com o apressamento imediato para o mercado do trabalho e nem com o produtivismo do trabalho. (FRIGOTTO, 2010). Trata-se de uma relação mediata. Sua relação intrínseca dá-se com o trabalho na sua natureza ontocriativa (KOSIK, 1976 apud FRIGOTTO, 2010). No processo dialético, considerando que a formação profissional específica, para ser efetiva, é preciso da condição prévia na educação básica (fundamental e médio) articulando-se, portanto, a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo de desenvolvimento humano.

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-lo mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica. (FRIGOTTO, p.77, 2010)

Assim, a SUPROF em consonância com as políticas públicas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC vem na direção do avanço e da transformação. Para isso propõe alterar as relações sociais por meio da Educação com ações voltadas para a igualdade ao reconhecer os direitos sociais básicos dos sujeitos, entre eles o direito à uma formação técnica profissional pública, de qualidade, socialmente referenciada e acessível para todos.

7 Tecnologia Social e Alteridade de Vida dos Sujeitos

A Tecnologia Social é todo produto, método, processo ou técnica criada para solucionar algum tipo de problema social e que atenda aos quesitos de fácil aplicabilidade e cause um impacto social relevante e crescente a um território ou região. Tem como proposta, segundo Dagnino (2004), satisfazer o consumo popular, as necessidades básicas que servem para produzir a infraestrutura, ou para a agregação de valor às matérias-primas e ainda fortalecer a identidade do sujeito no meio em que está inserido.

Observando o processo do desenvolvimento e da formação social e educacional dos sujeitos, nesse caso, de alguns estudantes da Educação Profissional do estado da Bahia e também, provocadas pelas narrativas e vivências com estes atores, ora em encontros, ora em visitas, ora nos acolhimentos diante de impasses e vitórias, registramos seus depoimentos, declarando as suas transformações e suas perspectivas de vida diante da diplomação do curso técnico.

Os relatos de depoentes verídicos foram recolhidos de diversas formas: em entrevistas, em visitas nas Unidades Escolares; nas ações de acompanhamento; nos atendimentos presenciais feitos na SUPROF na Coordenação de Orientação e Certificação e na de Currículo e Práticas Pedagógicas. E até mesmo na formatura de 2012, no Centro de Convenções do Estado da Bahia, quando a Assessoria de Comunicação da SUPROF teve a responsabilidade de entrevistar e registrar.

Nas condições que estamos atualmente, de coordenadora de currículo e práticas pedagógicas e de gestor do centro de educação profissional, ficamos mobilizados e impulsionados a dar um tratamento de relevância a escuta dessas vozes. Daí termos convidado-as a compor o cenário educativo apontado por Vygotski, como se os sujeitos desta polifonia, ainda que desconheçam os fundamentos teóricos desse grande pensador e pesquisador da Educação, revelam-se regida por este grande maestro.

Evidencia essa função da escola para o desenvolvimento do indivíduo através do ensino aprendizagem, demonstrando que é em seu interior, que serão substanciados os saberes cotidianos em saberes científicos, sendo que aqueles

correspondem aos saberes construídos no âmbito extra-escolar e estes referem-se aos saberes construídos no interior das escolas, o saber sistematizado, bem elaborado o saber socialmente “aceitável”, que sofrem modificações no âmbito escola e posteriormente se tornam instrumentos de interação e mudança social. (VYGOTSKY, 2010)

Com base na citação acima veremos a seguir os depoimentos dos estudantes da Educação Profissional que relatam as suas alterações de vida.

Esse curso foi maravilhoso para mim. Eu me sinto muito feliz em estar realizando um grande sonho meu, de tocar em frente o meu desejo de ser uma empreendedora. Agora eu posso ter uma perspectiva e pensar bastante no meu futuro.
Francemar Santos – Técnica em Administração, formada.
CEEP em Gestão Severino Vieira em Salvador.

A experiência foi muito inovadora. O contato com as pessoas, com as matérias novas. Eu percebi que era um diferencial para mim, que era algo que eu não veria no ensino médio normal. E isso serviu muito para a minha vida. Até hoje eu estou tendo um crescimento por conta desta oportunidade que eu soube aproveitar.
Everton Brasil – Técnico em Logística, formado.
CEEP em Logística e Transporte Luiz Pinto de Carvalho em Salvador.

Enxergo minha região com outro olhar. Este curso agregou valor ao meu trabalho e à minha vida. Tudo valeu à pena. Aqui tivemos professores e profissionais maravilhosos. Quero continuar a estudar, fazer faculdade e investir no meu próprio negócio.
Jovânia Amaral da Silva – Técnica em Agroecologia, formada.
CEEP do Campo Milton Santos em Arataca.

Tomando posse desses depoimentos e dialogando com Freire (2005) compreendemos que “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do Ser *Mais*”. (FREIRE, p. 83, 2005)

Amadureci muito nestes dois anos de curso. Cresci como pessoa e profissional. Me orgulho de ter feito o curso no CETEP, lá é uma família. Somos formados para valorizar o ser humano, lembrando sempre de colocar em prática o nosso conhecimento em benefício da comunidade.
Simone Barbosa Barros – Técnica em Enfermagem, formada.
CETEP do Sisal em Sisal.

O desenvolvimento da Educação Profissional produz no indivíduo um impulso para a vida, próprio do espanto filosófico de que tratavam os gregos. Conseguimos perceber nestes depoimentos os impactos produzidos por uma concepção de Currículo que oportuniza interações significativas e aparentemente contraditórias, mas complementares: ciência e arte, geral e específico, rigor e criatividade, técnica e cultura, saberes e conhecimento, tradição e transformação, formação técnica e continuidade de estudos e outros binômios que tão largamente usamos ao longo dessa narrativa que não dariam conta de revelar as muitas possibilidades da Educação Profissional nas vidas dos sujeitos.

Mas, como isso acontece? Seguindo a tradição marxista, para Vygotski é através da atividade humana que o ser humano transforma o contexto social no qual se insere e nesse processo constitui a si mesmo como sujeito, ou seja, constitui o seu psiquismo. A história do desenvolvimento da sociedade e de cada pessoa, portanto, está diretamente relacionada às transformações da atividade humana e dos motivos que a impulsionam.

Esse curso me ajudou a conseguir o emprego que eu estou. Se eu não tivesse conhecimento na área, talvez a empresa não me contratasse. Esse curso me acrescentou, além de conhecimento, mais aptidão na área. E com o tempo que eu fui estudando, fui tendo mais gosto pela área.

Alex Silveira – Técnico em Informática, formado.

CEEP em Apoio Educacional e Tecnologia da Informação Isaias Alves em Salvador.

Para gente que é do Nordeste de Amaralina, que já passou por dificuldade no atendimento, por conhecer a realidade da comunidade, não tem nada que nos deixe mais felizes do que poder ajudar as pessoas.

Jamile Ribeiro – Técnica em Enfermagem, estudante

CEEP em Saúde e Tecnologia da Informação Dr. Carlos Correa de Menezes Sant'Anna em Salvador.

O curso alia teoria e prática. Em atividade recente, nós, estudantes do curso, assumimos o cardápio do Centro. Colocamos em prática o que aprendemos nas aulas teóricas: as técnicas de corte, o método de cozinhar, a organização e planejamento de cardápio, a importância da higiene na manipulação dos alimentos. Comecei o curso pela curiosidade. Agora, quero seguir carreira nesta área e aprofundar meus estudos.

Solange Ferreira – Técnica em Cozinha, estudante.

CEEP em Serviço e Processos Industriais Irmã Dulce em Simões Filho.

Sabemos que nossa qualidade de vida depende de atitudes conscientes. Hoje tenho mais consciência do quanto é importante colocar em prática o que aprendi e aprendo no curso em benefício da comunidade onde moro.

Márcia Ferraz – Técnica em Meio Ambiente, estudante.

CETEP Itaparica em Paulo Afonso.

Esse curso técnico já mudou bastante minha vida. Meu irmão também faz logística, tá trabalhando. Foi por causa dele que me interessei. Tô fazendo estágio no Tribunal da Justiça do Estado da Bahia. Nós dois já estamos ajudando minha mãe, com as despesas de casa, melhorias para convivência. Tudo melhorou bastante, já comprei computador. Cada dia, eu gosto mais do meu curso.

Jair Nascimento Brito - Técnico em Logística, estudante.

CEEP em Logística e Transporte Luiz Pinto de Carvalho em Salvador.

Estas narrativas, então, pela carga de verdade que sustentam e revelam nos seus discursos, demonstra o quanto às articulações possibilitadas e oportunizadas pela concepção de currículo da Educação Profissional da Bahia, mesmo com seus limites, foram e são, capazes de propiciar e oportunizar aos sujeitos, os estudantes, especialmente. Pois é para estes sujeitos que o currículo como artefato educativo que é, está destinado. Cabe também ao currículo organizar e sistematizar os conteúdos e as metodologias propiciando caminhos para o encontro e a valorização dos saberes, da ciência, da cultura em seus sentidos mais amplos e complexos dialogando de acordo ao território de identidade em que vive, causando um impacto social e econômico nas suas localidades.

8 Considerações Finais

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” -, como seres que caminham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar; mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (FREIRE, 2005)

O autor nos adverte e impulsiona ao estímulo de, na condição de professoras e professores cuidar do tipo de articulação, de aprendizagem e de transferência de conhecimento que queremos, com nossas pedagogias e nossas metodologias.

Mulheres e Homens somos os únicos seres que historicizam a aprendizagem, pelas alterações que ela provoca, tanto no âmbito individual quanto no social. Por isso, somos os únicos seres na natureza para quem aprender é uma aventura criadora e criativa, algo que nos estimula essa autorreferência, esse olhar valorativo para si mesmo, para o grupo e para o território onde estamos inseridos de forma a tomá-los como elementos de nossa construção como sujeito histórico no mundo.

A Educação Profissional da Bahia é um convite e ao mesmo tempo uma reflexão para professores e estudantes no sentido de serem sujeitos participes dessa subjetividade que emerge. Por sermos profissionais, ora em ação na institucionalidade, sabemos que a Educação Profissional e os sujeitos a quem diretamente nos referimos, os estudantes, aprendem, apreendem, significam e ressignificam a vida e seus sentidos. Este é uma síntese de como a SUPROF se relaciona com os sujeitos, assim como um breve estudo da concepção de currículo desta Educação relacionando-as com as alterações de vida. Sabemos dos limites que este trabalho apresenta, da inconclusão e da parcialidade dos seus dados, entretanto, a realidade apresenta possibilidade concreta de desenvolvimento humano do sujeito e mudança na localidade onde vive, principalmente nos aspectos socioeconômicos e culturais, dessa forma acreditamos que o caminho percorrido precisa ser reconhecido.

9 Referências Bibliográficas

BAHIA, Educação Profissional da – Trabalho, Educação e Desenvolvimento – Legislação Básica – 2010 – 2011.

DAGNINO, Renato. **A tecnologia social e seus desafios**. Disponível em em: [HTTP: www.ige.unicamp.br/](http://www.ige.unicamp.br/) Acesso em 08 fev. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 31 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2005.
- FRIGOTTO** Galdencio. **Clavatta**, TT Maria. **RAMOS**, Marize (orgs). **Ensino Médio Integrado: Conceção e Contradições**. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO**, Galdencio. **Clavatta**, TT Maria (orgs). **A formação do cidadão produtivo – A cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, Inep, 2006.
- KOSIK**, Karel, **Dialética do concreto**, 2ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- MARX**, Karl, **ENGELS**, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo : Boitempo, 2007.
- RITTER**, Carlos. **Reflexões Epistemológicas** sobre os “Territórios de Identidade”. Revista Geografar. www.ser.ufpr.br/geografar. Curitiba, v. 6, n.1, p.95 – 109, jun./2011
- SAVIANI**, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 10ª edição Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- VIYGOTSKY**, L.S. (Lev. Semenovich). **A Formação Social da Mente**. Ed. Martins Editora, 2010.

Educação Profissional do Estado da Bahia: a quem interessa?

Claudia Freitas Góes²⁵⁹

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a Política Pública da Educação Profissional do Estado da Bahia e seu desenvolvimento para os jovens e os adultos trabalhadores que historicamente não tiveram oportunidade de obter uma qualificação profissional. O conjunto dessa Política Pública direcionou a Educação Profissional do estado a dar avanços a partir das demandas encontradas, verificadas através das pesquisas realizadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), com os jovens e adultos trabalhadores matriculados na rede pública estadual de ensino, compreendo a contingência e ligeireza em inserir-se no mundo do trabalho. Temos como objetivo principal evidenciar o processo de crescimento e concepção de trabalho como principio educativo da Educação Profissional do Estado da Bahia e o entendimento de Território de Identidade.

Palavras-chave: Educação Profissional, Política Pública, Mundo do Trabalho, Território de Identidade e Desenvolvimento.

Educação Profissional do Estado da Bahia: a quem interessa?

“O conhecimento nos faz responsáveis”.

²⁵⁹ Claudia Goes -Graduada em História, Especialista em História e Cultura Afro-brasileira, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Coordenadora de Currículo e Práticas Pedagógicas da SEC/SUPROF/DIRDEP

1 Introdução

Estamos vivendo numa sociedade capitalista onde a competição em todos os níveis encontra-se acirrada direcionando o cidadão a crer que o movimento da globalização é o único caminho na construção e desenvolvimento do conhecimento, deixando de lado, muitos outros caminhos que podem ser percorridos e analisados no processo do conhecimento, como a dicotomia entre mercado de trabalho e mundo do trabalho, por exemplo.

Neste contexto, a escola que é um ambiente de construção sistemática de conhecimentos, conceitos e valores que regem as ações do ser humano, não esquecendo que é para atender uma determinada classe – a dominante -, deve-se modificar no sentido de promover uma educação que permita a visão de mundo do movimento educacional buscando e refletindo a todo instante o pêndulo que a sociedade faz dentro e fora do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo em que devemos contribuir para o avanço da elaboração do saber pela classe trabalhadora e seus filhos, ou seja, para ir além da produção do saber.

Assim, a construção da Educação Profissional do Estado da Bahia visa direcionar a sua prática pedagógica de forma a entender esse movimento da sociedade intervindo de maneira sócio-política, adotando um currículo com base na concepção pedagógica histórico-crítica, (SAVIANNI, 2008).

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. (p.77).

Portanto, é com este viés pedagógico que a educação profissional da Bahia lança como concepção pedagógica o trabalho como princípio educativo, no sentido de contribuir com a elevação do nível da consciência da comunidade que frequenta e busca na escola pública conhecimento elaborado sistematicamente.

2 As leis na Educação Profissional

O Estado brasileiro deu os primeiros passos em direção à formação profissional na primeira década do século XX, mais precisamente em 1906, mesmo período que através do

decreto do Presidente Afonso Pena, cria o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio determinando que esteja a seu cargo o ensino agrícola, escola veterinária, a escola de minas e ensino profissional. O ensino profissional era de nível primário, não se vinculando à educação, à formação intelectual. (Ciavata, 2006, p.106).

Somente em 1931 foi criado o Ministério da Educação pelo Presidente Vargas modificando a estrutura do ensino profissional tornando-se escolas federais de ensino profissional técnico. Com a criação do SENAI (1942) e SENAC (1946) o fortalecimento da produção capitalista vai se evidenciando com algumas transformações sociais, políticas e econômicas – como a regulamentação da jornada de trabalho, do trabalho da mulher e da criança. (Fonseca, 2006, p.207).

Nesse período, alguns decretos foram surgindo em incentivo ao ensino técnico, denominadas leis orgânicas do ensino técnico de 1942.

Decreto-lei n. 4.073 de 1942, Lei orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei n. 4244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário ; Decreto-lei n. 6141, de 26 de dezembro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Normal. (Frigotto, 2005, p. 25).

Entre as décadas de 1940 e 1960, o respeito à hierarquia e obediência às regras são aspectos que balizaram esse período (taylorismo).

Ainda remetendo a Fonseca (2006), nas décadas de 1970 e 1980 ocorrem mudanças na orientação da formação profissional: a escola pública assume a idéia da profissionalização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71), lei esta que “estabelece a profissionalização como eixo no segundo grau”. (Frigotto e Ciavata, 1992, apud Fonseca, 2006), tornando o capital com potência suficiente para desobrigar o Estado de implantar políticas públicas.

O processo de implantação de novas escolas nesse período onde a Ditadura Militar ainda operava no Brasil, com a utilização de slogans democráticos para iludir o povo, os projetos de escolarização inserido nas escolas fortaleciam a classe dominante, a burguesia,

que tem como função “ensinar a submissão e a de excluir”. (Freitas, 2003, pg. 10). As normas disciplinares impostas tinham o intuito de conter as manifestações estudantis que não fossem de interesse do regime vigente. Provocando em vários momentos confronto com os policiais.

Assim, o processo de escolarização através da educação profissional era carregado de elitismo acentuado pela meritocracia que beneficiava a classe dominante e seus filhos. Esse processo perdurou até os anos 90.

O Estado da Bahia retomou a Educação Profissional em 2006, durante o segundo mandato do Presidente Lula, fase de início do processo de ressignificação deste ensino no Brasil. Contudo, o modelo instituído até então continuava a reprodução de mão de obra, ou seja, o ensino tecnicista.

Em dezembro de 2007, foi criada a Superintendência da Educação Profissional (SUPROF) para tratar exclusivamente da Educação Profissional, através do Decreto Lei nº 10.955/2007, ligada a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, tendo como compromisso fortalecimento da educação técnica profissional e projeto político que assegure uma oferta tecnológica pública e de qualidade socialmente referenciada. O conjunto desta política pública direcionou a Educação Profissional do Estado a dar avanços a partir das demandas encontradas através das dificuldades que os estudantes trabalhadores apresentaram durante anos, pois, a divisão social do trabalho (Trabalho Intelectual x Trabalho Manual) se torna ponto central para entender a concepção do que é o Trabalho como Princípio Educativo. Assim,

o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. (FRIGOTTO, 2005, p.60)

Dessa forma, a estrutura de currículo apresentada na Educação Profissional da Bahia, traz uma ressignificação do modelo curricular tradicional, visto que, uma das metodologias esta vinculada à intervenção social, ou seja, ensino com retorno à sociedade, entendendo que são sujeitos históricos, fortalecidos pela sua identificação com seus territórios, compreendendo assim, a sua profissão.

A SUPROF, respeitando o referido Decreto Lei, formatou um currículo em três blocos de componentes que se relacionam Base Nacional Comum (BNC), que são garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB); Formação Técnica Geral (FTG) que tem como fundamental compreensão fazer com que o estudante entenda a relação teoria e prática, e trabalho e educação; e por fim a Formação Técnica Específica (FTE) organizada por categoriais curriculares, tem seus componentes curriculares ligados ao curso escolhido pelo estudante, definido pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

A Categoria Curricular presente no bloco dos componentes curriculares da FTE é dividida da seguinte forma: i) Contextualização, composto por componentes que fazem relação com o processo histórico e social à luz das necessidades humanas e das transformações da sociedade; ii) Fundamento, conjunto de componentes voltados para os conhecimentos de base essencial, que tratam da razão de ser de determinado curso, área de conhecimento, ou profissão; iii) Tecnológicos, estão os componentes que favorecem os resultados práticos no desempenho da profissão, expressam-se no contexto socioambiental, econômico e contribuem com as transformações da realidade conhecida; e o iv) Instrumental, onde os componentes desta categoria estimulam o desenvolvimento de habilidades para execução dos conhecimentos técnicos, tecnológicos e científicos de forma articulada para que assim possam promover o encontro entre teoria e prática. Proporcionando assim, para os estudantes, conhecimento e diálogo com o curso técnico da sua escolha, sabendo da sua importância histórica e as possibilidades de inserir-se no mundo do trabalho.

3 O Desenvolvimento da Educação Profissional na Bahia

A Bahia esta dividida em 27 territórios de identidade²⁶⁰ e a SUPROF vem implantando ao longo dos anos uma política pública de Estado, assegurando uma oferta de educação tecnológica no ensino público, que vem crescendo ano a ano, conforme gráfico 1.

²⁶⁰ O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (disponível em <http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/mapa>) acesso em: 25/05/13.

Expansão da Matrícula da Educação Profissional do Estado da Bahia

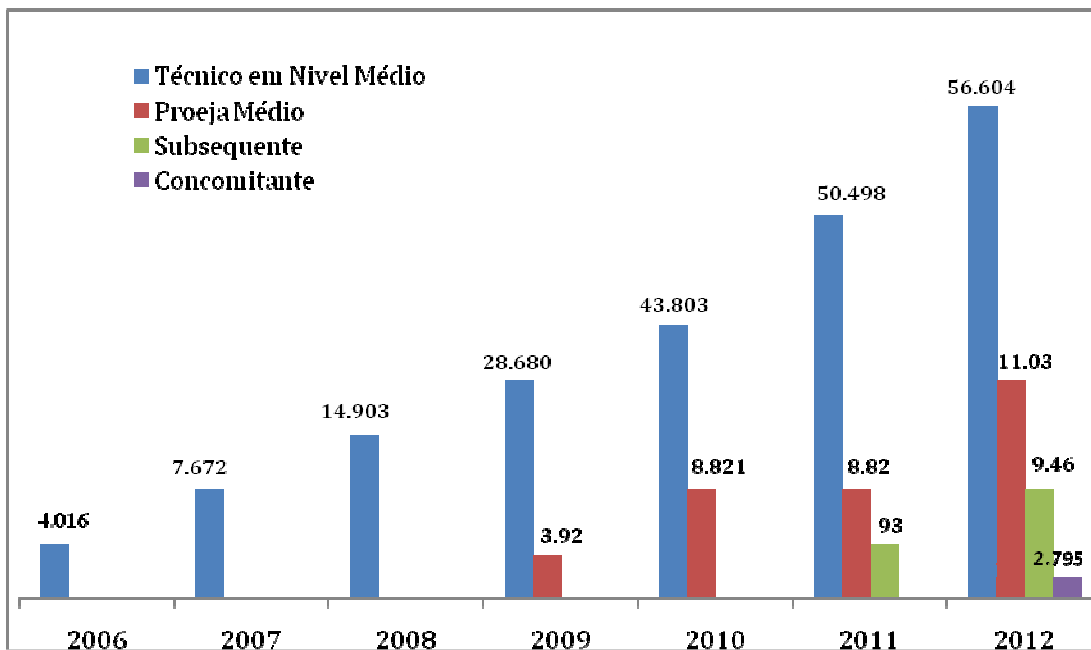


Gráfico 1

Veja, a oferta de vagas nos cursos técnicos da educação profissional baiana entre os anos de 2006 a 2012, teve um crescimento de mais de 1.400%, saltou de 4.016 matrículas para mais de 56.000 matrículas. E, em 2013.1 a SUPROF tem registrado aproximadamente 64.000 matrículas de estudantes na rede de ensino público no Estado. Logo, o aumento do número de vagas na educação profissional e conseqüentemente o acesso destes jovens e adultos trabalhadores ao ensino, possibilita maior condição de acesso ao mundo do trabalho, visto que no mundo globalizado, nas condições atuais do modo de produção da vida, a qualificação profissional é fator fundamental, assim como o trabalho é o primeiro pressuposto para a condição de viver.

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.[...] O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas constitui o primeiro ato histórico. [...] A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente a sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a *família*. Essa família, que no início constitui a única relação social, torna-se mais tarde, quando as necessidades aumentadas criam novas relações sociais e o crescimento da população gera novas necessidades. (MARX e ENGELS, 2007, p. 32-33)

Para tanto, no sentido de garantir o processo de desenvolvimento da vida e conseqüentemente da educação na teia descrita por Marx, se faz necessário a compreensão do homem no seu processo histórico, como gênero humano e não somente como espécie.

Para dar continuidade aos interesses, dos que se interessam pela educação profissional, a Bahia monta uma estrutura nos 27 Territórios de Identidade que transformaram escolas agrícolas abandonadas, em CETEP's²⁶¹ e escolas técnicas e unidades escolares em CEEP's oferecendo cursos de diferentes Eixos Tecnológicos, atendendo ao Catalogo Nacional dos Cursos Técnicos, e os Centros Estaduais de Educação Profissional que oferecem Eixos em menor proporção.

Com as crescentes demandas sociais e econômicas por cursos técnicos, a implantação de CEEP's e CETEP's tem se ampliado cada vez mais tornando necessário ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio em Unidades Escolares, denominadas de Unidades Compartilhadas, que antes ofereciam apenas o ensino médio regular, o chamado ensino propedêutico. Sagrando mais uma possibilidade de formação para o adolescentes, jovens e adultos trabalhadores..

A educação profissional oferece modalidades distintas de ensino onde o estudante obedece a critérios de acordo com a sua realidade escolar e etária. A Educação Profissional Integrada – EPI, é uma delas, permite que o estudante ao concluir o ensino fundamental escolha um dos cursos técnicos, oferecidos pela rede, durante um período de quatro anos. Outra modalidade é a Concomitante que tem a duração de três anos, o estudante deve está matriculado no ensino médio regular e no contra turno estudar em um Centro da Educação Profissional. A modalidade Subsequente – PROSUB é direcionado aos que já concluíram o ensino médio em escola pública, independente da idade atual e pretendem retornar à escola para fazer uma formação técnica profissional semestral, com duração de dois anos. É uma modalidade ofertada apenas nos Centros de Educação Profissional por meio de sorteio eletrônico²⁶² monitorado pelo Ministério Público, Tribunal de Contas e outras instituições representativas do estado da Bahia.

²⁶¹ CETEP's – Os Centros Territoriais de Educação Profissional, foram criados em substituição às escolas agrícolas, têm grande abrangência pela necessidade de atender todo o território de identidade.

²⁶² O sorteio eletrônico é realizado na modalidade Prosub, ou seja, para quem já terminou o ensino médio em escola pública e quer voltar a fazer um curso técnico de nível médio. O sorteio eletrônico é acompanhado por representantes de órgãos como o Ministério Público, Tribunal de Contas, Auditoria Geral do Estado, Conselho Estadual de Educação, professores e candidatos. Geralmente é transmitido por videoconferência, em tempo real. (disponível em: <http://educacaoprofissionaldabahia.blogspot.com.br/p/formas-de-articulacao.html>, acesso em - 25/05/13.

Por uma necessidade de reparação social e buscando alcançar aqueles que não completaram o percurso formativo do ensino fundamental a SUPROF oferta também a modalidade PROEJA²⁶³ Fundamental. Com ele, a partir dos dezoito anos, o jovem e o adulto trabalhador tem a oportunidade de elevar a escolaridade e obter uma qualificação sócio profissional ao final de dois anos e meio. O mesmo acontece para os que não tiveram o ensino médio concluído. Estes, ao se matricularem no PROEJA Médio obterão, além da elevação da escolaridade, uma formação técnica ao cumprirem o período definido pela matriz curricular.

Assim, a educação profissional do Estado da Bahia em consonância com as políticas públicas da Secretaria de Educação, vem na direção do avanço e da transformação do sujeito. Compreendendo, que a educação contribui nas alterações sociais com ações voltadas para a igualdade, ao reconhecer os direitos básicos dos sujeitos, entre eles, o direito a uma formação técnica profissional pública, de qualidade, socialmente referenciada e acessível para todos e

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-lo mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica. (FRIGOTTO, 2010, p.77)

Dessa forma, a Bahia tem dado um encaminhamento significativo para o interesse dos filhos da classe trabalhadora, no que diz respeito a acesso ao ensino técnico profissional, pois, o crescimento do número de vagas para este segmento é crescente a cada ano como já ilustrado anteriormente. Assim, entendemos que aqueles que ainda não compreenderam o processo de socialização e as possibilidades para os que foram historicamente excluídos de tal educação, estão, ou até mesmo são, os que andam na contra mão do processo de reparação desta parcela da população. Contudo, cabe aqui salientar, que não podemos confundir mundo do trabalho, com o apressamento imediato para o mercado do trabalho e nem com o produtivismo do trabalho. (FRIGOTTO, 2010). Trata-se de uma relação mediata. Sua relação intrínseca dá-se com o trabalho na sua natureza ontocriativa, que é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. (KOSIK, 1976). No processo dialético, considerando que a formação profissional específica, para ser efetiva, é preciso da condição

²⁶³ Educação Profissional para a Educação de Jovens e Adultos.

prévia na educação básica (fundamental e médio) articulando-se, portanto, a ela e às mudanças técnicas científicas do processo produtivo de desenvolvimento humano.

4 Considerações Finais

Para que possamos desenvolver melhor a análise sobre os dados e conseqüentemente chegemos a conclusões, mesmo que parciais, se faz necessário compreender como o trabalho em sua dimensão de criação do ser humano se dá no processo educativo. É por conta deste entendimento da dimensão ontocriativa do trabalho que a educação profissional ainda enfrenta dificuldades para alcançar o tão sonhado cidadão crítico emancipado.

Dizemos isso, por ainda enfrentamos impasses, com os limites para construção e implementação de ações, tais como: a) construção e implementação de laboratórios dos cursos técnicos; b) ausência no nivelamento técnico e pedagógico do professor na área do conhecimento que atua; c) interesses e políticas específicas voltadas para formação continuada de professores e gestores; d) adequação dos professores para realidade dos estudantes da Educação Profissional; e) dificuldades e escassez de contratação de professores para os componentes curriculares da Formação Técnica Específica – FTE; f) limites de espaço físico e de estrutura nas unidades de ensino e centros, entre outras dificuldades de variadas ordens para implementação de Laboratórios e Bibliotecas de cursos técnicos, e outros percalços da Educação Pública que já são sabidos. Ainda assim, encontramos nestas mesmas Unidades Escolares e Centros, atores profundamente estimulados pelas transformações possíveis que a Educação Profissional promove em seus estudantes, desempenham suas atividades docentes na perspectiva do que Vigotski (2010) chamou de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o professor faz a mediação histórico-cultural do processo ensino-aprendizagem numa perspectiva de totalidade.

A Educação Profissional da Bahia é um convite e ao mesmo tempo uma reflexão para professores e estudantes no sentido de serem sujeitos participes dessa subjetividade que emerge. Por sermos profissionais, ora em ação na institucionalidade, sabemos que a Educação Profissional e os sujeitos a quem diretamente nos referimos, os estudantes, aprendem, apreendem, significam e resignificam a vida e seus sentidos. Sabemos dos limites que ele apresenta, da inconclusão e da parcialidade dos seus dados, entretanto o caminho percorrido precisa ser reconhecido, pois entendemos que para se fazer história, os homens em primeiro momento precisam estar vivos e se manterem vivos, para que a partir daí o movimento das relações sociais aconteçam e se desenvolvam. Nesse desenvolver-se são criadas as condições

de elevação da consciência humana rumo à emancipação. Assim, acreditamos que no processo de luta, que vem sendo travada, alcancemos a superação do modo de produção capitalista.

5 Referências Bibliográficas

BAHIA, Educação Profissional da – Trabalho, Educação e Desenvolvimento – Legislação Básica – 2010 – 2011.

FONSECA, Laura Souza – Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990. IN: A formação do cidadão produtivo – A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, Inep, 2006.

FREITAS, Luis Carlos de – Ciclos, seriação e avaliação : confronto de logicas – São Paulo: Moderna, 2003 – (Colecao cotidiano escolar)

FRIGOTTO Galdencio. CIAVATTA, TT Maria. RAMOS, Marize (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Galdencio. CIAVATTA, TT Maria (orgs). A formação do cidadão produtivo – A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, Inep, 2006.

KOSIK, Karel, Dialética do concreto, 2ª edição , Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl ,**ENGELS**, Friedrich, - A Ideologia Alemã, São Paulo : Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval – Pedagogia historico-crítica: primeiras aproximações, 10ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, L.S. (Lev. Semenovich). A Formação Social da Mente. Ed. Martins Editora, 2010.

Afro-Ciborgues: Translocalidade Da Memória Negro-Diaspórica Do Movimento Hip Hop

Jancleide Góes

Há quase duas décadas, o Brasil vivia um efervescente momento da popularização do computador e da internet: Os *Lan House's*, lugares coletivos de acesso à internet, as possibilidades de financiamento dos *PC's* (particular computer), oferecido pelo governo e o acesso à *web* via telefone, (mais barato nas madrugadas), foram os principais propiciadores à popularização das redes-sociais-virtuais. Os blogs surgem nesse contexto enquanto gênero

emergente de um novo mundo global, constituindo-se como diários virtuais, estudados a partir da possibilidade de uma nova literatura, a autoficção,

No caso do movimento hip hop, seus integrantes manipulam os ambientes virtuais, criando um ciclo de autogestão importante para os interesses e representações coletivas, assim como, transformam esse espaço em um instrumento que reconstrói, em novas perspectivas, os velhos *loci* de memória e novos modos de registro e documentação da cultura negro-diaspórica. Nesse trabalho tomaremos desta forma, o blog como diário público, no qual a autorrepresentação é transgredido por conta da necessidade de um coletivo que sobrepõe-se.

O jogo de identidades, por meios e modos virtuais, dos membros do movimento hip hop baiano, será analisado através do weblog *Gramática da Ira*, uma das principais referências virtuais do hip hop na Bahia, com o intento de observar os discursos identitários e as intervenções na cena hip hop do professor da Universidade Católica de Salvador e do blogueiro Nelson Maca, líder do coletivo BLACKTUDE e idealizador do SARAU BEM BLACK.

1 Movimento Hip Hop E Identidade Diaspórica

O hip hop é um movimento artístico, sócio-cultural e negro-diaspórica. Fincado no seio das comunidades populares, o movimento hip hop ganha as ruas do Brasil nos anos 80, em um contexto histórico bastante singular, o fim da ditadura militar, após um longo período de repressão social. Os movimentos sindicais e sociais já ocupavam as ruas de todo país reivindicando por direitos básicos.

O embate de jovens, que antes se enfrentavam violentamente nos bairros periféricos através de gangues, assim como ocorreu, de certa forma, antes nos Estados Unidos, transformou-se, ganhou regras, vertendo-se em confrontos artístico-culturais dialógicos também aqui no Brasil. De acordo com SOUZA (2011. p.64), “Nessas festas, importava cultivar o desafio ancorado na idéia de que a competição, na qual a destreza no uso do corpo ganha centralidade, era o propósito dos encontros”. Além do corpo, a palavra também ganhou a cena da disputa, juntamente, com as novas tecnologias que deram mais ritmo à mensagem que precisava ser passada. Esses processos criaram valores, códigos, linguagem e ética específica entre os grupos que iam se juntando para os eventos. Essa confluência de elementos estéticos,

as releituras da cultura local e a ligação direta com a cultura negro-atlântica, faz surgir um sujeito híbrido e múltiplo.

O hip hop é um produto coletivo da diáspora negra ligado à cosmovisão africana que foi traduzida e sampleada nas antigas rotas escravocratas transatlânticas. A partir da cosmovisão africana, o desejo de comunhão é o que faz o ser humano transcender da particularidade ao coletivo. Assim,

Pensamos que o Desejo de Comunhão pulsa vivamente no seio do ser humano, e que este desejo é um fator potencialmente subversivo, agregador, que promove a interação da subjetividade de pessoas que se agregam em coletivos. (OLIVEIRA. 2006. p. 130)

É sob essa perspectiva que entendemos a coletividade do movimento hip hop, a partir de um Desejo de Comunhão, aspirado nas lutas do movimento negro. A coletividade do movimento hip hop faz emergir subversivas identidades, transgressores do que lhes é dado (RG), para o que desejam: seus direitos sociais atendidos. Sendo o ponto chave do coletivo a assimilação mútua entre seus pares socioculturais, a fim de produzir certa unidade ideologicamente comum que conseqüentemente gera a compreensão singular da liberdade.

Dessa forma, observamos o movimento hip hop como um coletivo constituído de subjetividades advindas da cultura diaspórica e líquida. Na Terceira Diáspora (GUERREIRO, 2009) está localizado o afro-ciborgue, entre a liquidez, a superficialidade e a profundidade do sujeito, hibridizado em uma subjetividade coletiva e múltipla.

A subjetividade é constituída por meio da linguagem. Para Santaella (2006. p. 94), “é através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural”. Na medida em que os sistemas de significação se multiplicam na contemporaneidade, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiantes de representações nas quais se formam; se deformam e se transformam as identidades. Dessa forma,

A cibercultura promove o indivíduo como uma identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades, instaurando formações sociais explicáveis pelas teorias pós-estruturalistas e desconstrucionistas que enfatizam o papel da linguagem no processo de constituição dos sujeitos. (SANTAELLA. 2006 p. 91)

É na interseção dos conceitos de identidades de Oliveira, Hall, Santaella e Guerreiro que localizamos o sujeito do hip hop, seja o/a MC, b-boy/girl, DJ ou o/a grafiteiro/a, na internet.

O blog é um lugar que rompe e transgride o humano em seus limites carnis e de presença. A Terceira Diáspora, conceito de Goli Guerreiro, é o lugar em que estamos e não estamos a todo tempo. Um grande depósito de memória híbrida e *translocal*.

A terceira diáspora é o deslocamento de signos provocado pelo circuito de informação tecnológico/eletrônico tais como discos, filmes, cabelos, slogans, gestos, modas, bandeiras, ritmos, ícones, ideologias, etc. É uma visão que investe no circuito de comunicação da diáspora negra que se tornou possível com a globalização eletrônica digital e coloca em conexão cidades como Salvador, Kingston, Havana, New York, New Orleans, Londres, Lisboa, Dakar, Luanda, etc. (GUERREIRO, 2009)

Assim como a internet, em sua mobilidade e liquidez, põe em xeque as noções do sujeito uno e cartesiano, a mesma nos permite ressignificar os lugares demarcados pela presença das duas diásporas anteriores, num momento em que a ancestralidade, já colocava em jogo, a noção de virtual e real.

O surgimento de novas redes sociais, como *facebook* e *flickr*, retirou do blog a emergência das postagens e dos comentários e a interação diária e, às vezes, imediata. O blog é por excelência parte autêntica e mista da cultura atlântico-diaspórica, pois é uma importante mídia subversiva, que serve tanto para autogestão local ou global de identidades, como também aumenta as possibilidades de relações/contato com outros integrantes/grupos do movimento hip hop que estão distante geograficamente e temporalmente, sendo assim, possível um estreitamento de laços do coletivo como um todo. Esse plano virtualizado e concretizado em bytes, conectores elétricos, plasma, *touchs* entre outros suportes e estruturas afeta bruscamente a subjetividade móbil, bem como líquida, ao ponto de hibridizá-la completamente, gerando o “sujeito” afro-ciborgue.

2 Considerações De Um Corpo Pós-Humano

“Um ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção”. (HARAWAY, 2009) Pensa-se o ciborgue quanto “fronteira entre o exterior da máquina e o interior da alma que torna-se ultrapassada pela circulação eletrônica da informação” (DONALD, 2000).

Em contraste com o movimento feminino, exemplificado por Donna Haraway, em seu artigo, *Manifesto ciborgue Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX*, o movimento hip hop, cotidianamente, afeta-se com a emergência digital, influenciando-se pela globalização doentia e maquinação cotidiana. É necessário levar em conta que “realidade social significa relações sociais vividas, significa nossa construção política mais importante, significa uma ficção capaz de mudar o mundo”. (HARAWAY, 2009). Desse modo, as relações sociais do movimento hip hop, em nível local ou no Atlântico Negro (GILROY, 2001), é uma relação ficcionalizada e reabitada em ciborgues, que transitam os corpos, seja no interior da alma seja no maquinário da matéria.

Em suas identidades possíveis, o integrante do hip hop transparece sua representação étnica e sócio-cultural coletiva em todas as possibilidades de encenação digital, apropriando-se da internet como ferramenta discursiva, em prol de um autogerenciamento do movimento e conservação das novas memórias, breve e deslocada.

A partir disso, a análise do *Gramática da Ira*, criado em 2007, parte do pressuposto que os sujeitos que transitam neste espaço, assim como o próprio gerenciador do blog são atravessados e reconstruídos segundo a teoria cibernética, que se fundamenta em comunicar. Sendo um ponto a informação e outro de suporte físico.

O blog, em nosso caso, é o lugar das representações, onde a complexidade computacional e a materialização informacional transgridem os limites do humano, ainda que partindo dele, leva esses membros negro-diaspóricos ao corpo afro-ciborgue, onde o dualismo entre natural e artificial é latente e ao mesmo tempo é a sua própria constituição.

3 Memória Afro-Diaspórica

Esses afro-ciborgues, contraposto aos seus conceitos, ganham uma identidade, ou melhor, partem de uma identidade em direção ao fortalecimento dela mesma, ou seja, o adjetivo afro é a presença de uma subjetividade marcada em um lugar, um tempo e um espaço, em uma memória. A transgressão local, temporal e corporal, segue rumo a um ponto de convergência entre as culturas negro-diaspóricas, que migram, a todo tempo, dentro e fora do seu espaço de origem em um circuito específico, a Terceira Diáspora.

A internet nessa efervescência doentia de constantes e *inostálgicas* mudanças é também um lugar híbrido da memória. A contemporaneidade é marcada pela globalização e aceleração do tempo de um presente tardio a um passado efêmero.

É justamente no conceito de lugar que a internet se esbarra, pois, nela, a resignificação dos locais e dos meios é latente. E o blog *Gramática da Ira*, é um exemplo para pensarmos isso, dentro da transição pós-moderna de diásporas vividas pelas subjetividades coletivas.

O weblog possui uma estrutura simples, com apenas duas colunas, a principal com as postagens e uma coluna lateral à esquerda de quem vê a tela com cartazes de eventos do Sarau BEM BLACK e das suas mais diversas parcerias, como a Cooperifa de São Paulo. O blog tem um significativo acervo de textos, resenhas, críticas, vídeos e poemas em aproximadamente oitocentas postagens, ainda em análise. As postagens não têm periodicidade, podendo o blog ficar parado por até dois meses. Maca, como é conhecido, alimenta sua web página a partir de sua militância no movimento negro, seu cotidiano, da organização dos saraus e das intervenções étnico-culturais que promove ou participa.

Essa presença na internet pode ser entendida tanto como uma extensão representativa do coletivo e do movimento hip hop, como um novo lugar para outras relações iniciadas ou continuadas a partir da virtualidade. Segundo Lévy (2001. p.146), “o mundo virtual funciona, então, como depósito de mensagens, contexto dinâmico acessível a todos e memória comunitária coletiva alimentada em tempo real”. Assim, *Gramática da ira* se posiciona como um lubrificador das engrenagens que sustentam o movimento hip hop, em um movimento de conservação e construção desse sistema identitários e em um lugar de memória, pois a hibridização da linguagem e o conceito de comunidade são dois elementos a serem discutidos nas novas possibilidades de memória, diariamente construídos na rede virtual.

A voz e a expressão corporal na mídia digital, como em toda representação, não são alcançadas com mesma maestria da presença física. Contudo, a linguagem e as imagens, semióticas unidas, evocam a particularidade representativa dos membros do movimento hip hop em novos modos e formas. Verificamos o uso da linguagem, onde jargões e códigos do hip hop estão presentes no intuito de aproximar, quem escreve de quem lê. Em uma postagem de 23 de outubro de 2007, denominada: **Sérgio Vaz na Bahia = Cooperifa + Blacktude Juntos!! Arreia!!** Tinha por objetivo divulgar um evento que aconteceu em parceria com a Cooperifa (SP) e Blackitude (BA). Nessa postagem, o blogueiro convoca várias pessoas do movimento hip hop, assim como poetas e artistas, tudo isso é feito com uma linguagem coloquial e dinâmica. Como podemos ver no exemplo abaixo:

(...) Então tá,
a lista é grande, e quem sabe, sabe, conhece bem!!

Só mais duas coisona e uma coisinha porém:

- 1- meus alunos da UCSal (podem acreditar, eu tenho alunos / rrsr), conto com vocês lá, hein!, a Carla e o C.A. tão fazendo a parte deles.
- 2- Se a Blackitude- Cooperifa.BA não aparecer, eu me demito, viu?, e vou embora com a Cooperifa.SP-Blackitude.SP!!

(...)

Todo mundo gritando: TAMO JUNNNNTTO!!!

Nelson Maca

(...)

Observamos nesse momento da postagem uma descontração de quem conversa sem cerimônias. Entretanto, é o professor, o líder e o integrante do movimento hip hop quem fala, e fala para seus pares, que são diversos, assim como, sua subjetividade na contemporaneidade e na liquidez da internet.

Outro ponto fundamental é pensar o registro dessa informação até então disponível na rede, mesmo que tendo escrito e publicado há seis anos. Essa temporalidade conserva e documentaliza a história do hip hop baiano e sua subjetividade coletiva. Integrada e afetada ao

ciborgue. É um jogo crucial de contrastes e reflexões dos conceitos de uma tradição teórica ocidental. O coletivo Blackitude e o Sarau Bem Black são elementos que compõem a identidade de Nelson Maca. A congruência desses elementos proporciona a composição de um sujeito representativo e vai além, alimentando as discussões para o fortalecimento do coletivo em uma identidade-projeto que segundo MUNANGA (2005, p 5) é,

Quando os atores sociais, com base no material cultural à sua disposição, constroem uma nova identidade que refine sua posição na sociedade e, conseqüentemente, se propõem a transformar o conjunto da estrutura social. (...) Naturalmente, uma identidade que surge como resistência pode mais tarde suscitar um projeto que, depois, pode se tornar dominante no fio da evolução histórica e transformar-se em identidade legitimadora, para racionalizar sua dominação.

É desta forma que vemos o movimento hip hop como uma construção identitária com um propósito direcionado a questionar suas necessidades sociais, com a valorização de elementos estéticos e concepções de arte que trazem do cotidiano negro uma percepção crítica e sociopolítica, a partir das artes e do discurso.

Assim, o hip hop se constitui como uma intervenção cultural, social e política de base na cultura negra que gera novos sujeitos sociais críticos. E adentra, no novo ritmo da tecnologia gerando novos modos, meios e lugares para se refletir e viver a memória negro-diaspórica.

4 Referências Bibliográficas:

Gramática da Ira. Disponível em: <http://gramaticadaira.blogspot.com/>. Acesso em 08/09/2011.

DAYRELL, Juez. *A música entra em cena: O rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005

GUERREIRO, Goli. *Terceira diáspora, culturas negras no mundo atlântico*. – Salvador: Corrupio, 2010. 200 p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro . 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1990.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

Donna Haraway, "A Cyborg Manifesto Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century," in *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (New York; Routledge, 1991), pp.149-181.

KOMESU, Fabiana Cristina. *Blog e as práticas de escrita sobre si na internet*. In_____ MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2º edição. Ed. 34: São Paulo. 264 p.

MACA, Nelson. *Algumas Reflexões sobre hip hop e baianidades*. In._____: Revista Palmares: Cultura Afro- Brasileira. Ano 1. Numero 2. 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Construção da identidade negra no contexto da globalização*. In: *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Oliveira (org.). Cadernos PNESB, nº4, EdUFF, Niterói, 2002.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *A Cosmovisão africana no Brasil – elementos para uma filosofia afrodescendente*. 3.ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia e grafite, musica, dança: HIP HOP*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GT 08- Políticas de Ações Afirmativas e Relações Raciais

Coordenadores/as: Prof^ª.Ms. Lílian Almeida – UNEB – Prof^ª. Ms. Maria Durvalina – Faculdade 2 de Julho – Prof^ª. Ms. Rosangela Souza – UFRB - Prof. Ms. Romilson Souza – UNEB

Do Desejo de Ser ao Sentimento de Pertença²⁶⁴

Autoras²⁶⁵: Ane Carine Conceição Rosas
Elane Santana Nascimento
Jackeline Shirley Barbosa da Luz
Faculdade de Educação -Universidade Federal da Bahia

Resumo

A presente alínea é resultado das reflexões e análises de três alunas negras da Universidade Federal da Bahia, no curso de pedagogia, a cerca dos desafios da carreira acadêmica em confronto com a trajetória de vida e as características idiossincráticas que constitui a identidade de cada uma. Embora estas tenham experienciado contextos e vivências diversas, dentro e fora da academia, diante da falta de representatividade, nos espaços citados, as histórias dessas três mulheres negras se cruzaram. O que, essencialmente, integra essas três histórias foi o desejo e também a necessidade de fazer da academia um espaço potencializador das suas intelectualidades, todavia, sem negar as suas identidades. Uma vez que, entendendo um ato formativo como uma ação individual de reverberações coletivas, era preciso encontrar na universidade um espaço de identificação e resposta às demandas sociais. Para isso as discentes buscaram, no contexto acadêmico, o convívio com intelectuais engajados na pesquisa e produção de conhecimento com responsabilidade social, que fizessem essas relações. O desejo de pertença, como sendo o ato de empoderamento, de cada uma das discentes em questão, foi o fator motivacional preponderante para que se tornasse possível tanto a construção de redes de identificação quanto uma unidade de causa para as produções acadêmico-científicas.

Palavras Chave – Identidade, academia, representatividade, emponderamento, produção,

1. Introdução

²⁶⁴Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT Políticas de Ações Afirmativas e Relações Raciais

²⁶⁵ LUZ, J.S.B.: Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia; Pesquisadora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – Formação de professores no ensino básico. Jack-fs@hotmail.com

NASCIMENTO, E.S.: Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia; Pesquisadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Interdisciplinar: Teatro Educação (Meio ambiente e Arte) e Atriz do Bando de Teatro Olodum. elanebando@yahoo.com.br

ROSAS, A.C.C.: Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia; Pesquisadora do Programa Promoção da Saúde em uma área remanescente de Quilombo: produção artística, educação popular e planejamento intersetorial em Saúde em Maragogipe-Bahia-Brasil e integrante do Coletivo LIBERTAI. carinerosas@hotmail.com

As cotas, como parte do projeto de políticas afirmativas, é fruto de uma dívida e uma necessidade de reparação social e racial, devido às heranças dos períodos colonial e imperial, onde milhares de negr@s²⁶⁶ foram escravizad@s. E ainda que, posteriormente a esse processo histórico as lutas culminassem na libertação, estas não significaram de maneira efetiva inserção e visibilidade social. No contexto de escolarização colonial, não haveria de ser diferente, a escolarização d@s negr@s, se resumiu ao conhecimento da cultura, tradição e religiosidade de um povo (branco) em detrimento da negação e conseqüente extermínio de outro (negro). Nessa perspectiva,

Também é preciso examinar atentamente o sistema de educação para os negros. No tempo dos missionários, essa mesma situação tensa já existia. Sob o pretexto de cuidarem da higiene, de adquirirem bons modos e outros conceitos vagos, as crianças eram ensinadas a desprezar a educação que recebiam em casa e a questionar os valores e os hábitos de sua sociedade. O resultado foi o que se esperava: as crianças passaram a encarar a vida de um modo diferente. (BIKO, ca. 1971)

Ainda no século XXI a realidade do ensino público brasileiro, no que tange as políticas educacionais voltadas para essa parte da população, evidencia esse descaso, uma vez que a educação finca raízes no passado. Se fizermos uma volta diacrônica ao passado estudando a história do Brasil e vinculá-la a história da educação brasileira, é possível fazer um recorte de cor; haja visto, que a educação pública tem cor, a pobreza no Brasil também. De acordo com Mario Maestri a educação no período colonial era voltada para a instrumentalização da mão de obra sendo pautado numa prática repressiva, o que o mesmo define enquanto pedagogia da escravidão. De maneira conceitual, para o autor, seria: “(...) práticas empreendidas direta e indiretamente pelos escravizadores para enquadrar, condicionar e preparar o cativo à vida sob a escravidão” (2004, p.192)

Deste modo, as cotas surgem em 2004 e se efetivam em 2012, como uma oposição aos resquícios da Pedagogia da Escravidão que nos deixou a mercê de um ensino público defasado, nos distanciando cada vez mais de uma possível realidade acadêmica. Porém paulatina e combativamente vem ocorrendo o ingresso das classes populares, que até então, tinham seu direito a continuação dos estudos negada. É importante ressaltar que embora haja esta conotação social, quem marca presença significativamente nas escolas públicas são @s negr@s, nesse andamento ascendente a universidade vai ganhando cor. O problema que se instaura com essa chegada marcante da população negra, oriunda das camadas populares, na

²⁶⁶ Utilizamos o símbolo (@) para identificar as pessoas de ambos os sexos, respaldado no uso feito pela autora Bell Hooks.

universidade é a falta de um currículo e um discurso tão diverso e flexível que possibilite a seus egressos fazer um direcionamento para um estudo que dialogue com a sua identidade, isso sem adentrar nas políticas, ditas, de permanência dess@s estudantes.

Buscando discutir e refletir sobre as causas e implicações da ausência estrutural – abrangendo aspectos humanos, físicos e curriculares, principalmente este –, surge o presente trabalho. A sua organização se dá em uma divisão cronológica composta de duas partes fundamentais: Desconstruir para construir: onde discorreremos sobre a construção histórica da identidade e reconhecimento da população negra e as implicações destas na postura de cada uma de nós e um subtópico (Construções I-In) que abarca os relatos de vivência de cada uma e para finalizar apresentamos nossas considerações iniciais desse processo, apresentando as estratégias de pertencimento nesse espaço (Construindo para pertencer).

2. Desconstruindo para Construir

Durante a infância, seja ela no campo ou em bairros populares, nós Negr@s nos deparamos com o sentimento de incapacidade gerado pelas imagens veiculadas através das grandes mídias corporativas e fortemente reforçadas pelos currículos e pelas torpes representações do negro presente nos livros didáticos. Conforme Ana Célia analisa no livro “A Representação social do Negro no Livro Didático: o que mudou e por que mudou?” as implicações desta realidade são essencialmente a auto-negação, pois

A representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção da(s) sua(s) identidade(s), autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse real e internalizá-lo. (2011, p. 31).

Assim sendo, o que nós enquanto Negr@s encontramos em nossa cultura que de fato nos represente e fortaleça os pilares para construção e desenvolvimento das nossas identidades? Quais os esforços para a construção de um currículo que mantenha relação direta com os seus sujeitos de maneira a representá-lo enquanto sujeito identitário? A nossa língua leva o nome e características morfossintáticas da linguagem colonial, a política e a economia estão em poder de uma minoria branca, as nossas manifestações culturais, artísticas e religiosas são hierarquicamente inferiorizadas pelo branco descendente do branco colonizador.

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual originou-se um complexo de inferioridade, devido ao extermínio da originalidade da cultura local – tem como parâmetro a linguagem da nação civilizadora, ou seja a cultura da metrópole.

Quanto mais afastado o colonizado estiver da sua selva, mais facilmente absorverá os valores culturais da metrópole. Quanto mais ele rejeitar a sua negridão e a selva, mais branco ele será. (FANON, 1983, p. 18).

O domínio da língua é um importante ponto a ser analisado, pois historicamente percebe-se que evidencia um dos mecanismos primeiros de exploração de um povo; o genocídio da cultura local e a imposição da cultura “dominante”. Segundo Frantz Fanon, “Falar é poder usar certa sintaxe, possuir a morfologia de uma ou outra língua, mas sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (1983, p.17). Mescla-se nesse sentido as estratégias, que Abdias(1978) chamou de genocídio da cultura e identidade da população negra brasileira. Essa estratégia tem como escopo alavancar a ideia de um país majoritariamente branco, já que as políticas de embranquecimento (a política imigratória e proibição de imigrantes das raças de cor preta (NASCIMENTO, 1978)) não se efetivaram de maneira real, mas reformulou de maneira significativa à auto referência do que vem a ser negr@ e, por conseguinte a nossa identificação também, já que:

[...] o ideal de embranquecimento infundido sutilmente à população afro-brasileira, por um lado; e de outra parte, o poder coativo nas mãos das classes dirigentes (brancas) manipulando como instrumento capaz de conceder ou negar ao descendente africano acesso e mobilidade às posições sociopolíticas e econômicas. (NASCIMENTO, 1978, p. 76).

Segundo Steve Biko “(...) a arma mais poderosa nas mãos do opressor é a mente do oprimido”, essa fala revela os perigos do currículo oculto e seu séquito didático/metodológico que carrega toda ideologia e poder manipulador dos que se encarregam de pensar a educação. O referido autor enfatiza também que:

[...] se nossa mente for manipulada e controlada pelo opressor a ponto de fazer com que o oprimido acredite que ele é uma responsabilidade do homem branco, então não haverá nada que o oprimido possa fazer para amedrontar seus poderosos senhores. Por isso, pensar segundo a linha da Consciência Negra faz com que o negro se veja como um ser completo em si mesmo. Torna-o menos dependente e mais livre para expressar sua dignidade humana. Ao final do processo, ele não poderá tolerar quaisquer tentativas de diminuir o significado de sua dignidade humana.(Ca. 1971).

Ainda nesse compasso as bonecas, a literatura, os filmes, o livro didático, as cantigas e histórias populares do universo infantil nos colocavam distantes do sonho da mulher intelectual, bonita, inteligente e bem sucedida no presente e quiçá no futuro. O que resulta é um quadro de complexos de inferioridade, onde “Em todos os aspectos do relacionamento

entre negros e brancos, agora e no passado, vemos uma tendência constante por parte dos brancos de descrever o negro como alguém que tem um status inferior”. (BIKO, ca. 1971)

2.1 Construções I-In²⁶⁷

O ato de superação desses paradigmas, a nós impostos, perpassa por movimentos sociais, territoriais e artísticos. Isto porque as diferentes trajetórias vivenciada por cada uma de nós convergem por uma tomada de consciência sobre a auto identificação e as implicações desta. O que segundo Munanga (2008) é o catalisador do processo identitário, isto é, não ocorre de maneira isolada, mas sim é resultante das escolhas de elementos comuns ao grupo a que estamos inserid@s. Estes podem ser de ordem lingüística, história, territorial, cultural, religiosa etc.

Assim sendo, uma vez moradora de periferia e estudante de uma escola particular, essencialmente formada por professor@s e estudantes branc@s, era, para mim, um agravante dos paradigmas já citados e um fator preponderante para a ilusão de se ver enquanto menina branca e rica. Como então construir uma identidade negra a partir desse panorama?

Para Kabengele Munanga (2008) esse devir perpassa pela autodefinição, a qual o autor define enquanto:

Uma tal identificação – (“quem somos nós?” – “de onde viemos e aonde vamos?” – “qual é a nossa posição na sociedade?”; “quem são eles?” – “de onde vieram e aonde vão?” – “qual a posição deles na sociedade?”) – vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora.(p.14).

E nessa dinâmica se efetiva o meu reconhecimento. Primeiro pela aceitação resultante das relações afetivas e posteriormente por conta da responsabilidade advinda com a maternidade. Sendo o Instituto Cultural Steve Biko²⁶⁸ o instigador *mor* das questões acima postas através da sua organização curricular. Ainda que esta trouxesse disciplinas já conhecidas, as aulas de Cidadania e Consciência Negra (CCN) funcionavam como o divisor de águas, na medida em que se torna elemento reflexivo, pois além de abrir os olhos para as ações excludentes do estado para com nós Negr@s, nos enaltecia enquanto afrodescentes para uma atuação reflexiva e crítica na sociedade.

²⁶⁷ Idiossincráticas e inter cruzadas

²⁶⁸O Instituto Cultural Steve Biko (ICSB), fundado em 31 de julho de 1992, carinhosamente conhecido como a Biko, tem se consolidado ao longo desses 20 anos como uma importante referência nacional na luta contra a exclusão educacional dos jovens negros e negras no Brasil. (http://stevebiko.org.br/portal/?page_id=93 acessado em: 19/06/2013.)

No entanto o acesso a essa nova referência de educação, me instiga para uma tomada de decisão, até porque segundo Ana Lúcia Silva Souza (2011), analisar as novas formas com que a cultura se apresenta, urge um posicionamento de luta, e estas segundo Stuart Hall “podem ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância.” (apud SOUZA, 2011, p.50).

E nesse contexto reflexão-ação vem à escolha pelo curso de Pedagogia, embasada nas políticas de ações afirmativas e na concepção de alfabetização, trazida por Paulo Freire. Esta enquanto:

[...] um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador. [...], enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 1989, p.13).

Sendo que de maneira metacognitiva, o conceito de alfabetização, neste caso, serviu como base para o entendimento do que vem a ser o ato educativo e a relevância das políticas afirmativas na educação brasileira.

No que tange aos movimentos territoriais, este se dá inicialmente, na saída da escola rural para a escola da cidade, e posteriormente na saída da cidade do interior, para a capital. Ambos os movimentos reforçados pela ideia de que o acesso a educação de qualidade está fora do contexto do campo, e que este é ainda um lugar que remete ao atraso, frente ao desenvolvimento urbano.

Mesmo movida por concepções potencializadoras de um sentimento de recusa da identidade de jovem negra, oriunda do campo, existiam em mim inquietações que me direcionaram a aprofundar discussões e estudos referentes à afirmação da identidade, a partir de leituras de autoras como: Sueli Carneiro, Bell Hooks e Nilma Lino Gomes. Leituras estas, que começaram a trazer respostas a alguns questionamentos, como o porquê de alisar os cabelos e as implicações de tal prática no processo de construção/afirmação identitária, antes como jovem negra, agora, como futura educadora. Pensar estas questões me fez perceber quão relevante são as referências neste processo de autoafirmação.

O processo de alisamento dos cabelos em jovens negras é uma prática que a cada dia se inicia mais cedo, comigo não foi diferente. Desde os nove anos de idade fui submetida a este processo por ter os cabelos crespos, taxado de “duro” e rebelde, difícil de pentear. Hoje no lugar de educadora, noto as permanências de tal violência na fase fundamental de construção da identidade da criança, a infância. A ação discriminatória reforça a negação da identidade

da criança negra e o desejo em querer se aproximar dos padrões de beleza preestabelecidos pela sociedade, que impõe o modelo de homens e mulheres branc@s como o belo.

No sentido de combater o preconceito racial e promover as ações afirmativas, lutas são empreendidas e avanços já podem ser notados na garantia pelo direito da igualdade racial, a título de exemplo a criminalização do racismo. Porém ainda assim,

[...] as mulheres negras continuam obcecadas com seus cabelos, e o alisamento ainda é considerado um assunto sério. Insistem em se aproveitar da insegurança que nós mulheres negras sentimos com respeito a nosso valor na sociedade de supremacia branca! (HOOKS, 2005, p. 1).

Em relação à responsabilidade com o lugar de origem, já na universidade, cabiam estudos para me inteirar a cerca da luta pela garantia do direito a educação de qualidade no lugar onde se vive. Os estudos de Arroyo (2009) muito têm corroborado para desmistificar a concepção de Campo como parte atrasada, de modo que reforça a construção da ideia deste como espaço produtor de cultura e garantia de

[...]uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo. (p.14).

No meu caso, recriminação, exclusão social e racismo, na primeira parte minha vida, tanto na esfera pública, quanto na privada, perpassa por essas três escolas de violência. Filha de mãe solteira, recém-chegada em Salvador tive uma infância nômade, com dificuldades de criar raízes territoriais, laços afetivos e o estabelecimento de identificações, entendida aqui como *sine qua non* na formação da identidade individual como ratifica Ana Célia.

O objeto ou ser ausente em nós, ao penetrar no nosso universo, relaciona-se e articula-se com outros objetos que aí encontram, permutando entre si as propriedades daquele e destes, tornando-o próximo e familiar, transformado e transformando os objetos já encontrados, deixando de existir como um objeto, para converter-se no seu equivalente. (2011, p.29).

Ainda muito pequena, aos nove anos de idade, embora ainda não soubesse nomeá-lo, eu conheci o racismo e seu préstito; os estereótipos, a excludência e a degradação moral e psíquica d@ negr@. O meu cotidiano esteve, quase sempre, marcado por “brincadeiras” com as minhas características fenotípicas; olho, cabelo e testa. Porém, como meu nariz “é afilado” e na gradação da cor eu sou tributada de “morena” estive constantemente colocada no “meio entre”, negra-não-negra, branca-não-branca²⁶⁹, desta forma era comum receber uma ressalva:

²⁶⁹ Termo retirado do livro de REIS, Eneida de Almeida dos.

“você não, você não é negra!”. Nesse espaço de não pertencimento as dificuldades de identificação aumentavam. Mas observando o padrão estético das grandes mídias e o ambicionado pela sociedade, logo percebi que também não pertencia ao padrão hegemônico da beleza eurocêntrica.

Os estereótipos de subordinação estão presentes nas qualidades atribuídas ao negro como se fossem positivos de personalidade. Contudo, nem é preciso um olhar mais atento para verificarmos a discriminação no espaço escolar, nos insultos, no isolamento, na falta de solidariedade e coleguismo dos alunos de pele clara, para com seus colegas negros. (BENTO, 1998 apud SILVA, 2011 p.77).

No 4º ano do ensino fundamental mudei de escola e de bairro, pois fui morar com o meu pai. Na escola percebi, no primeiro dia de aula, uma mudança comportamental de um amigo do condomínio o qual morava. A professora pediu que identificássemos todas as pessoas que já conhecíamos, lembro do largo sorriso ao identificar um amigo que havia me ajudado numa queda de bicicleta, e outro que andava de *bike* comigo no estacionamento. Ao perceberem que a “neguinha do condomínio” estava estudando na mesma escola que eles, resolveram eliminar toda e qualquer relação de intimidade. Este momento marcou o início de um ano bastante agressivo; estigmas de incapacidade, coitadinha, feia e burra.

A partir deste momento começo a reunir uma série de esforços para lutar contra as tentativas de derrocada da minha intelectualidade, autoestima e conflitos de identidade.

Para contrabalançar a baixa estima constante e ativamente imposta às negras numa cultura racista/sexista e anti-intelectual, aquelas entre nós que se tornam intelectuais devem estar sempre vigilantes. Temos de desenvolver estratégias para obter uma avaliação crítica de nosso mérito e valor que não nos obrigue a buscar a avaliação e endosso críticos das próprias estruturas, instituições e indivíduos que não acreditam em nossa capacidade de aprender. (HOOKS, 1995, p. 474).

O processo de formação intelectual e de construção identitária, que culminará no fortalecimento da minha autoestima e todas as reverberações deste processo, se dará no momento do meu ingresso no grupo Bando de Teatro Olodum. O contato com a arte no contexto de um grupo de atores negros, revolucionários no cenário baiano, empenhados em colocar no palco discussões a cerca da política, economia, cultura e sociedade com foco nas problemáticas raciais e o problema do negro no Brasil, marca o início de uma nova experiência. A minha trajetória nos meus 14 anos liga-se a deste grupo e é nesse contexto que me descubro mulher, negra, atriz, bonita e posteriormente intelectual.

É importante ressaltar que ao prestar vestibular para Pedagogia na Universidade Federal da Bahia já havia passado por um processo de emponderamento por artistas e intelectuais negros, engajado nas reflexões sobre o racismo no Brasil e no mundo. Posterior à academia manteve diálogos com grandes teóricos como: Carlos Moore, Kabengele Munanga e Abdias Nascimento. Estes instituíram os alicerces de um discurso ainda prematuro, mas que intencionava o reforço da minha individualidade e da luta parcialmente artística e acadêmica por uma educação, transversalizada na arte. O meu objetivo com a arte/educação é de emancipar, criar *links* representativos e desenvolver intelectualidades, sustidas num processo de construção do pensamento crítico, autônomo e identitário.

As implicações dessas vivências serão abordadas no próximo tópico do trabalho.

3. Construindo para pertencer

Superamos as dificuldades e adentramos o espaço da universidade, mas não como “filh@s legítim@s”²⁷⁰, isto é adentramos esse espaço pelo mérito que nossas vivências e referências nos deram, no entanto o espaço acadêmico faz com que nos sintamos como não pertencentes a esse espaço. Quais estratégias utilizar para modificar esse quadro? E antes de tudo, como garantir a nossa permanência nesse espaço?

Quanto às táticas de permanência e desenvolvimento das nossas intelectualidades, estas foram e são muitas, porém algumas delas perpassam pelos âmbitos da afetividade; da permanência; da construção de redes internas e externas até se materializar com a produção acadêmica.

Transitar pelos outros pilares da Universidade (pesquisa e extensão), além do ensino, permitiu agregar conhecimentos importantíssimos para a nossa formação, assim como propiciaram um acesso a conteúdos e discussões não contempladas no currículo da graduação de pedagogia. Contudo este acesso não garante de maneira quantitativa a qualidade da nossa

²⁷⁰ Dialogando com Kabengele Munanga quando este expõe a situação dos mestiços em Minas Gerais em 1805, que mesmo livres e filhos de senhores abastados, não tinham tratamento igual em comparação aos filhos brancos. O que pode ter favorecido, segundo o autor, o enfraquecimento das relações de solidariedade entre mestiços e negros.

permanência, uma vez que a estrutura da universidade não foi pensada para pessoas oriundas das camadas populares, como já foi discutido e apresentado ao longo do texto.

Buscar pessoas que comungassem de ideias e vivências semelhantes para nos fortalecer, foi o que deu o contorno ao sentimento de pertença. Nessa perspectiva nossas histórias começam a se entrelaçar através dos posicionamentos e interesses de cada uma, e a partir daí tomou ares de contestação. Como podemos trabalhar com a lei 10639/03 se a nossa formação acadêmica nos nega essa possibilidade¹? Como aproximar essa lei da Educação do campo? Nos deparamos, então, com a máxima de que nós somos responsáveis pela nossa formação e por conta disso devemos trilhar nossos caminhos a partir das nossas escolhas e identificações.

Fizemos isso, solicitamos componentes curriculares em outras unidades da Universidade, no entanto esbarrávamos sempre na mesma questão burocrática: ‘O colegiado do curso (x) não disponibilizou’. Entra nesse sentido a busca por professor@s na Faculdade de Educação que possa nos nortear a cerca dos caminhos mais produtivos para subsidiar as nossas práticas e estudos.

Da chegada a permanência dest@s intelectuais na nossa trajetória acadêmica fomos fortalecendo as nossas reflexões a cerca das características: eurocêntrica, elitista, machista e racista da FAGED – UFBA, cada vez mais conscientes da necessidade de reivindicar e promover as aproximações necessárias para a construção da nossa identidade de Mulheres-Negras-Acadêmicas. Amparamo-nos em intelectuais negr@s como: Ana Célia, Ana Lúcia, Eduardo Oliveira e Janja Araújo, para, então, se apropriar, efetivamente, desse espaço.

Posteriormente ampliamos as nossas referências, dialogando com autores como: Kabengele Munanga, Bell Hooks, Cheik Anta Diop, Carlos Moore, Abdias Nascimento, Marcos Garvey, Milton Santos e Frantz Fanon. E a partir destes substanciais teóricos é que nos percebemos enquanto parte integrante do espaço acadêmico e por conseguinte produtoras de conhecimento. Neste contexto de mudanças intra e extra pessoais nasce o presente trabalho.

4 Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART Roseli Salete e CASTAGNA Monica. Por uma educação no campo. 4 ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2009

BIKO, Steve. A definição da consciência negra. [ca. 1971]. Disponível em: <http://futraco.wikispaces.com/file/view/definicaoConscienciaNegra.pdf> / Acessado em junho de 2013.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Adriano caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HOOKS, Bell. Alisando nossos cabelos. [ca. 2005] Disponível em: <http://www.criola.org.br/mais/bell%20hooks%20-%20Alisando%20nosso%20cabelo.pdf> / Acessado no 2º semestre de 2011.

_____, Bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 3. n. 2, p. 464-478, 2º semestre de 1995.

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPANHOD, M. e BASTOS, M. H. C.. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol 1. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

REIS, Eneida de Almeida dos. *Mulato: Negro-não-negro e / ou Branco-não-Branco*. São Paulo: Editora Altana, 2002.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou e por que mudou?*. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Educação para além do olhar

Anúncia Silva

Este estudo refere-se a experiência como docente da Plataforma Freire, região do sisal. Lecionando a disciplina estágio supervisionado lecionar esta disciplina possibilitou-me, dentre outras coisas, adentrar comunidades e povoados, com escolas públicas de contextos etnicorraciais distantes aos quais até então desconhecia. Com efeito, gradativamente reeduquei meu olhar, desconstruir conceitos e preconceitos, passei a conhecer e a questionar, e principalmente, respeitar algumas inquietações que a cultura local me apresentava como características “normal” e recorrentes nas práticas docentes das escolas das comunidades visitadas, de negão da diversidade étnico racial entre as crianças da educação infantil e do ensino fundamental I.

Partindo desse princípio, passei a ver e perceber sutilezas e detalhes dos diferentes sujeitos e situações até então “desconhecidos” ultrapassando o olhar imediatista e apolítico. Com efeito, aprendi a enxergar as entrelinhas firmando um passo para além do olhar e da percepção imediata. Entendo que o estado de permanente aprendizagem seja característica da prática docente, e nela a informação e o conhecimento ocupam uma posição de centralidade nas diversas relações inclusive no contexto das relações etnicorraciais.

Relações Etnicorraciais Na Educação De Pessoas Jovens E Adultas: Um Estudo Das Práticas Pedagógicas Docentes

Cristiane Vilas Bôas Santos²⁷¹

Orientador: Jose Jackson Reis dos Santos
Mestranda em Educação – UESB
Agencia Financiadora: Fapesb

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento, desenvolvida junto ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Propomos compreender o processo de constituição do *habitus* professoral de docentes que realizaram sua formação no curso de especialização sobre a Educação para as Relações Etnicorraciais desenvolvido na Universidade Estadual de Santa Cruz, (Uesc), em 2006-2007. Nesse cenário este objeto de pesquisa está voltado para investigar as práticas pedagógicas de 08 docentes que realizaram esse curso e atuam na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, nos municípios de Ilhéus e Itabuna, sul da Bahia. Como procedimentos metodológicos, serão utilizados questionários, e entrevistas buscando coletar os dados para análises posteriores. Esperamos que a discussão sobre educação das relações etnicorraciais, nos oportunizem novos fazeres pedagógicos e experiências para outras propostas curriculares que atendam a uma educação multicultural.

Palavras-chave: *Habitus* professoral. Prática pedagógica. Relações etnicorraciais.

1 Introdução

Nesta pesquisa investigaremos o *habitus* professoral dos educadores que cursaram a Especialização em Educação para as Relações Etnicorraciais, no período 2006-2007, tocante à implementação da Lei 10.639/03. Optamos por realizar esse estudo em virtude desses professores terem feito a formação continuada promovida pelo Programa Bantu-Iê: África-Brasil e Educação das Relações Étnicorraciais, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus-Bahia, financiado pelo UNIAFRO/MEC, com o propósito de contribuir para desvelar o discurso pedagógico, buscando re-ver práticas voltadas para o

²⁷¹ Cristiane Vilas Boas Santos, graduada em Filosofia - UESC, Pós-graduada e História e Cultura Africana - FACSA, Mestranda em Educação UESB- Bolsista da Fapesb.Email: crisfilosvbs@yahoo.com.br

desenvolvimento de ações afirmativas para ressignificar as relações étnicorraciais no contexto escolar.

Essa especialização além da estrutura curricular com as disciplinas obrigatórias num total de 540 horas, também possui ações de extensão que são desenvolvidas com o objetivo de formar redes de discussões, oficinas e mini-cursos referentes às questões raciais. Neste processo formativo, foram realizados doze fóruns de discussões intitulados de Pró-lei 10.639/03, em **12 municípios** vizinhos a UESC, para a divulgação da **Lei 10639/03**. Nestes fóruns atuaram como mediadores nessas oficinas os estudantes da pós-graduação, e a coordenação do **PRODAPE**, junto com os bolsistas do programa.

Nesse cenário, a especialização visa promover a capacitação de profissionais da Educação Básica, assegurando-lhes formação político-pedagógica adequada ao planejamento, à análise, orientação e avaliação de propostas que correspondam aos avanços do conhecimento no campo da diversidade étnicorracial e da afirmação da cultura negra, tanto em relação ao exercício da docência quanto na concretização de pesquisas e práticas – formais ou alternativas – que valorizem a história e a cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Tais ações se justificam, na medida em que, propõem atender a Lei 10.639\03 que determina implementar nos currículos de todas as escolas brasileiras o ensino da História e Cultura Africana, afro-brasileira e indígena, com o objetivo de desconstruir conceitos e ideologias que ao longo da história impediu o desenvolvimento pleno da população indígena e negra.

Nessa perspectiva, a identificação de práticas de discriminação racial no contexto da escola representa a necessidade de uma análise ampla da questão e a urgência em desvelar o discurso pedagógico que mesmo indicado a linha da igualdade, sustenta ações que lhe são contraditórias. Essa abordagem, por ser diferenciada, vem contribuir para a identificação das formas pejorativas de construção das imagens e auto-imagens de negros/as, o que certamente exerce influência nas formas de relacionamento interpessoal e intergrupar.

Para investigar a prática pedagógica desses professores, elaboramos a seguinte questão: Como se constitui o *habitus* professoral de docentes que realizaram sua formação continuada no curso de especialização sobre a Educação para as Relações Etnicorraciais desenvolvido na Universidade Estadual de Santa Cruz, (Uesc), em 2006-2007? Para tanto, como objetivo geral, pretendemos compreender as práticas pedagógicas, dos docentes que realizaram o curso de Especialização em Educação para as *Relações Etnicorraciais*.

2 Objetivos específicos

- Identificar a percepção dos professores sobre o processo de formação na Especialização Educação para as Relações Etnicorraciais;
- Identificar a percepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas no que se refere às relações etnicorraciais;
- Investigar a prática pedagógica dos professores no tocante à implementação da lei 10.639/03;
- Compreender importância da formação continuada na prática pedagógica para as relações etnicorraciais.

3. Metodologia

Nessa investigação optamos por uma abordagem qualitativa, este tipo de abordagem vem sendo amplamente praticada em pesquisas da área educacional, com o intuito da não quantificação de fatos e fenômenos, mas da explicação dos meandros das relações sociais, considerando que a ação humana depende estreitamente de significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais (MINAYO, 1998, p. 252).

Para a coleta e produção dos dados, esta pesquisa será dividida em três etapas, quais sejam: utilizaremos um questionário para traçar um perfil dos (as) professores (as) que serão os sujeitos desta investigação, para tanto entraremos em contato, por email, para saber o interesse e a disponibilidade de participar da pesquisa. Para a seleção e integração desses professores serão utilizados alguns critérios, a saber: a) Ser professora negra e efetivo em atuação da Rede Pública de Ensino em Ilhéus e Itabuna (a); b) Ter cursado a Especialização Educação das Relações Etnicorraciais da UESC; d) Ter disponibilidade para participar da pesquisa; e) Assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Na segunda etapa, selecionaremos, a partir do questionário, oito professoras para realizar entrevistas com o objetivo de identificar suas percepções sobre a formação continuada na Especialização Educação para as Relações Etnicorraciais e percepções sobre suas práticas pedagógicas no que se refere às relações étnicorraciais. Optamos por entrevistas pela possibilidade de uma melhor captação das informações e por serem apresentadas de maneira mais ‘profunda’ ou menos ‘censurada’ do que outros procedimentos.

Na terceira etapa, realizaremos a observação das aulas com vistas a coletar e produzir dados que nos permitam compreender como se constitui a prática pedagógica dos referidos professores no tocante às questões etnicorraciais; “pode revelar inesperados e surpreendentes resultados, que possivelmente, não seriam examinados em estudos que utilizassem técnicas mais diretivas. [...] Com a observação poderemos obter informações novas e ainda pouca relatadas nas entrevistas. Mesmo porque, a observação possibilita obter a informação no momento que acontece o fato, excluindo o risco de com o passar do tempo, esquecer os elementos observados.

Para a análise dos dados provenientes das respostas das/os professoras/es, utilizaremos a técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977; p.42) trata-se de conjunto de técnicas de análise visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Sendo assim, conforme Bardin (1977), os dados serão analisados a partir das seguintes fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. A pré-análise compreende atividades como: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, elaboração dos indicadores, etc. A exploração do material supõe operações de codificação, ou seja, a transformação dos dados brutos do texto em unidades de sentido que compõem a comunicação dos sujeitos, e a categorização dos mesmos. O tratamento dos resultados ou categorização compreende a escolha de rubricas ou classes que reúnem um conjunto de elementos/significações. A inferência e a interpretação é a última etapa e compreende a busca dos sentidos com a ajuda do quadro teórico.

4. Revisão De Literatura

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,9394/96) assegura o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, do mesmo modo avaliza igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros. Mesmo com esse direcionamento, a cultura e história afro-brasileira e africana sempre foram renegadas e marginalizadas.

Nesse sentido, o Estado brasileiro, implementa a Lei 10.639/03, que altera a LDB, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africanas e Afro-brasileira nos estabelecimentos de Educação Básica, públicas e particulares. Essa ação constitui-se num

modo de reparação visto que a educação no Brasil priorizou a visão eurocêntrica da história, negando a(o) estudante negro(a) a oportunidade de conhecer a história do seu povo, a partir de currículos e materiais escolares que foram elaborados sem levar em consideração a diversidade cultural e as memórias coletivas dos diversos grupos que formam a sociedade brasileira. A lei 10.639/03 é uma política de reparação educacional para

permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão

Essa lei se insere na perspectiva, em que a educação deve ter como objetivo principal a construção dessa cidadania, contribuindo para que os educandos percebam a sua capacidade de interpretar criticamente a realidade em que vive. Nesse sentido, é essencial a escola caminhar para uma educação conscientizadora e democrática. Para tanto, os professores deverão promover a interação entre a escola e a sociedade, contribuindo para promover a formação de uma cidadania plena, ou seja, com oportunidades iguais de educação, saúde, trabalho, lazer (FREIRE, 1987).

Segundo *Munanga* (2008) a maioria dos professores não sabe como trabalhar o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o que contribui para a reprodução de uma visão estereotipada e preconceituosa. Nesse caso, a postura do professor diante da questão racial, em sala de aula pode ser de mantenedor e difusor do preconceito racial entre os alunos, seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de desconsiderar a questão, por tratá-la como um problema menor ou inexistente.

Por isso a necessidade premente de uma prática pedagógica voltada para a reflexão que leve o educando a questionamentos, pois, a partir da curiosidade, se busca respostas para melhor entender os problemas sociais que afligem a sociedade. Desse modo, educa-se para uma leitura crítica do mundo e, conseqüentemente, para tornar os indivíduos conscientes dos seus direitos como cidadão (FREIRE, 1987).

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, deverão se desenvolver no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas particularmente Artes, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais em atividades curriculares ou não, trabalhos em

salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004).

De acordo com esses argumentos, a educação possibilita transformações do mundo, assim, um dos papéis dos educadores seria descobrir junto com o educando possibilidades de mudanças, com o objetivo de colaborar para a formação de um mundo mais homogêneo, mais livre, mais democrático, por conseguinte, igualitário em oportunidades, portanto, ainda que utopicamente, unido na diversidade (FREIRE, 1987).

Então, se as práticas educativas devem conduzir para a promoção e a observância das violações desses direitos, é forçoso admitir que a ação pedagógica do educador contribue, sobremaneira, para formar cidadãos. Sendo assim, a sua formação também se dá no cotidiano escolar, onde suas ações incorporam a “realidade histórica e socialmente situada”. Nesse sentido, Freire (1987) afirma “ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”. Justamente, essas relações do cotidiano que se encontram presentes na educação popular defendida por Freire, que dever ter no diálogo seu principal aliado.

Podemos considerar que essa concepção de pedagogia libertadora defendida por Freire, influencia a obra de Henry Giroux, quando este enxerga os professores como “intelectuais transformadores”, uma vez que “concede um papel ativo à sua participação, - um papel que contesta as relações de poder através das quais essa voz tem sido em geral, suprimida” (GIROUX apud SILVA 1999, p.55).

Em resumo, compreendemos que a Lei 10639/03 objetiva trazer para a educação básica; uma profunda discussão sobre as questões raciais, com o intuito de melhor entender as relações Etnicorraciais nas escolas. Consequentemente, construir novas estratégias baseando-se também nas raízes africanas, afinal, a população baiana é majoritariamente negra, e até então, os currículos escolares privilegiaram os signos da história e cultura européia.

5 Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ. Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazem do Ipê, 2006.

ABRAMOWICZ. Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.) **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ALMEIDA, G. de. **Bruna e a Galinha D'Angola**. Rio de Janeiro: Didática e Científica/Pallas, 2000.

ARAÚJO, Marta. O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL, **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo**. 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006

BEISEIGEL, Celso. Documento síntese do 4º Encontro Nacional do MOVA-BRASIL. Campo Grande. 2004.

BRASIL LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5ª ed. Centro de Documentação e Informação Edições Câmara Brasília | 2010

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de.(Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAROSO, Carlos; BACELAR, Jeferson (orgs.). **Brasil: um país de negros?** 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, Bahia: CEAO, 2007.

CAVALLEIRO, E. "Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor". In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA, Livia Fialho; MESSEDER, Marcos Luciano Lopes (orgs.). **Educação, multiculturalismo e diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

FRY, Peter. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GILROY, Paul. **O atlântico negro**. 1 ed. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2010.

GOBBI, Marcia Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso (Orgs.). **Educação e diversidade cultural**: desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira (etall.) **Diversidade na Educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003.

_____. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise..

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

_____. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. Ed. – Belo Horizonte: Autentica, 2008.

_____. **Cultura negra e educação**. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, n.23, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

GUIMARÃES. Antonio Sérgio Alfredo. **Intelectuais negros e modernidade no Brasil**. Departamento de Sociologia. USP, 1995.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

_____. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Ed. 34, 2004

_____. **Preconceito racial: modos, tempos e temas**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Como trabalhar com “raça” em sociologia**. Educação Pesquisa, São Paulo. V.29, n. 1, p.93-107, jan./jun.2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de.(Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

LIMA, H. P. **A semente que veio da África**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2005.

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, AzoildaLorettoda.Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades. In: MELO,Maros Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéia Tavares (Orgs.). **Identidades e alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

LODY, Raul. **O negro no museu brasileiro: construindo identidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). **Raça como questão: história, ciência e identidade no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/ SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

_____. **Cultura e Sociedade**. Ethnos Brasil: Ano I – Ed. Unesp. São Paulo, março de 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo negro, 2008.

SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente**:desafricanizando para cristianizar. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2004 (Tese de doutorado).

_____.O legado Africano na Diáspora e o trabalho docente In: AMARAL JR, Aécio; BURYTY Joanildode (org). **Inclusão Social, Identidade diferença**: Perspectivas pós-estruturalistas de Análise Social- São Paulo: Annablume, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça sempre deu o que falar. In: FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2 ed. São Paulo: Global, 2007.(tenho O espetáculo das raças dessas autoras)

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011. (Ver com Livia)

SILVA, Ana. Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org) **Superando o racismo na escola** 2 ed. Brasília: SECAD, 2005.

SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação da alteridade. In: NASCIMENTO, A. D.; HRTKOWSKI, T. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKIDMORE. Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, A. L. de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

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

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de.(Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

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

V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V CONFINTEA Declaração de Hamburgo sobre educação de Adultos. Disponível em: https://www.cefetop.edu.br/codajoia/proeja-programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos/VConfintea_Hamburgo_1997.pdf Acesso em: 05 de out.2011.

FREIRE, P; NOGUEIRA, A. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 2001

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. ED. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.

_____. Pedagogia da tolerância. São Paulo: UNESP, 2004

KRAMER [et.al] (Orgs) Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 2007

MELO NETO, José Francisco de. Educação popular - uma ontologia. In: MELO NETO, José Francisco de; SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira (Orgs) Educação Popular – outros caminhos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006

RICHARDSON, Roberto J. [et.al] Análise de Conteúdo In: Pesquisa Social: Métodos e Técnicas. 3 ed. rio ampl.São Paulo:Atlas.2007

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo e identidade social: territórios contestados”.
In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes,
2001.

Implantação das Diretrizes da EJA e das Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana²⁷²

Cleonice Brandão Silva²⁷³

Luciane Santana Sousa²⁷⁴

Orientador: Prof. Dr. Claudio Orlando Costa do Nascimento²⁷⁵

Resumo

O trabalho é resultado de um relatório de pesquisa apresentado ao componente Currículo, vinculado à Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Onde

²⁷²Trabalho apresentado no II Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT 08 Políticas de Ações Afirmativas e Relações Raciais, setembro de 2013

²⁷³Graduanda do curso de Pedagogia/Bolsista do PIBID/ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – (UFRB) / Centro de Formação de Professores – (CFP) Campus - Amargosa – BA Cristal_cleo@hotmail.com

²⁷⁴Graduanda do curso de Pedagogia/ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – (UFRB) / Centro de Formação de Professores – (CFP) Campus - Amargosa – BA lussousa@hotmail.com

²⁷⁵Professor Adjunto UFRB/Pesquisador do NEAB-UFRB e do FORMACCE em Aberto-UFBA Tutor do Programa de Educação Tutorial - PET-SESu-MEC

abordamos as políticas e práticas concernentes às Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (EJA), contrastando-as com as Diretrizes para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639/03). A pesquisa teve como objetivos: Analisar como estão sendo implantadas as Diretrizes Curriculares da EJA e as Diretrizes para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639/03) no currículo de uma escola estadual do município Amargosa- BA e Apresentar as percepções/ compreensões dos estudantes e professores no que concerne às experiências de implantação dessas Diretrizes Curriculares. A metodologia utilizada foi um breve estudo de caso numa escola pública no município de Amargosa- BA, com o propósito de produzir dados qualitativos relativos ao tema, para tal utilizamos questionários fechados e questionários semi-abertos aplicados junto aos professores e alunos da EJA. Diante do que foi pesquisado, entendemos que em parte a temática: Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (Lei. 10639/03), aparece como tema transversal. No entanto ficou claro que para os professores, esta temática precisa ser melhor trabalhada (esclarecida). Uma das professoras explicou que a temática só apareceu no 3º Festival das Nações Oficiais e influenciadas pela língua inglesa e Aquarela Cultural, evento que aconteceu na própria escola. No entanto as Diretrizes da EJA e as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei. 10639/03) não estão presente no cotidiano da escola pesquisada, uma das hipóteses levantadas com base nos questionários é o fato das Diretrizes Curriculares serem implantadas recentemente.

Palavras chave: Alunos; Diretrizes Curriculares; Professores.

1 Introdução

Trabalho elaborado pelas discentes: Cleonice Brandão Silva, Luciane Santana Sousa, no componente Currículo, vinculado à Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Onde procuramos discutir as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (lei 10.639/03), ampliando nossos conhecimentos sobre as Diretrizes e a importância da sua introdução nas escolas públicas.

No desenvolver da pesquisa, procuramos nos embasar em fundamentação teórica, a fim de ampliarmos nossos conhecimentos a respeito do tema abordado e assim comparar as experiências que os discentes e docentes trazem do seu cotidiano para sala de aula e as vivências no meio acadêmico. Para então, trazer discussões relacionadas ao campo da disciplina *Currículo* sob orientação do Professor Dr. Claudio Orlando.

Realizamos um breve estudo de caso numa escola pública no município de Amargosa-BA, com o propósito de produzir dados qualitativos relativos ao tema, para tal utilizamos questionários fechados que foram aplicados junto aos professores e alunos da EJA. Após

aplicação de questionários aos professores e alunos dos referidos cursos: 1º e 2º ano; 3º ano; 5ª e 6ª série e 7ª e 8ª série da EJA, selecionamos 04 alunos e 03 professores, para nossa análise e pesquisa. A partir das discussões em grupo e resultados dos questionários iniciamos nossa análise.

Nossa pesquisa apóia-se nos estudos de Petrônio Domingues (2008), que discute as relações raciais e Frente negra no Brasil; Procedendo com o artigo produzido por Jaci Maria Ferraz de Menezes (2007), no qual a mesma vem discutir e apresentar o Projeto Memória da Educação na Bahia desenvolvida pelo grupo de pesquisa CNPQ/UNEB; Com o livro Documentos de identidades de Tomaz Tadeu da Silva (2007) serviu para compreendermos a questão de currículos entendendo como acontece as construções de identidades dos indivíduos; Compreender/ Mediar A Formação o fundante da educação (Roberto Sidnei Macedo (2010)), onde o autor considera a formação como a experiência profunda e ampliada do ser humano, mas que há dificuldades a serem enfrentadas em encontrar uma temática, elegendo o currículo e a formação trabalhando questões sócio-educativas; Lei 10.639/03 e Parecer 11_2000 trabalhados pelo componente curricular Currículo que falam sobre o tema para melhor compreensão.

Fazer uma análise acerca das vivências, expectativas e experiências dos discentes e docentes com relação ao curso da EJA e a disciplina *Currículo* não é tarefa fácil. Pensamos primeiramente que cada estudante tem uma razão para estarem nessa modalidade de ensino. Desta forma questões nos instiga constantemente: EJA forma para que? O que leva as pessoas a estarem na EJA?

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (PARECER CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO)

Diante da informação entendemos que a EJA possibilita que uma parcela da população que não teve acesso a educação regular retorne os estudos, ajuda ao jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilita um nível técnico e profissional mais qualificado. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. No cenário educacional, configuram-se enquanto aqueles que não tiveram passagens anteriores pela escola ou, ainda, aqueles que não conseguiram acompanhar e/ou concluir a Educação

Fundamental, evadindo da escola pela necessidade do trabalho ou por histórias margeadas pela exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais, de opressão entre outras.

A lei 10.639 surgiu como alteração à lei nº 9.394/96 da LDB nos seus artigos 26 e 79, onde torna obrigatória a implantação das Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva e pelo ministro Cristovam Buarque em 9 de janeiro de 2003.

A aplicação da Lei 10.639/03 nos currículos escolares das escolas brasileiras representa um desafio a ser enfrentado. A conquista da referida Lei significa um avanço dos movimentos negros para a inserção dos afro-descendentes nas escolas brasileiras e para o reconhecimento dos mesmos enquanto sujeitos históricos e construtores de identidades, fazendo com que estes se sintam parte da história do Brasil.

Não pretendemos com este esgotar todas as questões levantadas, mas colaborar para outras pesquisas a respeito do tema abordado. As vivências trazidas pelos alunos e professores e as leituras dos textos ajudam a conhecer a dimensão das Diretrizes Curriculares da EJA e das Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei. 10639/03).

O trabalho está estruturado em sete partes, iniciamos o trabalho com introdução, a seguir colocamos objetivos, logo após apresentamos nossa fundamentação teórica e política, a metodologia, em seguida fazemos as nossas análises perante os dados dos questionários, trazendo tabela de dados não deixando de dialogar com teóricos trabalhados, por fim apresentamos as considerações finais e em seguida as referências utilizadas.

Objetivos

- I. Analisar como estão sendo implantadas as Diretrizes Curriculares da EJA e as Diretrizes para a Inclusão da História Cultura Afro-Brasileira e Africana (10.639/03) no currículo de uma escola estadual do município de Amargosa;
- II. Apresentar as percepções/ compreensões dos estudantes e professores no que concerne às experiências de implantação dessas Diretrizes Curriculares.

2 Fundamentação Teórica

Nossa pesquisa apóia-se nos estudos de Petrônio Domingues (2008), que discute as relações raciais e Frente negra no Brasil, aonde este vem abordar as lutas enfrentadas pelos negros para a conquista de seus espaços na sociedade Brasileira. Procedendo com o artigo produzido por Jaci Maria Ferraz de Menezes (2007), no qual a mesma vem discutir e

apresentar o Projeto Memória da Educação na Bahia desenvolvida pelo grupo de pesquisa CNPQ/UNEB, desenvolvido para estudar a história da educação baiana no decorrer dos anos.

O livro de Tomaz Tadeu da Silva serviu para compreendermos a questão de currículos entendendo como se dar a construções de identidades dos indivíduos. Com o livro *Compreender/ Mediar A Formação o fundante da educação*, onde o autor considera a formação como a experiência profunda e ampliada do ser humano, mas que há dificuldades a serem enfrentadas em encontrar uma temática, elegendo o currículo e a formação trabalhando questões socioeducativas. Para compreender implica na construção de explicitações e perspectivas, envolvendo a própria intinerância reflexiva, envolvendo três movimentos: o de analisar, revelar e um operador, sendo os dispositivos de formação, onde o autor faz uma crítica ao modelo de ensino tradicional, aquele detentor do saber absoluto colocando numa formação onde o formador e o formando trabalhem juntos; o segundo é levar em conta o poder de configuração da educação pelo currículo e a última que temos que ver a formação como um fenômeno que se realiza implicando no existencial, sociocultural e pedagógico.

As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos por meio da Educação a Distância. Com o objetivo de preencher um direito dos cidadãos, que é uma educação de qualidade para todos, mas como isso não acontece, a EJA veio suprir essa defasagem.

3 Metodologia

A metodologia utilizada foi um breve estudo de caso, numa escola pública no município de Amargosa-BA, com o propósito de produzir dados qualitativos relativos ao tema. O estudo de caso fornece característica que possibilita descobrir, descrever a realidade de maneira completa e profunda, entender e interpretar de forma contextualizada e analisar uma situação de forma distinta, a partir da relação entre os sujeitos envolvidos no processo. Segundo Godoy (1995) a pesquisa qualitativa estuda os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. O estudo qualitativo, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

“A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma

compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”.
(BOGDAN, BIKLEN, 1994)

Para melhor compreendermos a implantação das Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei. 10639/03) utilizamos questionários fechados e para as Diretrizes Curriculares da EJA questionários semi-abertos, que foram aplicados junto aos professores e alunos da EJA. Para a sua realização apresentamos um ofício assinado pelo orientador prof. Dr. Cláudio Orlando no dia 28 de outubro de 2010 a uma escola pública na cidade de Amargosa-BA, onde ele nos apresenta a direção da escola como alunos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de formação de Professores (CFP), para desenvolvermos uma pesquisa de campo com professores e alunos da EJA da devida escola, na qual usamos uma linguagem popular para se fazer entender o que estávamos perguntando, as informações foram devidamente anotadas, ao analisar as questões buscamos por meio de algumas reuniões trazermos teóricos trabalhado pelo componente curricular Currículo que falam sobre o tema para melhor compreensão.

4 Análise dos resultados

Mapeamento das experiências de implantação das Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

1- Quanto ao Projeto Político- Pedagógico e a Organização Curricular:	Sim	Não	Em parte
a- A temática está explicitada e bem definida do PPP? E no Currículo?			03
b- As áreas de conhecimento/ disciplinas contemplam a temática de forma adequada?			03
c- A temática aparece como tema transversal? Como projeto? Outras modalidades?			03
d- Você já participou de atividades de formação continuada relacionada à temática História e Cultura Afro-Brasileira Africana?		01	02
2-Quanto à didática?	Sim	Não	Em parte
a- A metodologia apresentada e trabalhada favorece a formação do estudante na temática História e Cultura Afro-Brasileira e	01		02

Africana?			
b- Os conteúdos trabalhados favorecem a formação do estudante na temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?	01		02
c- Os planos de aulas definem os conteúdos curriculares, estratégias metodológicas e recursos pedagógicos relativo ao tema?	01	01	01
d- Os livros utilizados pelos estudantes tratam do tema História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?		02	
e- A implantação das diretrizes traz possibilidades reais de produzir mudanças positivas nas aprendizagens dos alunos na prática dos professores?	01		02

Os questionários fechados foram aplicados com três professores que afirmam que o Projeto Político Pedagógico não trás definições claras da inclusão da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola. Proposta que também não é bem definido no currículo escolar.

Quanto às áreas do conhecimento/ disciplina, as que contemplam a temática de forma adequada, os professores responderam que em parte contemplam, duas delas disseram que todas as disciplinas abordam em parte este tema, apenas uma respondeu que nas disciplinas: História, Geografia, Inglês e Língua Portuguesa abordam os temas.

Segundo os resultados obtidos em parte a temática aparece como tema transversal. Todas as professoras responderam a mesma coisa. No entanto ficou claro que para as professoras esta temática precisa ser mais esclarecida. Uma delas explicou que esta temática apareceu no 3º Festival das Nações Oficiais e influenciadas pela Língua Inglesa e Aquarela Cultural, evento que aconteceu na própria escola.

Quando perguntamos se já tinham participado de formação continuada relacionada ao tema abordado na Lei 10.639/03 duas delas já participaram na própria escola uma nunca participou.

A questão da didática não apresentou resultado muito diferente da organização curricular. Pois quando perguntamos se a metodologia, conteúdo apresentado e trabalhado favorecia a formação do estudante na temática em questão duas professoras responderam que em parte, uma respondeu que sim.

Quando perguntamos se os planos de aula definem os conteúdos curriculares, estratégias metodológicas e recursos pedagógicos relativo ao tema, as respostas foram bem diferentes: uma respondeu que em parte contempla, outra disse que sim e a última disse que não.

Perguntamos se os livros utilizados pelos estudantes tratam do tema História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Duas professoras responderam que não e a outra respondeu que não tem conhecimento, pois lecionava matemática.

Quando perguntamos se a implantação das Diretrizes traz possibilidades reais de produzir mudanças positivas nas aprendizagens dos alunos na prática dos professores? Duas professoras responderam que em parte e outra disse que sim.

Questionário feito aos docentes sobre as Diretrizes da EJA

	Sim	Não	Observações	
1. Os professores passaram ou passam por uma formação continuada	02	01	A formação continuada ocorre apenas em alguns momentos	
2. As Diretrizes da EJA foram implantadas	02		Estamos em processo	
3. A comunidade escolar tem conhecimento das Diretrizes	02			
4. Na sua opinião os alunos da EJA desistem mais do que, os que estão no ensino regular	01	02		
5. O que corresponde à formação da EJA	Para o trabalho	Pra a cidadania	Para cumprir o nível de escolaridade	Para aumentar a renda
		02	01	
6. Em que período as Diretrizes são avaliadas	Sempre	Semanais	Mensais	Observação
			01	Ocasionalmente

Os Questionários semi-abertos foram aplicados aos docentes para esclarecimento de como esta sendo implantadas as Diretrizes da EJA, de que maneira esta sendo feita e si está sendo utilizada de maneira satisfatória. A pesquisa foi feita com três docentes de disciplinas variadas de uma escola X, quando foi perguntado se eles passaram ou não por uma formação continuada? Apenas 01 disse que não, sendo 01 entrevistado fez uma pequena observação que: “a formação continuada ocorre apenas em alguns momentos”.

Questionamos aos docentes se as Diretrizes da EJA estavam sendo implantadas, Duas das entrevistadas disseram que sim, sendo colocado por uma delas que: “estamos em processo”. Perguntamos se a comunidade escolar tem conhecimento das Diretrizes da EJA, todas responderam que sim.

Perguntamos aos docentes sua opinião sobre a evasão dos discentes da EJA é maior ou menor, que os alunos de ensino regular: apenas uma docente disse que sim, e duas disseram que não.

Na questão sobre o que corresponde à formação da EJA foram colocadas algumas alternativas, duas das entrevistadas responderam que seria a cidadania, já a outra colocou que seria para cumprir o nível de escolaridade.

Questionamos aos docentes em que período as Diretrizes da EJA são avaliadas, a 1ª disse que ocorre ocasionalmente, a 2ª colocou que era mensal e a 3ª deixou a questão em branco. Vemos que há uma incerteza em relação às avaliações dos alunos da EJA os docentes possuem dúvidas como podem ser feita a avaliação.

Questionário feito aos discentes sobre as Diretrizes da EJA

Se você já estudou em séries regulares e esta e esta na EJA	Sim	Não	Observação
a) Você acha que o ensino que esta fazendo é diferente daquele que já estudou (regular)	04		
b) Você acha que quem estuda no EJA tem a oportunidade de cursar o ensino superior	01	03	O ensino da EJA é muito fraco, duas séries não dá para pegar tudo
c) Você pretende cursar o ensino	04		

superior ou técnico			
d) Você já desistiu alguma vez	03	01	
e) Na sua opinião os alunos da EJA desiste mais do que os que estão no ensino regular	03	01	
f) Qual o período que os alunos mais deixam de ir para a escola	Antes do São João	Depois do São João	Observação
	04		

A pesquisa foi realizada com os discentes do ensino médio e fundamental da EJA em um colégio público na cidade de Amargosa-BA no dia 03/11/2010 deixa claro que estes alunos não têm a mesma perspectiva dos alunos do ensino regular. Quando perguntamos se os alunos da EJA têm a oportunidade de cursar o ensino superior: dos 04 alunos, 3 entrevistados responderam que não e 1 respondeu que sim. Colocando seu ponto de vista: “o ensino da EJA é muito fraco, duas séries não dá para pegar tudo”.

Para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1971 *apud* SILVA, 2007) a escola não atua pela cultura dominante, mas por um mecanismo que acaba por funcionar como exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem, através do código cultural. As crianças e jovens de classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho tendo sua cultura nativa desvalorizada ao mesmo tempo em que seu capital cultural inicialmente já é baixo e nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização.

Os alunos entrevistados têm consciência de que ao concluir seus estudos para entrar no ensino superior ou técnico eles têm que fazer um curso preparatório, pois o ensino oferecido na EJA não é suficiente para garantir o ingresso no ensino superior.

Os alunos da EJA por serem alunos de idade mais avançadas que os alunos da escola regular a maioria deixam de estudar depois do São João segundo eles por: “Por causas das notas da 1ª e 2ª unidade que estão baixas não tem como recuperar mais, da família e do trabalho”.

4 Considerações finais

Diante do que foi pesquisado, entendemos que a temática: Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei. 10639/03) e as Diretrizes da EJA aparece como tema transversal, professores e alunos sabem que existem essas diretrizes

na escola porém é pouco discutida, fica esquecida em geral por todas as disciplinas, uma das hipóteses levantadas com base nos questionários é o fato das Diretrizes Curriculares serem implantadas recentemente.

Após a realização do trabalho entendemos que as dificuldades encontradas pelos discentes, refere-se a demanda oferecida pela modalidade da EJA. Segundo um dos alunos pesquisados “é muito conteúdo para ser trabalhado em pouco tempo”. Assim além do estudo ter ampliado nossos conhecimentos sobre as Diretrizes ficou clara a importância da sua introdução nas escolas públicas. As Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (Lei. 10639/03) são discutidas na escola apenas em datas comemorativas referentes as diretrizes, privatizando os alunos de discussões que tratam da cultura do nosso país. No decorrer da pesquisa foi possível perceber que os professores tem consciência que a Lei 10.639/03 é de grande importância para ser trabalhada na escola, ela ajuda no combate ao preconceito e à discriminação em sala de aula e na escola, ajuda a resgatar a nossa raiz africana e promover a inclusão social. Também foi possível perceber que a maior dificuldade dos professores é não terem uma formação continuada que aborde esse tema e a falta de material didático que não trata a História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas.

5 Referências bibliográficas

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos.11/2000**. Aprovado em: 10.05.2000.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, dez. 2008. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782008000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 nov. 2010. doi: 10.1590/S1413-24782008000300008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. São Paulo: **Revista de Administração de Empresas**, 1995.v.35 n.3.p.20-29.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/ mediar à formação:** o fundante da educação. _Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Educação na Bahia- Tecendo Memória. **Cadernos IAT**, Salvador, v.1,n.1, p.49/68,dez.2007. Disponível em:<<http://cadernosiat.sec.ba.gov.br/index.php/ojs/article/viewFile/16/24>> acessado em 7 de Nov. de 2010 às 2:00 da manhã.

SANTOS, Carla Luiza Santos e. Inserção da Lei 10639 no currículo da educação básica. Sementes. **Caderno de pesquisa**. Salvador, v.6, n.8, p. 174, jan./dez.2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed., 10ª reimpressão._ Belo Horizonte: Atênica, 2007.p.156.

Projeto Afirmação²⁷⁶ - Acesso e Permanência de Jovens de Comunidades Negras Rurais no Ensino Superior

Um Relato de Experiência

Dyane Brito Reis Santos²⁷⁷
Eli Bispo²⁷⁸
Elisângela Santana²⁷⁹

Resumo

Os primeiros anos deste século são marcados pela adoção, pelo Estado Brasileiro, de Políticas Afirmativas em educação. Atualmente há uma lei (12.711/2012) sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, que prevê cotas sociais nas universidades públicas. De modo geral é grande a defasagem, entre alunos negros e não negros acumulada ao longo da escola primária e secundária, e fortalecida pelas desigualdades sociais. Embora valorosa, as estratégias de acesso não são suficientes, são necessárias também, estratégias que assegurem a permanência bem-sucedida destes jovens negros no ensino superior. O que pretendemos erigir aqui é uma investigação que tem como objetivo analisar como as Políticas Institucionais e as Estratégias Informais de Permanência têm sido elaboradas e/ou incorporadas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e qual o significado material e simbólico desta permanência. Utilizamos nesta pesquisa uma abordagem quali-quantitativa. Alguns resultados foram obtidos uma parte significativa destes entrevistados possui algum tipo de bolsa permanência e em muitos casos a bolsa é principal renda familiar. Outra parte destes entrevistados elaboram diversas estratégias informais com o intuito de permanecer na Universidade, tais estratégias vão dos arranjos familiares à cooperação entre colegas.

Palavras-chave: Permanência; Comunidades Negras; Ensino Superior; Políticas Afirmativas.

1. Para começo de conversa...

Dentre as instituições federais de ensino superior, a UFRB torna-se a primeira a ter uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis, dividida em duas coordenadorias que tratam das especificidades relacionadas ao acesso, permanência e pós-permanência dos estudantes, em especial aqueles de origem popular e que adentraram a universidade por meio de reserva de vagas. A Coordenadoria de Políticas Afirmativas está focada no

²⁷⁶ O Projeto foi implantado em dezembro de 2010 e conta, atualmente, com 9 bolsistas a saber: Antonia Vitória Santos (Matemática), Alessandro Rabaiolli (Ed. Física), Anátalia Borges (Pedagogia), Cristina Suedy (Pedagogia), Eli Bispo (Filosofia), Elisângela Santana (Ed. Física), Eriéide Carla (Pedagogia), Luma Matos (Pedagogia), Nelia Roque (Pedagogia).

²⁷⁷

Doutora em Educação; Professora Adjunta I do CFP/UFRB; Tutora do Grupo Pet Afirmação – Conexões de Saberes

²⁷⁸ Estudante de Filosofia – Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET/Conexões de Saberes)

²⁷⁹ Estudante de Ed. Física – Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET/Conexões de Saberes)

desenvolvimento de ações de caráter institucional que assegurem aos estudantes ingressos pela reserva de vagas inserção em atividades de pesquisa e extensão, de forma qualificada e comprometida com o debate sociopolítico acerca da condição de gênero, raça, origem social e desenvolvimento regional. A Coordenadoria de Assuntos Estudantis assegura aos estudantes meios de manutenção na instituição tais como, moradia, alimentação, transporte, dentre outros. Vale ressaltar que a ação desta coordenadoria substitui a idéia assistencialista e passiva anteriormente atribuída para a cessão de benefícios para uma ação protagonista e propositiva dos estudantes beneficiados, pois o benefício só é assegurado para os estudantes que estejam vinculados a projetos de pesquisa, extensão ou ensino, qualificando assim a permanência deste estudante na instituição.

A UFRB representa uma grande possibilidade de inclusão social e promoção do desenvolvimento do interior do estado, sobretudo na região do Recôncavo da Bahia. Para atender a estes desafios, esta Universidade possui uma estrutura multicampi, sendo que seus quatro campi estão organizados por Centros de Ensino em diferentes municípios do Recôncavo. A cidade de Cruz das Almas é a sede do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC). No município de Santo Antônio de Jesus está localizado o Centro de Ciências da Saúde (CCS). Na cidade de Cachoeira está o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) e, por fim, em Amargosa, localiza-se o Centro de Formação de Professores (CFP).

O Centro de Formação de Professores da UFRB localiza-se no município de Amargosa, no extremo oeste da Região Econômica do Recôncavo Sul da Bahia, numa zona fronteira entre o Litoral e o Semi-Árido, há uma distância de 235 km da capital do Estado, Salvador. Amargosa é atualmente sede da 29ª Região Administrativa do Estado da Bahia, que congrega 10 municípios situados no Vale da Bacia do Rio Jiquiriçá, a saber: Amargosa, Brejões, Elísio Medrado, Jiquiriçá, Laje, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, São Miguel das Matas e Ubaíra. Estes municípios reúnem uma extensão territorial de 3.872,4 km² e possui uma população estimada em 165.943 habitantes (BAHIA, SEAGRI, 2006).

Desde a sua criação o CFP tem procurado compreender a realidade sócio-econômica da região em que está administrativamente inserida – o Vale do Jiquiriçá, onde se situa a 29ª. Região Administrativa do Estado da Bahia –, e desenvolvido ações com vistas a contribuir para a superação das desigualdades e particularmente, dos baixos indicadores educacionais que

marcam a região (UFRB/CFP; 2010). No CFP tem-se ainda que a demanda por ações que ultrapassem os limites urbanos dos municípios da região é uma realidade. Neste sentido, empreender esforços para assegurar o acesso e a permanência de jovens, cuja origem está em comunidades rurais, no ensino superior é uma meta institucional deste Centro.

O sistema educacional dos municípios que compõem a região do Vale do Jiquiriçá é subdividido entre o urbano e o rural e, dentre as especificidades e competências administrativas de gestão do ensino, tem-se que a grande parte das escolas municipais responsáveis pelo ensino fundamental está situada na zona rural destes municípios. E a complementaridade dos estudos, ensino médio, é comumente feita nas sedes dos municípios em escolas do governo estadual. Esta perspectiva apresenta-nos de forma hipotética uma das características do perfil do nosso discente, quer seja, estudante de origem popular originários da zona rural.

Este rascunho do perfil sócio espacial dos nossos estudantes encontra-se firmado em estudos desenvolvidos pela PROPAAE, com estudantes na fase da matrícula, para os anos de 2008, 2009 e 2010, sendo que neste último ano o ingresso na UFRB passou a ser regido pelo Sistema de Seleção Unificado que utiliza o ENEM como mecanismo de seleção. Sendo assim sabe-se que dentre o número de matrículas - 1338 - efetivadas no primeiro semestre de 2010 na universidade, 17% destas foram para o CFP, destes 56% são do sexo feminino, e 75,6% dos estudantes são originários da escola pública. Sabe-se ainda que 7% dos alunos da UFRB ainda residem na zona rural destes municípios e, que dentre estes 11,8% estão matriculados em cursos do CFP. No que tange a raça e

participação no sistema de reserva de vagas tem-se que 78,6% dos estudantes que se matricularam no CFP se autodeclararam pardos ou pretos, 45,4% optaram pelo sistema de reserva de vagas, sendo que 91,7%, dos que se declaram pardos ou pretos, optaram pelo sistema de reserva de vagas. (PROPAAE, 2010)

É neste contexto que está inserido o Projeto Afirmação, cujo objetivo principal é apoiar estudantes das comunidades negras rurais, contribuindo para o seu acesso e permanência qualificada no ensino superior, mediante seu envolvimento em ações formativas complementares ancoradas em práticas de diálogo e trocas com suas comunidades de origem.

1.-Com quem estamos dialogando

No Brasil a discussão sobre ações afirmativas é muito recente e tem girado, basicamente, em torno de um dos seus pilares, que é o sistema de cotas nas Universidades; contudo, fazem-se necessários alguns esclarecimentos.

As ações afirmativas constituem-se como medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais. Assim sendo, pode se afirmar com segurança que as ações afirmativas constituem-se como medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Vale salientar ainda que o princípio da ação afirmativa encontra seu fundamento, ao contrário do que se pensa ou prega, na reiteração do mérito individual e da igualdade de oportunidades como valores supremos (REIS; 2007).

A desigualdade no acesso e tratamento justifica-se como forma de restituir a igualdade de oportunidades, daí deve ser temporária em sua utilização. Em linhas gerais, a ação afirmativa constitui-se em um mecanismo para promoção da equidade e da integração sociais (PIOVESAN, 2005).

Embora sejam muitas as discussões a respeito das políticas de ações afirmativas, estas já são uma realidade para uma grande parte das universidades públicas brasileiras. Atualmente há alguns programas, leis e projetos do governo federal que incorporam as especificidades étnico-raciais em suas propostas.

Fora das Instituições governamentais, grupos e/ou movimentos organizados também têm implementado um trabalho que permite o acesso de jovens negros e carentes ao ensino superior. Contudo, de modo geral é grande a defasagem, entre alunos negros e não negros, acumulada ao longo da escola primária e secundária, e fortalecida pelas desigualdades sociais. Embora valorosa, as estratégias de acesso não são suficientes, e são necessárias estratégias que assegurem também a permanência bem-sucedida destes jovens negros ao ensino superior. Gomes (2004) ressalta a importância da preparação para lidar com jovens e a necessidade de compreensão do universo cultural, das condições socioeconômicas e, sobretudo, da

diversidade étnico-racial, já que é este pertencimento que opera como um elemento diferenciador na construção da identidade juvenil e nas oportunidades sociais com as quais os jovens se deparam na vida.

Os dados apresentados por diversos estudos mostram que somente 2% dos jovens negros (HENRIQUES, 2001) chegam aos cursos superiores, o que levou a ações no sentido de reverter positivamente este quadro. Porém a questão não é somente a entrada dos jovens na Universidade, mas também a sua permanência, e algumas estratégias têm permitido a construção de uma trajetória acadêmica bem sucedida e, mais que isso, representam a possibilidade de reversão de um quadro social pautado na desigualdade.

A proposta deste projeto, que está concluindo seu 1º ciclo ao completar 3 anos em dezembro deste ano²⁸⁰, buscou aliar acesso e permanência de jovens das comunidades negras rurais no ensino superior e tem a atuação comunitária como principal eixo da formação dentro da perspectiva de uma educação anti-racista. A metodologia desenvolvida foi a da prática social, a partir da qual são trazidos conteúdos para a investigação e produção do conhecimento na área da pesquisa, que, por sua vez, alimentará a prática social, num ciclo dinâmico de trocas culturais.

2. Como Trabalhamos/Atuamos até Aqui

Nosso Projeto se estruturou em 3 momentos indissociáveis: Formação; Pesquisa e Ação na Comunidade. Passaremos a descrever cada um destes:

I- Formação Acadêmica e Sócio-Política – Em um dos seus estudos, Gomes (2004) chama a atenção para a necessidade de uma “crítica ao discurso hegemônico”, nesta perspectiva, a Universidade deve ser vista para além da aquisição do diploma de graduação. Deve-se vislumbrar neste espaço acadêmico, a formação intelectual em sua plenitude. Caminhando nesta linha, entendemos a necessidade de um espaço para a formação acadêmica e sócio política visando à atuação qualificada dos estudantes de origem popular participantes do PET/Conexões de Saberes como pesquisadores e extensionistas, do ponto de vista social e técnico-científico, em diferentes espaços sociais, nas comunidades populares e na

²⁸⁰ O Programa de Educação Tutorial tem o primeiro ciclo de 3 anos podendo ser renovado por igual período sob a mesma Tutoria.

universidade.

Desse modo, o projeto disponibilizou, ao longo destes 3 anos, uma carga horária de 200h/aula, específicas para a formação dos estudantes e distribuída em oficinas de leitura e escrita; métodos e técnicas de pesquisa social; metodologia de trabalho em comunidade e principalmente Oficinas dentro da temática étnico racial. Além destas horas/aula dedicadas à oficinas de formação, os estudantes foram estimulados a participar de encontros; seminários internos e externos, congresso e eventos.

Esta etapa de formação buscou um “empoderamento” desses jovens negros, oriundos de comunidades rurais. As oficinas, de um modo geral, objetivaram sanar possíveis fragilidades na formação deste estudantes, bem como prepará-los para as atividades de pesquisa e extensão que foram desenvolvidas ao longo da vigência da bolsa PET. Paralelo a isso, as oficinas de formação em Educação para as Relações Étnico Raciais buscaram trazer a tona algumas reflexões que foram negadas ao longo da formação escolar. É importante observar que muitos destes jovens, por sua história familiar ou do seu grupo social, não se vêem como negros ou negras. Isto é uma descoberta propiciada pela construção de uma auto-estima positiva, conhecimentos teóricos sobre a questão racial, laços afetivos e contatos com professores e intelectuais negros.

A discussão e a compreensão das questões sociais e políticas são imprescindíveis para a formação dos discentes, possibilitando-lhes, inclusive, transformação pessoal e intervenção mais qualificada na realidade social. É esta interlocução e o debate é que poderão promover a reflexão e até mesmo a mudança.

II- Pesquisa sobre permanência no ensino superior-

As políticas de ações afirmativas, recentes em nosso país, têm trazido às Universidades Públicas um maior contingente de estudantes negros, notadamente em cursos de maior demanda social. Para além da inserção no ensino superior, necessário se faz analisar a permanência destes estudantes. Deste modo, a etapa de pesquisa deste projeto, ainda em curso, teve como principal objetivo analisar como as Políticas Institucionais e as Estratégias Informais de Permanência têm sido elaboradas e/ou incorporadas pelo CFP/UFRB e qual o significado material e simbólico desta permanência para os estudantes negros. Trabalhamos aqui com os conceitos de permanência material e permanência simbólica, do seguinte modo: a

permanência material é caracterizada pelas condições objetivas de existência do estudante na universidade (comer, vestir, comprar material, etc.) e a permanência simbólica diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciar a universidade, identificar-se com o grupo dos demais estudantes, ser reconhecido por estes e, portanto, pertencer ao grupo (REIS; 2009). Para atender aos objetivos propostos foi desenvolvida uma metodologia quali-quantitativa. A identificação e compreensão dos projetos e das práticas de permanência no ensino superior poderão fornecer subsídios a serem utilizados na formulação de políticas públicas que contribuam para uma permanência qualificada, por um lado e por outro, amplie as possibilidades de inserção de estudantes negros nos demais campos sociais, a fim de possibilitar-lhes oportunidades de mobilidade social.

III- Ação- Comunidade

Segundo o Plano Nacional de Extensão, esta se define como: “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.” (Plano Nacional de Extensão; 2000)

Sendo assim, Extensão Universitária não significa qualquer trabalho fora do campus ou mero serviço assistencialista à população carente. Seu propósito é maior: fundir o que se aprende e produz na universidade e aplicar no desenvolvimento de uma comunidade. Comunidade esta, que tem participação ativa e contribui com a instituição que a beneficia, passando-lhe experiências da vida real, dando crédito a seus experimentos e justificando o que se realiza nas áreas de ensino e pesquisa. De modo geral, a extensão deve contribuir efetivamente para a melhoria da sociedade e possibilitar que alunos e professores envolvidos enriqueçam seu saber.

Fazer pesquisa em comunidades e, em especial nas comunidades negras rurais, requer que

façamos um mergulho na forma de transmissão de saberes, ou seja, requer que empreendamos esforços para aprender a ouvir, observar e ser observado, aprender a ver e a ser visto e, conseqüentemente, aprender a respeitar o distinto e diferente.

O que buscamos realizar nesta etapa da ação comunidade - que vale salientar não ocorreu dissociada das outras duas etapas já descritas – foi replicar a experiência das rodas de formação que outrora, foram desenvolvidas no âmbito do Programa Conexões de Saberes nos anos de 2008 a 2009 e, metodologicamente propunham a partir das histórias de vida e da experiência de estar numa universidade dos estudantes conexistas, apresentar a Lei 10.639/03 e as Políticas de Ações Afirmativas, como também a UFRB e os cursos.

Estas rodas de formação foram realizadas pelos estudantes bolsistas do PET em suas comunidades de origem a partir de: a) exibição de vídeos e debates sobre a questão racial; b) palestras sobre políticas públicas de combate ao racismo e sexismo; c) realização de exposições sobre a UFRB e seus cursos de graduação e, principalmente, d) rodas de conversa sobre a vivência na Universidade. Este tipo de atividade, quando desenvolvida por jovens que também são oriundos das comunidades atingidas pela proposta, tem um impacto positivo e diferenciado, uma vez que desmistifica o espaço da universidade e faz o estudante secundarista ou jovem que já está há algum tempo longe dos estudos perceber que também pode ingressar na Universidade, pois tem no seu “igual” um exemplo de sucesso.

As rodas de formação junto aos estudantes do ensino médio possibilita-nos ainda, apresentar essa tecnologia social, como instrumento para empreender as ações propostas aqui neste projeto e desenvolver em conjunto com estas comunidades experiências dialógicas de reflexão e apreensão de saberes.

3-. De que lugar falamos...algumas considerações, não finais

No projeto Afirmção os estudantes partícipes são originários das comunidades rurais de Amargosa e do Vale do Jiquiriça e implicados com seus espaços, sua história, sua gente. Utilizamos em nossa metodologia a idéia defendida por Lowi (1978; p.15), segundo a qual, o método de observação adequado às ciências sociais e à pesquisa social deve reconhecer que seu objeto de estudo possui um caráter histórico e, portanto, suscetível de transformação pela

ação humana. O objeto de estudo do pesquisador social se apresenta como parte atuante de sua vida, levando-o a perceber que a análise empreendida não é apenas do objeto em si, mas de sua relação com o objeto por um lado e dos dois (pesquisador-objeto) com a sociedade. Pode-se afirmar seguramente que a atividade científica não é uma esfera dissociada do restante da atividade social, afinal os problemas vividos pelo cientista nas várias determinações de sua existência influenciam na maneira como ele analisa e compreende o seu objeto.

Acreditamos que o momento agora é de ampliar as discussões, incluindo aí um debate atualizado e profundo sobre a permanência de estudantes negros, oriundos das comunidades rurais, no ensino superior. Além disso, é importante inserir estes mesmo jovens, como protagonistas deste debate e isto significa fazer com que as ações afirmativas, tanto no que diz respeito ao acesso quanto à permanência no ensino superior, seja analisada, debatida e fomentada pelos estudantes que são atingidos por esta política pública.

O projeto Afirmação, em sua recente trajetória, tem primado pela formação dos jovens universitários de origem rural como pesquisadores e extensionistas, visando sua intervenção qualificada em diferentes espaços sociais, em particular, na universidade e em suas comunidades.

4 Referências Bibliográficas

BRASIL. Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. (Durban, 31 de agosto a 07 de setembro de 2001). Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

BRASIL, Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004. Institui sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências.

BRASIL. Plano Nacional de Extensão Universitária. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC Brasil, 2000 / 2001

GOMES, Nilma Lino. MARTINS. Aracy Alves (Orgs). Afirmando direitos: Acesso e permanência de

jovens negros na Universidade. Minas Gerais: Autêntica, 2004.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**. Elementos para uma análise marxista. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Objetividade e ponto de vista de classe nas ciências sociais. In **Método dialético e teoria política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

PROGRAMA POLÍTICAS DA COR - PPCOR/LPP-UERJ. Rio de Janeiro: sítio da UERJ, disponível em www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/, 2007.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.

_____. Educação e Ações Afirmativas. Congresso Luso Afro Brasileiro de C. Sociais. CONLAB. 2011. Salvador. Anais.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Plano De Desenvolvimento Institucional. 2010-2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Pro Reitoria De Graduação. Centro De Formação De Professores. Projeto De Formação Continuada De Professores Da Região Do Vale Do Jiquiriça. Bahia. 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Pro Reitoria De Graduação.

Centro De Formação De Professores. Projeto Afirmção: Acesso E Permanência De Jovens De

Comunidades Negras Rurais No Ensino Superior. Bahia.2010

Educação Física Afro-Brasileira:

“A visão dos professores da Área de Educação Física Sobre a lei 10.639/2003”.

Marise de Santana²⁸¹

Felipe Tavares Barreto²⁸²

Resumo:

O presente trabalho refere-se a formação dos professores de educação física e seu trabalho que não vem contemplando a inclusão do ensino de culturas afro-brasileiras e africanas conforme prevê a lei 10639/2003. Apresentando como problemática a falta de discussão sobre o tema no curso e a escassez de pesquisas da área acerca do assunto. Tendo como finalidade específica a de investigar a visão dos professores que compõem a Área de Educação Física da UESB Campus de Jequié, acerca da lei 10.639/2003 para a criação de proposições que alicerces a relação entre a Educação Física como cultura corporal do movimento e os conteúdos das culturas afro-brasileiras e africanas nas aulas.

Palavras-Chave:

Educação; Educação Física; Relações Étnico-Raciais.

1 Os Personagens da Pesquisa

Se hoje incluímos a cultura africana e afro-brasileira no contexto da Educação Física Escolar, é por que nem sempre foi assim. Tal inclusão se dá a partir do dia 9 de Janeiro de 2003 com a implantação da Lei nº. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre a história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior. A partir desta inclusão tornou-se necessária uma reflexão sobre a diversidade cultural e artística herdada do negro africano e o desenvolvimento de uma metodologia de ensino a partir de práticas culturais no contexto escolar no que tange ao ensino da Educação Física.

Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT - Políticas de Ações Afirmativas e Relações Raciais.

²⁸¹ Doutorado em Programa de Estudos Pós Graduated em Ciências Sociais e Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil; Phd. Pela Universidade de Campinas – Unicamp; Professora titular pleno do Departamento de Ciências Humanas e Letras- DCHL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Campus de Jequié.

Email: nabaia@ig.com.br

²⁸² Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Campus de Jequié; Discente do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras, Curso oferecido pelo Órgão de Educação e Relações Étnicas- ODEERE/UESB; Professor de História do Programa Universidade para Todos-UPT.

Email: fmonstans@gmail.com

Movidos pela inquietação acerca da formação dos professores de Educação Física e a implementação da lei 10.639/2003 é que surge este estudo. Essa pesquisa foi feita por meio de uma pesquisa qualitativa, de caráter empírico, mediante entrevistas semi-estruturadas, que tomou como base os professores que compõem a área de Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia do Campus de Jequié, entendendo que estes são a base da formação dos professores que atuam nas escolas e possíveis responsáveis pela falta de preparo dos mesmos em relação à diversidade dos alunos encontrados no ambiente escolar.

Neste sentido é que surgiu a pergunta, “Qual a visão dos professores da área de Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Campus de Jequié, sobre a lei 10.639/2003 e o ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira?”.

Em relação aos entrevistados devemos destacar que o curso é formado por 18 docentes sendo 13 homens e 5 mulheres, divididos em 4 áreas de conhecimento Desporto, Saúde, Escolar e Lazer; outro ponto importante a se destacar é que apenas 12 professores responderam a entrevista, visto que dois destes, estavam fora da instituição para doutorado e os outros quatro preferiram não participar da construção do estudo por motivos não revelados.

2 Possibilidades Apresentadas pela Lei 10.639/2003 para a Mudança da Educação Brasileira

Após a criação da lei 10639/2003, a Educação Brasileira obteve um impulso considerável quanto à valorização da história e da Cultura da África e dos Afro-Brasileiros, dada como luta dos movimentos negros do país. Esta aprovação veio por mudar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996), 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, como a inclusão do dia 20 de Novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”; tornando ainda obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, onde em seus conteúdos programáticos deverão estar incluídos o estudo da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da

sociedade nacional”, resgatando historicamente a contribuição dos povos negros na construção e formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2004).

A lei ainda nos apresenta que conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, principalmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras. Porém, mesmo com os dez anos passados do estabelecimento da lei muito pouco vem sendo desenvolvido e debatido sobre este tema na área de Educação Física. A falta de publicações e o pouco interesse em relação ao tema nos currículo do curso nos deixa uma grande indagação, “será que os professores de Educação Física têm conhecimento sobre esta lei e da sua importância?”.

Sobre o assunto, Mattos (2007) nos diz que:

Por ser a Lei uma ação de combate ao racismo e à discriminação nas escolas, procuro compreender de que forma uma disciplina que tem o corpo como uma ferramenta pedagógica do movimento poderia pensar e organizar atividades cujo objetivo seja, particularmente, desenvolver uma educação corporal positiva que possa articular os conteúdos sugeridos pela Lei aos demais conteúdos programáticos pertinentes à disciplina de Educação Física, possibilitando a ressignificação do movimento enquanto prática pedagógica capaz de interagir com os diferentes aspectos da cultura afro-brasileira e africana (p.73).

Devemos entender com isto que ao tentarmos combater o racismo nas escolas devemos estar atentos ao fato de que este se dá principalmente pelas questões do corpo, e, como é no corpo negro que as principais práticas racistas recaem em relação às desigualdades e aos padrões de beleza que não representam a maioria dos alunos, a Educação Física como as demais disciplinas têm a responsabilidade de buscar na educação pluricultural, a valorização das outras culturas em que a nossa sociedade se forma, principalmente a cultura negra.

Ao entendermos estas novas demandas poderemos assumir outro papel na escola enquanto professores. Pinho (2007 p.81) afirma que “Os profissionais da Educação Física têm que ter a sensibilidade de perceber e analisar as expressões corporais de seus alunos, visto que pelo corpo as crianças manifestam seus inconformismos”. Desta forma, o professor poderá desenvolver um maior enfoque à cultura corporal dando aos alunos uma maior possibilidade de contemplarem outras culturas no contexto escolar, opondo-se à perspectiva biológica que ainda domina a Educação Física na escola, neutralizando e universalizando o corpo humano, o que acaba por transformar as aulas de Educação Física como única para todos os alunos em qualquer lugar e época.

Quando perguntados sobre a falta de participação da corporeidade negra na Educação Física os professores nos trazem mais uma vez a visão estereotipada de competitividade da sociedade ao afirmarem que:

“(...) Em relação à participação do negro eu discordo, principalmente nos esportes, onde esta participação vem aumentando. Mas no conceito de técnicas corporais sim, ainda não enxergamos nem valorizamos os negros e suas técnicas específicas.” (Professor Escolar A).

Mas quando perguntados sobre a valorização da Cultura Afro-brasileira no ambiente do curso as respostas foram unânimes demonstrando que esta negligência cultural ainda persiste, o que nos comprova a necessidade deste estudo para a construção de uma nova visão da Educação Física atual com a perspectiva da cultura afro-brasileira.

3- Questões Sobre A Corporeidade Negra

Muitos professores do curso declaram que a deficiência na discussão sobre a corporeidade negra e a Cultura Afro-brasileira está relacionada à deficiências encontradas no currículo do curso deixando toda a responsabilidade de tratar do tema sobre a capoeira mesmo considerando esta insuficiente para tal:

“Eu acredito que nas disciplinas básicas não tem. Eu acredito que na capoeira tenha este enfoque pelos professores que trabalham, eu acredito que tenha, mas uma disciplina num universo de 50 é muito pouco não vai habilitar o aluno a trabalhar com estas diferenças seja no sentido de raças ou de gênero (...), não vejo que somos preparados para trabalhar com isso nem na academia. Como licenciatura deveria, mas no atual curso que temos não se discute gênero e raças, pouco se discute sobre isso apesar de estarmos na Bahia onde a população é predominantemente da raça negra (...).” (Professor Saúde A).

O corpo priorizado pela Educação Física principalmente pela área de saúde é o corpo branco, isto foi historicamente internalizado à partir de preconceitos em favor da dominação de uma elite branca eurocêntrica que propagavam seus ideais eugênicos, onde se considerava natural que o negro fosse considerado culturalmente e intelectualmente inferior, esteticamente feio, socialmente sujo e incivilizado, acumulando marcas profundas de discriminação para com este corpo negro.

Foi neste contexto que a educação física surgiu sustentada pelos ideais da eugenia de regeneração e embranquecimento da raça, além de se erradicar as doenças que devido ao alto índice de mortalidade da população eram atribuídas a estas a responsabilidade pela sua

propagação. Neste momento, “eis que surge a higiene como a primeira necessidade de um povo e a Educação Física como ‘forma de se obter a perfeição humana’” (PINHO, 2007, P.30).

Estas marcas do passado ainda estão presentes nas entrevistas dos professores, porém, como nos apresenta a autora Vilma Aparecida de Pinho (2007), todas as responsabilidades em relação à discriminação ou sobre a responsabilidade acerca do combate aos atos discriminatórios, são atribuídas à instituição, o que não está muito diferente do que a autora encontrou nas escolas:

“É interessante notar como os professores se omitem das responsabilidades que lhe são atribuídas. Atribuem toda a responsabilidade aos alunos por serem de baixa renda e à estrutura física da escola. Não se sentem responsáveis pela formação dos alunos” (PINHO 2007, p.39).

Os entrevistados por sua vez acabam colocando a responsabilidade sobre a instituição, neste caso a Universidade, indicando que esta sim é que deve estar preocupada em identificar e solucionar tais diferenças, porém, se formos analisar a sua estrutura, a Universidade é formada por três segmentos: administrativo, docentes e discente, o que mais uma vez traz a responsabilidade também para os professores. Para um dos entrevistados a falta de interesse ou desconhecimento por parte dos professores se dá pela formação que recebemos desde criança seja na escola ou no próprio seio familiar.

“Nós não fomos educados para perceber ou agir em relação à discriminação, na verdade, a nossa educação sempre foi feita para que não enxergássemos estes atos, por isso fica difícil para alguns perceberem ou aceitarem que a discriminação existe em sala de aula. Não fomos formados para combater estas atitudes, o que torna o desafio ainda maior visto que muitos a praticam de forma velada e não conseguem aceitar que a mesma é cometida por eles.” (Professor Lazer A)

Estes indicativos são mais preocupantes se tomarmos como base os dados apresentados pela autora Vilma de Pinho (2007), que nos afirma:

“(…) a aula que os estudantes recebem na disciplina de Educação Física faz com que se constituam em si uma degradação de sua identidade enquanto pessoa, por que eles se sentem rejeitados, excluídos de admiração e de elogios.” (p.40)

Ao desvelarmos este tratamento em relação ao corpo negro nas aulas de Educação Física, nos fará rever a história destes corpos que ainda são discriminados na sociedade atual, que trata o mesmo como subalterno e inferior. Esta mudança de pensamento nos afastará da imagem estereotipada deste corpo negro, dando uma maior possibilidade de trabalhar a identidade corporal nos jovens negros de uma maneira mais realista e menos discriminatória.

4 Por uma Educação Física Afro-Brasileira de Verdade

Para a Professora das séries iniciais e Assessora de Educação Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de São Carlos (SP), Regina Conceição:

“Abordar em sala de aula questões relativas à educação das relações étnico-raciais, para alguns educadores, é muito delicado, pois implica rever valores éticos, pessoais e profissionais. É, por vezes, se descobrir racista, preconceituoso, discriminador e que, muitas vezes, as atitudes diante destas situações são de silenciamento, por não ter a sensibilidade necessária para identificá-las ou por não saber como agir” (CONCEIÇÃO, 2006 p.23).

E a Educação Física, como auxiliadora do processo educacional tem a obrigação de contribuir com a desfragmentação destes pré-conceitos, dando a oportunidade de que haja a análise e discussão dos parâmetros e valores envolvidos fazendo com que a aplicação teórica e prática afetem a inclusão destas culturas nos indivíduos, e que os mesmos descubram as diversas tradições culturais que formam o Brasil. Dessa forma, rompe-se os laços com as idéias do “Comitê Nacional de Higiene Mental” que tinham como intuito erradicar a identidade cultural “daqueles que freqüentavam as Macumbas e os centros de feitiçaria”, gente considerada pelos higienistas como “grupos sociais atrasados em cultura” como nos relata Santana (2006).

Partindo para esta desconstrução dos pensamentos da Educação Física Higienista, começamos a analisar de que forma poderíamos inserir tais conteúdos culturais nas nossas aulas. Para o Coletivo de Autores (1992) a dança é considerada uma linguagem social que permite a transmissão dos sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra, e ainda:

“Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco, ou do negro,

como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania” (COL.AUTORES, 1992, p.82).

A capoeira também é apontada pelo Coletivo como um dos conteúdos importantes a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física levando-se em conta os seus valores históricos e culturais na construção da cultura afro-brasileira.

“A capoeira encerra em seus movimentos a luta do negro no Brasil escravocrata. Em seu conjunto de gestos, a capoeira expressa, de forma explícita, a “voz” do oprimido na sua relação com o opressor. Seus gestos, hoje esportivizados e codificados em muitas “escolas” de capoeira, no passado significam saudade da terra e da liberdade perdida; desejo velado de reconquista da liberdade que tinha como arma apenas o próprio corpo. Isso leva a entender a riqueza de movimentos e de ritmos que a sustentam, e a necessidade de não separá-la de suas histórias [...]” (COL.AUTORES, 1992 p.76).

Ainda sobre a relação entre a Educação Física e a Capoeira a autora explica que:

“A educação física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que as gerou.” (COL.AUTORES, 1992 . p.76)

Sobre as danças podemos citar o Maculelê, o Samba, dentre outras, fazendo-se necessário o conhecimento da arte milenar que nos trouxe, através de nossos ancestrais, riquezas culturais das quais não nos desligamos até hoje, dando a devida importância à Ancestralidade e ao Sincretismo de seus Movimentos. De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p.83):

"É necessário, considerar que algumas formas de dança utilizam símbolos próprios das culturas a que pertencem, o que as torna de difícil compreensão e interpretação. É recomendável uma abordagem de totalidade na qual as diferentes disciplinas podem contribuir, a partir dos diferentes campos de conhecimento".

A sensualidade está presente em todas as culturas e a dança afro-brasileira nos apresenta essa sensualidade de várias formas, como por exemplo, no samba de roda, em que a mulher segura as pontas da saia levando-as à cintura e movimentando, com graça, os quadris provocando seus parceiros. Questiona-se, contudo, a forma como esta sensualidade nos é

mostrada: se como parte de uma história e um contexto sócio-cultural ou de forma banal e erótica, sendo este um fator necessário para a construção da identidade cultural brasileira, especificamente, dos alunos afro-descendentes.

Segundo Ivy Mattos (2007 p. 70), “a dança é um potencial riquíssimo para explorar aspectos sociais, culturais, afetivos e cognitivos, envolvidos pela ludicidade que a dança é capaz de proporcionar”. Estes aspectos tornam a dança um instrumento de grande importância não somente na elaboração das aulas como na socialização dos alunos em relação aos outros e às culturas diversas, mas devemos nos atentar que a dança não é comum como atividade desenvolvida nas aulas de Educação Física tanto nas escolas como na maioria das universidades onde a mesma está incluída como disciplina optativa, mesmo que estas atividades por muitas vezes sejam atribuídas aos professores de Educação Física, principalmente nas atividades festivas da escola.

Jogos e brincadeiras acerca da temática também podem contribuir para o desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar, fazendo com que os alunos tenham um contato maior com a Cultura Afro-brasileira de uma forma lúdica desmistificando alguns conceitos anteriormente construídos.

Outro fator importante nesta perspectiva de mudança da área é a preocupação em afastar a ideia de “culto ao corpo perfeito” que a sociedade vem difundindo, e transformando o corpo em um instrumento de consumo na busca do suposto estilo de vida saudável, o que fortalece ainda mais o ideal de consumo de bens materiais, da atividade física e do conforto, possíveis meios para se alcançar essa suposta qualidade de vida (Mattos, 2007 p.87).

Para os professores entrevistados, existe sim a importância de promover este estudo analisando as danças, a capoeira e as outras manifestações culturais que estejam ligadas à Cultura Afro-Brasileira ou a qualquer outra, fazendo um resgate histórico destas manifestações a partir de suas origens e a importância das mesmas para a nossa formação cultural e desenvolvimento enquanto povo, tendo como objetivo a valorização de nossas origens.

Durante as entrevistas os professores demonstraram certa falta de diálogo entre seus colegas com relação às ementas das disciplinas e o referencial metodológico, o que acaba por dificultar de certa forma a construção das novas propostas aqui apresentadas. Quando questionado acerca do conhecimento sobre o debate em sala de aula sobre o tema, um dos entrevistados nos responde que.

“Não sei te responder. Eu acho que sim e ao mesmo tempo penso que não, eu acho que sim por que nós temos disciplinas que falam sobre isso, nós temos professores que estudam isso, que apresentam isso nas disciplinas como, por exemplo, a capoeira, ao mesmo tempo se formos olhar o fluxograma do curso, não tem nada que diz respeito a este assunto”(Professor Escolar C).

Ainda assim em algumas das entrevistas os professores acreditam que o papel da universidade em estar dando suporte ao conhecimento do homem sobre as diversas culturas é extremamente importante, devendo a mesma deixar ao aluno o livre arbítrio de realizar suas escolhas, independente de religião, classe ou etnia, mas que este papel é de responsabilidade maior da instituição que dos cursos que a compõem, entendendo que os mesmos não teriam suporte ou estrutura para tal discussão ou que necessariamente nossa área deva tratar de tal assunto.

O que torna ainda mais importante a viabilização destes conteúdos é o contato entre os grupos, que facilitará as relações intergrupo a partir das igualdades de condições, cooperação em vez de competição, aprovação de autoridades como professores e administradores e a interação interpessoal na qual os alunos se tornem conhecidos como indivíduos.

Esses conceitos são importantes principalmente nas aulas de Educação Física onde as atitudes discriminatórias podem ser mais evidenciadas, já que nela está representada o ambiente da escola em que se encontram, os espaços de disputas onde o corpo não aparece perfilado estático nas filas de cadeiras das salas de aula, como em outras disciplinas Na Educação Física trabalhamos com o corpo em movimento o que acaba deixando as relações mais estreitadas entre os alunos e professores e entre os próprios alunos.

5 Conclusão

Ao final da pesquisa pudemos concluir que existe ainda a necessidade de um maior conhecimento e melhor compreensão sobre a temática, o que possibilitará um trabalho voltado para questões relacionadas à concepção da corporeidade negra. Existem alguns indicativos de mudança no curso e principalmente no que diz respeito ao currículo, sobretudo, pela apresentação da proposta de uma disciplina chamada “*Educação Física e Diversidade Cultural*”, que pela sua ementa pretende analisar o processo de formação histórico-cultural brasileira e a problemática da diversidade cultural.

Como mencionado, esta ainda é uma proposta, não sendo apresentado nada de concreto em relação à aprovação da mesma na reforma curricular do curso. Porém, como os próprios professores demonstraram nas entrevistas, o curso conta com apenas uma disciplina que tenta dar conta da discussão sobre a Cultura Afro-brasileira mas que por si só não consegue desenvolver um debate aprofundado, visto que este debate deveria ser desenvolvido em todas as disciplinas do curso respeitando as suas individualidades e especificidades.

Não estamos aqui sugerindo que as mesmas devam mudar o seu conteúdo programático, mas sim que sempre que possível seja adaptado aos seus conteúdos a discussão sobre as culturas, a diversidade e a discriminação.

Acreditamos que com estas mudanças possamos levantar um questionamento ainda maior sobre a omissão do racismo encontrado em nossa sociedade, e se este debate não for assumido de forma concreta por parte de nós professores e futuros professores da área de Educação Física continuaremos a reproduzir os ideais de uma sociedade em que a corporeidade afro-brasileira pouco é vista.

Não cabe aqui ao nosso entendimento o julgamento das ações do passado, mas sim uma reparação das atitudes discriminatórias cometidas neste período e que ainda estão impregnadas nas ações de alguns dos profissionais do presente. Para isso, é importante a conscientização dos professores em formação sobre os fatores históricos do racismo, do período escravocrata, as lutas históricas dos movimentos negros e as políticas de ações afirmativas, para que num futuro próximo possamos dar um primeiro passo para a construção de uma educação pluricultural e multirracial uma Educação Física afro-brasileira de verdade com diversidades, mas sem desigualdades, com as diferenças, mas sem divergências, onde possamos desenvolver os conteúdos das diversas culturas que formam a nossa nação, miscigenada e multirracial.

Esta realidade só poderá ser concebida no momento em que as diversas culturas de nosso país tenham o seu lugar reservado nos currículos de nossas escolas e universidades, principalmente o da Educação Física que por trabalhar com o corpo em movimento deve desenvolver um ponto de equilíbrio acerca das individualidades e diversidades dos alunos para o reconhecimento de suas diferenças. Portanto, se o corpo fala, que ele fale por todos nós.

Referência Bibliográfica

- BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. **LEI Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação. 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=236171>.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação para temas transversais: pluralidade cultural**. Brasília (DF): MEC, 1997.
- _____. **Parecer nº CNE/ CP 003/2004 de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- _____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.-(Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)
- CONCEIÇÃO, Regina. **As relações étnico-raciais – história e cultura afro-brasileira na Educação infantil: currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação a Distância, 2006.
- MATTOS, Ivanilde Guedes. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino de educação física**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.
- PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de educação física sobre alunos negros**. Coleção Educação e Relações Raciais, Nº 9, Cuiabá: EdUFMT, 2007.
- SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e a formação docente: currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação a Distância, 2006.
- _____. **Educação e Culturas: Trabalho docente com os PCN e a lei 10639/2003** Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, **16** (1) 83-93, jun. 2008.

Relações étnico-raciais no espaço escolar: um estudo de caso em uma escola municipal da cidade de Salvador/BA²⁸³

Iaci da Conceição da Purificação²⁸⁴
Universidade Federal da Bahia

Resumo

A presente pesquisa buscou investigar e compreender como alunos e professores das séries iniciais de uma escola municipal da cidade de Salvador/BA lidam com as diferenças étnico-raciais no ambiente escolar. Questionamos a existência de conflitos raciais quando se observa a relação professor/aluno e aluno/aluno e as formas, nem sempre sutis, de como esses conflitos se manifestam. Para isso, foi realizado um levantamento teórico, realizado com extensa pesquisa bibliográfica, que nos forneceu o embasamento necessário para a discussão dos resultados encontrados. Apresenta abordagem qualitativa, sendo os principais instrumentos utilizados para coleta de dados a observação participante, a realização de entrevistas e a análise de atividades didáticas. Como resultados das análises dos dados constatamos que muitos problemas presentes na sociedade, como o racismo, o preconceito e as discriminações de bases raciais também se manifestam dentro da escola assumindo configurações próprias que afetam a vida de toda comunidade escolar. Além disso, notamos a inexistência, no cotidiano escolar, de ações que contemplem as necessidades específicas de alunos e alunas negras, como também, um reconhecimento da diversidade racial que abra espaço para a reflexão e o respeito às diferenças raciais. Concluimos que a atuação dos professores frente às questões raciais encontra-se bastante superficial, faltando ações voltadas para promoção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Racismo; Preconceito; Discriminação Racial;

1 Introdução

²⁸³ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros- GT Políticas de Ações Afirmativas e Relações Raciais.

²⁸⁴ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia sob orientação da Prof. Dr Rosângela Costa Araújo. Durante a graduação fui bolsista do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA) e do Programa Conexões de Saberes, desenvolvendo oficinas de raça, gênero e direitos humanos nas escolas municipais da cidade de Salvador. Email: iacipurificacao@yahoo.com.br

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa mais ampla realizada em uma escola municipal da cidade de Salvador/BA. O trabalho buscou investigar e compreender como alunos e professores das séries iniciais de uma escola municipal da cidade de Salvador/BA lidavam com as diferenças étnico-raciais no ambiente escolar.

No decorrer da minha formação acadêmica estagiei em algumas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Salvador. Nestas presenciei cotidianamente conflitos e tensões causados pelas relações étnico-raciais. Entretanto, me deparei com o silenciamento e a negação da questão racial dentro do ambiente escolar. Na maioria das vezes os professores quando se depara com situações conflituosas entre os alunos, onde o preconceito, o estereótipo e as discriminações raciais estão presentes eles não sabem o que fazer e acabam transferindo esses conflitos para a ausência da família na educação dos filhos.

Apesar dos avanços de estudos e ampliação de trabalhos sobre as questões raciais, ainda há no Brasil uma dificuldade em estabelecer um diálogo sobre as relações raciais, pois mesmo diante da manutenção das desigualdades sociais entre os grupos raciais e mesmo diante da presença de conflitos nas relações étnico-raciais²⁸⁵ ainda persiste no imaginário de uma parcela significativa da sociedade brasileira uma suposta harmonia entre negros²⁸⁶ e brancos, apoiada, sobretudo no mito da democracia racial. Este mito trouxe consigo a crença de que no Brasil o racismo não existe, não há aqui conflitos raciais como os existentes em outros países, principalmente nos Estados Unidos.

Entretanto, esta visão romântica das relações raciais no Brasil além de silenciar a discussão sobre o racismo e seus impactos na vida da população negra, foi o alicerce para a legitimidade das desigualdades raciais que perdura deste a escravidão até os dias atuais. A falácia²⁸⁷ da democracia racial permitiu ocultar as desigualdades raciais em todos os âmbitos (de educação, saúde e trabalho).

Tentando entender este processo de negação e silenciamento que faz com que os conflitos raciais se fortaleçam, escolhemos como lócus da pesquisa o ambiente escolar, pois a escola é uma instituição onde convivem os conflitos e contradições e a discriminação existente na sociedade encontra-se expressa também nas relações entre educadores e educandos, e os alunos entre si. Além do que, é na escola que crianças de diferentes origens estabelecem

²⁸⁵ Sempre que utilizar o termo étnico-racial estarei me referindo as relações entre negros e brancos.

²⁸⁶ O termo negro aqui utilizado refere-se tanto aos pretos quanto aos pardos, uma vez que o Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico (IBGE) classificam pretos e pardos como negros.

²⁸⁷ Utilizo o termo falácia, por entender o mito como uma falsa representação da realidade.

relações uma com as outras.

No entanto, é importante destacar que as formas de discriminação de qualquer natureza não nascem na escola, todavia o racismo, o preconceito e a discriminação raciais perpassam por ali, e, tanto a escola como os professores os legitimam. Mas, porque isto acontece no ambiente escolar? Porque esta relação na maioria das vezes não está pautada no respeito à diversidade racial ali presente e sim permeada por conflitos? Porque a escola ao invés de colaborar para a superação de preconceitos e discriminações raciais no contexto escolar, na prática acaba contribuindo e reforçando para a manutenção destes?

Diante desses questionamentos e de tantos outros que estrutura as relações raciais em nossa sociedade e no espaço escolar desenvolvemos esta pesquisa partindo do seguinte problema:

Existem conflitos raciais quando se observa a relação professor/aluno e aluno/aluno das séries iniciais de uma escola municipal da cidade de Salvador/BA? Considerando a eminência de uma resposta positiva, como e porque esses conflitos se manifestam?

Nos caminhos percorridos para desenvolver essa investigação escolhemos a pesquisa exploratória com uma abordagem qualitativa. Dentre as diversas formas da pesquisa qualitativa optamos pelo estudo de caso.

Os instrumentos utilizados para levantamentos de dados foram: a observação do cotidiano escolar, entrevistas semi-estruturada e atividades didáticas.

A pesquisa foi realizada entre os meses de outubro a dezembro de 2012 em uma escola municipal da cidade de Salvador localizada no bairro de Matatu de Brotas. Escolhemos como sujeitos da pesquisa uma turma do 1º ano e três professoras que lecionam no turno matutino.

Neste trabalho, num primeiro momento com o intuito de tentarmos compreender como as relações raciais no Brasil, e, em especial dentro do ambiente escolar, ainda é conflituosa e hierárquica voltaremos nosso olhar para o passado e demonstraremos, respaldados em Kabengele Munanga (2006), Antônio Sérgio Guimarães (1999), Maria Aparecida Silva Bento (2007), que a construção do racismo presente na sociedade brasileira contemporânea não constitui uma construção recente, deriva das teorias evolucionista do final do século XIX e meados do século XX, o racismo científico²⁸⁸. Em seguida, apresentaremos as reflexões acerca da observação do cotidiano escolar, das entrevistas com as professoras e das atividades didáticas com os alunos. Terminamos este estudo discorrendo sobre as considerações finais.

²⁸⁸ Um conjunto de teorias, supostamente organizadas em bases científicas, que foram sistematizadas no sentido de justificar as desigualdades raciais impostas aos povos não europeus, afirmando a superioridade dos brancos e negando a humanidade dos asiáticos e africanos.

2 Rescaldos das Teorias “Científicas” do século XIX: do branqueamento a falácia da “Democracia Racial”.

Do século XIX até início do século XX, houve um amplo debate e propagação de ideias racistas. Neste período, às vésperas do “fim” da escravidão, os negros, assim também com os índios e mestiços eram vistos como inferiores em relação aos brancos. Segundo Guimarães (1999, p.52) “O pensamento racista brasileiro, daquela época, nada mais era que uma adaptação do chamado “racismo científico”, cujas doutrinas pretendiam demonstrar a superioridade da raça branca”.

Um grupo de intelectuais, dentre eles, Silvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha dentre outros, foi buscar na ciência europeia, não só uma explicação para a situação racial do país, mas também propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por conta da diversidade racial. “A “apatia, indolência e imprevidência” da massa predominante de cor da população era um fator crucial no diagnóstico do atraso econômico brasileiro feito pelas elites” (HASENBALG, 1979, p. 238). Ou seja, para a intelectualidade da época o Brasil estava fadado à decadência, uma vez que a mestiçagem levava à degeneração social. Segundo Munanga (2006, p.54) “a pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca”.

Foi em torno deste pensamento, de base totalmente racista, que se estruturou a ideologia do branqueamento que visava, graças ao processo de miscigenação, o nascimento de uma nova raça, fenotipicamente mais branca e genotipicamente mestiça. Segundo Carone (2007), a ideologia do branqueamento nada mais era do que o darwinismo social²⁸⁹, ou seja, através do cruzamento inter-racial o elemento branco prevaleceria sobre o negro e nasceria um homem ariano inteiramente adaptado as condições brasileiras.

Diante disso, uma das soluções pensada pela elite foi promover a migração europeia de brancos e submeter os negros a condições de vida precárias. Acreditava-se que, promovendo a migração europeia de brancos e submetendo os negros a condições de vida precárias, com o

²⁸⁹ O darwinismo social, decorrente das teorias evolucionistas de Darwin e Spencer, nasceu desenvolvendo a ideia de que algumas sociedades e civilizações eram dotadas de valores que as colocavam em condição superior às demais. De acordo com esse pensamento, existiriam características biológicas e sociais que determinariam que uma pessoa é superior à outra e, que, as pessoas que se enquadrassem nesses critérios seriam as mais aptas.

passar do tempo os negros morreriam e haveria um processo induzido de branqueamento da população brasileira, apagando, deste modo, as marcas da violência do processo de escravização. Bento (2007) ao discorrer sobre a ideologia do branqueamento no Brasil destaca que o branqueamento foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira que, por medo do grande contingente populacional do negro, após a abolição, objetivava disseminar os negros para colocar seu grupo como padrão de referência.

De modo geral, o ideal de branqueamento que projetou uma nação branca, com o intuito de erradicar o negro da nação brasileira, consolida-se nas décadas de 1920 e 1930, caracterizando e legitimando o racismo no Brasil.

É a partir da década de 30, com a publicação do livro *Casa Grande e Senzala* do sociólogo Gilberto Freyre que a mestiçagem se destacou de forma positiva no Brasil, ou seja, ela foi transformada de malefício que acometia todo o país em tábua de salvação para construção da nação. Criou-se então a ilusão de que por força da miscigenação nos constituímos como um único povo, sem conflitos e sem diferenças raciais. Segundo Freyre (1992, p. 91), “a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça”. Foi a partir do impacto decorrente das teorias de Freyre que se consolidou a ideia da suposta “democracia racial brasileira”.

Contudo, a ilusão ao mito da democracia racial se torna um dos mais importantes obstáculos para se pensar nas desigualdades raciais na sociedade brasileira. A suposta “harmonia” entre as raças possibilita que muitos brasileiros além de negar a existência do preconceito e da discriminação racial no Brasil, aceitem como natural às desigualdades raciais no país.

A imagem de “paraíso racial” tornou-se muito aceita pela população brasileira, não só pelos brancos, mas também por outros grupos sociais e culturais. Além do que, foi esta imagem que o Brasil fez questão de divulgar interna e externamente, uma imagem de um país “harmonioso” sob o ponto de vista das relações etnicorraciais.

3 Análises dos dados

Reflexões acerca da observação do cotidiano escolar

Durante as observações do contexto escolar foram observados alguns acontecimentos que ocorrem no dia-a-dia da escola que não levam em conta a diversidade étnico-cultural do educando. Temos como exemplo o momento de acolhimento dos alunos no qual eles são

“acolhidos” em um pequeno espaço, tendo como destaque a imagem de uma Santa para a realização da oração do Pai Nosso seguido do “sinal da cruz”. Este ato, demonstra que a escola trata todos os seus alunos de maneira homogênea, ou seja, para ela todos tem a mesma religião, a mesma cultura.

Vale ressaltar que o momento do “acolhimento” é uma das poucas ocasiões em que todos os alunos ficam juntos e estes se tornam momentos de constantes desentendimentos entre os alunos. Expressões do tipo “negro feio” e “negro fedorento” são constantes. Entretanto, nem sempre essas expressões vêm de alunos tidos como brancos, elas também parte de alunos que apresentam traços fenotípicos mais próximos dos negros. O que fica evidente é que os alunos desconhecem a sua própria história, dificultando o seu processo de construção da sua identidade.

Também foi possível notar que tanto na sala de leitura como nos espaços de circulação das crianças não havia livros infantis, fotos, murais, colagens, que expressassem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira. Cheguei a acompanhar a turma do 1º ano e da educação infantil na sua ida a sala de leitura. Ao chegar elas já sabiam que livros pegar. Eram livros que tinha como personagens principais príncipes, princesas e fadas de origem europeia.

Nas apresentações da escola referentes as festividades as crianças negras são as últimas opções das professoras, poucas vezes lhes é dado a assumir papéis de destaque e considerados importantes pelas crianças, há um descrédito na sua capacidade.

4 As entrevistas com as professoras

As entrevistas foram divididas em 4 blocos. No primeiro, as perguntas giraram em torno da identificação pessoal e profissional dos docentes. O segundo versaram sobre a concepção das professoras acerca das relações raciais no Brasil. O terceiro bloco serviu pra identificar como a escola aborda a diversidade étnico-cultural. Por fim, o último bloco possibilitou que investigássemos como os alunos negros e brancos, na visão das professoras relacionam-se entre si.

Participaram da entrevista três professores, que chamarei de professora **A**, **B** e **C**. A professora **A** leciona na turma de educação infantil (grupo 4 e 5); a professora **B** no 1º ano e a professora **C** leciona no 3º ano.

No primeiro bloco das entrevistas um dado que me chamou atenção foi a identificação racial das professoras. A professora **B** falou com segurança *“eu sou branca, descendentes de espanhóis”*. As outras duas demoraram pra responder. Por fim a professora **C** se declarou parda e a professora **A** não soube dizer qual era a sua cor/raça. *“eu não sei qual é a minha cor, qual é a minha cor? São tantas as misturas que fica difícil saber precisamente qual é a nossa cor.*

Percebi o quanto era conflituoso para estas professoras definir sua cor/raça. Nas suas falas, a exceção da professora **B**, havia um dilema em relação a seu pertencimento etnicorracial. Por coincidência, esta professora, que não sabia definir a sua cor/raça um dia me abordou pedindo auxílio, pois estávamos na semana da Consciência Negra e a coordenadora solicitou que fossem trabalhadas as contribuições da cultura negra.

A dúvida dela era como falar para as crianças sobre a cor utilizada para classificar o povo brasileiro. Ela argumentou que achava as crianças com as quais ela trabalhava (grupo 4 e 5) muito pequenas para entender sobre isso. *“acho que dizer que existe pessoas pretas, é confuso pras crianças pequenas”*.

Neste momento, percebi como o dilema que acompanhava a professora sobre sua identificação racial interferia na sua prática pedagógica, pois como pode um professor que não sabe nem ao menos sua identidade etnicorracial vai poder trabalhar estas questões com os alunos? Como valorizar a história e os antepassados dos outros se ao menos você não sabe nem sua origem? Ser negro/a, branco/a, indígena, asiático, refletir sobre e assumir esse pertencimento traz para a prática pedagógica experiências e visões distintas, ricas para os processos educativos nelas vividos e contribui para que ensinem com a intenção de educar para as relações etnicorraciais. Uma pedagogia que tenha como foco o combate ao racismo e a discriminação tem que se desfazer de alguns equívocos. Um deles são os professores se desfazerem da ideia de que designar ou não seus alunos como negros ou pretos é estar ofendendo-os, pois ser negro no Brasil não se limita às características físicas, torna-se uma escolha política, o é quem assim se define (Parecer CNE/CP nº 03/2004).

Ao perguntar, já no segundo bloco das entrevistas, como elas viam as relações raciais no Brasil foi possível notar nas suas falas a força ideológica do mito da democracia racial e a ideia de que a desigualdade existente na sociedade não é fruto do racismo, ou seja, o problema não é racial e sim social. As desigualdades socioeconômicas não foram vistas pelas

professoras entrevistadas como um problema racial e segundo elas os conflitos existentes na sociedade brasileira são mais por conta da opção sexual e da aparência física das pessoas do que pela cor/raça.

Percebeu-se na fala das professoras que as barreiras sociais são fáceis de serem rompidas pela população negra. Basta que estes estudem e estejam dentro do padrão estético de beleza que a sua desvantagem em relação ao branco irá diminuir. Mesmo elas tendo consciência que existe mais pobre preto do que branco elas não conseguiram fazer a correlação entre classe e raça, em sua opinião a pobreza está mais concentrada entre os negros porque estes não estudam, elas não veem as desigualdades socioeconômicas como fruto do racismo.

A conclusão que chegamos a partir das falas das professoras no terceiro bloco das entrevistas, que versava sobre o tratamento que os professores e a escola davam a diversidade étnico-cultural, foi a de que escola ainda continua baseada numa visão eurocêntrica de ensino. Enquanto a cultura da classe dominante é reconhecida, valorizada e fortalecida, os alunos das classes populares tem sua cultura negada e desvalorizada.

A cultura negra e indígena permanece silenciada dentro do currículo, quando aparece é de forma estigmatizadas, exótica e folclórica, pois ao indagarmos as professoras se a escola realizava trabalhos que contemplasse a diversidade étnico-cultural e de que forma era abordada a Lei 10.639/03, todas foram unânimes em dizer que somente no Dia do Índio e na Semana da Consciência Negra é que a escola realizava trabalhos sobre estas duas culturas e os trabalhos na opinião delas eram superficiais, pois se falavam mais na culinária e nas danças.

No último bloco das entrevistas que versava sobre as relações étnico-raciais dentro da escola as falas das professoras evidenciaram a presença do mito da democracia racial, pois elas afirmaram que a convivência dos alunos entre si eram boas, que eles não tinham problemas de conflitos de ordem racial. Elas ainda disseram que nunca tinham presenciado situações de racismo, preconceito e discriminações raciais dentro da escola.

5 Reflexões sobre as atividades com os alunos do 1º ano

Na busca de coletar dados sobre as representações que os alunos da escola pesquisada tinham acerca da questão racial optamos por desenvolver algumas atividades didáticas. Estas atividades ocorreram em dias alternados durante o período de uma semana. Foram ao todo três atividades. As atividades apresentadas e analisadas a seguir ocorreram no espaço da sala de aula sem a presença da professora regente. Vale ressaltar, que a professora da turma já tinha conhecimento das atividades que eu iria fazer com as crianças e com quais objetivos.

A primeira atividade que realizamos tinha o propósito de identificar qual a identidade racial daquelas crianças, ou seja, quem eram aquelas crianças, como elas se identificavam.

Dispomos várias imagens de crianças, retiradas de revista, e solicitamos que elas/eles escolhessem aquelas com as quais mais se assemelhavam. As imagens mais escolhidas eram de crianças que tinha a pele clara, mesmo as crianças negras não escolhiam imagens de crianças negras. As imagens das crianças negras eram invisíveis para aquelas crianças, elas só se concentravam nas imagens de crianças de pele mais clara possível. O branco ainda é visto como o ideal de beleza estética e o negro é pensado como inferior esteticamente. Isto é fruto do próprio ambiente escolar que não apresenta imagens positivas em relação à estética do negro.

Durante a realização desta atividade percebi que as crianças negras absorvem as representações negativas que se refere a sua identidade negando-a a todo custo e procurando se assemelhar o mais próximo possível das características brancas. Segundo Cavaleiro:

[...] a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros permitem que as crianças negras neguem sua identidade racial e busquem cada vez mais aproximar-se das características que as aproximam do branco (CAVALEIRO, 2000, p.25).

Cavaleiro apresenta uma realidade muito presente no cotidiano escolar e que propicia a internalização do ideal de branqueamento por parte das crianças negras, pois o ideal de branqueamento, que permeou a mentalidade política e econômica do período pré e pós-abolição, ainda persiste e nos faz conviver com situações que remetem a esse ideário, quando, por exemplo, muitos negros se afastam de suas origens raciais tentando serem aceitos na sociedade.

A segunda atividade, realizada com as 18 crianças da turma, possibilitou que as crianças demonstrassem quais as preferências delas na hora de escolher seu melhor amigo e qual o padrão de beleza que elas tinham. Foi colocado um cartaz contendo imagens de crianças com características fenotípicas diferenciadas. Em seguida foi distribuído para cada aluno círculos verdes e vermelhos. O verde eles deveriam colocar na criança que eles gostariam que fossem seu/sua melhor amigo/a e o vermelho na mais bonita.

Nesta atividade poucos escolheram crianças negras como sua/seu melhor amiga/o e como a mais bonita. O que demonstra que as crianças além de rejeitarem a amizade das crianças negras, o padrão de beleza estava nas crianças brancas. As crianças de pele clara são tidas como a mais bonita. Entretanto, o estereótipo preto é feio e a representação negativa dos negros construída no imaginário coletivo não é atual remete a raízes históricas profundas. A poética entre o que é belo e o que é feio têm colaborado para intensificar os dramas das crianças negras, pois, desde muito cedo, elas não conseguem ver sua imagem refletida positivamente o que acaba interferindo na sua autoestima.

Para averiguarmos quais as representações que eles tinham acerca do negro realizamos uma atividade no qual apresentamos um cartaz com varias imagens de pessoas brancas e negras e solicitamos que eles fizessem a relação entre as imagens e as prováveis profissões. As profissões mais valorizadas foi associada ao branco, ou seja, mais uma vez o padrão de beleza reconhecível e valorizado é o padrão branco.

Por meio destas atividades, foi possível observar qual a compreensão que os alunos tinham dos dois mundos: brancos/negros. O branco é tido com o amigo, o confidente, o belo enquanto o negro é o antissocial, o feio. Foi possível também compreender que as profissões menos remuneradas são associadas ao povo negro, o que podemos afirmar como uma sequela provocada pelas ideologias racistas em que o negro foi/é tido como inferior, pouco incapacitados intelectualmente. O branco ocupa as profissões mais remuneradas, mais bem sucedidas. Nelas a ausência do negro é normal, uma vez que ali ele não é esperado. Tais atitudes mostram que negros e brancos parecem ter seus lugares bastante delimitados no imaginário coletivo, mas que transborda para o convívio social.

É necessário que a questão étnico-racial seja trabalhada profundamente e com certa frequência, pois o preconceito e a discriminação estão presentes no dia-a-dia dos nossos

alunos. O espaço escolar é recheado de episódios discriminatórios e afirmações estereotipadas referentes ao negro. Todavia, os conflitos raciais ocorrido na escola, que poderia ser objeto de reflexão com os alunos, na maioria das vezes os educadores deixa passar despercebidos e não toma nenhuma providência.

Diante disso, concluímos que torna-se como grande desafio da escola desenvolver atividades pedagógicas que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro. Que ofereça a todos/as uma educação voltada para a equidade.

6 Considerações Finais

A proposta de uma educação voltada para a valorização da diversidade e por uma equidade coloca a todos nós, educadores, o desafio de ficar atentos às diferenças econômicas, sociais e raciais e de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las. Entretanto, vale aqui ressaltar que a dificuldade que transpareceu nas falas das professoras em compreender o racismo como reprodutor das desigualdades sociais não é restrita somente entre os educadores, muitos compartilham desta opinião. Mesmo que a população negra tenha uma dificuldade maior em ascender socialmente em relação aos brancos, ainda assim, um grande número de pessoas afirmam que no país não existe uma questão racial e sim social. Mas o que talvez muitos não saibam é que todas as questões que acontecem na sociedade são sociais, sejam elas de gênero, de raça, de etnia, de religião, de nacionalidade, e, o que diferencia uma da outra são as suas peculiaridades.

Diante dos resultados obtidos na pesquisa, através dos instrumentos metodológicos, foi possível verificar que na escola pesquisada existe sim a presença de conflitos étnico-raciais nas relações estabelecidas entre alunos/professores e alunos/alunos. As relações étnico-raciais se configuram como tensas e conflituosas. Os alunos brancos apresentam atitudes preconceituosas e discriminatórias através de brigas, xingamentos, apelidos e afirmações estereotipadas em relação ao negro. As situações conflituosas acontecem com certa frequência na presença das professoras sem que elas tomem providências. Elas percebem os conflitos, mas fingem que eles não existem. Na opinião das professoras da instituição pesquisada as relações étnico-raciais na escola são harmoniosas.

A reversão de estereótipos negativos e preconceitos com relação à população negra é obra para um longo processo de mudanças e transformações se considerarmos a construção

ideológica, segundo a qual, no Brasil impera a democracia racial.

Nesse sentido, pensar uma educação escolar que integre as questões étnico-raciais significa avançar na discussão a respeito das desigualdades sociais. De forma alguma devemos pensar as relações entre negros e brancos em nosso país como harmoniosas, democráticas e diluídas nas questões socioeconômicas, pois isto só irá reforçar o mito da democracia racial. Precisamos acabar com a invisibilidade da questão racial na escola e a reprodução do racismo, do preconceito e discriminações raciais no cotidiano escolar.

Apontamos a necessidade de se investir na formação de professores, pois os profissionais da educação que de certa forma confirmam ou acabam silenciando práticas racistas e atitudes de preconceito e discriminação racial no espaço escolar abre cada vez mais espaços para conflitos etnicorraciais entre os alunos. O retrato dos conflitos presentes na escola pesquisada é sem dúvida nenhuma uma radiografia do racismo e da naturalização do mesmo nas escolas públicas do país. Entretanto, se o debate das questões étnico-raciais não for assumido no âmbito educacional continuaremos a fortalecer os conflitos entre os alunos de etnias diferentes e a reproduzir uma sociedade onde o negro continuará a ser visto de forma negativa e estereotipada.

Para ultrapassar o desafio do preconceito e da discriminação racial, a escola deve trabalhar na perspectiva de construir uma nova mentalidade, uma nova forma de ver e pensar as diversidades etnicorraciais.

7 Referências Bibliográficas

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude e no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2007.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 1/2004, de 10 de março de 2004.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do**

racismo: estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 28 ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: fundação de apoio a universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

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

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

A Luta Histórica do Movimento Negro e Educação para as Relações Étnico-Raciais numa Perspectiva Multicultural²⁹⁰

Ivanilda Amado Cardoso²⁹¹

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os planos de ensino (ementas, programas) e os projetos políticos pedagógicos da UNESP- Marília, com vistas à educação das relações étnico-raciais. O recorte cronológico de análise é de 1963 a 2011. A ênfase de análise é direcionada às disciplinas a partir de 2003 por se tratar do ano em que foi sancionada a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todo sistema de ensino brasileiro. Tal formulação é decorrente da concepção de que o currículo é construído socialmente e os seus conteúdos e demais projetos institucionais estruturam o pensamento e a prática docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem histórica e documental, quanto às fontes. Para a realização da etapa de análise dos aspectos sistematizados, utilizamos o método de análise dos aspectos da configuração textual. Para atingir os objetivos e subsidiar a análise dos documentos, organizamos a pesquisa em e três eixos de discussões teóricas, a saber: Eixo I – Currículo; Eixo II – Conceitos operativos: raça, racismo, discriminação racial e preconceito racial, com base no entendimento de que o conceito de raça é categoria social, que influencia os processos educacionais; Eixo III – sobre a trajetória histórica de luta do movimento social negro pelo acesso à educação e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira na escola. Nesta comunicação, apresento os resultados parciais das discussões desenvolvidas no Eixo III, sobre o percurso das reivindicações históricas do movimento negro e descrevo alguns aspectos da Lei n. 10.639/03 e da Resolução n.1, de 10 de junho de 2004, destacando os trechos que versam sobre as atribuições das instituições superiores, articulando com alguns pressupostos da pedagogia multicultural. Constatamos que movimento negro ao longo de sua luta histórica pautou a educação como campo de fundamental importância para a superação da condição subalternizada, a qual os negros estavam submetidos, essa frente de luta ocasionou interferências significativas nos dispositivos legais que regulamentam e instituem diretrizes para a educação básica e a formação de professores/as no Brasil. Atualmente a formação de professores/as tem sido evidenciada como campo fundamental na luta por uma educação antirracista, sendo assim, defendemos que os currículos dos cursos de licenciaturas e de formação inicial e continuada de professores/as devem ser orientados numa perspectiva do multiculturalismo crítico que contemple, amplamente, nos projetos políticos pedagógicos, nos planos de ensino e, ao longo de toda formação, conteúdo, metodologias, práticas e discussões teóricas acerca da dinâmica do racismo, possibilitando a compreensão dos termos e conceitos presente no debate sobre relações étnico-raciais e, também, o conhecimento das reivindicações históricas dos movimentos sociais negros e dispositivos legais que instituem diretrizes e orientações educacionais.

Palavras-chave, movimento negro; lei 10.639/03; formação de professores/as; multiculturalismo

²⁹⁰ Trabalho apresentado no II Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT Políticas de Ações Afirmativas e Relações Raciais..

²⁹¹ Graduanda em Pedagogia- UNESP – Universidade Estadual Paulista -FFC- Campus de Marília. Bolsista de Iniciação Científica FAPESP. ivanildaamado@hotmail.com

1 Introdução

Neste artigo apresentamos parte das discussões desenvolvidas na pesquisa em andamento, intitulada “A formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidade no curso de pedagogia da Unesp de Marília (1963-2011)”, cujo objetivo é analisar os planos de ensino (ementas, programas) e os projetos pedagógicos da Unesp de Marília, com vistas à educação para as relações étnico-raciais, entre 1963 e 2011. Ainda, são objetivos específicos: a) problematizar os limites e possibilidades da formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais; b) Discutir a implementação da Lei 10639/03; c) Suscitar discussões acerca dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da UNESP-Marília.

A ênfase de análise será dada às disciplinas a partir de 2003, por se tratar do ano em que foi sancionada a lei 10.639/03 que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todo sistema de ensino. As disciplinas focalizadas são as de Metodologias Conteúdo e Prática de Ensino: Língua Portuguesa e Literatura Infantil; Ciências; Matemática; História e Geografia e Jogos e Atividades Lúdicas. Trata-se de uma pesquisa documental quanto às fontes. Para a realização da etapa de análise dos aspectos reunidos mediante o instrumento de pesquisa Bellotto (1979), o método de análise está baseado “nos aspectos da análise da configuração textual” como concebido por Magnani (1993; 1997) /Mortatti (2000).

Para responder a esses questionamentos e, por conseguinte, atingir o objetivo e subsidiar a análise dos documentos, organizamos a pesquisa em e três eixos de discussões teóricas. No Eixo I, fundamentado em Silva (2011), apresento uma breve contextualização dos diferentes autores e correntes teóricas sobre o currículo, que se encontram classificados em três perspectivas; a tradicional, a crítica e a pós-crítica.

Optamos por nortear a pesquisa em alguns pressupostos da perspectiva pós-crítica, a qual incorpora tendências; multiculturais, a teoria pós-colonial e as narrativas étnico-raciais, tal perspectiva foi escolhida por conceber o currículo como campo racialmente enviesado, colocando a raça como categoria de análise das desigualdades educacionais e por fazer questionamentos necessários para compreender a formação de professores/as com vistas à educação para as relações étnico-raciais, a saber; “como nos tornamos o que somos?”; “por que queremos que alguém se torne um sujeito de um dado tipo?”.

Para compreendermos os conceitos utilizados ao longo da pesquisa e entender por que currículo é visto pelos pós-críticos como racialmente enviesado, apresento, no Eixo II: os

termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais. Revisitando alguns autores; Guimarães (1999), Munanga, (2000), Oliveira (2007), Seyferth (1995), Schwarcz (1993) entre outros, pretendo discutir, resumidamente, considerando os limites da pesquisa, como o conceito de raça chegou ao Brasil e de que forma respalda o racismo, a discriminação racial e o preconceito racial.

Neste artigo, com base em Canen; Moreira (2001), Oliveira (2007), Silva (2011), Gomes (2012), entre outros, apresentaremos parte das discussões desenvolvidas no eixo III, com a finalidade de contextualizar a importância de formar professores/as para a educação das relações raciais, discutiremos algumas reivindicações históricas do movimento social negro; descrevemos alguns aspectos da Lei n. 10.639/03 e da Resolução n.1, de 10 de junho de 2004 articulando com alguns pressupostos da pedagogia multicultural.

2 As reivindicações do movimento negro no campo educacional: um breve recorte histórico

A discriminação racial como vetor provocador de assimetrias educacionais é uma denúncia histórica do movimento negro. Nas reivindicações, a educação foi pautada como política pública fundamental no combate ao racismo e na superação da condição subalternizada, a qual os negros estavam submetidos. Muitos autores, consideram que, conceitualmente os movimentos negros organizados surgem a partir da década de 1900, com a Imprensa Negra, em 1920, por meio da circulação dos jornais: *O Monelike*, *O Kosmos*, *A liberdade*, *o Clarim da alvorada* entre outros. (MONTEIRO, 2010). Importante destacar que, muito antes de 1900, os negros forjaram políticas educacionais para a formação de crianças negras. A escola do professor Pretextato, em 1854, é um exemplo de resistência e reivindicação do reconhecimento das especificidades educacionais da população negra.

Em 1930, foi fundada a Frente Negra Brasileira, no estado de São Paulo e depois expandiu para Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Maranhão e Espírito Santos, FNB, primeiro movimento pós-abolição que encampou lutas pela valorização da cultura negra na escola e levantou a bandeira da educação como solução para a ascensão social da população negra.

Embora tenha sido muito criticada por seus princípios assimilacionistas e integralistas, a Frente Negra ofereceu contribuições significativas para a educação da população negra, “[...] assim, a FBN criou salas de alfabetização inclusive com cursos noturnos para preparar

os jovens e adultos para o mercado de trabalho, também matinha um jornal que servia de meio de instrução e informação dos fretenegrinos” (MONTEIRO, 2010, p. 44).

Outros movimentos, também, empreenderam uma serie de reivindicações e encamparam ações pedagógicas pela valorização positiva da história do negro nos currículos escolares, destaca-se o Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944 com sua proposta de educar pela arte; “[...] nessa linha de atuação, o TEN contribuiu para a intensificação dos debates sobre as relações étnico-raciais no Brasil, apresentando propostas de combate ao racismo por meio de medidas culturais e educativas.” (SILVA 2010, p. 126).

Na década de 1940 e 1950, a pesquisa de Florestan Fernandes, encomendada pela UNESCO, que denunciou a existência do racismo, no Brasil, influenciou as lutas políticas, do movimento negro, das décadas posteriores. As reivindicações do movimento negro no campo educacional, vão ganhar maior destaque na metade da década de 1970, quando do surgimento de diversas organizações negras. É neste contexto que surge em diversos estados uma série de ações pedagógicas voltadas à educação da população negra.

Em 1971, funda-se o Grupo Palmares de Porto Alegre, em 1974 surge o Núcleo de Cultura Afro-Brasileira, um movimento de educadores baianos, idealizadores da pedagogia interétnica. Fundamentados nas proposituras da pedagogia Interétnica, o Bloco Afro Olodum cria, em 1991, a Escola Criativa do Olodum com objetivo de oferecer às crianças negras soteropolitanas, uma educação centrada na valorização da cultura negra.

O Ilê Aiyê que, também, surge em 1974 é influenciado pela pedagogia interétnica e em 1988 inaugura a Escola Mãe Hilda. Em 1978 o movimento foi unificado, primeiramente denominado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial- MNUCDR, posteriormente chamado de MNU - Movimento Negro Unificado.

No campo educacional as principais reivindicações estavam pautadas, sobretudo na: 1) eliminação do preconceito e a discriminação na escola; 2) garantia acesso ao ensino formal; 3) reformulação dos currículos; participação dos negros na elaboração dos currículos escolas.

O movimento negro encampa o debate sobre a reformulação curricular, mesmo antes da sanção da Lei n. 10.639/2003. Outros dispositivos legais, pressionados pelo movimento negro e pesquisadores/as negros/as e não negros/as, sofreram alterações, como por exemplo, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 4.024/61, LDBEN n. 5292/71, LDBEN n. 9394/96, leis orgânicas municipais e a CF. de 1988.

Assim, a Constituição Federal de 1988, institui no art. 5º que “a discriminação racial passa ser crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

Nunes; Cunha Jr (2011) ²⁹² apontam que mesmo antes da aprovação da constituição, o movimento negro esteve organizado para a elaboração de proposições para a Constituição Federal. Dessa organização gerou o primeiro Encontro Estadual o Negro e a Constituinte em 1986, em Brasília, “dentre outras reivindicações estavam àquelas referentes à alteração dos currículos de todos os níveis de ensino com a inclusão das temáticas da História Africana e História do Negro no Brasil (SANTOS, 2005 apud NUNES; CUNHA JR, 2011). Segundo esses autores, essa proposta não foi reconhecida pela Constituição Federal de 1988, quando não prescreveu no documento a sua obrigatoriedade. Só mais tarde, com a Lei n. 10.639/03, essa demanda vai ser reconhecida e torna-se obrigatória.

Quanto ao âmbito municipal, as leis orgânicas municipais, no que tange a reformulação curricular e incorporação da história e cultura afro-brasileira, algumas cidades modificaram suas leis em respostas as pressões sociais. Destacam-se as cidades de Salvador, com a alteração na constituição do Estado da Bahia em 05 de abril de 1989-1990; Belo Horizonte, em 21 de 1990; Lei n. 6. 889, de 05 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre; Lei n. 6.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém; Lei n. 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracajú; Lei n. 11.973, de 04 de janeiro de 1996, do município de São Paulo; Lei n. de 2.639, de 16 de março de 1998, do municípios de Teresina; Lei n. 1.187, de 13 de setembro de 1996, de Brasília (SANTOS, 2005).

A LDBEN n. 4.024/61, na sua primeira versão em 1961, reconheceu a necessidade de combate à discriminação racial, condenando qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. A LDBEN n. 9493/96 também reconhece a importância do combate ao preconceito racial, porém não tem grandes avanços, no que se refere as relações étnico-raciais. Somente em 2003 haverá mudanças mais significativas com Lei n. 10.639/03 que altera a LDBEN n. 9493/96²⁹³, nos Art. n. 26-A, n. 79-A e n. 79-B.

Vale mencionar, que recentemente, a LDB n. 9493/96 foi, alterada pela lei nº 12.796 de 4 de abril 2013, e no que se refere as relações étnico-raciais, a alteração ocorreu no título II

²⁹² O artigo intitulado: **Os Processos Históricos Para a Aprovação da Lei Nº 10.639/03 que trata da História e Cultura Africana e Afrodescendente nos currículos escolares** de Cícera Nunes e Henrique Cunha Junior, me foi concedido no VI COPENE - Congresso de pesquisadores/as negros/as em 2012, por uma pesquisadora no Grupo de Trabalho, infelizmente, no artigo não consta data de publicação e número de páginas, entrei em contato, por e-mail, com a autora Cícera Nunes e fui informada de que uma versão reformulada do texto encontra-se no livro: *Reisado cearense: uma proposta para o ensino das africanidades da* Editora Conhecimento, publicada em 2011. Portanto utilizarei a data de 2011 para indicar a referência, conforme sugere as normas da ABNT, que indica que, no caso de não haver data no documento, utilizar uma data próxima.

²⁹³ Em 2008 a LDBEN 9394/96 foi novamente alterada pela lei 11.645/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

do art. 3º Inciso XII, que estabelece que o ensino deve ser ministrado baseado na “consideração com a diversidade étnico-racial”.

Como podemos constatar, ao contrário do que defende os críticos dos estudos raciais (MAGIEE, 2010), que enxergam a implementação da lei 10.639/03 como aparato burocrático do estado, a referida lei é fruto das reivindicações históricas do movimento social negros, de educadores/as e pesquisadores/as e foi conquistada após décadas de lutas, com objetivo de não segregar crianças negras e não negras, mas de “corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão e a cidadania para todos no sistema educacional Brasileiro” (BRASIL, 2004, p. 5).

A Lei n. 10.369, promulgada em 09 de janeiro de 2003 é um marco na história da educação para as relações étnico-raciais, e após o longo período de denúncia do racismo como categoria central no entendimento das desigualdades educacionais, o movimento negro tem discutido a necessidade de elaboração de materiais pedagógicos que contemple uma educação que respeite a diversidade, questione o racismo e a discriminação racial e isso exige mudanças no currículo, bem como na formação de professores, que por sinal, é considerada, atualmente, uma política fundamental para a implementação da lei 10.639/03 (SILVA, 2001).

A ausência de materiais e conteúdos relacionados às relações raciais, na matriz curricular dos cursos de licenciaturas e a falta de professores/as capacitados/as para trabalhar essa temática tem se constituído uma das principais dificuldades no processo de implementação da Lei n. 10.639/03. Essa é também a conclusão de Paixão (2008) que, em seu Livro “A dialética do bom aluno” discute os vetores qualitativos causadores de assimetrias educacionais, e destacar o/a professor/a como sujeito de fundamental importância na construção de uma educação antirracista. Paixão (2008) aponta que a superação das iniquidades raciais e o aproveitamento escolar dos alunos/as, dependerão principalmente da capacitação teórica e política do professorado e profissionais da educação, quanto ao entendimento da diversidade e da construção histórica e social do racismo.

3 Uma perspectiva multicultural na Formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais.

A Lei n. 10.639/03 está respaldada no Parecer n. 003/2004, de 10 de março de 2004, que regulamenta a alteração trazida à Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei n. 10.639/03 e na Resolução CNE/CP n. 1/2004, de 10 de junho de 2004 que, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Observa-se que a resolução menciona a formação inicial e continuada como política fundamental para implementação das diretrizes da lei 10.639/03, e sobre as atribuições das instituições estabelece no artigo 1º que:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2004).

Segundo as Diretrizes, ainda são atribuições das instituições de ensino:

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 racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (BRASIL, 2004).

Conforme Cavalleiro (2001), Dias (2007) e Paixão (2008), bem como as orientações das Diretrizes, como citado no trecho a cima, a formação de professores/as comprometidos com a educação antirracista exige a compreensão da dinâmica do racismo no Brasil e suas implicações na educação, pois os conceitos de raça, racismo, discriminação racial, preconceito racial entre outros, são conceitos que devem ser problematizados, discutidos, desmitificados e questionados durante o processo de formação inicial e continuada de professores/as, por constituírem-se em conceitos operativos que persistem no imaginário, moldam as relações raciais e influenciam o currículo e as práticas docentes.

O reconhecimento das diferenças raciais, na escola, deve fundamentar as práticas pedagógicas, ou seja, por considerar a construção da identidade na escola e o combate ao racismo como processos que não estão limitados ao conceito biológico de raças, mas ao conjunto de elementos e experiências culturais, sociais e históricas que promova uma escola democrática.

O ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas pode ser articulado com a discussão sobre o currículo numa perspectiva pós-colonial e multicultural, pois visa

problematizar as relações de poder intrínseca no conhecimento e na construção de identidade dos sujeitos. Visa também descolonizar o conhecimento, sobre a população negra no Brasil e na África, incutidos na cabeça de crianças e jovens negros e brancos.

O multiculturalismo é um movimento político de grupos sociais que reivindicam o reconhecimento de sua cultura na formação social. Essa abordagem problematiza o discurso universal que valoriza a cultura hegemônica e oculta as especificidades dos grupos subalternizados.

Na América Latina, a preocupação com as desigualdades e a exclusão que atingem grupos étnicos e culturais marginalizados, tais como indígenas, negros e camadas populares, faz emergirem movimentos de resistência às iniciativas homogeneizadoras e inspiram propostas multiculturais comprometidas com a valorização e a representação dessas identidades culturais em práticas sociais, culturais e políticas. (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 26).

O multiculturalismo é um movimento de grupos sociais, negros, mulheres e homossexuais, sendo, portanto, um movimento de amplas reivindicações que adentrou o espaço acadêmico. É importante ressaltar que o multiculturalismo é um fenômeno que perigosamente pode conceber um currículo homogeneizado e folclórico e exótico, sob o falso discurso de respeito e de tolerância à diversidade cultural, por isso alguns autores classificam em duas abordagens; de um lado situa-se o multiculturalismo folclórico e do outro o multiculturalismo crítico:

[...] no primeiro grupo estão as concepções multiculturais que não problematizam as relações desiguais de poder [...] o multiculturalismo é tratado, então, de forma exótica, folclórica, limitando-se à promoção de práticas de reconhecimento de padrões culturais diversificados, como seus ritos, costumes, culinárias etc. (CANEN; MOREIRA, 2001, p.27).

A organização do currículo e das práticas pedagógicas imersas em concepções homogeneizadoras, com o discurso de promoção da igualdade, quando não reconhece e problematiza as diferenças raciais e os mecanismos sociais que produzem o racismo, contribui para a manutenção do mito da democracia.

[...] com essa concepção limitada ela se apresenta restrita à danças, à música, ao futebol, à sensualidade da mulata, ao carnaval, por sim a cultura de tradição africana acaba se restringindo à datas comemorativas e as meras “contribuições” para a formação da sociedade brasileira. (GOMES, 2001, p. 94).

Nesta pesquisa, o currículo é entendido como espaço de problematização das concepções que tornam folclóricas e exóticas a cultura africana e afro-brasileira, portanto compreendo o currículo, numa perspectiva pós-colonial que questiona as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas datas comemorativas o dia do índio, da Mulher, do Negro. O currículo pós-colonial exige um multiculturalismo crítico que:

[...] examina o conhecimento transmitido nas diversas instâncias produtoras e transmissoras de cultura, identificando etnocentrismos, visões estereotipadas de determinados grupos e buscando uma abertura para uma pluralidade de vozes, de forma diversa de se construir e interpretar a realidade [...] busca-se nessa perspectiva recuperar histórias e visões de mundo que perfazem identidades plurais, buscando subverter a lógica dos discursos culturais hegemônicos e as narrativas mestras que se pretendem universais. (CANEN; MOREIRA, 2001. p. 22).

Esse movimento cultural enxerga o mundo em sua diversidade cultural, étnica, de gênero e sexual e problematiza a sociedade monocultural que oculta a voz dos grupos subalternizados e reivindica o direito a diferença, a construção de identidade e ao lugar de fala dos sujeitos.

A pós-colonialidade é uma teoria que analisa a relação de poder e conhecimento, as tensões entre o universalismo e o relativismo; entendendo a sociedade em um movimento multicultural, problematiza a relação colonial entre os países europeus e aqueles por eles colonizados (Índia, países africanos e asiáticos).

É na análise do legado colonial que uma teoria pós-colonial do currículo deveria se concentrar. Em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfose, é ainda moldado pela herança epistemológica colonial? Em que medida as definições de nacionalidade e raça, forjadas no contexto da conquista e expansão colonial, continuam predominante, nos mecanismos da formação da identidade cultural e da subjetividade embutida nos currículos oficiais? (SILVA, 2011, p.129)

E mais:

Trazendo tais preocupações para a área educacional, Hickling-Hudson (2003) aponta que os educadores multiculturalistas pós-coloniais irão preocupar-se em transmitir, para os estudantes, que é fundamental criticar e pensar, no campo do currículo, para além do legado modernista de divisões e fronteiras, trabalhando o multiculturalismo no contexto de migrações, diásporas, hibridismos e as novas formações identitárias. (CANEN: XAVIER, 2011, p.644)

A formação social do povo brasileiro é permeada de ideologias raciais. De modo, que as ideias racistas que inferiorizaram os negros, durante muitos séculos, ainda que superadas, do ponto de vista biológico, opera nas relações sociais. Os conceitos de raça, racismo, discriminação racial e preconceito racial, como conceitos fundantes do pensamento racial brasileiro não estão deslocados do cotidiano das pessoas. Esses conceitos estão presentes no imaginário coletivo e influenciam as práticas docentes.

[...] na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciando aos quais os referidos conhecimentos foram negados ao longo da sua trajetória escolar o que traz dificuldade para que se percebam as evidências do racismo que se prolonga até os nossos dias, provocando a existência das desigualdades raciais (OLIVEIRA, 2007, p. 258).

Gomes (2012) define quatro operações intelectuais necessárias ao processo de descolonização do currículo na educação básica e nos cursos superiores: 1) superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento; 2) compreensão das diferenças culturais naturalizadas; 3) entendimento da distorção da localização temporal; 4) compressão dos termos e conceitos presentes no debate sobre as relações étnico-raciais, ressignificados e politizados. Esse processo conflituoso e complexo de descolonização não se dá de forma isolada, como afirma Gomes (2012), as operações intelectuais estão articuladas, em busca de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. (GOMES, 2012, p. 106).

Em acordo com Gomes (2012), Canen, Moreira (2001), Oliveira (2007) os desafios de uma sociedade multicultural demandam educadores/as conhecedores/as da dinâmica do racismo e dos mecanismos de reprodução das desigualdades raciais, para que possam construir sua própria identidade racial e propor práticas antirracistas.

[...] vale insistir que a educação multicultural não pode ser reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo (Canen 1997a, 1997b, e 1999); Uma perspectiva multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento contribuindo para ilustrar conceitos e princípios com dados

provenientes da culturas diversificadas, focalizar as diferenças como processos de construção, decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desconstruir mensagens etnocêntricas, racistas discriminatórias presentes nos materiais didáticos e nos discursos da sala de aula. (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 32).

Desse modo, uma disciplina específica como proposta é importante, na medida em que disponibilizaria uma carga horária expressiva para discutir e elaborar metodologias específicas da temática racial, porém não é o suficiente para uma formação ampla e interdisciplinar.

A compressão do currículo como campo racialmente enviesado impôs às instituições educacionais, mudanças epistemológicas, conceituais e estruturais (GOMES, 2012). Os considerados indisciplinados, não capazes, repetentes e evadidos, trouxeram à escola demandas específicas de ensino e aprendizagem, neste sentido pensar uma educação antirracista com base nos pressupostos da pedagogia multicultural, pode ser uma das alternativas.

4 Algumas considerações

Nesta breve discussão sobre as reivindicações históricas do movimento negro no campo educacional, traçamos alguns aspectos da lei 10.639/03 e articulamos com alguns pressupostos para a formação de professores numa perspectiva multicultural, podemos evidenciar que a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura Africana e Afro-Brasileira em todo o sistema de ensino, é fruto da luta histórica do movimento negro e de pesquisadores/as acadêmicos/as e , ao contrário do que defendem os críticos dos estudos raciais, a referida lei não deve ser vista como um aparato burocrático do Estado, imposta de cima para baixo. A lei sancionada em 2003 está completando 10 anos, embora estejam ocorrendo importantes ações pedagógicas, em diversos espaços educacionais brasileiros, ainda podemos identificar muitos desafios para a sua efetiva implementação.

A formação de professores/as tem sido evidenciada como campo fundamental na luta por uma educação antirracista, importante frisar que, o combate ao racismo na escola e a promoção de uma educação que respeite a diversidade, é de responsabilidade de todos os órgãos e sujeitos envolvidos nos processos educacionais, contudo, quando consideramos a docência como atividade intelectual reflexiva e de mediação do conhecimento, enfatizamos a necessidade de políticas consistentes de formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais.

Sendo assim, defendemos que o currículo dos cursos de licenciaturas para a formação inicial de professores/as devem ser orientados numa perspectiva do multiculturalismo crítico que contemple, amplamente, no projeto político pedagógico, nos planos de ensino e, ao longo de toda formação, conteúdos, metodologias, práticas e discussões teóricas, acerca da dinâmica do racismo, possibilitando a compreensão dos termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais e, também, o conhecimento das reivindicações históricas dos movimentos sociais negros e dispositivos legais que instituem diretrizes e orientações educacionais.

5 Referências Bibliográficas

BELLOTTO, H. L. **Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico.** In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, Anais, p. 133-147.

BRASIL, **Parecer CNE/CP/003/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana .

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução **CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.. Brasília, DF, 2004.

CANEN A.; MOREIRA A.F.B. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente.** In Ênfases e Omissões no currículo. CANEN, A. ; MOREIRA, A.F.B. (org) Campinas-SP: Papirus, 2001. P.15-44

CANEN, A. XAVIER, G.P.M. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncio e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, v. n. 48 set/ dez. 2011, p. 641-813

CUNHA JR. H. **A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança.** Cadernos de Pesquisa, n. 63,p. 54-55, nov. 1987.

DIAS, LO. L.R. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo.** 2007, 321f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo.

GOMES, N.L **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: CAVLLEIRO, E. (Org) Racismo e antirracismo na educação. São Paulo: Sammus, 2001. p. 83-96.

_____ **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil.** In: Educação antirracista caminhos abertos para a lei 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005, p. 39-62.

_____ **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/>. Acesso em 05 de maio de 2010.

_____ **Relações étnico/raciais, educação e descolonização dos currículos.** Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acessado em: 25 de agosto de 2012.

MAGGIE, Y. **Um ideal de democracia.** In: Audiência Pública sobre a Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=AudienciaPublicaAcaoAfirmativa> acessado em: 10 de março de 2013.

MAGGIE, Y. **Uma nova pedagogia racial?,** Revista da USP, São Paulo, n. 68, p. 112-129, 2005/2006.

MAGNANI, M. R. M. **Em sobressaltos: formação de professora.** Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

_____. **Os sentidos da alfabetização: a “questão” e a constituição de um objeto de estudo** (São Paulo – 1876/1994). Presidente Prudente, SP, 1997. Tese (Doutorado), FCT/UNESP.

MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo/ 1876-1994**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MONTEIRO, R.B. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implementação da Resolução CNE/CP 01/2004**. 2010, 267f Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: BRANDÃO, A. (org) P. Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: EDUFF, 2004.

_____. **Educação e diversidade cultural**. In: Cadernos PENESB, Niterói: Eduff V. 10 2008/2010. p. 37-54.

NUNES; C. CUNHA JR. H.A. **Os Processos Históricos Para A Aprovação Da Lei Nº 10.639/03 que trata da História e Cultura Africana e Afrodescendente nos currículos escolares**. In: NUNES, C. Reisado cearense: uma proposta para o ensino das africanidades. Fortaleza- CE, Editora Conhecimento, 2011, 253p.

OLIVEIRA. I. **A construção histórica e social do racismo e suas repercussões na educação contemporânea**. Cadernos Penesb, 9, Educação e População Negra. Niterói,

Editora da UFF, dez. 2007, p. 257-282

PAIXÃO, M. **A dialética do bom aluno**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, 104p.

SANTOS, S. A. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro**. In.: Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº. 10.639/03. Brasília: Ministério

da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
(Coleção Educação para Todos) MEC/SEPPIR, 2004

SILVA, C. B. R. **Trajetórias do movimento negro na ação afirmativa no Brasil**. Cadernos PENESB, Niterói: Eduff. v. 10 2008/2010. p. 117- 138.

SILVA, M. A. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVALLEIRO, E. (Org). Racismo e antirracismo na educação. São Paulo: Sammus, 2001. p. 65-104p.

SILVA.T.T. **Documento de Identidades: uma introdução às teorias do currículo**. 3ed.-2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 154p.

**As Cores dos Discursos em Sala de Aula:
Reflexos dos preconceitos linguístico e racial diluídos nas interações de ensino e
aprendizagem²⁹⁴**

Jackson Santos de Jesus²⁹⁵

Resumo

Este trabalho é resultado parcial da investigação que buscou compreender possíveis relações entre o preconceito linguístico e o racial em sala de aula. A pesquisa foi realizada em três escolas estaduais, localizadas na cidade de Alagoinhas, Bahia, selecionadas a partir de critérios que buscaram contemplar a representatividade quanti\qualitativa do sistema escolar público e a regularidade dentro da heterogeneidade, no que concerne às variedades linguísticas locais. O aporte teórico-metodológico utilizado foi a Análise de Discurso e a Etnografia, esta última expressa através de observações presenciais em aulas; principalmente as de língua portuguesa. A escolha do marco teórico se deu por sua relação com a noção de linguagem, elemento crucial na mediação de todas as experiências humanas. Tomando-se como unidade básica para a análise a interação linguística situada: diálogos acompanhados da descrição de seus contextos situacionais e, ao mesmo tempo relacionados com questões linguísticas e raciais, buscou-se compreender como se apresentam tais relações, bem como seus possíveis efeitos no contexto pedagógico. O resultado, não conclusivo, apontou para o reconhecimento da coexistência da relação/tensão entre o preconceito linguístico e racial no espaço escolar, que nas observações se apresentaram de forma semelhante à vivenciada pela sociedade brasileira diante do mito da democracia racial: diluída, disfarçada e a todo tempo negada.

Palavras-chave: Discurso; Escola; Identidade; Raça.

1 Introdução

Em 2009, os Estados Unidos da América, uma das maiores potências da economia mundial, elege como presidente o senhor Barack Obama; um aparente simples fato histórico, se o sujeito em questão não fosse negro. Em algum momento na sua fala de posse o presidente Obama afirma: “Nós podemos!”. Mais do que uma frase ingênua e simples sobre um fato historicamente complexo, sua fala representa um discurso de poder; com todas as suas singulares condições de produção. Deste breve relato observamos que a exaltação da eleição

²⁹⁴ Trabalho apresentado no IV Congresso de Pesquisadores Negros – GT8 Políticas de Ações Afirmativas e Relações Raciais

²⁹⁵ Estudante do 8º semestre do curso de Letras – Francês e suas literaturas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: jackson@bsd.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8755541190873634>

de um presidente, por ele ser negro, em pleno século XXI, depõe claramente contra o racismo que ainda persiste em nossa sociedade. Além disso, a frase proferida por este mesmo homem, não por acaso negro, ciente de sua existência numa sociedade que ainda conserva o preconceito racial, é um forte indício de que a linguagem serve para mais que a simples transmissão de informações; seu discurso, efeito de sentidos entre interlocutores (ORLANDI), carrega a ancestralidade e o pertencimento solidário a um grupo humano historicamente oprimido.

Mas o que este fato tem a ver com a percepção, ou não, da relação entre o preconceito linguístico e o preconceito racial na escola? A observação de nossa atual realidade nos permite afirmar que ambos os preconceitos, isoladamente ou não, ainda são negados. Porém, esta mesma observação já não deixa tão “transparente”, como se supõe da linguagem, a cumplicidade que estes preconceitos possuem em nossa sociedade e escola; esta parte integrante daquela. Na escola, o preconceito linguístico se oculta sob o disfarce da contraditória exigência de ajuste da fala a partir da gramática normativa prescritiva; na sociedade brasileira, o racismo, sob o inocente mito da democracia racial. E ambas as discriminações, aparentemente isoladas, se interseccionam no exercício de seus efeitos danosos sobre as identidades dos sujeitos, cidadãos e estudantes. É sobre isto que trata este trabalho: preconceitos linguístico e racial, educação, identidades e interseccionalidade.

2 Um pouco de teoria...

Partindo da noção intervalar sugerida por Orlandi, que toma o sentido sempre em relação a algo exterior, algum referencial conhecido, delimitamos alguns dos principais conceitos abordados neste estudo, num esforço de não esquecer de suas relações com seus contextos mais amplos; dos quais emergem seus referenciais. A preocupação na definição dos termos ultrapassa os limites de uma simples e isenta consciência linguística, uma vez que a linguagem, enquanto fenômeno social e ideologicamente construído perpassa todas as dimensões da vida humana, desde a subjetiva sonhadora, até a política transformadora, portando com ela, marcas destas dimensões; daí a sua importância. O discurso, noção básica neste estudo, antes de ser considerado qualquer enunciado portador de simples informação, ou apenas um documento, é antes visto como um monumento, construído ideologicamente a partir da relação entre os sujeitos envolvidos e os seus contextos de produção. Nas palavras de Orlandi, o discurso “é mais que transmissão de informação (...) é efeito de sentidos entre locutores”, (2005, p. 21).

Exemplo da importância da consciência sobre os conceitos tem a ver com a confusão, principalmente pelo senso comum, a respeito da noção de raça, geralmente considerada desconectada de seus aspectos antropológico e biológico; ignorância esta que se reflete no racismo e seus nefastos prejuízos para a sociedade como um todo.

Iniciando-se na sua dimensão biológica, o termo raça, na tentativa de se impor (anteriormente) com alguma autoridade científica, se apoia na (des)classificação das diferenças entre os grupos humanos a partir de suas características físicas, tais como cor da pele, cabelos, nariz, entre outros e, atravessando o nível dos modos de vida, incluindo aí língua, religião, nacionalidade, só para citar alguns aspectos que são genericamente aglomerados sob o termo geral de cultura, desemboca (atualmente) no termo etnia, mais leve e assumido na dimensão antropológica do termo raça. Esquemáticamente teríamos atravessados no tempo, em um extremo a noção de raça no sentido biológico, e no outro a noção de etnia puxando para o sentido antropológico. Porém, sabe-se que o racismo, enquanto ideologia que basicamente postula a existência de uma hierarquia entre brancos e negros e, apoiada no intervalo biológico do conceito de raça, não possui atualmente nenhum fundamento ou sustentação deste mesmo ponto de vista dito “científico”, como, só para citar um exemplo, bem nos informa Silva Santos:

O genoma humano é composto de 25 mil genes. As diferenças mais aparentes (cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz) são determinadas por um grupo insignificante de genes. As diferenças entre um negro africano e um branco nórdico compreendem apenas 0,005% do genoma humano. Há um amplo consenso entre antropólogos e geneticistas humanos de que, do ponto de vista biológico, raças humanas não existem (2012, p. 2).

Já o preconceito linguístico, atualmente sem um termo específico definido, tal como racismo para o preconceito racial, se caracteriza pela exclusão do sujeito falante a partir de sua maneira de falar, geralmente distanciada da escrita e da norma socialmente considerada padrão. Dito de outra forma, este se configura pela tentativa discriminatória de correção da fala a partir do registro escrito, negligenciando-se o fato de que a oralidade, a língua viva, precede historicamente à escrita, a língua morta; metaforicamente comparando. Uma tentativa porque não raro, o preconceito linguístico se comporta como uma faca de dois gumes, amenizado apenas pela intersecção do preconceito social, (pobre fala tudo errado...) isto é, em virtude da abrangência da linguagem, anteriormente citada, elementos das falas desprestigiadas também são encontrados, mas geralmente despercebidos, nos discursos dos

agentes do preconceito linguístico; incluindo dentre outros os próprios professores, e tanto fora quanto dentro da sala de aula.

Neste estudo, para fins de brevidade de escrita e sem grandes pretensões conceituais, em respeito/submissão à hierarquia da ciência, definimos aqui o preconceito linguístico como antidialetismo. Para justificar tal escolha, consideramos a noção de dialeto de Dubois, que diz respeito à percepção de variedades de fala específicas dentro do conjunto mais amplo de falas de uma língua, algo bem próximo ao que também diz o Dicionário Aurélio: “variedade subpadrão ou não padrão de uma língua, associada a grupos que não contam com prestígio social.” Sugerimos, então, o termo dialetismo para representar o fenômeno desta diversidade linguística observada na realidade de fala, ou seja, os diversos falares regionais e sociais e concluímos no antidialetismo, usando o prefixo grego (anti) para expressar a aversão ou o movimento que vai contra ao livre exercício desta diversidade linguística dentro da língua falada; discriminação bem perceptível em nossa sociedade e, principalmente em sala de aula; tanto da parte do professor quanto dos próprios estudantes. Advogamos que, independente da escolha provisória deste termo, a identificação de um problema a partir de sua definição, tal como se apresenta o preconceito linguístico em nossa sociedade, é uma exigência necessária no sentido de tornar preciso a sua identificação e possibilitar tanto a reflexão quanto, por consequência, a tentativa de soluções para o mesmo. Como se pensar/resolver um problema quando este não é claramente enunciado? Em resumo, preconceito racial, racismo, preconceito linguístico, neste estudo, antidialetismo.

Seguindo o raciocínio, sabemos que tanto o antidialetismo quanto o racismo, assim como outros preconceitos, tais como o social, o religioso, o de gênero e o sexual, se expressam a partir de tipos diferentes de discriminações. O que talvez seja menos evidente é a relação de tais intolerâncias com as noções de equidade e iniquidade. Supondo a equidade a igualdade com justiça, desejo comum das minorias (?) oprimidas e também professadas pela maior parte da sociedade, a discriminação, seja ela pela maneira de falar, no caso do antidialetismo, ou pela cor da pele, no caso do racismo, pode ser caracterizada pela exclusão de parte de um grupo humano dos benefícios de toda a coletividade; (in)justamente a noção de iniquidade encontrada em Cardoso (2008), que diz respeito a uma sociedade que

não está garantido as mesmas oportunidades para que alguns indivíduos ou grupos contribuam igualmente no desenvolvimento do país, privando-se daquilo que tenham a oferecer, desperdiçando talentos, novas oportunidades, novas perspectivas (Unicef, 2003, p. 40-41).

É neste ponto, onde a relação entre escola e sociedade se estreita ainda mais, que emerge a ideia de pigmentocracia do professor Jaime Sodré, informando algo parecido a: quanto mais claro for o tom de pele, menos preconceitos sofre o sujeito. Esta percepção básica de nossa realidade se relaciona intimamente com outra noção igualmente importante e bem clara neste estudo, mas nem tanto no nosso convívio social: o racismo institucional, que seria “a incapacidade coletiva de uma organização em promover um serviço apropriado (...) às pessoas devido a sua cor, cultura ou origem racial/étnica”. (CRE/UK, 1999, apud Werneck, 2004). E como também nos informa a sabedoria popular quando diz que uma desgraça nunca vem desacompanhada, atrelado a este temos o famigerado mito da democracia racial,

Corrente ideológica que pretende eliminar as (...) desigualdades entre as três raças formadoras da sociedade brasileira (...), ao afirmar que existe igualdade entre elas, eliminando assim o conflito da convivência e perpetuando estereótipos, preconceitos e discriminações. (CARDOSO, 2008, p. 38).

A história nos ensina que as tentativas de substituir a negociação pela eliminação dos conflitos nunca foi solução suficiente ao que este último propõe. E mais uma vez, a fim de sintetizar as ideias, percebemos que as noções de racismo, racismo institucional e o mito da democracia racial estão intimamente interligados dentro de uma perspectiva ao mesmo tempo individual e coletiva.

Finalizando esta parte, importante destacar as noções de interseccionalidade e identidade. Ao relacionar os preconceitos linguístico e racial, a interseccionalidade sugere algo mais que a ideia básica de simples cruzamento ou superposição entre um preconceito e outro, uma vez que não omite as complexidades (do latim, tecido junto, mas geralmente confundido com complicado), inerentes às estruturas de poder e identidades perceptíveis nas manifestações dos preconceitos; neste caso, o antidialetismo e o racismo. A noção de identidade, neste recorte pedagógico, representada pelas múltiplas identidades dos sujeitos envolvidos no processo, estudantes e professores, deriva das relações sociais e culturais que estes mantêm entre si e uns com os outros nas relações diárias e que também são atravessadas por estruturas de poder; neste caso, representadas pelas hierarquias da instituição escolar. E justamente por sua relação com a educação, fato importante neste trabalho, uma perspectiva esclarecedora para identidade social é a sugerida por Moita Lopes:

(...) as identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, (...) não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados (...) o mundo social e as identidades não são fixos. Estão em construção, (...) no processo de tornar o significado inteligível ao

outro (...). Portanto, (...) as identidades estão sujeitas a mudanças, (...) podem ser reposicionadas. (...) questão crucial [na] educação: um processo social em que transformações podem ser geradas. (LOPES, 2002, p. 38).

E finalmente, em virtude da abrangência destas noções, discurso e identidades, que interseccionam toda a experiência humana, incluindo aí a pedagógica, suspeitamos que os resultados ora observados possivelmente serão encontrados em todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que tais categorias também perpassam, e de variadas formas, o processo educativo, não se restringindo, portanto, apenas ao objeto deste estudo: a interação em sala de aula e o ensino de línguas.

3 A análise dos dados...

O problema principal da pesquisa questionava sobre a existência ou não de relações significativas entre os preconceitos linguístico e racial em aulas de línguas, principalmente materna e, na confirmação dessa existência, como se dariam tais relações e também quais seriam seus possíveis efeitos sobre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico. O período de observação em sala, apesar da interrupção pela greve dos professores da rede pública do estado da Bahia no período, permitiu observar indícios da existência destas relações, ou seja, a presença da intersecção entre o antidialetismo e racismo no processo de ensino-aprendizagem.

Para exemplificar o acima exposto, seguem dois significativos recortes selecionados a partir do *corpus* de observação da pesquisa, ou seja, duas unidades de análises definidas pela pesquisa: a interação linguística situada, relembrando, trechos de diálogos acompanhados da descrição de seus contextos situacionais e ao mesmo tempo também relacionados com questões linguísticas e raciais. Por questões de confidencialidade, um das características de pesquisas envolvendo seres humanos, não citaremos os nomes dos pesquisados observados nem das respectivas instituições onde se deu as observações.

4 Recorte 1, audição de leitura de estudante

Contexto geral: aula de língua portuguesa, turma de ensino médio, primeiro ano, matutino. Escola de perfil tradicional, tanto física (sala com estrutura de tablado), quanto institucional (hierarquia organizacional rígida). Professora, mulher branca, exige, após recusa de voluntários, de estudante negra a leitura de um texto contendo informações sobre as influências externas na língua portuguesa. Abaixo a transcrição desta leitura:

Professora: Vá.

Estudante: Os colonizadores portugueses trouxeram para o Brasil a cultura e a língua portuguesa. Esta foi, esta foi sendo enriquecida com o vocabulário de origem tupiniquin, africana e de outros povos [interrupção da professora]...

Professora: O que foi que aconteceu aqui no Brasil?

Quando os portugueses aqui chegaram, os índios já habitavam, os índios falavam o tupi-guarani os portugueses impuseram o português lusitano que se misturou ao tupi-guarani e com o passar dos tempos nós recebemos AINDA na língua portuguesa que falavam no Brasil influências africanas, indígenas, além das indígenas, africanas e além dos imigrantes europeus.

Então, se a gente chegar no sul do país a gente vai, assim, notar uma diferença, é, tremenda com os dialetos que lá existem e dialetos que existem, por exemplo aqui no nordeste.

E a região sul do país foi a região que mais apresentou uma intensa, um intenso processo imigratório.

Então o sul do país recebeu italianos, espanhóis, japoneses, né?

E acabou misturando estas línguas ao português brasileiro.

Então nossa língua gente, ela é pluri, né?

Ela apresenta tão inúmeros dialetos, né?

Não existe, não dá pra se pensar, não dá pra se falar num português puro. Isso é IMPOSSÍVEL num país que, é, convive com tantas culturas, com tantas línguas, com tantas influências.

Vá, continue.

Estudante: Assim temos, de provi... de proveniência indígena muitos nomes de lugares, utensílios, alimentos, flora e fauna com...

Professora: Fauna.

Estudante: Fauna, como Curitiba, Paraná, [inaudível], abacaxi, lámbari, carimã...

Professora: Lambari, gente pelo amor de Deus, lambari...

Estudante: carioca, mandioca e etc.

Professora: Então estas são, estes são vocábulos né? Que nós, é... usamos na língua portuguesa mas que NA VERDADE fazem parte né? Da, do tupi-guarani, é uma herança do tupi-guarani né?

Vá.

Estudante: De proveniência africana temos ma..., a macumba, [risos] cachaça, moleque, [inaudível], giló, [inaudível], [inaudível], mari... maribundo, [inaudível], manga, samba e etc..

Professora: Vá... (Fim do recorte)

5 Análise:

O tom imperativo, o monopólio da fala e as marcantes correções de leitura feita pela professora, juntamente com o tom de voz baixo e a atitude limitada às respostas da estudante, revelam principalmente a assimetria hierárquica existente entre ambas, reflexos do ensino tradicional. À luz do referencial teórico deste estudo, nesta situação se percebe duas identidades posicionadas a partir de valores sociais diferentes, negociando uma relação/tensão a partir de um imaginário compartilhado que se intersecciona a partir da cor da pele, do gênero e do lugar social pertencente de cada sujeito (estudante negra e professora branca), dentre outros fatores, e que coloca a professora como sujeito ativo e a estudante como agente passivo no complexo subprocesso identificado como leitura; parte integrante do processo educacional maior. Neste sentido, é significativo observar o que diz Coracini em relação à leitura na sala de aula: “(...) ler significa saber pronunciar as palavras, tal como (...) professor, pronuncia; esta visão de leitura colabora para o silenciamento do aluno no que diz respeito à produção do significado (...) (2002, p. 69).” E a mesma autora descreve um dos principais efeitos negativos desta concepção de leitura:

Nega-se ao aluno (...) a possibilidade de construir significado, (...) com base nas suas próprias experiências e possibilidades, forçando-o, (...) a obedecer (...) atividades pré-estabelecidas e consagradas pela tradição escolar (...) livro didático (...).” (CORACINI, 2002, p. 69).

Em relação aos traços linguísticos e raciais, critérios da unidade de análise, nos momentos em que a leitura fazia referência à cultura indígena, a sala, representada pelos demais estudantes e professora, manteve-se silenciosa, mas durante a referência aos elementos africanos, precisamente a partir da leitura da palavra ‘macumba’, e daí por diante, toda a sala, incluindo a professora, expressou-se através de abafados sorrisos, enquanto os estudantes faziam comentários, em tons de brincadeiras entre si.

Concluimos deste recorte que, assim como transparecem na prática pedagógica relações de poder que a escola replica da sociedade, a leitura do trecho transcrito parece igualmente refletir os preconceitos (a invisibilidade no caso da leitura dos elementos indígenas e a negação e desconsideração no caso dos elementos africanos) compartilhados

pelo imaginário social comum. Dito de outro modo, os sujeitos da sala de aula, estudantes e professores, replicam o comportamento encontrado nos sujeitos da sociedade, cidadãos: a invisibilidade, negação e desconsideração de duas culturas também constituintes da sociedade brasileira; atitude geralmente baseada na ignorância sobre as mesmas.

6 Recorte 2, descrição do silêncio de estudante

O segundo recorte ocorre no mesmo contexto anterior e é curioso por fugir à expectativa da gravação do áudio, prevista pela metodologia da pesquisa, ficando apenas na descrição da situação; não sendo por isso menos significativo. Estudante negro inclina a cabeça na carteira escolar, sugerindo posição de descanso, sempre quando a professora fala. Em todos os outros momentos em que a professora escreve algo no quadro, o mesmo estudante inicia a escrita da atividade proposta por ela em seu caderno, como que guiado por um comando pontualmente determinado. Este fenômeno, a escrita automática, é citado por Coracini como pertencente ao ritual de sala de aula. E, apesar de não ter sido possível a gravação em áudio, a descrição deste recorte se enquadra no chamado silêncio significativo, como afirma a mesma autora “(...) entendemos o silêncio não como um espaço vazio e negativo entre falas, mas como um (...) pleno de significação.” (CORACINI, 2002, p. 68).

Verificou-se a partir dessas observações em sala de aula que, para os estudantes que percebem um contexto pedagógico desfavorável a suas possibilidades de significação, seja por sua maneira de falar em desacordo com a norma linguística imposta pela escola, ou pelo reconhecimento de sua identidade étnico-racial, o silêncio como forma de negociação diz muito como resposta sobre esta percepção de contexto desfavorável. E diz também para os professores, que tentam a todo tempo, através de seu discurso institucionalizado, preencher este ‘vazio’ de significações (CORACINI, 2002); como se verificou nas observações acima descritas.

Relacionando a estes fatos os aspectos conceituais anteriormente citados, nossa reflexão sugere que

Pensar o racismo institucional na educação é importante, pois remete para o fato de que alunos e alunas negros vivenciam na escola situações de desvantagem no acesso a benefícios gerados pela ação desta instituição, na medida em que esta desconsidera, inferioriza e/ou estigmatiza as referências culturais que esses/as alunos/as possuem, o que implica em fracasso que incide sobre eles/as, mas não são inerentes a eles/as ou deles/as. (LIMA, 2007, p. 100).

Uma mudança de atitude ainda não totalmente observada na realidade concreta da educação brasileira, a despeito dos dez anos da conhecida Lei 10.639/03, que trata sobre a inclusão e valorização da história e culturas africanas e afro-brasileiras no currículo nacional. Enquanto a situação não se altera, podemos afirmar que as cores dos discursos em sala de aula aparentemente variam apenas numa escala de tons que vão do branco, passando pelo “moreno” até chegar ao tom negro, algo semelhante ao percebido em nossa sociedade; relembrando a ideia de pigmentocracia mencionada anteriormente pelo professor Jaime Sodré. Afirmamos isso porque, ao que parece os tons vermelhos da cor da pele dos índios está associado apenas ao sangue do massacre de seus ancestrais, e ainda assim desbotado com a perda da memória de sua herança ao nosso país e, o tom negro da pele dos negros é usado apenas para esconder (ir)responsabilidades sociais e ocultar a vergonha da escravidão de seres humanos, injustiça sem precedentes que depõe contra o estado de várias nações, incluindo a brasileira; com seus maléficos efeitos nas identidades e memórias de todos os brasileiros, principalmente os negros.

7 Considerações finais

Na elaboração da hipótese para este estudo, supôs-se que tais relações não só existiriam como também refletiriam as mesmas relações sociais presentes fora do ambiente escolar, pautadas pelo mito da democracia racial brasileira, como visto anteriormente, corrente ideológica que tenta negar a existência das relações desiguais existentes entre as etnias que constituem o Brasil; fato percebido a partir da análise e interpretação dos dados coletados nas observações das aulas.

Outro ponto importante tem a ver com compreensão dessas assimetrias, de poder e valores sociais, partilhadas pelo imaginário dos sujeitos e presentes na instituição escolar, tradicional espaço onde o racismo institucional se faz presente em toda sua plenitude. O racismo institucional, como visto, é basicamente a incapacidade de uma instituição, no caso a escola, de fornecer um serviço apropriado, no caso a educação, por causa do pertencimento étnico-racial, neste estudo, as identidades dos estudantes das escolas públicas estaduais, negros em sua maioria. Tais aspectos têm a ver com a cor da pele (critério para o racismo) e origem social e cultural, incluindo também a maneira de falar dos estudantes, o qual o modelo tradicional de ensino, pautado pelo mito da homogeneidade linguística do Brasil (BAGNO, 1999), juntamente com a ideologia do erro, condena e faz questão de silenciar.

A duração (115 dias!) da greve dos professores, aparentemente fato sem nenhuma relação com esta reflexão, ao contrário, sugere ser um contundente exemplo de expressão do racismo institucional, uma vez que evidenciou a intransigência do governo para negociar com uma categoria que luta por uma educação de qualidade e que atende a uma esmagadora maioria de estudantes negros e também pobres. Também não se deve esquecer a questão do tempo de permanência dos estudantes na escola, espaço em que estes cidadãos, em processo de formação, passam uma significativa parte do tempo de suas vidas e sendo, por isso, uma marcante referência no processo de construção de suas identidades sociais.

Estas considerações apontam para o fato de que os efeitos da interseccionalidade entre os preconceitos linguísticos e raciais no contexto pedagógico se apresentam concretamente danosos na subjetividade dos sujeitos estudantes. Tão prejudiciais quanto os efeitos diluídos, disfarçados e a todo tempo negados das relações preconceituosas que estes mesmos sujeitos, agora cidadãos, encontram fora do ambiente escolar; expressos por estes e outros mais, como o sexual, o religioso, etc.

De modo simples afirmamos, pelas observações desta pesquisa, a existência da relação/tensão entre o antidialetismo e o racismo, que se apresenta nas interações de ensino e aprendizagem das aulas de línguas no intervalo entre a ausência marcante e a evidência dissimulada. Mas, tais relações também podem ser estendidas, respeitando suas particularidades, para o processo de ensino-aprendizagem como um todo, uma vez que por este também perpassam a noção de linguagem e de identidades, igualmente presentes em toda interação pedagógica.

Percebeu-se que estas relações são mediadas pela própria linguagem, a partir do discurso dos sujeitos nela envolvidos e, ao reconhecer os efeitos negativos desta relação/tensão sobre estes mesmos sujeitos, tanto professores como estudantes, principalmente os negros, a contribuição desta pesquisa seria a de apontar para possibilidades outras de intervenção na prática pedagógica, de modo a favorecer uma educação justa e igualitária; como já propõem algumas ações afirmativas, a exemplo do projeto Escola Plural, em Salvador.

Tais relações deveriam, ainda que minimamente, contemplar a inclusão tanto da diversidade linguística quanto da étnico-racial (em resumo, a diversidade cultural) dos sujeitos que fazem parte do processo educativo, uma vez que a educação, enquanto atividade

social compartilhada e historicamente situada deveria apontar para a construção de uma sociedade onde fosse possível se oportunizar condições de equidade, ou seja, igualdade com justiça e respeito a toda a diversidade cultural nela presente; minimizando, assim, as desigualdades sociais.

8 Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 50ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

CARDOSO, Nádia Maria. **Manual de Anti-Racismo e Direitos Humanos para jovens.** 2 ed. Salvador: Instituto Steve Biko, 2008.

CORACINI, Maria José Rodrigues. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

CORACINI, Maria José (Org). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Identidade e cultura afro-brasileira: a formação de professores na escola e na universidade.** Tese (Doutorado). Salvador: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. (Org.). **Escola Plural: a diversidade está na sala Formação de Professores/as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** 3. ed. Cortez, 2012.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. In: _____; LAGAZZI-RODRIGUES, Luzi (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade.** Campinas: Pontes, 2006. p. 13-28.

SILVA SANTOS, Diego Junior da. et al. **Raça versus etnia:** diferenciar para melhor aplicar.
Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

O Educar Para as Relações Étnicorraciais: Um Estudo das Práticas Pedagógicas dos Orientadores Sociais no Programa PETI do Município de Jequié/BA²⁹⁶

Janyne Barbosa de Souza²⁹⁷
Benedito Gonçalves Eugênio²⁹⁸

Resumo

Este trabalho visa publicizar o resultado da pesquisa de Especialização em Educação e Diversidade, realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, concluída em 2012. Pautada nas reflexões acerca das relações raciais no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, doravante PETI, no município de Jequié-BA. O objetivo central foi investigar as práticas pedagógicas dos orientadores sociais no trato com as relações étnicorracial, a fim de entender a seguinte questão: Como os orientadores sociais do Programa PETI trata a questão das relações raciais em suas práticas pedagógicas? Para responder a questão em foco, propomos investigar as práticas pedagógicas dos orientadores sociais no trato com as relações étnicorraciais, tomando como base observações do cotidiano via o currículo praticado. As bases teórico-epistemológicas e metodológicas deste estudo se encontram ancoradas e fundamentadas na epistemologia qualitativa, consubstanciadas no estudo de caso. Optamos pelo estudo de caso de por entender que ele possibilita conhecer/compreender as ações pedagógicas no cotidiano desenvolvidas pelos orientadores sociais do Programa PETI. Os procedimentos de construção dos dados foram análise documental, entrevistas semi-estruturadas e observação. Como referencial teórico, foram utilizados os estudos desenvolvidos sobre as relações raciais a partir da vertente teórica de Nilma Lino Gomes (2005), Santos (2007), Petronilha Silva (2007), Munanga (2008), Cavalleiro (2008), dentre outros. Destacamos que a dimensão de educar para relações étnicorraciais deve estar pautada na perspectiva de um comprometimento com um projeto de concepção de sociedade, de homem e de mundo que contemple as diferenças e considerem as culturas silenciadas e negadas nos currículos.

Palavras-chave: Relações Étnicorraciais. Práticas Pedagógicas. Programa PETI.

1 Introdução

A escola e os espaços socioeducativos são locais de disputas e de conflitos. De forma geral, o sistema educacional está estruturado de um modo mais conservador do que transformador, perpetuando o status *quo* da sociedade e os preconceitos de classe, gênero e de raça, legitimando as classes sociais e as ideologias sexistas e racistas.

²⁹⁶ Trabalho apresentado no II Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT Políticas de Ações Afirmativas e Relações Raciais.

²⁹⁷ Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista CAPES. E-mail: jany462@yahoo.com.br

²⁹⁸ Professor Doutor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução da educação para as relações étnicorraciais, o que demanda mudanças de representação, de práticas e a produção cotidiana de currículos que tornem possível/viável a implementação da lei 10.639/03.

O trabalho com a Lei 10639/03 exige mudança de práticas e descolonização dos currículos em relação à África e aos afro-brasileiros. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria prática pedagógica. Nesse sentido, descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação (GOMES, 2006).

Nesse sentido, os espaços socioeducativos e os programas sociais devem ser locais de diálogo, luta e resistência contra as injustiças sociais ou quaisquer práticas discriminatórias²⁹⁹ e preconceituosas que impeçam a superação e a promoção da igualdade racial, de forma que os sujeitos envolvidos nesse contexto possam aprender a conviver vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

Assim sendo, torna-se fundamental aliar, na luta política, a dinâmica racial. Portanto, a questão racial deve ser um componente importante a ser considerado não apenas pela escola, mas também pelos programas socioeducativos na superação das desigualdades raciais. Nesse sentido, a pesquisa buscou investigar as práticas pedagógicas e o tratamento da questão racial com crianças e adolescentes do Programa PETI, verificando as maneiras pelas quais essas práticas revelam sobre a questão racial.

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso investigativo de natureza qualitativa. A opção pelo estudo de caso permitiu investigar uma unidade específica, além de poder encontrar “no estudo de caso condições de realização investigativa que favorecem o desenvolvimento de diferenciadas vias teóricas e metodológicas” (SARMENTO, 2003, p. 139). Ao realizar o estudo de caso foi possível conhecer em profundidade o particular, sobre os sujeitos, a instituição, nesse caso o Programa PETI e o grupo social do referido Programa.

Para a compreensão das práticas pedagógicas voltadas para a questão racial e ao enfrentamento do racismo e da discriminação no PETI os instrumentos metodológicos utilizados foram observação *in loco*, registros no diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Após ir a campo, fez-se a análise dos dados, com as informações recolhidas no diário de campo, o que permitiu a triangulação dos métodos de escolha.

²⁹⁹ Comportamento iníquo ou tratamento desigual de outros com base em sua pertença grupal ou posse de um traço arbitrário, como a cor da pele (Guimarães, 2008, p. 50). De acordo com Munanga a discriminação é o nome que se dá para conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros (Munanga, 2008, p. 59).

Destacamos que a inserção da diversidade nos currículos, nas práticas pedagógicas implica ampliação da compreensão sobre as causas dos fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, preconceito e na dimensão de educar para relações etnicorraciais.

2 Situando o Campo Empírico: Educação das Relações Etnicorraciais no Programa Peti

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) implantado pelo Governo Federal, em 1996, articula um conjunto de ações visando proteger e retirar crianças e adolescentes com idade inferior a 15 anos do trabalho precoce, resguardado o trabalho na condição de aprendiz a partir de 14 anos. O PETI tem como objetivo erradicar todas as formas de trabalho infantil no país, em um processo de resgate da cidadania de seus usuários e inclusão social de suas famílias (BRASIL, 2003).

Em parceria com os três níveis de governo (municipal, estadual e federal), o PETI se respalda nos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, em especial, no art. 227, que determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A política da assistência social foi incrementada após a Constituição de 1988 e foi regulamentada com a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), em 1993. Outro marco importante para refletir sobre as questões voltadas ao PETI é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, o qual assegura às crianças e adolescentes o pleno desenvolvimento físico, moral, espiritual e social, além dos direitos consagrados pela Constituição, tais como: à convivência familiar e comunitária, à educação, à saúde, à cultura, ao esporte e ao lazer. Basicamente a LOAS e o ECA apontam para a universalidade das políticas assistenciais. Assim, as ações públicas devem ser orientadas para todas as crianças, adolescentes e jovens sem discriminação de cor, sexo, religião dentre outros (BRASIL, 2003).

Quando se discute as relações raciais no Brasil, percebemos que estamos impregnados de ideologias, contradições e paradoxos. Sem dúvida, o racismo é um fenômeno social

presente de forma concreta na estrutura social brasileira. Vale ressaltar que este fenômeno não pode ser analisado de maneira isolada e descontextualizada, pois ele se manifesta dentro da dinâmica e das relações sociais.

Com relação a esse contexto, Munanga (2008, p.183) ressalta que:

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, resolvê-los, fazendo que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a respeito das diferenças e especificidades que possam existir.

Neste sentido, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual o racismo e a discriminação se expressam, conforme já apontaram os estudos de Oliveira (1985) e Cavalleiro (2003). Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade.

Com efeito, o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder, o currículo instituído pela escola e pelas ações socioeducativas acabam hierarquizando determinados saberes e, no mesmo sentido, definindo o que deve e o que não deve ser ensinado pela escola. Como consequência desse poder de legitimação do que deve ser ensinado, na construção do conhecimento escolar (e de seu currículo),

Legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Reforçam-se as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (MOREIRA & CANDAU, 2007, p.25).

Assim, o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção do conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2007).

3 O Universo da Pesquisa: A Realidade do Peti

O racismo é uma mazela histórica, cuja raiz se encontra na própria natureza humana. Ele assume várias formas que vai de manifestações explícitas de violência quanto de ações camufladas de segregação. Certos valores vão sendo construídos para justificar a atitude racista, valores estes que espalham no inconsciente coletivo das pessoas, produzindo e reproduzindo uma geração preconceituosa e indiferente com essa realidade de marginalização.

Nesse sentido, a constante atitude de preconceito da cor da pele representa ainda um forte desafio para os afrodescendentes, a condenação de quem o pratica, revela para o branco certo alívio ou reparação pelo mal causado durante todo processo de escravidão do negro. Essa sensação de alívio, na verdade, camufla e dissimula em si mesmo o “preconceito de não ter preconceito”.

Florestan Fernandes diz que o homem branco

(...) em lugar de procurar entender como se manifesta o ‘preconceito de cor’ e quais são seus efeitos reais, ele suscita o perigo da absorção do racismo, ataca as ‘queixas’ dos negros e dos mulatos como objetivação desse perigo e culpa os ‘estrangeiros’ por semelhante ‘inovações estranha ao caráter brasileiro (FLORESTAN, 1965, p. 43).

Essa posição do homem branco camufla um racismo que existe e está interiorizado, permitindo que ele fique em uma zona de conforto, ou seja, que se isente de suas responsabilidades diante dos seus comportamentos e atitudes que representa intolerância racial ou étnica.

A realidade evidencia episódios de pessoas de pele branca apresentando atitudes que revelam desprezo ou até mesmo que inferiorizam o negro na sociedade, mas que quando questionadas são explicadas como se nunca tivessem ocorrido tais comportamentos. Em certos momentos tais atitudes são justificadas como se o negro ou o mulato fossem os responsáveis por elas, ou ainda, o que é pior, como se fossem idealizadas por eles, por não aceitarem sua cor de pele ou sua posição social, histórica e econômica.

Essa realidade é comprovada pelas análises da investigação, quando as orientadoras foram questionadas se já passou ou presenciou algum fato discriminatório contras pessoas negras na escola onde estudou ou no espaço de trabalho, as repostas foram unânimes positivas, todas afirmaram que sim. Essas afirmações estão evidencias nas suas falas:

Geralmente acontece muito isso no cotidiano, pois a discriminação é um fato que cresceu muito na sociedade. Aqui há discriminação, não só em relação a cor, mas a tudo. Com os assistidos, em geral sempre constato esse fato, às vezes até discutindo, eles se vingam discriminando o colega. Agora com a gente adulto não! Só com os meninos, todo momento, a gente vê a discriminação entre eles, no caso da gente, a gente brinca com nossa colega (C), mas não somos racistas, apenas brincamos com ela”... (INFORMANTE A).

Sim, claro! Todos os dias os deparamos com isso e aqui no PETI existe entre assistidos e assistidos, eles mesmo, uns xinga o outro de negro de cabelo duro, e o próprio preto não gosta de ser chamado de negro. Ele mesmo é racista. O próprio negro, não aceita quem ele é (INFORMANTE B).

Já sim! Eu mesma, eu sou exemplo, sempre sofro práticas racistas. Aqui no PETI, as práticas racistas acontecem abertamente entre os assistidos, em relação às pessoas que trabalham aqui, não vemos a prática discriminatória declaradamente, aparece nas entrelinhas, é camuflado (INFORMANTE C).

Já presenciei vários casos discriminatórios. De maneira geral isso acontece e vai existir sempre. Aqui no PETI, entre os assistidos, mas nada que não fosse resolvido depois de uma boa conversa (INFORMANTE D).

Nota-se, portanto, que a discriminação representa para os orientadores entrevistados algo indesejável porque penaliza pessoas e grupos sociais, por outro lado, estes defendem um discurso sobre o tratamento igualitário dado a todos os assistidos do Programa. A partir desse discurso de igualdade, os agentes educativos acabam fixando um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam isso, é legitimado não só por aquilo que é dito, mas por tudo que é silenciado.

Além das observações, os depoimentos das crianças e adolescentes, revelaram através de conversa informal que sofriam práticas discriminatórias não só no PETI, mas em todos os espaços sociais. Algumas no decorrer da conversa, ficaram constrangidas em falar sobre assunto, outras abertamente revelaram sofrer com a discriminação. Numa atividade em grupo onde deveriam falar sobre a cor da pele, como elas se identificavam, as crianças e adolescentes negras (os) timidamente se classificaram como morenas, não se identificaram como negras, as crianças e adolescentes brancas (os), não tiveram problemas nem receio em se classificarem como brancas.

Outro ponto observado foi a questão da autoestima das crianças e adolescentes brancas (os) em relação às crianças e adolescentes negras (os). De acordo com Aires (2002), as crianças brancas são vistas como o tipo ideal e como as mais bonitas, essas preferências podem ser explicadas pelo silenciamento em relação ao negro na escola e durante todo processo histórico de negação.

A criança ou adolescente chega à escola e seus valores, sua cultura são ignorados, prevalecendo um estereótipo de beleza e cultura já padronizada como ideal. Com isso ela passa a desprezar sua aparência física ou até mesmo suas raízes ancestrais e culturais.

Nesse contexto,

A escola tem papel preponderante na eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao propiciar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 6).

A pesquisa aponta para a necessidade de se considerar as diferenças nas práticas educativas do PETI, pois, não há uma sensibilização em relação aos processos culturais vivenciados pelas crianças e adolescentes que são atendidas pelo Programa, o que contribui para que estas crianças construam ou reforcem uma representação negativa do negro a partir do ideário do branqueamento.

Sobre esse contexto Cavalleiro afirma que:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros. Isso leva a supor que a imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto (CAVALLEIRO, 2008, p. 19-29).

As políticas de branqueamento que sustentaram o preconceito, o racismo e a discriminação ao longo da formação do Brasil serviram para retardar as ações de combate a essas posturas. Embora, legalmente, todos sejam considerados cidadãos na sociedade, na prática os afrodescendentes são os que mais sofrem com as condições desiguais que se intensificam com os estereótipos criados para desqualificar o negro.

Dando continuidade à análise, no que diz respeito sobre as opiniões em relação ao racismo, o preconceito e a discriminação racial. Algumas entrevistadas apresentam ter um conhecimento superficial a estes conceitos e outras não souberam conceituar. As observações evidenciaram a existência do racismo no Programa PETI ora de forma sutil, outras vezes de forma explícitas nas práticas educativas diárias, nas atitudes das orientadoras, nos comportamentos das crianças/adolescentes.

Penso que o preconceito é não saber distinguir a raça, só existe uma raça só, e discriminação é excluir as pessoas, acho que esses conceitos deveriam ser trabalhados de uma forma melhor para conscientizar as pessoas (INFORMANTE A).

Não concordo com o preconceito e a discriminação, para mim o preconceito é fazer um conceito antes de conhecer, e a discriminação é você afastar, fazer o afastamento. Aqui tem negro, mas a gente leva na brincadeira... O preconceito e a discriminação já tá encravado entre eles, já ta enraizado, já vem de casa, eles mesmo tem preconceito um do outro. O próprio negro, não aceita quem ele é (INFORMANTE B).

Pra mim o preconceito é uma coisa de raiz, desde da colonização, da forma como foi criado a população. Pra mim o preconceito é um conceito formado sem conhecimento de causa, sem conhecimento do que existe. O preconceito é o sinônimo de ignorância e a discriminação é rejeitar, desvalorizar, é o proibido da sociedade, é a falta de respeito total com as pessoas. Ele existe e, é difícil de ser combatido (INFORMANTE C).

O racismo é uma questão extremamente complexa que pode ocorrer independente da classe social que seus envolvidos pertencem. No Brasil ele é fruto de um processo histórico que impuseram ao povo negro uma condição de exclusão social, política, culturais e econômica que atualmente tem sido analisados e combatidos por várias instituições, principalmente a educacional.

Dando continuidade à análise, a pesquisa realizada no Programa PETI, aponta a existência de práticas racistas discriminatórias nas relações interpessoais adulto/adulto,

adulto/crianças e adolescentes e crianças/ adolescentes. As crianças utilizam termos pejorativos que desvalorizam a imagem do negro, os adultos por sua vez, reforçam essas práticas na medida em que, acham graça e chamam as crianças pelo apelido e não pelo nome, além disso, não sabem lidar com a situação de enfrentamento e combate do racismo e discriminação.

Aqui no PETI, eles mesmos discriminam uns aos outros, eles xigam o outro de negro do cabelo duro, a gente nem sabe como interferir, o que fazemos é chamar pra conversar. Mas o próprio preto não gosta de ser chamado de negro. Ele mesmo é racista.

No PETI nós trabalhamos o racismo, mas eles não se aceitam, eles xigam os outros de negro preto, e o outro diz: eu não sou negro! sou moreno.

Aqui no PETI, não vemos a prática racista e discriminatória declaradamente, aparece nas entrelinhas, é camuflado usa-se sempre alguns termos, me recordo de alguns especificamente, como por exemplo, se dirigem a mim: “A bichinha é preta, mas é retada”, “só é preta, mas é inteligente” ou seja, o meu defeito é ser Negra! Lembro também de alguns termos pejorativos, momentos em que já vejo colegas e até os próprios assistidos sofrerem com brincadeiras e apelidos maldosos que servem pra reforçar e inferiorizar ou revelar certa incapacidade por ele ser negro. Expressões tipo: Seu macaco, urubu, negro preto, negro não tem onde cair morto, cabelo de pixaim, picolé de betume (FALAS DAS INFORMENTES).

As referidas falas refletem como a ideologia do branqueamento está impregnada e perpetua nos comportamentos das pessoas, principalmente das crianças/adolescentes, elas internalizam uma imagem negativa, de si própria, e uma imagem positiva do outro, a criança/adolescente negro é estigmatizada e tende a se rejeitar, a não se estimar. Torna-se desejável querer ser branco, já que o ideal é branco. Dessa forma, as crianças negras percebem quando são desqualificadas, são consideradas feias e elas introjetam a inferioridade. Em sua concepção, ser negro, é ser feio.

De acordo com Cavalleiro,

Muitas vezes as crianças são incentivadas pelas próprias professoras a revidarem as agressões sofridas na escola. Não são levadas a refletir sobre os momentos de agressividade, nem a ponderá-los. O modo como essas educadoras concebem o cotidiano escolar e as relações interpessoais nele estabelecidas dificulta a percepção dos conflitos étnicos e, inclusive, a realização de um trabalho sistemático que propicie a convivência multiétnica, já que para elas esses problemas inexistem (CAVALLEIRO, 2008, p.46).

Assim, a constituição da identidade do ser humano, está ligada ao processo de socialização que abrange o enclucamento de valores que dão referências de sua visão de mundo e da sua própria imagem ou auto representação. De acordo com Romão (2001, p. 16), a questão da identidade negra fragmentada, ter ou não ter autoestima, está relacionado com a dimensão histórica que por vezes coopera para a construção de estigmas, e se esse fato não for considerado acaba por naturalizar a baixa autoestima da criança negra como sendo algo inerente à sua personalidade. Ainda segundo a autora, ninguém nasce com alta ou baixa autoestima ela é aprendida e resulta das relações sociais e históricas.

4 À Guisa de Considerações

Refletir sobre esse tema, relações raciais, e mais especificamente sobre estas relações raciais no contexto do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil é um grande desafio o que a referida pesquisa sugere como uma das ferramentas de combate ao racismo no espaço do PETI e Programas Sociais, é que a questão racial não continue sendo ocultada nesses espaços, devendo possibilitar um espaço permanente para discussão e reflexão de práticas racistas e preconceituosas visando à superação de estigmas e discriminação contra os negros que é tão presente nesse espaço de convivência como é o caso do PETI, no município de Jequié.

As contribuições obtidas pontam como resultados no que concerne ao PETI no trato com as questões raciais, é que existe pouco reconhecimento das desigualdades raciais que podem ser encontrados nos vários documentos da política de assistência social, em enfrentar as discriminações, consideradas como vulnerabilidade social.

Somado a isso, os esforços das políticas de assistência social estão limitados para o combate do racismo e a promoção da valorização da dignidade e identidade negra. A questão racial é tratada de maneira pontual, vazia, solta, superficial e precária. O discurso que permeia as práticas educativas de não abordar a temática, porque o assunto é polêmico, revela o “medo” que se tem em discutir a questão racial na sociedade.

O Programa precisa urgentemente rediscutir sua proposta educativa para que atenda as políticas públicas de promoção da igualdade racial nesse espaço. Com efeito, é preciso avançar nas discussões e implementação da Lei 10.639/2003 nos espaços socioeducativos no sentido de garantir às crianças e adolescentes do referido Programa a plenitude de sua dignidade, respeito a sua identidade étnica. Indubitavelmente, é imprescindível um trabalho pedagógico comprometido com a cidadania visando o combate ao racismo e à discriminação racial.

5 Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane S. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

GOMES, Nilma Lino. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras – Racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____; SILVA, Tomaz T. Currículo, cultura e sociedade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MUNANGA. Kabenguele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

OLIVEIRA, Luiz a. G. O silêncio: um ritual a favor da discriminação racial. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1985.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Territórios contestados. Petrópolis: Vozes, 1995.

Reflexões sobre a Implementação da Lei 10.639/03 em Amargosa/BA

Caliane Costa dos Santos da Conceição³⁰⁰
Jaqueline de Souza Barreto Santos³⁰¹
Jéssica de Jesus Almeida³⁰²

Resumo

Tendo em vista a importância da história e cultura negra e africana na formação da sociedade brasileira, o presente trabalho refletirá sobre os aspectos relativos ao processo de implementação da Lei 10.639/03, em salas de aula do ensino fundamental II, em escolas da rede pública de ensino no município de Amargosa/BA. Para nós, a aplicação da referida lei possibilitará ao indivíduo a conhecer e respeitar a diversidade existente em nossa sociedade, e, de forma especial a étnico-racial, como algo presente e marcante em nosso cotidiano. Assim, a partir dos diálogos travados com os agentes pedagógicos e as discussões entorno da lei permitirão a construção de um espaço em que as diferenças e os diferentes sejam valorizados. Para tanto, faremos uma reflexão acerca da educação no município de Amargosa, procurando compreender as mudanças curriculares ocorridas no município para atender as orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Palavras-chaves: Lei 10639/03; Espaço Escolar; Currículo.

1 Olhares sobre Amargosa

O município de Amargosa está localizado no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá e na região econômica do Recôncavo Sul. Com 435. 932 km² possui 34 351 habitantes caracteriza-se como território camponês, na medida em que é um lugar de produção da vida, da cultura e não só de alimentos.(IBGE, 2010). Vale ressaltar, que a origem do nome desta cidade deve-se à relação com as pombas de carne amarga que faziam parte da fauna local e que atraia caçadores da região, através do convite: “vamos às

Trabalho apresentado no II Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT Políticas de Ações Afirmativas e Relações Raciais

¹Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, integrante dos Grupos de Pesquisa: *Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial e Linguagens, Literaturas e Diversidades: Memórias Literárias e Culturais do Vale do Jiquiriçá-BA*. Caliane_csc@hotmail.com

²Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, integrante dos Grupos de Pesquisa: *Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial e Linguagens, Literaturas e Diversidades: Memórias Literárias e Culturais do Vale do Jiquiriçá-BA*. jqbarreto@gmail.com.

³⁰²Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, integrante do Programa *DUCA de Educação e Cultura* jessysande_90@hotmail.com

amargosas”. Em 19 de junho de 1891, aconteceu o ato de criação que elevou a *Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa* à categoria de cidade, passando a se chamar apenas *Amargosa*.

A Educação em Amargosa tem sua raiz eminentemente religiosa, com a contribuição do Bispo Diocesano D. Florêncio Sizinio Vieira, no período em que foi criada a diocese de Amargosa em 1941, o referido Bispo desenvolveu um trabalho de fundamental importância para educação nesta cidade, criando escolas religiosas como o *Seminário Menor* de Amargosa e em 1946 o *Ginásio Santa Bernadete*, o qual era administrado pelas *Irmãs Sacramentinas*. Nessa época, Amargosa era um grande centro de escoamento de mercadorias para o litoral, por ser uma cidade de ponta de trilho, entretanto, no final dos anos 30 do século passado, a cidade passa a ter prejuízos significativos, pois o *Instituto Brasileiro de Café* - IBC exige novas tecnologias para exportação do café, lavoura esta que era uma das produções econômicas mais forte da região, e, não tendo estas tecnologias perde-se muito em termos econômicos. Por conseguinte, houve a venda do ginásio *Santa Bernadete* para o Governo do Estado, porque as *Irmãs Sacramentinas* já não conseguiam mantê-lo mediante a perda do poder aquisitivo da população. Assim, longo deste processo histórico percebe-se que:

No final da década de 80 do século passado, algumas esperanças apontam para a retomada de Amargosa como cidade pólo regional, isso a partir de uma ação estruturadora do aparelho estatal, com a criação e implantação da 29ª Região Administrativa do Estado da Bahia (Dires, Direc, Ciretran), a implantação da Escola Agrotécnica de Amargosa, e da sede regional do INSS (LOMANTO NETO, 2007, p. 158).

Notabilizamos, que com a criação em 1997 da ONG - *Centro de Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia Sapucaia - Centro Sapucaia*; a criação dos projetos *Timbó: Conhecimento Científico e Sabedoria Popular preservando a Mata Atlântica no Vale do Jiquiriçá*; do *Projeto Integrar o Recôncavo Sul Baiano* para a sustentabilidade; e a conquista 2005, de um campus da *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB* cuja incumbência é formar professor, e assim é denominado *Centro de Formação de Professores – CFP*, contribuiu na (re)configuração socioeducacional e econômica do Vale do Jiquiriçá, especificamente de Amargosa/BA.

Reafirmando a importância da chegada da UFRB para a região, Boisier (1996) apresenta a seguinte consideração sobre as expectativas em relação à universidade:

[...] que esta ajude a construir socialmente uma região, potencializando a sua capacidade de autoorganização, transformando uma sociedade inanimada, segmentada por interesses setoriais, pouco perceptiva dos grandes problemas, através de uma educação capaz de mobilizar a sociedade em torno de projetos políticos coletivos, tornando-se assim sujeitos do próprio desenvolvimento. (BOISIER, 1996, *apud* LOMANTO NETO, 2007, p. 160).

É neste novo cenário educacional de existência do Centro de Formação de Professores – CFP ao longo destes oito anos, que o presente artigo refletirá sobre os aspectos relativos à diversidade sociocultural da região e a pertença étnico-racial dos sujeitos que circundam os espaços escolares, procurando compreender o currículo e as possíveis mudanças curriculares; a disponibilidade e utilização de materiais didáticos; bem como a formação dos professores, realizadas no município atendem às orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Para nós, tais discussões permitem dentro região na qual se encontra o CFP, o desenvolvimento de processos de (re) afirmação dos sujeitos plurais que compõem e (re)compõem o Vale do Jiquiriçá.

3 Reflexões Acerca do Currículo e a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Desafios e Perspectivas

A escola é um espaço que recebe inúmeras culturas, por essa razão este espaço deve valorizar as diferenças que há na sociedade e quebrar preconceitos, os quais são construídos pelos indivíduos pelo desconhecimento de determinadas culturas. Esta visão deturpada, aparece fortemente quando se remete a cultura negra, pois o homem negro ainda é visto como aquele que foi escravo e que servia apenas como mão de obra para os senhores, como seres indolentes e ligados diretamente com a criminalidade. A mulher negra também é aquela que é sempre concebida para os afazeres domésticos, como fonte de prazer e fora dos padrões de beleza estabelecido pela sociedade.

Sobre a condição da mulher negra Gomes (1995) afirma que:

A trajetória das mulheres negras, desde quando elas foram trazidas como escravas para o Brasil foi de luta e resistência. A mulher negra, apesar de desagregada de sua família e tendo que trabalhar na roça, na casa-grande, amamentando as crianças brancas enquanto lhe era negada a própria maternidade, e considerada objeto de prazer para satisfazer aos desejos dos senhores, conseguiu estabelecer-se com

dignidade no espaço público, ao lado dos homens, superando-os, não raro, em vários aspectos (GOMES, 1995, p.115-116).

Para nós, a educação formal é um dos meios para romper com os preconceitos, pois a invisibilidade desde a infância de referências positivas dos sujeitos negros, bem como a ocultação de protagonistas negros na literatura infantil, nega as crianças o direito de ter conhecimento de outras culturas e sociabilidades desde sua infância, impedindo que estas tenham a oportunidade de perceber que existem as diferenças, e que as mesmas precisam ser conhecidas e respeitadas.

Sendo assim, o debate realizado de forma qualificada e profunda entorno da cultura afro-brasileira em sala de aula, apresentará a história do negro diferente daquela propagada no sistema educacional, notabilizando as realizações intelectuais, políticas e socioculturais; as lutas contra todas as formas de opressão; e, algumas conquistas no âmbito educacional e econômico de homens negros e mulheres negras neste país.

Para nós, existe uma grande necessidade de trabalhar a cultura africana e afro-brasileira, estabelecendo um contato direto entre as gerações passadas com a geração atual, apresentando o papel dessa cultura na construção da identidade da cultura brasileira.

Para Costa e Dutra (2009):

Descolonizar o saber é o primeiro passo na luta do preconceito racial. A educação tem fundamental importância nesta luta, pois se acredita que o espaço escolar seja responsável por boa parte da formação pessoal dos indivíduos sendo assim um ambiente fundamental para separação das desigualdades raciais e superação do racismo. (COSTA; DUTRA, 2009, p. 1)

Para atender tal necessidade, em 09 de janeiro de 2003 tornar-se obrigatório por lei o estudo da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas em todos os níveis da educação básica. A Lei Federal 10.639/03 que alterou dos artigos 26-A e 79-B, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 defende a existência desse tema no currículo das escolas públicas e particulares, trabalhando-a em diferentes disciplinas. (BRASIL, 2003. n.p.).

Espera-se que com a aplicabilidade da lei, que o negro não venha ser lembrado como escravo somente nas aulas de História, quando o assunto trabalhado for “escravidão”, mas que o mesmo seja reconhecido enquanto elemento fundamental para a formação e organização da sociedade brasileira.

Entendemos que a maioria das vezes há resistência do indivíduo de se reconhecer como negro, pelo fato dele está sempre ligado à situação de inferioridade, pois, o *ser* “branco” se constitui uma norma social, que obstaculiza e mina a construção das identidades dos sujeitos que não se conformam dentro deste padrão.

Assim, a escola deve tomar para si a construção de uma nova identidade para seus alunos, apresentando a atuação do negro na sociedade de forma positiva. Um método que ajudou bastante para que o negro aparecesse nas escolas de forma positiva foi com a revisão liberada pelo governo brasileiro dos livros didáticos, nos quais o negro aparecia sempre como o escravo, sujeito inferior que está sempre disposto a servir ao “branco”. (DUTRA; COSTA, 2009).

Para Silva (2001, p.15):

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, os trabalhadores, entre outros.

Se levarmos em conta os muitos cenários escolares no Brasil, onde o livro didático se constitui em principal fonte de consulta para a informação e formação dos estudantes, entenderemos o quanto este foi nocivo aos segmentos sociais historicamente discriminados.

Ainda no que tange as questões que envolvem a aplicação da lei 10639/03, alguns agentes pedagógicos, alegam a inexistência de qualificação ou a limitada formação dos profissionais da educação para tal ação; revelam que faltam materiais didáticos, ou às vezes estes não são bem utilizados; notabilizam que há um desconhecimento quase total dos referenciais africanos e sua complexidade; e difundem ideias equivocadas de que as discriminações no Brasil são de ordem social e não racial. Tais comportamentos se constituem em entraves para que se construam currículos e práticas educativas que leve em conta a necessidade de aplicação da Lei.

Se tomarmos como parâmetro as discussões de Silva (1995), sobre a importância e força do currículo, compreendemos que:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual o conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais as formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo o que é feio, quais as vozes são autorizadas e quais não são. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam

noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade) (SILVA, 1995, p. 195).

Validando a importância deste “construtor de identidades” nos espaços escolares, é que no contexto atual as reflexões realizadas sobre o currículo, sempre confirmam que este tem força, poder e autoridade, operando nos ambientes de formação, alterando ou mantendo práticas, conteúdos e as diversas formas de educar, demonstrando aos sujeitos que ele é real/concreto.

Na escola, a falta de discussão sobre a cultura africana e afro-brasileira, ocultará grande parte daquilo que caracteriza a nossa sociedade, imprimindo um currículo alheio aos sujeitos que circundam aquele espaço. O espaço escolar deve ser um ambiente acolhedor para que os estudantes queiram permanecer nele, para isso é necessário apresentar um currículo que atenda as especificidades existentes na sociedade e apresente as diferenças e os diferentes existentes nesta.

. Segundo o Ministério da Educação no Brasil

Na Educação brasileira, a ausência de reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito, e a discriminação racial nas diversas instituições educacionais, contribui para que as diferenças de fenótipos entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. (Brasil, 2005 p,11)

Vale ressaltar, que em algumas instituições a história do negro só vem aparecendo nos estudos desenvolvidos pelos estudantes nas proximidades do *Dia Nacional da Consciência Negra*, comemorado em 20 de novembro, e esquecem-se os demais dias letivos, em que ainda persiste o desrespeito à cultura africana e se perpetra situações de discriminações. Para Munanga (200, p.7-8):

[...] alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade nacional.

É válido destacar, que há grande deficiência por parte dos professores para lidar com estas questões, pois afirmam que querem evitar polêmicas em sala de aula entre os alunos.

Estes educadores precisam ter em mente a importância de um trabalho com este tema, independente de sua etnia, ou sua filiação religiosa e política, pois de nada adiantará inúmeros títulos de formação se primeiramente seus conceitos e preconceitos não forem derrubados.

Para Pereira (2011, p. 20):

A demanda, a busca, o envolvimento em cursos e outros espaços e possibilidades de formação; o engajamento sincero na temática e em sua complexidade; a abertura à multiplicidade de olhares, de abordagens, esforços de produção a partir das próprias vivências e de observações em seus cotidianos; a ruptura ou no mínimo sensibilidade aguçada frente a acomodações “raciais” e “brincadeiras racistas”, comentários maliciosos e estereótipos comuns nos ambientes que frequenta; a prontidão para discussão dos assuntos correlatos em qualquer oportunidade – tudo isso são sintomas de efetivo interesse e de transformações íntimas. São passos importantes para desalojar saberes e verdades – os currículos cristalizados e conteúdos “universalmente consagrados” – na caminhada eterna, inquieta, aberta a novas significações em torno da História e Cultura Afro-Brasileira, no que tais conceitos e referenciais constituem intrinsecamente a História do Brasil.

Pereira (2011) nos apresenta elementos concretos que contribuirão na (re) configuração do tratamento das relações étnico-raciais em quaisquer espaços (e em especial a escola). Compreendemos também, que os desafios são muitos, pois as transformações nos contextos sociais ocorrem de forma lenta e gradual, mas consideramos de suma importância e de extrema urgência, um posicionamento e uma ação da escola, pois são alocados para este espaço a maioria dos indivíduos que compõem o tecido social, facultando a este lugar o dever de fomentar e difundir de forma respeitosa e digna os *valores, saberes e falares* dos sujeitos, acolhendo todas as especificidades da sociedade.

Assim, ao observar o processo histórico que incide sobre as questões que envolvem as relações raciais na sociedade brasileira, consideramos que a aprovação e as falhas relativas ao não cumprimento da Lei 10639/03, só reafirma as denúncias históricas do movimento negro brasileiro, que ao longo dos anos³⁰³ planeja, organiza e executam ações econômicas, políticas e socioeducacionais para combater o racismo no Brasil.

4 Considerações Finais

As reflexões aqui colocadas abordam o exercício da Lei 10.639/03 que representam a implementação de ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira, visto que, esta

³⁰³Ver texto de Sales Augusto dos Santos. A Lei 10639/03 como Fruto da Luta Anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos)

ocupa uma maioria no país, sendo assim é necessário que haja a efetivação de políticas públicas como essa principalmente no âmbito educacional, para que seja apresentado aos indivíduos desde a sua infância os valores inerentes ao respeito à diversidade étnico racial. Para que a partir daí crianças e jovens negros (as) se reconheçam como indivíduos que compõem uma grande parte da cultura brasileira. Desse modo, para que tal reconhecimento exista, as instituições escolares devem reconhecer o valor da cultura afro brasileira para além do 20 de novembro, fazendo dessa discussões algo intrínseco dentro das escolas.

Buscamos nesse artigo refletir a partir do município de Amargosa como essas questões aparecem ou não nos currículos das escolas, pois percebe-se que, é de fundamental importância um ensino que valorize a diversidade e promova a sua aceitação. Portanto concluímos que, a Lei está aí, mas que a sua efetivação depende de cada indivíduo envolvido no processo educativo.

5 Referências Bibliográficas:

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004;

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos).

COSTA, Raphael Luiz Silva da; DUTRA, Diego França. A lei 10639/2003 e o ensino de Geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos. **10º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20\(12\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(12).pdf)>. Acesso em: 03 out. 2009.

DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **A Mulher Negra que Vi de Perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

LOMANTO NETO, Raul. A região de Amargosa: olhares contemporâneos. In: GODINHO, Luis Flávio Reis; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Amargosa: Ed. CIAN, 2007. p. 153-160.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. In: **Identidade Nacional versus Identidade Negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

PEREIRA, Amauri Mendes. O ensino de História da África e a questão racial no Brasil. In: SILVA, Denise Almeida; EVARISTO, Conceição (Org.). **Literatura, História, Etnicidade e Educação**: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana. Frederico Westphalen: URI, 2011. p.15-44.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação do negro no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Fundamental,

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: território contestado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

BRASIL. **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. Brasília, DF, 2003. Não paginado. **Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. **Acesso em:** 20 ago. 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Questão Social e Pauperismo

Jéssica Dantas de Medeiros

Discente no curso de serviço social, UFRN.

Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa científica de cunho qualitativo, na área do Serviço Social, sobre a questão racial no Brasil. Apreendida a partir da análise das categorias de exploração e pauperismo, constructos analíticos fundamentais para crítica das estruturas sociais vigentes, constatamos que a questão racial se assenta em contradições sociais e raciais necessárias à reprodução da sociedade do capital. Um dos principais objetivos dessa investigação foi analisar a questão racial, a partir do desvelamento das condições objetivas de vida da população negra no país, sedimentadas no pauperismo, cujas evidências vem sendo historicamente, camufladas pelo sustentáculo ideo-conservador do que a sociologia crítica brasileira denominou de “mito da democracia racial”. Para tanto, como recurso teórico-metodológico realizamos uma revisão bibliográfica, bem como uma análise crítica de dados estatísticos, acerca da população brasileira, os quais auxiliaram na apreensão e reflexão sobre as problemáticas raciais e seus determinantes sociais, tendo em vista a pesquisa sobre a relação entre a questão racial e o pauperismo no Brasil. Os resultados mostram que as desigualdades raciais existentes no país estão ligadas diretamente ao pauperismo da população negra no Brasil, podendo ser compreendida como resultado de uma formação sócio-histórica brasileira fundada nas crueldades e abusos legitimados pelo regime escravocrata deste o tempo da colonização, sendo fomentada pelo desenvolvimento da sociabilidade capitalista, a qual vem utilizando a reatualização do racismo como meio de atender suas necessidades, tendo repercussões até os dias atuais. Apresentamos ainda uma breve análise das expressões do movimento negro, formas de resistência e luta da população negra frente às desigualdades raciais que incidem no preconceito e discriminação racial e de cor postas nas condições objetivas e subjetivas de vida da população negra pauperizada. Por isso, ratificamos, ainda que contraditoriamente, dado os limites e desafios que perpassam as políticas públicas, a necessidade de ampliação e consolidação de políticas universais, bem como de ações afirmativas, no enfrentamento à questão racial. Nesse sentido, compreendemos que a organização coletiva expressa por muitas lutas e resistências se constitui na principal maneira de superar as problemáticas raciais, a qual deve ser pautada na crítica às bases que produzem e reproduzem as desigualdades sociais e, conseqüentemente, as opressões raciais.

Palavras-chave: Questão racial. Pauperismo. Capitalismo. Movimentos sociais. Políticas Sociais Afirmativas.

1 Introdução

Este estudo analisa a questão racial e os determinantes histórico-sociais que condicionam a questão do negro na realidade social brasileira. Tendo por centralidade o estudo da categoria pauperismo para a apreensão da questão racial no país. Nesse sentido, mesmo compreendendo as problemáticas raciais como sendo determinadas por aspectos

histórico-culturais, psicológicos, sociais, políticos-ideológicos e econômicos, centralizamos na crítica à sociabilidade capitalista, o qual se constitui como essencial a produção e reprodução das condições de pauperização da vida da classe trabalhadora e população negra no Brasil.

Assim, no presente estudo centralizamos nossa análise na apreensão das problemáticas raciais e em seus determinantes histórico-sociais, ponderando também que essas populações não são passíveis à barbárie social que as afronta, pois não somente sofrem as determinações das precárias condições de sobrevivência, mas se mostram resistentes e organizados politicamente a partir do questionamento e enfrentamento às situações de desigualdades sociais e raciais, que vem historicamente constituindo as determinações do racismo. Assim analisamos no decorrer do trabalho que as principais lutas e conquistas dos movimentos anti-racistas, especialmente, do movimento Negro no Brasil, apresentam mediações que tecem ações jurídico-formal, tais como Leis e políticas públicas. Mesmo com factíveis limites, são conquistas importantes para o processo de afirmação social da diversidade racial no país.

Analisaremos desvalorização do negro no processo de construção social, fruto de um racismo que marca a cultura brasileira desde os tempos coloniais e, que conseqüentemente rebete na condição desigual do negro na sociedade brasileira atualmente. E que embora, muitos estudos ganhem grandes repercussões, tal como o estudo de Florestan Fernandes, impresso no clássico livro “Integração do Negro na Sociedade de Classes” de 1978, compreendemos a importância de estudos sobre a questão racial que fomentem reflexões e o debate sobre esta temática, que embora tenha raízes no período colonial, ainda se constitui em um tema bastante atual, visto que a configuração da questão racial na atualidade sobrevém enquanto dificuldades na vida social de muitas mulheres e muitos homens negros.

Diante disso, compreendemos a importância deste estudo para a reafirmação dos princípios defendidos pelo projeto ético político do Serviço Social, tendo em vista que a construção de uma nova sociabilidade, como luta maior para superar as desigualdades sociais intrínsecas ao sistema do capital, tendo em vista o fortalecimento das resistências e lutas políticas para alcançar uma efetiva igualdade racial, enquanto pressuposto para a emancipação humana. Pois compreendemos que não há emancipação humana com discriminação, desigualdade social e racial e privação de liberdade.

No tocante a relevância acadêmica, este estudo convém para promover a maior apreensão da realidade social, em peculiar a questão racial, com o intuito de oferecer subsídios para intervenções profissionais mais qualificadas no sentido de promover o enfrentamento a preconceitos e discriminações raciais. Tendo em vista, os princípios

fundamentais do código de ética do Serviço Social (1993) que objetivam a defesa intransigente dos direitos humanos, a consolidação da cidadania, defesa da democracia, justiça e igualdade social.

No tocante a dimensão teórico-metodológica, a pesquisa foi construída, a partir de estudos das teorias sociais e da interlocução com trabalhos científicos acerca desta temática, através do levantamento e estudo bibliográfico, bem como na análise de dados estatísticos, sobretudo, das últimas pesquisas divulgadas pelo IBGE.

Para a realização dos nossos estudos, tendo em vista o conhecimento e análise dos principais elementos que perpassam a “questão racial” no Brasil, buscamos apreender o pauperismo para analisar as particularidades desta questão na sociabilidade do capital. Realizamos uma análise baseada na teoria social marxista, compreendendo que o objeto da presente pesquisa é fruto das contradições do sistema de produção capitalista, e a população pesquisada também concebe todas as contradições sociais existentes em nossa sociedade as quais são inerentes ao capitalismo. Nesse sentido, não reduzimos a questão racial a dimensão economicista ou política, pois também compreendemos esta como sendo permeada e determinada por aspectos totalizantes que influem na cultura, ideologia e demais instâncias sociais. No entanto, de maneira concisa, centralizamos nossas análises na crítica as relações sociais reproduzidas pelo modo de sociedade vigente, como meio de apreender o objeto dessa análise. Assim, centralizaremos na apreensão dos determinantes universais que interferem na questão racial no Brasil, mas também ponderamos as particularidades e singularidades que determinam as relações raciais no país.

2 A Questão Racial no Brasil: Considerações Acerca da Formação Sócio-Histórica.

Ao analisarmos as particularidades da questão racial, podemos compreendê-la como elemento cerne na discussão sobre desigualdades sociais no Brasil, a partir da análise da formação sócio-histórica brasileira.

Compreendemos a questão racial, como uma refração da “questão social”, a qual se expressa enquanto pauperização, exploração e desigualdades da população negra. E para entender todos os rebatimentos da questão racial na atualidade, torna-se necessário analisarmos a questão racial como uma problemática que têm determinantes históricos na construção sócio-histórica da população brasileira, respaldada pelo modo de produção capitalista.

No Brasil, a classe trabalhadora, foi construída socialmente amparada por uma cultura e modo de sociabilidade que legitimava a exploração e a expropriação da riqueza produzida pela mão de obra negra. Trata-se do modelo de acumulação capitalista, em sua fase mercantil/comercial, caracterizada também pela colonização de povos e territórios e, teve, na particularidade brasileira, uma conformação assentada pelo regime escravocrata, cuja base social de trabalho explorado era baseada na mão de obra negra de origem africana. Assim, compreendemos que, no Brasil, a questão social está intimamente ligada à questão racial. Nesse sentido, devemos compreender a questão racial imbricada na história da formação da sociedade brasileira como consequência das desigualdades econômicas, políticas e culturais engendradas pela produção e reprodução de relações sociais contraditórias inerentes à sociabilidade do capital que condicionam a vida da população negra desde o período de colonização até a contemporaneidade.

Desse modo, a questão racial se expressa na conjunção social de exploração da força de trabalho, pauperização das condições de produção e reprodução da vida social. Marcado por concepções de “raça”, discriminações e opressões motivadas por ideologias e culturas pautadas no assentimento das desigualdades raciais e de classes sociais, os quais são condicionantes da situação de desproteção à população negra na contemporaneidade, cuja sua compreensão se enceta a partir da produção e reprodução histórica de determinantes culturais-ideológicos baseadas na inferioridade e “desumanidade” do negro, assim como pelo condicionamento da acumulação capitalista a partir da legitimidade do “abuso” da força de trabalho da população negra deste o período Colonial, Império até a República, conforme aponta Ianni (2004, p.85) ao compreender que “a história da formação social brasileira registra a desigualdade enquanto uma realidade concreta do Brasil Colônia até os dias atuais”.

E ao analisarmos a questão racial nos referimos à condição social do negro no desenvolvimento da sociabilidade brasileira, compreendendo o caráter histórico e dinâmico das relações sociais. Conforme Ianni (2004) amplos elementos da questão racial no Brasil diz respeito ao negro. E podemos compreender esta referência ao considerarmos as bases sócio-históricas e político-econômicas que fomentaram a Formação social brasileira. E nesse sentido, afirmamos que a construção social brasileira foi estruturada a partir das relações sociais desiguais que colocam o negro em situação de pauperismo no âmbito social, político e econômico.

A população negra é marcada por discriminação, opressão e preconceito de raça, gênero e de classe social frutos de discriminações e preconceitos estabelecidos socialmente, e nesse sentido, Silva (2009, p.196) confirma que as desigualdades de classe e a desigualdade

racial no Brasil contemporâneo são expressões da herança do processo histórico, a que se acrescem, atualmente, outros determinantes nesse processo. Pensar na questão racial como sendo fundada a partir de relações capitalistas contraditórias, as quais foram construídas historicamente adjuntas a formação sócio-histórica brasileira e, cujas refrações que se apresentam até os dias atuais, significa refletirmos sobre os principais determinantes que contribuíram para o advento e aprofundamento dessas desigualdades raciais, bem como para pensarmos qual é “lugar” ocupado pelo negro nesta sociedade.

A incorporação do negro à sociedade brasileira sucedeu-se enquanto trabalhador escravizado, cuja sua força de trabalho era à base da produção e expansão de plantações e engenhos nas colônias. Ianni (1978) compreende que esse processo de escravização do africano foi suscitado pelo processo de acumulação produtiva e conseqüente desenvolvimento do capitalismo comercial, o qual provocou uma intensa acumulação de capital nos países metropolitanos (principalmente nos países da Europa), a partir da exploração e expropriação da riqueza socialmente produzida pelos africanos escravos, cuja conseqüência se materializa no modo como foram estruturadas as relações sociais no período colonial.

É partir dessa conjuntura que hoje, a população negra ocupa um “lugar” de subalternidade, vulnerabilidade social, podendo ser considerado como um dos segmentos que mais sofrem com as expressões da questão social no país, na qual se insere a questão racial. Assim é estabelecido o “lugar” do negro nessa sociedade, como sendo o pobre e o criminalizado. Esse lugar é validado por essa sociedade de classes, também por meio de um processo de legitimação social criado a partir da construção de ideais religiosos, disseminação de uma cultura racista, a qual naturaliza as relações sociais desiguais. Sociedade em que o negro ocupa o lugar de operário, trabalhador explorado, subalternizado, privado de oportunidades de participação política, obrigados absorver uma cultura dominante, contraditória por ser homogeneizadora e segregadora simultaneamente.

Portanto, compreendemos a pauperização da população negra como uma das materializações da questão racial no Brasil. Pois quando analisamos o negro como categoria social, compreendemos esta permeada por resquícios de difusão de ideologias e teorias extremamente cruéis que produziram e reproduzem o mito da inferioridade do negro a propósito do branco, que ajudaram a legitimar a construção de uma formação social brasileira, marcada pelo abuso da força de trabalho, da cultura, religião da população negra e posterior “naturalização” dessas crueldades e discriminações deste o período da escravidão até os dias atuais. Sem esses elementos seria impossível a compreensão da questão racial no Brasil, a qual se articula aos antagonismos de classe social essencial a sociedade do capital,

fomentando assim a análise do “lugar” do negro na sociedade brasileira. Que é um lugar de subalternidade, mendicância, legitimados por uma forte ideologia de Democracia Racial.

3 Pauperização da População Negra e Mito da Democracia Racial.

A partir do estudo da questão racial e seus determinantes na condição de vida da população negra, bem como a compreensão do “lugar” ocupado pela população negra nesta sociedade, é que centralizaremos nossa análise sobre a situação de produção e reprodução das precárias condições vida da população negra, apresentando a categoria pauperismo como uma expressão real dessa situação no Brasil. As quais foram e ainda são construídas histórica e culturalmente a partir de relações sociais desiguais. E nesse sentido, a ideologia da Democracia Racial, se põe como um importante instrumento social no processo de dissimulação da questão racial, cujas expressões na realidade social, dentre outras, se configura na naturalização do pauperismo, da exploração, opressão e discriminação do negro, que coloca em evidência contraditoriamente a dimensão ideologia desse artifício conservador.

Na sociabilidade do capital analisamos a pauperização da vida da população negra como manifestações da “questão social” as quais incidem, principalmente sobre a população negra, cuja materialização acontece no “contexto em que o emprego, desemprego subemprego e pauperismo se tornam realidade cotidiana para muitos trabalhadores” (IANI, 2004, p.87).

A desigualdade racial no Brasil vai permear todos os âmbitos da vida social da população negra, e segundo dados elaborados pelo Instituto Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Fundo das Nações Unidas para as mulheres (Unifem) e SPM (1993 a 2007) e fontes do Instituto Brasileiro de Geografia-IBGE dos anos de 1993 até o anos 2010, são analisadas diferenças sociais entre brancos e negros, as quais vão desde a sua localização regional, sua condição de inserção no mercado de trabalho, a situação de extrema pobreza da população, as questões de renda, sua configuração familiar, acesso à saúde, a educação e o nível de escolarização, até o acesso a serviços básicos.

A pauperização da população negra materializa-se nas precárias condições objetivas e subjetivas de produção e reprodução de sua vida, que são identificadas pela precarização ou inexistência de condições de alimentação e moradia, pela diminuição do salário pago, intensificação da jornada de trabalho e o aprofundamento do desemprego e outras problemáticas que interferem diretamente na produção e reprodução social do trabalhador. Mas, o pauperismo aqui analisado tem referencia direta também ao processo de produção e expropriação privada da riqueza socialmente produzida, e nesse sentido, na medida em que o

trabalhador não recebe o valor total da riqueza produzida por meio de seu trabalho, este também pode ser compreendido como pauperizado (conforme NETTO; BRAZ, 2012).

Além dessas questões objetivas, segundo Jaccoud (2008) existem ideologias racistas permitiram o processo de “naturalização das desigualdades raciais”, as quais repercutem até os dias de hoje na subjetividade social, sendo reatualizadas se constituindo-se por exemplo a “Democracia Racial”, a qual apenas constitui-se em uma forma de mascarar o racismo ao invés de fazer frente a ele.

Nascimento (1978) traz elementos importantes para pensarmos sobre a situação no negro na atualidade, tendo como elemento importante a crítica ao conceito de “democracia racial”, estabelecido a partir da “base de especulações intelectuais” constituindo-se uma ideologia erigida por uma classe dominante e conservadora, a qual defende a existência de uma igualdade racial, construída a partir da difusão de uma sociabilidade na qual há oportunidades análogas entre negros e brancos. Assim, a propagação e a apreensão desta ideologia na sociedade brasileira, estabelece um obstáculo à luta e resistência do negro, de modo a inibir a construção de uma identidade de raça, compreendida, a partir de uma retomada da consciência e valorização dos elementos étnicos e culturais da população negra.

No contraponto a essa mistificação ideológica, em 1965, Fernandes aponta decisivamente para uma crítica a esta ideologia, quando estabelece a concepção de “Mito da Democracia Racial”, e não como uma afronta a harmonia entre raças, pois esta nunca existiu, mas como um “grito” de protesto em nome da população negra, tendo em vista o enfrentamento à questão racial latente desde a escravidão até os dias de hoje.

Diante disto, na medida em que o negro é alienado por essas ideologias dominantes, sendo excluído dos processos de participação política, impedem a reflexão crítica sobre sua pauperização e subalternidade, instituída socialmente, diante do branco, articulada as desigualdades inerentes a esta sociabilidade de classes que prosseguem e determinam as precárias condições de vida do negro e, assim não permite que o negro se manifeste enquanto demanda social; se ausentam dos espaços de participação e discussão políticos, essa demanda é tomada como invisível, o que impede o estabelecimento de ações afirmativas mais vigorosas na busca da igualdade racial substantiva, para além da igualdade formal.

De acordo com a concepção da sociedade capitalista como “emblema da democracia”, pode se compreender que “os interesses e os liames das classes sociais poderiam unir as pessoas ou os grupos de pessoas, fora e acima das diferenças de “raça””, porém, conforme analisa Fernandes (1978, p.459) é ao contrário, os interesses das classes sociais, “divide e

opõe, condenando o “negro” a um ostracismo invisível e destruindo, pela base, a consolidação da organização social como democracia racial”.

O sistema do capital, que institui o antagonismo entre classes sociais como inerente ao seu desenvolvimento, aproveita-se do racismo e do preconceito racial contra o negro, estabelecido socialmente desde a antiguidade, para legitimar as explorações e opressões essenciais à acumulação do capital.

A acumulação capitalista se constitui no motor que incide na existência e desenvolvimento deste modo de produção capitalista, compreendido a partir da compreensão da “lei geral da acumulação capitalista”, pois conforme Netto e Braz (2012, p.126) “não existe capitalismo sem acumulação de capital”, a qual é produzida a partir da exploração da força de trabalho e extração da mais-valia do trabalhador, e dessa forma tem fortes impactos à classe operária. Segundo Marx (1996, p.734), a acumulação capitalista possui dentre outras consequências às classes operárias, a criação do exército industrial de reserva, o qual “proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado”, o qual incide diretamente no processo de pauperização da classe trabalhadora, conseqüente do processo de exploração, alienação e precarização da força de trabalho.

Compreendemos que a população negra, longe de participar diretamente da distribuição da riqueza socialmente produzida, a qual lhe foi historicamente usurpada, é compreendida, majoritariamente, como um grupo social que está em permanente situação de pauperismo no país. E segundo Marx (1996, p. 747) sob o capitalismo “o pauperismo constitui o asilo para os inválidos do exército ativo de trabalhadores e o peso morto do exército industrial de reserva”.

O pauperismo é uma categoria que pode ser apreendida a partir da análise das precárias condições de produção e reprodução da vida das classes trabalhadoras no sistema do capital. Nisto, compreenderemos esta categoria social, particularmente, a partir da análise da situação de vida da população negra no Brasil, não como forma de redução da categoria pauperismo, pois compreendemos sua essencialidade na vida do operário nesta ordem social, mas como uma minudência da questão racial no país. A qual estabelece a legitimação e naturalização da situação de pobreza do negro, frente à produção acelerada de riquezas sociais.

Tabela 1: Pessoas de 10 anos ou mais de Idade, por cor ou raça e as classes de rendimento nominal mensal – Brasil – 2010.

Sexo e classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) (1)	Pessoas de 10 anos ou mais de idade						
	Total	Cor ou raça					
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Total (2)	161 990 266	77 787 902	12 974 794	1 824 789	68 779 712	616 927	6 142
Até 1/4	5 049 380	1 404 515	482 214	59 706	3 067 317	35 621	7
Mais de 1/4 a 1/2	5 221 389	1 635 958	520 742	56 282	2 972 696	35 684	27
Mais de 1/2 a 1	34 223 224	14 268 557	3 421 148	351 505	16 067 458	114 507	49
Mais de 1 a 2	30 579 905	16 187 164	2 556 173	298 593	11 472 805	65 116	54
Mais de 2 a 3	10 167 427	6 237 093	686 961	114 915	3 111 029	17 410	19
Mais de 3 a 5	8 139 184	5 473 309	443 783	112 095	2 097 843	12 132	22
Mais de 5 a 10	5 819 348	4 270 401	233 724	103 500	1 204 381	7 300	42
Mais de 10 a 15	1 072 841	836 286	31 623	22 099	181 600	1 224	9
Mais de 15 a 20	882 780	721 865	18 268	19 640	122 238	754	15
Mais de 20 a 30	456 189	380 246	8 008	9 798	57 762	367	8
Mais de 30	270 451	227 808	4 437	5 296	32 666	240	4
Sem rendimento (3)	60 071 024	26 122 047	4 565 932	670 402	28 384 867	326 502	1 274

Fonte: IBGE – Censo 2010.

Conforme dados do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico - IBGE (2010) acima ilustrados, compreendemos que estes números apresentam elementos que nos possibilitam analisar minimamente, a realidade social brasileira, na qual se evidencia uma relevante desigualdade social incontestemente na ordem social vigente. Assim, a desigualdade social é ratificada nas disparidades entre renda, onde, de acordo com a tabela do IBGE (2010), aproximadamente 60.071.024 milhões de pessoas não possuem rendimentos, quase a metade do total da população brasileira. A partir dos dados estabelecidos na tabela acima, podemos ainda, depreender uma mascarada desigualdade racial, a qual revelar-se nas condições de pauperização da população negra frente ao crescente desenvolvimento econômico vivenciado pelo país. Em 2010, ano de coleta de dados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), depreendemos conforme estatísticas³⁰⁴ que o Brasil apresentou um profundo crescimento econômico, caracterizado por um aceleração do crescimento de acima de 9% do Produto Interno Bruto (PIB).

Assim, esta população identificada qualitativamente como sem renda, pode ser compreendida aparentemente como sendo pessoas que não possuem trabalho formal ou informal expressos por diversos determinantes conjunturais e estruturais, os quais também podem ser estudados, a partir de uma perspectiva de que essas pessoas são constituintes do exército industrial de reserva criado pelo capitalismo. E no Brasil, analisamos a particularidades sócio-históricas que incidem em desiguais raciais e na concentração racial de

³⁰⁴ Conforme dados obtidos no site www.veja.abril.com.br, acessado no dia 15 de maio de 2013.

renda no país. Essa análise tem fundamentação, ainda, a partir do estudo dos dados do IBGE (2010) acima exposto, no qual é ratificado que aproximadamente 32.950.799 milhões das pessoas que não possuem renda confirmada são negras ou pardas, versus 26. 122. 047 de pessoas brancas as quais não possuem rendimentos. Sendo da população negra, a maioria das pessoas pode ser considerada como fazendo parte de uma exercito industrial de reserva, o qual está diretamente ligado a pauperização das condições de trabalho e vida da população negra que é constituinte das classes trabalhadoras no país.

Marx (1996) realiza críticas à expansão do capital, tendo em vista o crescimento do exército industrial de reserva e a pauperização das classes trabalhadoras. E a partir disso, podemos compreender as desigualdades raciais e de concentração racial de renda, pois a população negra, embora seja a maioria da população brasileira, se constitui em minoria na análise da concentração racial de renda no país, visto que, conforme o IBGE (2010), das pessoas que apresentam renda superior a 30 salários mínimos aproximadamente 227. 808 mil são brancos, enquanto que apenas 37.103 mil são negros. Identificamos ainda, qualitativamente, que são as pessoas negras que constitui a maioria dos que não possuem renda ou apresentam sub-renda, tendo influência direta na pauperização dessa população, identificada a partir das contradições do sistema, o qual produz pobreza e miséria, ao mesmo tempo em produz inversamente na mesma proporção riquezas. Ou ainda pior, podemos entender conforme Marx e Engels (1977, p.9) que “o trabalhador cai no pauperismo, e este cresce ainda mais rapidamente que a população e a riqueza”.

Compreendidos segundo Marx (1996, p.747), que “o pauperismo faz parte das despesas extras da produção capitalista, mas o capital arranja sempre um meio de transferi-las para a classe trabalhadora e para a classe média inferior”. Assim, a pauperização das classes trabalhadoras se constitui em uma condição que é inerente ao sistema, sendo arremetidas as pessoas a responsabilidade pela sua própria pauperização e reprodução social. A partir disso, podemos analisar a pauperização da população negra no Brasil, pois se constitui maioria e nos dados estatísticos são identificados como a questão do pauperismo. De acordo com a tabela acima, nos dados do IBGE (2010) processamos que das pessoas que estão em situação de extrema pobreza³⁰⁵, aproximadamente 3. 549. 531 milhões tem renda de ¼ do salário mínimo são pessoas negras ou pardas, enquanto que aproximadamente 1. 404. 515 milhões que

³⁰⁵ Famílias em situação de extrema pobreza são, conforme o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS, 2011), aquelas que possuem renda per capita de ¼ do salário mínimo. <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>, acessado em 15 de abril 2013. E nesse sentido, é fundamental realizarmos a criticamos essa concepção de pobreza, a qual somente considera o fator de renda como meio de definição da mesma. Visto que, os principais fatores da pobreza não analisados, o que reforça a concepção de auto-responsabilização do sujeito pela sua condição de pobreza.

apresentam renda de $\frac{1}{4}$ do salário mínimo são brancos. Assim, compreendemos que a população negra se constitui a mais empobrecida da população brasileira.

No Brasil, de acordo com estudos do IBGE (2009) sobre os dados da Pesquisa Mensal de Emprego – PME (2009), embora o número de negros e pardos represente menos da metade da população socialmente ativa, aproximadamente 45,3% da população total, os negros e pardos constituem mais de 50,5% da população desocupada. E estes índices dizem respeito a uma real desigualdade racial na inserção ao trabalho. E nesse sentido, a partir dos dados da PME, também ajuizamos uma heterogeneidade entre negros e brancos relacionadas às características de trabalho, posição e ocupação. Segundo a PME, a categoria de trabalhos domésticos se estrutura como o principal trabalho caracterizado pela maior predominância de negros e pardos, constituem 61,6% das pessoas ocupadas nos serviços domésticos. Sendo as ocupações relativas à construção civil composta por 59,6% de pessoas negras. Como podemos verificar, geralmente, são auferidos aos negros trabalhos, cujas principais atividades são baseadas na força física de trabalho, e esse fato não acontece aleatório, havendo uma articulação direta com concepções racistas sobre a imagem do negro em nossa sociabilidade. Assim, compreendemos que a imagem atual do negro é direta ou indiretamente associada ao negro escravo, detentor apenas da força física ou em situação de perpetua subserviência, servidão, assim como eram tratadas os antigos escravos, os quais não trabalhavam como mão de obra nos engenhos, trabalhava na arrumação, na cozinha, como babás nas casas dos senhores de engenho, sempre sujeito ao senhor “branco”. Conforme analisa Frederico (2009), o Brasil herda do regime escravista uma tradição de brutalidade nas relações de trabalho, a qual possui influência na apreensão, em geral, do trabalho manual como uma atividade desprezível, sendo somente valorizado o trabalho intelectual, o qual é privilégio das classes altas.

Conforme dados do IBGE (2010), o rendimento médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, equivale a R\$ 1.202,00, estando à área rural apresentando grandes disparidades em comparação com a extensão urbana. Analisado este rendimento a respeito da raça ou cor, identificamos que a população branca possui uma renda superior ao da média nacional, sendo equivalente à R\$ 1.538,00. Enquanto que os rendimentos mensais dos negros e pardos chegam a pouco mais da metade dos índices nacionais, aproximadamente R\$ 834,00 para os negros e R\$ 835,00 para os pardos. A partir disso, podemos ratificar a existência de uma concentração racial de renda no país, a qual tem estreitos laços com um passado de servidão do negro ao branco, resultado de um contexto de expropriação pelo branco da riqueza socialmente produzida pelo negro, de naturalização e continuação dessa exploração, conforme especifica a tabela abaixo:

Tabela 1: Valor médio do rendimento mensal total nominal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares permanentes, por cor ou raça. – 2010.

Unidades da Federação e municípios das capitais	Valor médio do rendimento mensal total nominal, por cor ou raça (R\$)				
	Branca (A)	Preta (B)	Parda (C)	Amarelo (D)	Indígena (E)
Brasil	1 538	834	845	1 574	735

Fonte: IBGE – Censo 2010.

Os dados sobre a realidade social brasileira confirmam as precárias condições de trabalho e renda da população negra. Diante das pesquisas é impossível negarmos ou fantasiarmos o preconceito e a discriminação racial, ainda, reproduzidas pelas relações sociais no modo de sociabilidade hegemônico, as quais se constituem em elementos socioculturais basilares para a compreensão das desiguais relações de trabalho entre negros e brancos. E essas questões se expressão quando depreendemos uma sociedade que se utiliza da cor de pele como critério de seleção de empregados, por exemplo.

A pauperização da população negra compreende a precarização de sua vida, a qual pode ser caracterizada a princípio pelas precárias condições de trabalho e renda, mas que possuem expressões diretas as condições de acesso a direitos e serviços sociais, tais como: as condições de acesso à saúde, educação, direito a cidade, a condições habitacionais e de habitabilidade, a infraestrutura de saneamento básico dentre outros.

Estes dados estatísticos ratificam as desigualdades raciais e concentração racial de renda nas mãos de uma classe burguesa de ascendência da população branca em detrimento ao pauperismo majoritário da população negra. Podemos compreender essa problemática a partir das reflexões de autores como Ianni (2004) e Fernandes (1987) sobre o Brasil moderno, cujos estudos nos possibilitam a apreensão dessas desigualdades raciais como heranças do bárbaro passado escravocrata do país. Que ao mesmo tempo, também são aprendidas como implicações de uma estrutura socioeconômica pautado no racismo e em discriminações raciais entre negros e brancos, o qual é cotidianamente mascarado por ideologias que disseminam o mito da democracia racial, aqui posto em confronto com a análise de dados empíricos da realidade racial no Brasil. A situação de pauperismo da população negra no país, há muito tempo propagada por discursos preconceituosos e racistas presentes em piadas, “ditados populares”, trocadilhos e outros, confirmam a situação de pobreza da população negra, bem como, rememoraram concepções de inferioridade do negro sobre o branco.

Compreendemos que a crítica ao modo de sociabilidade vigente e ao racismo contra o negro, só podem se realizar por meio de transformações sociais e raciais na dimensão concreta

da vida social a partir da existência e atuação de um “inconformismo social” e, em particular na questão racial, a partir de um “inconformismo da população negra”. Visto que, mesmo que o branco reconheça as desigualdades e preconceitos raciais perpetuados socialmente contra o negro, ainda assim, torna-se bastante complexo para esta população abdicar de todos os seus privilégios sociais e de seu “lugar” de superioridade diante do negro para a real construção de igualdade racial e social. Assim sendo, analisamos a importância da “inconformidade do negro” diante de sua própria situação de vida, marcada pelas injustiças sociais e desfalques de seu direito substantivo da “liberdade” de viver. Cujas, impossibilidade de se materializar é inerente a este modo de sociabilidade, até, por que esta liberdade é cerceada essencialmente a todos das classes trabalhadoras. Sendo essencial ainda, uma inconformidade racial para além desta ordem, pois mesmo com a superação da sociabilidade do capital compreendemos que para a efetiva igualdade racial encontraremos diferentes entraves culturais e sociais, sendo a luta contra o capitalismo apenas um meio para desfrutarmos da verdadeira justiça social.

Compreendemos que a luta do movimento negro é essencial para o estabelecimento de uma verdadeira igualdade racial no país, sendo importante a construção de políticas para o enfrentamento da questão racial, ponderando esta como conquistas, apesar dos limites ao real estabelecimento da democracia racial no Brasil.

4.Considerações Finais.

A questão racial está presente em todos os âmbitos da vida social brasileira e, embora, possua múltiplas determinações, a mesma se materializa por meio das paupérrimas condições de vida da população negra no país.

Assim, ratificamos que apesar de avanços normativos, associados às modificações histórico-sociais, quase foi afetado a ordenação das relações raciais legadas do antigo regime. Nesse sentido, ponderamos que a questão racial continua violenta e perpassam todos os âmbitos da vida social da população negra no Brasil, sendo expressa com maior evidência por meio do pauperismo que assola as condições objetivas de negros, múltiplas de preconceito, violência e discriminação ideológica e socialmente, naturalizadas.

Nesse sentido, confirmamos que a questão racial brasileira, tem sua raiz histórica engendrada a partir dos terrores da escravidão do negro neste país, e se estrutura a partir de desenvolvimentos sociais e políticos engendrados, a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Ao longo, deste estudo criticamos a concepção de Democracia racial, pois este tende a mascarar as desigualdades raciais operante no país. Estabelecendo ainda, um “racismo implícito”, sendo compreendida como das críticas realizadas a ideologia de democracia racial.

Em oposição ao contexto de pauperização das condições objetivas e subjetivas de vida do negro brasileiro, historicamente construídas, analisamos neste trabalho, a essencialidade do movimento social negro brasileiro no combate e resistência as problemáticas raciais, sendo responsáveis por todas as conquistas historicamente almeçadas pela população negra, bem como pela denúncia de preconceitos e discriminações raciais, assim como as recusas do movimento negro a ideologias racista, tendo em vista a superação da situação de pauperismo das condições de vida da população negra. E nesse sentido, ao longo do texto analisamos que o movimento negro vai promover um processo de “desmascaramento racial”, onde o movimento crítica às concepções de liberdade e igualdade estabelecidas pela Abolição e pela República, segundo eles seriam meramente formais, e também o movimento vai lutar pela participação na política brasileira. Tendo papel fundamental, nas conquistas por políticas públicas de proteção e promoção de igualdade racial estabelecidas no país nos dias atuais.

Em súmula, confirmamos que a questão racial no Brasil é hoje expressão social de uma sociedade que jamais conseguiu superar sua herança colonial, marcada pelo regime escravista, para construir uma sociedade justa e igualitária. Antagônico ao estabelecimento da almejada “democracia racial”, vemos em concomitância ao processo de expansão do modo de sociabilidade capitalista por meio de suas várias fases, o crescimento exasperado de suas injustiças raciais e sociais, as quais estão vinculadas a uma determinação desigual de classe, do lugar ocupado pelo negro na estrutura social de classes e nas relações de produção e, se materializam na pauperização das condições vida da população negra até os dias atuais.

5 Referências Bibliográficas

CFESS. **Código de Ética do Assistente Social**. Brasília: CFESS, 1993. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1993.pdf. Acesso em 05/2013.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3 ed. 1978.

FREDERICO, C. . **Classe e Lutas Sociais**. In: Conselho Federal de Serviço Social. (Org.). Serviço Social. Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2009, v. , p. 255-266.

IANNI, Octávio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

IANNI, Octávio. **Escravidão e Racismo**. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. IBGE. Dados do Censo 2010. Brasília: 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acessado em 05/2013.

JACOUD, Luciana. **Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil**. Mário Theodoro et. al. (org.). As políticas públicas e a desigualdade no Brasil 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

MARX, Karl. **O capital. Crítica da economia política**. Livro 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 15ª. Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Crítica a economia política**. – 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Nívia Cristiane Pereira da. **Questão Social e Questão Racial no Brasil: Visão de Octávio Ianni**. Revista em Pauta. Volume 6 - Número 23 - Julho de 2009.

**As Políticas de Permanência no Centro de Formação de Professores – CFP da
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Sujeitos: Pertencimento e
Protagonismo.³⁰⁶**

Jolane Mota Alves da Cruz³⁰⁷

Emanuel Luís Roque Soares³⁰⁸

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, BA.

Resumo

A presente pesquisa “As Políticas de Permanência no Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Sujeitos: Pertencimento e Protagonismo” consiste em um estudo de caso, que visa investigar as políticas de permanência adotada pelo CFP/UFRB no período de 2008-2010. Mais especificamente, compreender como essas políticas podem contribuir para abrandar as desigualdades sócias raciais na academia, e o papel dos movimentos sociais na construção das políticas afirmativas para as instituições de ensino superior público para os afrodescendentes no país. Os principais aportes teóricos utilizados nesse trabalho foram: Hasenbalg e Silva (2003), Telles (2003), Moore (2007) Cavalleiro (2006) Guimarães (2004) Menezes (1994) Petrônio (2007), Gonçalves (2006), Neves (2006), Zago (2007), Demo (1999) e Piletti, (1990) dentre outros que discutem a temática em estudo. No que tange os instrumentos de coletas de dados foram utilizados entrevistas semiestruturadas, análise de documentos oficiais, entre outros. De acordo com Ludke e André (1986, p. 45) essa entrevista “(...) se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Esta técnica possibilitou desenhar o perfil dos estudantes assistidos pelo do programa de Permanência da UFRB e compreender como essas políticas de permanência adotadas pelo CFP vêm contribuindo no combate as desigualdades sócias raciais na academia. Entretanto, sinalizam para a necessidade de aprofundar o estudo sobre a questão da permanência das comunidades negras no ensino superior publico na Bahia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior Pública, Políticas Afirmativas e Equidade.

1. Introdução

Os dados utilizados nesse artigo é parte do trabalho de conclusão de curso apresentado em maio de 2013 na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, no Centro de

³⁰⁶ Trabalho apresentado ao IV Congresso de Pesquisadores Negros- GT 8 Políticas de Ações Afirmativas e Relações Raciais, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Cruz das Almas realizado de 18 a 21de setembro de 2013. **AFIRMATIVAS**

³⁰⁷ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, no Centro de Formação de Professores- CFP E-mail: jolanemota@yahoo.com.br

³⁰⁸ A pesquisa foi sob a orientação do prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares UFRB/CFP E-mail:el-soares@uol.com.br.

Formação de Professores- CFP, o qual contém dados e informações importantíssimos para as discussões em relação às desigualdades sócio raciais dentro da academia.

Quando nos referimos à educação da população negra, o cerne comum é o da denúncia, pela má qualidade. Isso porque a própria configuração do sistema de ensino brasileiro manteve como substrato do processo educacional, a desvalorização, ou seja, a invisibilidade deste segmento social. (SILVA, P. B, G, e 2003).

O que se pode ponderar é que, ao se tratar de Educação Superior no Brasil, não se pode desconsiderar a realidade histórica e sócio econômica do país. Segundo o instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE), no censo de 2010, o país tem a maior proporção de negros fora da África. Por outro lado, como a organização da escola reflete a organização da sociedade, tanto em uma como na outra se projeta a complexidade das relações entre os diferentes sujeitos e grupos sociais que as compõem. Assim, essas relações revelam as contradições e os conflitos que se manifestam por meio dos indivíduos que cotidianamente se inter-relacionam.

Nesse sentido Giroux (1986) nos ajuda a pensar que a marca da sociedade e da cultura dominante é impressa em uma variedade de práticas escolares, isto é, na linguagem oficial, nas regras da escola, nas relações sociais na sala de aula, na seleção e apresentação do conhecimento escolar, na exclusão de capital cultural específico etc.

Nesse viés é desnecessário dizer que a marca da sociedade não é simplesmente impressa ou imposta sobre a consciência ou sobre a ideologia dos oprimidos. Ela está sempre sendo mediada, algumas vezes rejeitada, outras tantas confirmada. Assim, as escolas representam terrenos contundentes na formação das subjetividades dos alunos, mas que esse terreno é tendencioso a favor da cultura dominante.

A minha inquietação pela temática sempre foi evidente, talvez por ter nascido na Bahia, Estado no qual cerca de 70% da população se considera negra, segundo o IBGE. Mesmo sendo maioria, grande parte da população negra da Bahia não tem acesso de qualidade a serviços básicos como saúde, moradia, lazer, e tampouco a educação. Em relação a este último item, embora se tenha universalizado o acesso, a sua qualidade para os segmentos sociais desfavorecidos ainda deixa a desejar. Ainda assim, a educação teve um *boom* nas últimas décadas, mas sua qualidade passou a ser questionada, inclusive no que tange à perpetuação de práticas discriminatórias raciais.

Considerando este quadro de exclusão social da população negra, a questão norteadora da presente investigação foi compreender o papel das políticas de permanência adotadas pela UFRB, no sentido de apurar se estas podem/ou não contribuir para abrandar as desigualdades

sócio-raciais na academia. Tomamos como método de pesquisa o estudo de caso, de cunho qualitativo, tendo como instrumento metodológico a análise dos documentos oficiais e utilização de entrevista. Tendo como fundamentação teórica Günther (2003), Sadín Esteban (2010), Sá-Silva; Almeida; Guindane (2009), Severino (2007).

Esta pesquisa pretende dar notoriedade a uma perspectiva de estudo que procede a um rigoroso questionamento da falácia democracia racial brasileira. A educação brasileira é pautada por inúmeras desigualdades sócio-raciais, sobretudo no campo pedagógico. A relevância deste tema reside essencialmente em tornar notória a historiografia da política educacional brasileira, que traz a exclusão em seu bojo, pois não só o preconceito de classe, mas também o preconceito de raça. O enfrentamento da questão passa pela constituição de diretrizes curriculares que ensejem uma visão crítica das condicionantes sociais da população brasileira, o que põe em xeque a falácia da democracia racial.

Fundamentamos esta pesquisa a partir da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as Políticas de Permanência da Universidade federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e os impactos destas políticas na vida acadêmica dos sujeitos beneficiários do programa da instituição. As políticas de ação afirmativa foram adotadas no país apenas recentemente no início do século XXI, e, com isso, a sua efetividade é ainda pouco investigada no meio acadêmico. Este trabalho pretende, através da análise das políticas de permanência da UFRB, colaborar para que esta lacuna seja preenchida. O trabalho ainda se justifica pela perspectiva de sua integração na fortuna teórica que investiga os resultados das políticas de ação afirmativa para a população afro-brasileira.

A pertinência desta pesquisa consiste na possibilidade de colaborar para a visibilidade social da segregação e que ainda estão submetidas às pessoas negras no ensino superior brasileiro. A Universidade como espaço de produção de conhecimento deve ser um ambiente de construção de formas mais justas de convivência e de combate a todo e qualquer tipo de opressão. Hoje, a luta dos movimentos sociais já exerce papel fundamental na sociedade. Mas, apesar de muitos avanços, ainda há muito que ser feito. A universidade não pode ficar fora dessa reparação histórica a grupos sociais marcados pela pobreza e exclusão. Não se pode conceber qualidade de ensino sem combater as opressões e as desigualdades sócio-raciais no ambiente acadêmico. A qualidade deve estar associada a um processo de transformação social, ao qual a educação deve prestar grande contribuição.

2. O nascimento da UFRB: democratizando o acesso das comunidades populares ao Ensino Superior Público no Recôncavo da Bahia.

Abordamos a expansão do ensino superior público no estado da Bahia. Mais especificamente, na região do Recôncavo da Bahia, com a construção da segunda instituição federal de ensino no estado, a UFRB. Aponta também como foi o período ao longo desses 50 anos para os negros e as comunidades populares³⁰⁹, em grande parte excluídos do sistema de ensino superior. Aliás, a constituição da UFRB vem possibilitando a democratização do acesso e a permanência dos afrodescendentes e estudantes das comunidades populares no ensino superior na Bahia.

As bases teóricas que compõem esta pesquisa discorrem ainda sobre as relações entre educação e raça no que se refere às discrepâncias educacionais para o segmento negro no Brasil, sobretudo no ensino superior público. O ensino superior no Brasil surgiu com a vinda da família imperial ao país (DEMO, 1999 e PILETTI, 1990). A primeira universidade foi criada em 1912. Mas, apenas em 1808, com a vinda definitiva da família real, surge o interesse em se criar escolas médicas na Bahia, com a criação da primeira universidade Federal do país, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), e, posteriormente, é criada a segunda no Rio de Janeiro³¹⁰, em 1920. O ensino superior destinava-se aos filhos da aristocracia colonial, era essencialmente elitista, já que restringia o acesso a um único segmento social, que, pelo menos naquele momento, não poderia estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão.

Cardoso (2005), afirma que o discurso hegemônico na educação brasileira que explica o fracasso escolar da infância e juventude negra por diferenças étnico-culturais, já que estas são predispostas ao fracasso por sua condição étnico-cultural, é contraposto pelos educadores e ativistas negros, cuja narrativa política afirma que é na própria escola que se constrói o fracasso escolar da infância e juventude negra, já que lá são reproduzidos mecanismos sociais que institui práticas de discriminação racial.

No decorrer da história do ensino superior no país, vários foram os mecanismos de exclusão dos negros. Porém, aconteceram algumas reformas educacionais, com o *slogan* universalização e democratização, embora pouco tenha alterado as estruturas para esse

³⁰⁹ Sujeitos de Comunidades Populares, pertencentes a famílias com reduzidos recursos econômicos e sociais e culturais. (ZAGO, 2007).

³¹⁰ A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada no dia sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil, tem a atual denominação desde 1965.

segmento social. Atualmente, diversas universidades públicas federais brasileiras estabeleceram um novo sistema de acesso aos cursos de graduação, inclusive, a UFRB que, desde o seu nascimento, fez uso das políticas de ações afirmativas, ampliando assim o acesso das comunidades populares ao ensino superior público na região do Recôncavo da Bahia.

No Brasil, a introdução das políticas de acesso/ ou políticas afirmativas é algo muito novo, mas, vista como uma medida para criar igualdade de oportunidades para grupos e populações socialmente excluídas, essas ações preveem um tratamento diferenciado na sua execução, objetivando uma maior inserção na educação no sistema de saúde e no mercado de trabalho, mas aqui o nosso foco será dentro das Instituições de Ensino Superior Público (IES) (ZAGO, 2007).

Neste contexto, compreendemos as ações afirmativas como medidas que visam compensar determinados segmentos sociais pelos obstáculos enfrentados por motivo de discriminação e marginalização, a que esses grupos foram submetidos. Trata-se de políticas e mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional³¹¹, com a busca da efetiva igualdade de oportunidades assegurada constitucionalmente, a que todos os brasileiros têm direito.

Para Bergman (1996), ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas, aquelas pertencentes a grupos que subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas, a exemplo de uma companhia hipotética, que passa a tomar decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos.

Neste viés, teóricos como Brito (2009), Cavaleiro (2001), Pinto (1999), Domingues (2007) e Zago (2007) apontam para as mais variadas formas de inserção das camadas populares nas IES, o que nos leva a ponderar que é no bojo da própria instituição, que se perpetuam as mais dissimuladas formas de exclusão destes estudantes, quando estes não conseguem, sequer, continuar o curso. Uma análise mais sucinta sobre o ingresso dessa camada popular ao aparelho superior público demonstra a relevância das políticas de permanência, pois não basta garantir a entrada desses estudantes, mas, pensar como irão sobreviver durante os quatro ou cinco anos de graduação. Compreender, que esta “sobrevivência” é perpassada por outras dimensões que vão além da caneta, caderno, livro, alimentação, moradia e etc.

³¹¹Desde abril de 2012 o Supremo Tribunal Federal decidiu pela constitucionalidade da adoção do sistema de cotas nas universidades públicas.

A sobrevivência, que ecoa deste segmento populacional, durante os anos que foram excluídos do sistema de ensino superior público, é uma busca pela devida valorização de suas histórias de vida e suas especificidades, para romper com as barreiras excludentes. Referimo-nos a segmentos sociais que foram durante anos silenciados pelo sistema educacional brasileiro, o que justifica a busca de ações em diversas frentes, a fim de combater as desigualdades constituídas em função da raça.

No contexto pós-escravista, a liberdade que o negro recebeu com a abolição não foi completa, pois restringiu-se apenas ao plano jurídico. Portanto, nas inter-relações sociais, sempre estiveram presentes as marcas herdadas da escravidão. Isso se reflete, essencialmente, no sistema de ensino brasileiro que manteve a invisibilidade desse segmento social, respaldado no mito da democracia racial. É o que se observa nas ponderações de Domingues (2007) sobre a invisibilidade dos negros na escola.

No campo educacional, a situação não foi diferente. O negro se manteve afastado dos bancos escolares ou quando teve acesso a eles foi com muitas dificuldades. Em 1893, *O Exemplo*, jornal da imprensa negra do Rio Grande do Sul, em 8/1/1893, noticiava em primeira página: ‘Acaba de vir ao nosso conhecimento que algumas escolas públicas da capital recusam abertamente admitir ao ensino crianças de cor, outras que, limitando o número destas, mesmo assim maltratam-nas, a ponto de seus pais, em justa indignação, retirarem-nas das aulas’ (DOMINGUES, 2007, p. 237).

A não constituição de um conflito racial aberto tanto na escola quanto na sociedade permitiu a criação mítica da ideia de “democracia racial”, conceito que Florestan (1964) entende como falsa ideologia e tenta desmascarar em sua obra³¹². Autores mais recentes, como Da Matta (1997) e Henrique (2001p. 26), já pensam que mesmo a ideia de que a democracia racial não seja correspondente à realidade, mas este seria um conceito muito caro à população brasileira.

Porém, a falácia do ideal de democracia racial na sociedade brasileira se reflete no acesso limitado do segmento negro ao ensino superior. A grande maioria das pessoas negras não consegue nem mesmo concluir o ensino fundamental³¹³. Essas discrepâncias na educação do negro foram focalizadas a partir da década de 70 por ativistas negros que passaram a dar visibilidade à exclusão da população negra no sistema educacional brasileiro. O que estavam contribuindo para os altos índices de trajetórias de insucessos do negro na educação.

³¹²“A Integração do Negro na Sociedade de Classes”: uma difícil via crucis ainda a caminho da redenção. (FLORESTAN, 1964).

³¹³O que colabora para o injusto e desleal despreparo de indivíduos sem condições de requerimentos mínimos ao ingresso e permanência na estrutura do sistema educacional do país.

Segundo Gonçalves (2006), Petrônio (2007), Cardoso (2005) e Cavaleiro (2005), diante de um sistema altamente excludente e silenciador de suas identidades e cultura, o segmento negro busca por mudança no bojo do sistema do ensino no Brasil. Os autores apontam que é preciso adentrar no interior da educação no país, através da tomada de consciência que este é o único meio vencer as disparidades históricas na sociedade brasileira.

Nesse sentido, a escola, a sala de aula, através do currículo³¹⁴, é o lugar privilegiado para o encontro sistemático do sujeito com o saber que vai ser sistematizada. Apesar de o sujeito trazer para escola as experiências do seu cotidiano que podem ser ricas, essas experiências nunca foram devidamente absorvidas pelo sistema educacional vigente no Brasil. É preciso sinalizar para importância do currículo oculto³¹⁵ nas esferas educacionais brasileiras. A questão do currículo oculto deve ser trabalhada de forma dialogada em todos os níveis do ensino para o segmento negro. Pois é a partir desta notoriedade deste currículo³¹⁶ que o sujeito pode se forjar dentro do sistema de ensino no país, ou seja, permitira a este sujeito identificar valorizar o seu pertencimento étnico.

A educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viverem práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva. Para tanto, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida, o que inclui a valorização das significativas contribuições que eles deram para o desenvolvimento humano e, particularmente, para a construção da sociedade brasileira. (VERRAGLIA e SILVA, 2010, p.89).

É oportuno ainda contextualizar algumas tendências teóricas curriculares através das quais se procura justificar a escolha de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros considerados menos importantes na educação no Brasil. Um exemplo claro disso, é a hierarquia entre os saberes populares e saberes científicos que, ainda hoje, vêm sendo desenvolvidos na própria academia científica, buscando uma pedagogia cada vez mais

³¹⁴As concepções de currículo no Brasil têm seu início nas décadas de 20 e 30, momento em que o país vivia intensos processos de urbanização e industrialização, dadas a influencias dos Estados Unidos nas discursões acerca do desenvolvimento brasileiro.

³¹⁵O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações, que permitem o ajustamento dos sujeitos as estruturas da sociedade capitalista. (SILVA, 2002).

³¹⁶O centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) realizou uma pesquisa em uma escola municipal no bairro de Paripe na cidade de Salvador nos anos 90 sobre a temática, não houve continuidade pela mudança de governo da época.

dialogada, na qual ambos podem trocar e compartilhar experiências e contribuir essencialmente para uma nova concepção de currículo.

É o que Henry Giroux (2002) nos leva a ponderar: o currículo como política cultural. A escola não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas nesse contexto o currículo seria o meio dos conceitos de emancipação e libertação de todos os sujeitos que tiveram suas histórias silenciadas pelo sistema educacional brasileiro.

Silva (2002) afirma que o currículo não é uma listagem de conteúdos, mas um processo constituído por um encontro cultural de saberes e conhecimentos escolares na prática da sala de aula e locais de interação professor e aluno, ou seja, o currículo é lugar, espaço, território e etc. Neste contexto, o currículo não é só lugar de depósito, mas de reação de quem dele o fez, e o constitui.

Para Michael Apple (2000) o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo, ou seja, o currículo se configura de forma hegemônica nas estruturas econômicas e sociais vigentes em detrimento do contexto. Essas compreensões acerca do currículo permitiram aos movimentos sócio-raciais sinalizarem que o currículo não é neutro, tampouco desinteressado, pois reproduz a ideologia do dominante³¹⁷ através dos conteúdos trabalhados na educação. Essas preposições foram elementos geradores na construção de políticas reparadoras para a educação do negro no país.

Os recentes estudos contemporâneos sobre o abismo na relação educação e raça, ou seja, as desigualdades educacionais no Brasil vêm demonstrando um crescente aumento na escolaridade³¹⁸ dos sujeitos oriundos de comunidades populares no ensino superior que conseguem superar as barreiras excludentes da educação no país.

Parte dessa produção se define, mais explicitamente, na linha de investigação da relação família-escola e na busca de explicações dos processos que possibilitaram aos jovens romper com a tradição frequente no seu meio de origem: uma escolaridade de curta duração. Diferente de uma tradição sociológica fundada unicamente na relação entre a posição de classe e os resultados escolares, esses estudos se

³¹⁷Para saber mais CAVALEIRO (2002) entre outros afirma que a incidência de práticas racistas nos livros didáticos e a própria concepção excludentes das escolas brasileiras contribuiu para o fracasso dos negros no sistema educacional no Brasil.

³¹⁸ Pesquisas relacionadas ao sucesso escolar nos meios populares ocupam um lugar relativamente novo na pesquisa educacional.

apoiam em um conjunto de situações possíveis de explicar as trajetórias de êxito escolar. (ZAGO, 2006, p.15).

De acordo com Zago (2006), as relações dos meios populares com a escola, ou seja, as práticas e os significados atribuídos à escolarização, assim como a diferença, são irregulares aos percursos escolares nesses meios. Analisa também a interrupção dos estudos e as contradições entre as políticas de democratização do ensino e a realidade da população e a raça desfavorecida.

Investir em políticas de educação superior que atendam às necessidades socioeconômicas dos alunos é um passo muito importante, porém não é tudo. Para atingirmos realmente os segmentos historicamente excluídos da educação superior, há que se considerar a raça, juntamente com a questão socioeconômica, o gênero e a particularidade do aluno/a oriundo/a da escola pública. Esse é um dos desafios colocados para instituições públicas de ensino superior nos dias atuais. (SILVA, 2004, p.56).

A visibilidade e a permanência destes estudantes oriundos de comunidades populares no ensino superior na Bahia dependem da adoção de políticas de expansão do ensino superior no país – mais especificamente, na região do recôncavo do estado. A democratização do acesso ao ensino superior na região, através das ações da UFRB, vem possibilitando uma ação protagonista desses sujeitos na educação superior.

Rocha (2004) nos ajuda a compreender que protagonizar está no sentido de tomar parte de uma ação, ser protagonista de um acontecimento que ocupa ou desempenha um papel de destaque. Por isso a importância dos acadêmicos se apropriarem de saberes inerentes à sua formação, o que os fariam capazes de atuar mediante a articulação entre a teoria a sua prática pedagógica.

A educação, sobretudo no ensino superior, precisa conceber com base no protagonismo que se estabelece em uma ação de intervenção na conjuntura social para responder a problemas reais em que o acadêmico, futuro professor, ocupe um lugar de destaque. É uma forma superior de educação para a cidadania não pelo discurso das palavras, mas pelo curso dos acontecimentos. Compreendemos que o protagonismo acadêmico significa, tecnicamente, a participação principal em ações que envolvem, entre outros aspectos, a formação profissional de professores (ROCHA, 2004).

3. Procedimentos Metodológicos

Para dar consecução à pesquisa será preciso utilizar diversas estratégias, a fim de nortear o percurso metodológico que se faz presente ao longo dessa investigação. Esta

pesquisa analisamos por meio das falas dos sujeitos pesquisados, os impactos das políticas de Permanência em suas vidas acadêmicas e, por isso, escolhemos a abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários sócios e educativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (SADÍN ESTEBAN, 2010, p.127).

A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso, que busca retratar a realidade de forma complexa e profunda (GIL, 2009 p.58). Este método traduz e expressa o sentido do fenômeno do mundo social e possibilitou reduzir a distancia entre indicado e indicador, ou seja, teoria e dados, entre contexto e ação. A escolha por essa metodologia se deu pelo fato, de que esta busca a investigação social, o que não é tão explícito: *As políticas de permanências no CFP-UFRB: Sujeitos, Pertencimento e Protagonismo*, pois, aqui, a divergência e os conflitos, tão característicos estiveram sempre presentes no campo.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os estudantes do CFP da UFRB, atendidos pelo programa de permanência qualificada (PPQ) da instituição no período de 2008 a 2010. O recorte por estes anos se deu na busca de uma maior amplitude no número de estudantes atendidos pela política de permanência da instituição.

Trata-se de uma Instituição de Ensino Superior (IES) recente, criada pela lei 11.151³¹⁹ de julho de 2005, a partir das lutas populares do povo do recôncavo da Bahia, região diversa culturalmente e marcada por muitas contradições.

A UFRB tem uma composição multicampi. O campus tem a seguinte estrutura: em Cruz das Almas os dois centros: **Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB)**, com os cursos nas áreas de Engenharia Ambiental, Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Engenharia da Pesca, Zootecnia, Biologia, Tecnologia em Agroecologia, Tecnologia em Gestão de Cooperativas; **Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC)**, Engenharia Sanitária e Ambiental, Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica e Engenharia da Computação. Em Santo Antônio de Jesus: **Centro de Ciências da Saúde (CCS)**, reunido os cursos de Enfermagem, Nutrição, Psicologia e Bacharelado em Saúde. Em Cachoeira **Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL)**, os cursos de Artes Visuais, Ciências Sociais, Cinema e Audiovisual, Comunicação Social, Licenciatura em História, Museologia, Serviço Social, Tecnologia em Gestão Pública. Por último em Amargosa **o Centro de Formação de**

³¹⁹ Esta lei decorre da proposta do governo federal de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil.

Professores (CFP) neste centro funciona sete licenciaturas: Pedagogia, Matemática, Filosofia, Física, Química, Educação Física e Letras que está o campo de investigação da presente pesquisa.

Foi feito um levantamento dos estudantes do Curso de Pedagogia que faziam parte do PPQ no período de 2008 a 2010 nos documentos oficiais da PROPAE, nos relatórios anuais. A opção por este contato direto com a Pró-Reitoria deve-se ao fato de uma relação direta com quem faz a seleção dos sujeitos para ingressar nos programas de permanência da instituição. Fizemos um recorte pelo projeto institucional da UFRB. Este programa atende 244 estudantes da instituição, destes 20 são do curso de Pedagogia. A análise documental serviu para identificar as políticas de permanência desenvolvida no centro, logo após pode ser notória para a comunidade acadêmica as políticas afirmativas desenvolvidas no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB.

Compuseram a pesquisa 20 estudantes que faziam parte do PPQ do curso de Pedagogia, mas que por algumas razões só estavam regularmente no programa somente 12.

A pesquisa de campo foi feita por abordagem direta dos sujeitos e foram percorridas as dependências do centro escolhido, explicando o trabalho que estava sendo realizado, no intuito de obter dos estudantes a autorização e a vontade de participar da pesquisa. Houve a necessidade de fazer com que os entrevistados percebessem a relevância do estudo, não apenas para o pesquisador, mas para os beneficiários do programa de permanência, tendo em vista se tratar de um estudo objetivando identificar os impactos desta política na vida acadêmica, no que remete às condições de permanência e sucesso desses estudantes em uma IES no Recôncavo da Bahia.

Esses sujeitos receberam o termo de consentimento livre esclarecido, mas somente seis aceitaram fazer a entrevista. No roteiro de entrevista semiestruturada que foi elaborado havia tópicos indispensáveis para o delineamento do objeto em relação à realidade empírica, de modo a contemplar a abrangência das informações e o objetivo da pesquisa.

A entrevista baseada numa abordagem qualitativa não tem a finalidade de computar opiniões ou pessoas, mas, ao contrario, explorar o espectro de opiniões e as diferentes perspectivas em relação ao assunto em questão. Portanto, optei por utilizar um roteiro bem estruturado em sua concepção, porém flexível na aplicação, com o intuito de gerar conversas mais ou menos naturais.

A construção da entrevista baseou-se em alguns teóricos como Hasenbalg (1997), Petrônio (2007), Brito (2009) Pinto (1999) Hall (1999), dentre outros e foi composta por 12 perguntas, em duas partes: A primeira parte continha informações como nome, idade, sexo e

curso. A segunda parte envolvia perguntas sobre a questão racial na educação e dos movimentos negro na nossa região e a concepção sobre as políticas afirmativas.

Inicialmente pensou-se em fazer entrevista com os estudantes de outras licenciaturas do CFP, mas, devido a inúmeras dificuldades no decorrer do ano letivo, em especial por contas das greves, optou-se por concentrar a coleta de dados somente com os estudantes de Pedagogia.

As entrevistas foram realizadas em uma sala no CFP, no próprio local do estudo, e gravadas, após o consentimento dos entrevistados. Os encontros foram agendados de acordo com a disponibilidade dos sujeitos e sua duração variou de 45 minutos a uma hora e 10 minutos. No entanto, estas aparentes vantagens se tornaram um problema, visto que atingimos um número significativo de pessoas que não compareceram à entrevista, influenciando no resultado do trabalho. Este teve seu resultado parcialmente comprometido devido ao relativo pequeno número de participantes da pesquisa. A pesquisa documental e de campo sofreram inúmeros contratemplos.

Diante disso, considero importante futuros aprofundamentos sobre a temática que se apresenta, de modo pertinente, a expandir a amostra para as outras licenciaturas no CFP. E pelo fato da adoção desta política na academia ter ampliado o *lucus* do beneficiário do programa no que condiz desenvolvimento e mobilidade social, trazendo contribuições para a sociedade.

4. Considerações Finais

As discrepâncias educacionais concentradas entre negros e brancos continua no presente, mas, sobretudo, no nível superior na incidência desses diagnósticos os movimentos negros passaram a demandar políticas públicas e privadas para atacar as distorções raciais no campo educacional brasileiro.

Com a identificação das políticas de permanência adota pelo CFP no período entre 2008 a 2010 foram relevantes na medida em que foi possível caracterizar estes sujeitos e compreender o impacto dessas políticas em suas vidas acadêmicas, os entrevistados sinalizam para uma mudança em suas vidas acadêmicas após ingresso no programa todos enfatizaram nos seus discursos esse dado.

A partir da identificação dessas políticas adotadas pelo CFP, apontam que esta não se limita apenas as questões do ensino, mas também apresenta algumas prerrogativas como,

acompanhamento psicológico e encaminhamento para consulta de grande porte na região, mesmo que este sujeito tenha que ir até a sede da universidade.

As falas dos sujeitos evidenciaram um olhar sobre uma nova configuração das políticas de permanência adotadas pelo CFP. Eles acreditam que é preciso pensar nessas políticas tendo como referencial o beneficiário do programa.

O referencial teórico deste trabalho constitui e trata da expansão do ensino superior na região do Recôncavo da Bahia para os segmentos historicamente excluídos das instituições de ensino superior no estado. Para tal tomamos como panorama as desigualdades educacionais entre branco e negro. Busquei compreender como as políticas de permanência podiam contribuir ou não para abrandar as desigualdades sócio-raciais na acadêmica. Nesse sentido, a questão estuda contribui para notoriedade da eficiência das políticas de permanência na vida destes sujeitos na academia.

Longe de esgotar o assunto, nosso objetivo maior aqui foi suscitar discussões e dar maior visibilidade a estes sujeitos que historicamente foram excluídos das instituições de ensino superior na Bahia. As pesquisas direcionada a essa especificidade são recentes no país, estes estudos enfatizam o prolongamento das escolaridades destes segmentos no nível superior da educação. Apontamos que é preciso que seja garantida a estes sujeitos uma educação que lhe proporcione oportunidades iguais no mercado de trabalho, como condição básica para inclusão e conseqüentemente mobilidade social.

5 Referências Bibliográficas

BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. Basic Books: New York, 1996

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Salvador, 2009. 214 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

CARDOSO, Nádía. **Movimento Negro pós-70: a educação como arma contra o racismo**. Capítulo II da Dissertação de Mestrado Instituto Steve Biko – Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmção dos Negros no Ensino Superior aprovada pelo Mestrado em

Educação e Contemporaneidade -. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA-, em fevereiro de 2005.

CAVALEIRO, Eliane. **Do silêncio do Lar ao silêncio escolar, racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2005.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Artigo recebido em abril de 2006 e aprovado para publicação em março de 2007. Doutor em História pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

FERNADES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3ed. São Paulo: Ática, 1978, VI.

GIL, ANTONIO CARLOS. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social:** 6 ed.-2reimpr. –São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e política Cultural: para além das teorias de reprodução.** Petrópolis: Vozes, 1986.

GONÇALVES, L. A. O. e SILVA, P. B. G. e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação.** 2006.

HASENBALG, C., Silva, Nelson V. **Raça e Oportunidades Educacionais no Brasil.** In.: Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 1991.

NASCIMENTO, A. **Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas públicas de ação afirmativa: o movimento dos cursos pré-vestibular populares.** Anais do II Seminário Nacional dos Movimentos Sociais, Participação e Democracia. 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis.

PILETTI, Nelson; PILLETI, Cláudio. **História da educação no Brasil.** São Paulo: Ática, 1990.

PINTO, Regina Pahim. **Diferenças étnico- raciais e formação do Professor.** Cadernos de pesquisas n.108, p. 199-231, novembro/ 1999.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade : uma introdução as teoria do currículo**. 2002.2ed. Belo Horizonte, Autentica.

VERRANGIA E SILVA. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências**. Educação Pesquisa. vol.36 no. 3 São Paulo Sept./Dec. 2010

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior- Percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revistas Brasileiras de Educação, n. 32, 2006. P.226-237. São Paulo.

“Fala, Professora!”: As Relações Etnicorraciais no Processo de Escolha do Livro Didático na Escola³²⁰

Lívia Jéssica Messias de Almeida³²¹
Maria Rita Santos³²²

Resumo

O presente trabalho analisa os discursos raciais no processo de escolha do livro didático na escola de oito docentes de uma escola municipal de Itabuna-BA, respondendo a seguinte questão: Qual lugar das relações etnicorraciais no processo de escolha do livro didático na escola?”. Para concretizar tal proposta, utilizamos um questionário e uma sessão de grupo focal como instrumentos de pesquisa, além do aporte metodológico da Análise do discurso de Linha Francesa para o tratamento dos discursos. Ao longo das sequências discursivas, as professoras apontaram a falta de formação para educação das relações etnicorraciais como um fator condicionante para não abordarem os critérios relativos a temática no processo de escolha, uma vez que a maioria afirmou a importância de se considerar tais critérios, entretanto não sabia que deveria considerá-los já que nunca foram considerados nos processos de escolha da instituição antecedentes. Nesse sentido, a falta de formação específica continua sendo apontada pelas professoras como o fator principal das dificuldades enfrentadas, sendo visível a insegurança ao tratar das relações etnicorraciais nos discursos. Além disso, as professoras enfatizaram que não receberam qualquer indicação do MEC ou da Secretaria Municipal de Educação para a escolha de livros que contemplem a Lei 10.639/03, apenas a indicação de que livro didático deve ser escolhido pela escola. Portanto, foi possível visualizar contradições entre a consciência do desenvolvimento de um trabalho voltado relações etnicorraciais e o próprio preconceito explicitado e assumido, num diagnóstico em que as professoras se encontram em estágio de transição, buscando construir um novo *habitus* a partir da consciência de que não podem reproduzir e legitimar posicionamentos que marginalizam e excluem diariamente alunos/as negros/as nos espaços escolares.

Palavras-chave: Discursos raciais; Processo de escolha do livro didático na escola; Professoras; *Habitus*.

1. Introdução

Desde o sancionamento da lei 10.639/03 a escola foi obrigada a refletir na forma como trata as relações etnicorraciais nos aspectos normativos e práticos, inclusive no processo de escolha do livro didático, uma vez que o livro didático se constitui como um recurso de grande relevância no contexto educacional e, por isso, deve estar consoante com as prerrogativas da lei.

A pesquisa foi realizada com oito professoras de uma escola da rede Municipal de Itabuna-BA buscando responder ao seguinte questionamento, a saber: Qual o lugar das

³²⁰ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros - GT Políticas de Ações Afirmativas e Relações Raciais

³²¹ Docente da Universidade Estadual de Feira de Santana. Contato: livia.ljma@gmail.com

³²² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Contato: mariaritinhasantos@hotmail.com

relações etnicorraciais no processo de escolha do livro didático na escola? Desse modo, como técnicas de coleta e produção de dados, optamos inicialmente pela aplicação de um questionário composto de questões abertas e fechadas, entretanto algumas docentes não responderam as questões propostas satisfatoriamente, o que nos fez realizar uma sessão de grupo focal para elucidar tais questionamentos. Para análise das sequências apresentadas, utilizamos como aporte teórico autores do campo das relações raciais associados a abordagem de *habitus* de Pierre Bourdieu. Bem como, a Análise do Discurso de Linha Francesa como subsídio metodológico para tratamento dos discursos. Ainda, ressaltamos que as sequências discursivas apresentadas nesse artigo intercalam as respostas dos questionários e da sessão de grupo focal.

Observamos, por parte das professoras, um evidente receio ao falar das relações etnicorraciais na escola, até mesmo certo desconforto, como se estivessem em um terreno incerto, numa dúvida se seus discursos estavam politicamente corretos para que não fossem passíveis de crítica. Nesse sentido, vale ressaltar que na análise dos discursos raciais, no tocante ao processo de escolha do livro didático, não privilegamos uma análise criticista, mas uma perspectiva que aborde os seus discursos dentro de um contexto histórico e social apontando suas fragilidades e contribuições na construção de uma educação antirracista.

2. O trabalho com a Lei 10.639/03 na escola

Para iniciar os questionamentos sobre as relações etnicorraciais no processo de escolha do livro didático na escola, preterimos abrir com a realização de uma sondagem sobre a Lei 10.639/03, marco temporal e um dos amparos legais dessa pesquisa, acreditando que a abordagem significativa na prática pedagógica cotidiana da lei se torna pressuposto para sua adoção no processo de escolha do livro didático na escola.

SD01: Solange - *Eu acho que de acordo com a Educação onde a gente tem feito o possível nos projetos pedagógicos e vem trabalhando normal de acordo com a lei mesmo. Vem trabalhando sem nenhuma discriminação, nem complicação nos projetos.*

SD02: Maria - *Bom, eu acho que assim...a gente fala muito, mas trabalho específico mesmo não tem nenhum, a gente faz leituras, mas um trabalho específico mesmo.*

SD03: Ana - *Mesmo com tudo isso não deixa de haver o preconceito.*

SD04: Maria - *Se fez, eu não me recordo.*

SD05: Luzia - *Mas de acordo com o que a lei fala que não é assim...especificamente que a escola trabalhe, assim, faça um projeto que trabalhe em cima da questão não, que a gente*

trabalhe na escola visando o racismo de modo geral, essa questão racial, mas não é preciso fazer um projeto para trabalhar só especificamente falando sobre a questão racial, a questão , não é só trabalhar só nisso, é trabalhar de modo geral porque hoje a questão da discriminação não é só com a questão racial africana e sim de modo geral e a lei. [...] então a escola...eu acredito que a escola, a gente tem trabalhado um pouquinho, tem trabalhado os projetos que as coordenadoras colocam na escola, acho que é vai falando...e toda escola é assim mesmo, porque nenhuma faz .

SD06: Margarida - *É, por mais que faça, quem é discriminado, o próprio negro se discrimina, porque as vezes ele se isola, então a discriminação já vem daí dos próprios negros as vezes.*

SD08: Maria – *[...]claro que a gente está sempre procurando estar alertando as crianças para esse tipo de coisa, mas quando eu falo um trabalho específico não é só para trabalhar com aquilo, mas eu acho que a gente já fez assim...a gente faz cartazes, a gente já trabalhou livros, a gente já procurou trabalhar aqueles livros Cabelo de Lelê, As tranças de Bintou que até sumiu o livro daqui, Menina bonita do laço de fita, e outros, veio uma menina fez a leitura de um livro de um príncipe que no final os meninos que ficaram assim... porque o príncipe era negro, porque ninguém tem na cabeça que existe um príncipe negro, quando chega no final da história o príncipe é um negro. Então a discriminação está na cabeça da gente, parece que é desde quando a gente nasce, já nasce com o preconceito e a discriminação ali, agora a gente tem que trabalhar isso para que isso vá se transformando e na escola realmente como Solange falou é trabalhado dessa forma, mesmo assim, a gente sempre falando, sempre alertando e procurando que os meninos abram a mente para esse tipo de coisa, de preconceito para quando eles crescerem se transformarem num cidadão sem preconceito.*

SD09: Maria - *Mas eu acho que está sendo feito um trabalho, todo mundo está se preocupando, ninguém está deixando o aluno pintar e bordar com o outro sem estar chamando, sem você falar, sem dar...e eles estão percebendo também, deixando bem claro isso dá cadeia, se você crescer desse jeito você vai ser...ninguém vai gostar de você, você não vai...sabe?/.*

Embora a lei tenha sido normatizada há quase dez anos, a concretização de práticas pedagógicas de implementação da Lei 10.639/03 ainda é difusa, devido ao pouco conhecimento ou a falta de formação para o trabalho com a educação das relações etnicorraciais. É possível observar que as professoras trabalham com a lei como ponto de partida, mas não sabem se deve ser um trabalho específico ou um trabalho que envolve todo currículo.

A outra professora, na SD05, possui a compreensão que o trabalho deve ser desenvolvido em todas as áreas do conhecimento, dessa forma, observamos que nos enunciados das duas professoras existem concepções diferenciadas de como deve ocorrer o trabalho com a lei 10.639/03 na escola, mesmo dez anos após o sancionamento da lei. Isso significa que o trabalho pedagógico no tocante à referida lei ainda está pautado, de algum modo, em inseguranças e dúvidas ocasionando dificuldades em sua implementação.

Ainda com inseguranças e dúvidas, percebemos, ao longo dos enunciados, que a escola desenvolve um trabalho de combate ao racismo e ao preconceito, mesmo com um trabalho ainda insuficiente. Ao assumir mesmo que timidamente esse trabalho, as professoras possuem consciência de que não podem marginalizar essas relações no cotidiano escolar, uma vez que a educação deve contribuir para que os/as alunos/as compreendam as diferenças entre pessoas, povos e nações, é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são com suas características próprias e individualizadoras (MUNANGA, 2005).

A consciência de trabalhar com a educação para as relações etnicorraciais, leva as professoras ao reconhecimento do próprio preconceito */todos nós somos preconceituosos, todos nós temos essa coisa enraizada/* Essa postura de reconhecimento poderá ser visualizada em outras sequências discursivas dessa seção, sendo um passo fundamental para a mudança de postura da realidade, transcendendo uma visão de mundo limitada e preconceituosa na busca de uma percepção a favor de um trabalho pedagógico consciente.

Para Munanga (2005), a escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com a necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos/as os/as envolvidos/as, de modo consciente.

Por outro lado, convêm também destacar algumas posturas observadas nas sequências discursivas que não contribuem para o desenvolvimento de um bom trabalho com a Lei 10.639: */É, por mais que faça quem é discriminado, o próprio negro se discrimina, porque às vezes ele se isola, então a discriminação já vem daí dos próprios negros /* Esse é um equívoco que deve ser superado para a adoção de uma pedagogia que forje novas relações etnicorraciais na escola.

Evidencia-se um discurso ideologicamente marcado pelo racismo, numa estratégia de culpabilização da vítima. É preciso compreender que pessoas negras vivem em uma sociedade racista e adquirem o mesmo *habitus* racial, por isso são influenciadas do mesmo modo que as brancas e tendem, muitas vezes, a reproduzir a estrutura racista da qual é vitimada. Para a desconstrução de equívocos como esse, o trabalho deve se pautar, segundo Munanga (2005), em mostrar que a diversidade não constitui um fato de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade, e também ajudar o/a aluno/a discriminado/a para que possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada.

As professoras relatam, em seus discursos, intervenções nos casos de discriminação presentes na escola */quando a gente vê um aluno em uma situação vai lá na mesma hora faz a intervenção e até colocando na cabeça deles que isso dá cadeia, que isso a gente não tinha essa concepção quando a gente era pequeno e hoje a gente já tem /*. De acordo com Cavalleiro (2001, p. 158),

toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação. As vítimas e os protagonistas dessas situações não são culpadas por tais acontecimentos, vistos que são resultados das relações em nossa sociedade. Quem ofendeu, ironizou ou discriminou o outro indivíduo é levado a entender a sua atitude como negativa. É imperativa a interferência dos educadores.

O recorte da SD03 */Mesmo com tudo isso não deixa de haver o preconceito/*, revela o desânimo da professora com o trabalho com as relações etnicorraciais na escola. Todavia, vale enfatizar que o preconceito, a discriminação e racismo não acabam como um passe de mágica, mesmo porque foram séculos de escravidão e de inculcação da ideologia racista. O efeito de naturalização do preconceito, a ideia de que “sempre foi assim” configura-se numa característica própria do *habitus*, nessa ideia que as coisas estiverem destinadas a operar dessa maneira e nunca vão mudar. Compreensões que partem desse princípio dificultam o trabalho docente, porque se trata de um trabalho árduo e contínuo até porque transformar discursos e posturas podem levar os mesmos séculos que se necessitou para formá-las. Todavia, é necessário ter a compreensão que buscar soluções para esses problemas não é um trabalho apenas em favor dos (as) alunos (as) negros (as), representa um trabalho em favor de todos (as) os (as) brasileiros (as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas (CAVALLEIRO, 2005).

3. As relações etnicorraciais no processo de escolha do livro didático na escola

Algumas percepções evidenciadas no combate ao racismo identificadas no trabalho com as relações etnicorraciais na escola não foram integralmente adotadas na abordagem das relações etnicorraciais no processo de escolha do livro didático. Em outras palavras, as relações etnicorraciais não se constituíram para a maioria das professoras como um critério de exclusão das coleções didáticas no processo de escolha. Observe seus enunciados:

SD10: Maria - *É, sinceramente não.*

SD11: Luzia - *Sinceramente eu não estava tão focada neste critério, observei se era atrativo, o tipo de letra se era adequada a série proposta, se contempla as diversidades textuais e gravuras interessantes.*

SD12: Solange - *Não. Sabe por quê? No meu caso, quando nós recebemos essas editoras a gente nunca acha um conteúdo também que seja importante que venha alguma coisa escrita nos livros didáticos, também não tem não, se você quiser alguma coisa para você enriquecer sua aula, enriquecer seu projeto você tem que ir buscar, pesquisar em outra coisa, porque os livros também eles não estão vindo com esse conteúdo tudo não.*

SD13: A - *Nosso foco como expus anteriormente era o processo de alfabetização nos materiais descritos acima.*

SD14: Rosa - *Esse critério foi subestimado em detrimento de outros que erroneamente destacamos como prioridade.*

Antes de enunciarem suas respostas percebemos um silêncio eloquente no grupo e logo surgiram expressões como */sinceramente não/* e */sinceramente eu não estava tão focada nesse critério/*, como se as professoras tivessem, naquele momento, atentado para a importância daquele critério e a negligência com a qual tratava a questão na escolha do livro didático. Por isso, nas sequências discursivas 12, 13 e 14 já percebemos a inserção de justificativas */se você quiser alguma coisa para você enriquecer sua aula, enriquecer seu projeto você tem que ir buscar, pesquisar em outra coisa, porque os livros também eles não estão vindo com esse conteúdo tudo não/*, */nosso foco como expus anteriormente era o processo de alfabetização/* e com a percepção de erro */esse critério foi subestimado em detrimento de outros que erroneamente destacamos como prioridade/*.

Apenas duas professoras disseram considerar esse critério no momento da escolha. A SD15, a seguir, mostra que somente foram descartados os livros com preconceito de forma explícita ou gritante, numa análise superficial. O que não ocorre na SD16 demonstrando uma análise mais aprofundada de uma professora dos livros que chegaram para escolha. Observe:

SD15: A - *Foram descartados livros que apresentassem conteúdos e/ou situações que reforçassem o preconceito e a valorização de uma raça em detrimento de outra de forma explícita e gritante.*

SD16: Tereza - *Considerarei as imagens do negro e índio nos livros; se abordava a lei 10.639/03; como a história do negro/ índios são abordados nos livros e como trabalha as relações etnicorraciais. Alguns livros demonstram essa realidade de preconceito e discriminação. Mas, atualmente muitos livros/autores, devido a própria lei tem mudado a realidade de como se vê o negro e o índio.*

Cabe enfatizar que todas as professoras assinalaram no questionário esse critério como algo importante a ser avaliado no processo de escolha, entretanto apenas duas o consideraram no momento da escolha. Isso significa a emergência, de acordo com Silva (2000, p.37), de que os/as professores/as, em especial, tenham o compromisso de repensar seus princípios enquanto educador/a e enquanto ser humano diante do racismo e avaliar como o racismo se apresenta e o que ele representa no meio escolar e social para que tenha conhecimento dos “mecanismos de produção, reprodução e mutação de preconceitos e discriminações raciais da instituição escolar”.

Dessa forma, questionamos se os livros selecionados revelam algum preconceito, discriminação ou racismo e se estão de acordo com a lei 10.639/03, para saber se observavam esses critérios nos livros:

SD17: Luzia - *Não propriamente preconceito, mas os livros didáticos mesmo os mais recentes e atualizados ainda não tratam desta questão como de fato deve ser. A inserção do negro no livro didático ainda é sutil e as situações em que aparece não são atraentes as figuras não são bonitas. Desse modo, o aluno não consegue se vê neste universo. O negro ainda é visto em situações feias, cenas de violência e fome.*

SD18: Solange - *Acredito que estamos trilhando um caminho que parece novo, no entanto são questões antigas. Eu creio que levaremos muitos anos para de fato e direito, os livros chegarem nas mãos dos nossos alunos revelem realmente a realidade deles, no momento estamos apenas iniciando um processo que deve durar alguns anos para ser concretizado.*

SD19: Maria - *Ainda não, mas acredito e percebo que aos poucos essa discriminação vem sendo tratada com mais respeito, porém ainda está longe da igualdade.*

SD20: A - *Não. Sei que existe a lei e tenho consciência que todo cidadão deve ser tratado da mesma forma, com todos os seus direitos respeitados e apesar de alguns autores se preocuparem em tratar dessa questão em suas coleções muitas vezes parece que isso só acontece por que está na lei.*

SD21: Rosa - *Não. Observei a ausência dos negros além da falta de textos que discutam essa temática.*

As professoras revelam, em seus enunciados, que os livros selecionados não estão de acordo com a lei 10.639/03 e nem condizentes com o trabalho que respeite as relações etnicorraciais. Demonstram uma percepção ampliada quando compreendem que o preconceito, na maioria das vezes, não aparece explicitamente, numa situação de preconceito flagrante, reconhecendo a principal arma de perpetuação do racismo atual, o silenciamento/invisibilidade.

Por outro lado, mesmo apresentando o conhecimento de tais problemas em relação ao preconceito, à discriminação e ao racismo, esse critério não foi lembrado no momento da escolha do livro didático. Segundo Cavalleiro (2005), todos/as os/as profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se autoquestionar quanto ao exercício de sua profissão de educador/a.

É sabido que o/a professor/a deve utilizar uma diversidade de recursos e fontes no em seu trabalho em sala de aula, entretanto essa prerrogativa serve como pretexto em diversos enunciados para não exigirem a devida adequação do livro didático no tratamento das relações etnicorraciais no processo de escolha do livro didático:

SD22: Ana - *Nos paradidáticos a gente encontra...a gente busca mais nos paradidáticos na verdade.*

SD23: Luzia – *[...]o livro de história e o de geografia quando a gente vai olhar a gente não vê muito, não olha muito por esse lado, até por conta de que se você for muito por esse lado você acaba não escolhendo aquela editora e acaba não escolhendo nenhuma, porque talvez culpa nossa de não cobrarmos, mas também os livros mais atraentes, mais...estão no de português e matemática, porque os textos de história e geografia são maiores, já tem a questão do negro inserido e tal, mas acho que isso ainda vai passar por muito tempo pra ficar como se deve ser.*

SD24: Maria - *Com certeza, acredito que sim, [...]o livro que eu uso é o livro de português e de matemática, porque quando a gente vai procurar nos textos no livro de história, no livro de geografia, aí os textos estão além daquilo que aqueles meninos conseguem não estar assimilando, tem muita coisa além daquilo que a gente está querendo passar pra eles.*

SD25: Solange - *Falou assim que eu gosto mais da geografia e história, sim, mas geografia e história também os textos eles também estão falhos muito nessa questão, porque nosso Brasil, é um país assim...é heterogêneo, a questão cultural, nós aqui [...]quando a gente vai trabalhar história e geografia a gente tem vontade de trabalhar um texto assim que fale, mas não tem, você pode observar, precisa falar mais das outras questões, qualquer professor de história e geografia ele precisa buscar pesquisa em outras fontes, porque nos livros ainda não tem, ainda não tem, história e geografia, ainda não tem.*

As docentes assumem a necessidade de cobrarem que os livros apresentem, e com mais abrangência, as discussões a respeito das questões raciais /*porque talvez culpa seja nossa de não cobrarmos, mas também os livros mais atraentes, mais...estão no de português e matemática, porque os textos de história e geografia são maiores*/. Além disso, as professoras acreditam que os conteúdos referentes às relações etnicorraciais são próprios das disciplinas de história e geografia e justificam que não se atém ao critério sobre a abordagem das relações etnicorraciais porque estão focadas nos livros de Língua Portuguesa e Matemática, sendo

estes os mais importantes para os alunos demonstrando o desconhecimento que a essa abordagem deve acontecer em todas as áreas do currículo.

Ainda ressaltam que os livros de Geografia e de História ainda deixam a desejar nesse quesito */o livro de história e o de geografia quando a gente vai olhar a gente não vê muito, não olha muito por esse lado, até por conta de que se você for muito por esse lado você acaba não escolhendo aquela editora e acaba não escolhendo nenhuma/, /mas geografia e história também os textos eles também estão falhos muito nessa questão/* mesmo afirmando que apresentam o tema, mas que ainda está longe do ideal */já tem a questão do negro inserido e tal, mas acho que isso ainda vai passar por muito tempo pra ficar como se deve ser/*. Quando as professoras necessitam trabalhar com o tema recorrem aos livros de História e Geografia, além dos paradidáticos distribuídos pelo MEC.

A desconsideração dos critérios relativos às relações etnicorraciais no processo de escolha o livro didático e afirmação constante por parte das professoras da importância desses critérios nesse processo, levou a um questionamento pertinente: Qual a razão de desconsiderarem esses critérios na exclusão dos livros didáticos do processo de escolha? A partir desse questionamento apontei se a formação e/a falta de informação eram fatores que influenciavam nesse quesito.

SD26: Ana - *Mais ou menos por aí, pela falta de formação.*

SD27: Solange - *Acredito que sim, pela falta e informação e formação.*

SD28: Margarida - *Se fala, se fala, mas na prática...*

SD29: Maria - *Quando eu disse na primeira pergunta sobre a gente trabalhar mais, a gente mesmo não tem aquela...uma formação suficiente para estar levando em consideração todos esses critérios que tem que ser levados, por isso que eu disse que o trabalho nunca foi um trabalho específico, mais por esse lado aí, apesar que eu acho muito desleixo também, porque aqueles seminários todos que já teve aí, que tratavam dessa lei.*

SD30: Ana - *Esse ano não teve. Eu não vou mais.*

SD31: Maria - *Esse ano não teve, mas a gente já participou. Não traziam muita coisa, sabe porque?[...] Porque quando se fala negro todo mundo só fala daquele cabelão e o povo quer botar aqueles tererê, aquele...parece que negro é só isso, é vendedor de acarajé, é lutador de capoeira, parece que é só isso Ai você vai, você chega lá e diz, ah isso ai eu já sei, toda vez que tem esse negócio é isso mesmo e acabou.*

SD32: Luzia - *Mas que não traziam muita coisa não. E no seminário que a gente vai eles na verdade eles focam mais essa parte, momento cultural é o Maculelê, lá no momento cultural com negros, bota maculelê, bota capoeira, até o grupo Encantarte, a gente já sabe que vai ter o grupo Encantarte.*

Ao longo dessas sequências discursivas, as professoras apontam a falta de formação voltada para a educação das relações etnicorraciais como um fator condicionante para não abordar os critérios raciais no processo de escolha, uma vez que foi perceptível nas sequências analisadas, anteriormente, que a maioria delas não sabia que deveria considerar esse critério, já que critérios como esses nunca foram considerados nos processos de escolha da instituição antecedentes. Entretanto, uma professora na SD29 destaca que mesmo não tendo uma formação apropriada também falta empenho por parte das docentes, pois já tiveram várias formações desde o sancionamento da lei */apesar que eu acho muito desleixo também, porque aqueles seminários todos que já teve aí, que tratavam dessa lei/*. Apenas duas professoras, como já destacadas anteriormente, consideraram esses critérios, portanto, não foi uma questão levantada e avaliada coletivamente.

Segundo Munanga (2005) os processos formativos de professores/as que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do/a negro/a no Brasil e a própria história do/a negro/a, de um modo geral, constitui-se em um problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos/as professores/as.

Nas construções enunciativas das professoras, percebo a recusa e o desânimo em participar de novas formações */ Esse ano não teve. Eu não vou mais/, /Ai você vai, você chega lá e diz, ah isso ai eu já sei, toda vez que tem esse negócio é isso mesmo e acabou/* deixando evidenciar que as formações estão voltadas para o viés estereotipado e reducionista sempre apresentando a mesma perspectiva da cultura negra e da participação do negro na sociedade ocasionando o despreparo das educadoras e trazendo prejuízos ao trabalho pedagógico.

Ainda no âmbito das dificuldades, questionei sobre os empecilhos que encontraram em responder as questões relativas às relações etnicorraciais.

SD33: Ana - *Eu nem respondi.*

SD34: Margarida - *Falta de conhecimento da lei.*

SD35: Solange - *Insegurança.*

SD36: Maria - *É aquela questão que eu disse antes também, a lei está aí, a lei existe, a gente conhece, a gente busca ter informações, mas ela não é divulgada, quem quiser que busque o seu conhecimento, que vá ler, que vá atrás, que não sei o que...tem os seminários e tudo, mas*

ainda não está tão voltado para esse contexto, está mais voltado para aquelas questões que a gente já falou que repete, que repete, que repete...

SD37: Luzia - Por isso nós temos, eu falo no meu caso, eu acho que quando a gente vai pra o seminário que vai falar dessas questões eles não abordam assim como muita abrangência, não vai fundo no assunto pra gente...tipo, depois de sair dessa conversa com você, deste questionário, já tem uma outra visão, porque já foi esclarecido alguns pontos, mas as palestras que a gente teve, a gente chega lá é uma baiana na porta, a gente foi fazer um curso em Ilhéus que pagamos caríssimo e que foi uma porcaria.

Sobre esse questionamento as respostas das professoras seguiram o mesmo caminho dos motivos que as levaram a não considerar os critérios sobre as relações etnicorraciais no processo de escolha do livro didático, dessa forma, alegaram: */Falta de conhecimento da lei/, /ela não é divulgada/ /não abordam assim como muita abrangência/*. Dito de outro modo, a falta de formação específica continua sendo apontada pelas professoras como o fator principal das dificuldades enfrentadas em relação a essas questões, sendo visível a insegurança ao tratar das relações etnicorraciais nos discursos. Vale lembrar, ainda, que segundo as professoras não receberam qualquer indicação do MEC ou da Secretaria de Educação para a escolha de livros que contemplem a Lei 10.639/03, apenas que o livro didático deve ser escolhido pela escola.

4. Considerações finais

Ao longo das sequências discursivas as professoras apontaram a falta de formação para educação das relações etnicorraciais como um fator condicionante para não abordarem os critérios relativos à temática no processo de escolha, uma vez que a maioria afirmou a importância de se considerar tais critérios, entretanto não sabia que deveria considerá-los já que nunca foram considerados nos processos de escolha da instituição antecedentes.

Nesse sentido, a falta de formação específica continua sendo apontada pelas professoras como o fator principal das dificuldades enfrentadas, sendo visível a insegurança ao tratar das relações etnicorraciais nos discursos. Além disso, as professoras enfatizaram que não receberam qualquer indicação do MEC ou da Secretaria Municipal de Educação para a escolha de livros que contemplem a Lei 10.639/03, apenas a indicação de que livro didático deve ser escolhido pela escola.

Desse modo, foi perceptível ajustamentos e desajustamentos entre estruturas objetivas e subjetivas (BOURDIEU, 2005). Em vários momentos foram possíveis visualizar contradições entre a consciência do desenvolvimento de um trabalho voltado relações etnicorraciais e o próprio preconceito explicitado e assumido, num diagnóstico em que as

professoras se encontram em estágio de transição, buscando construir um novo *habitus* a partir da consciência de que não podem reproduzir e legitimar posicionamentos que marginalizam e excluem diariamente alunos/as negros/as nos espaços escolares.

A introdução do debate sobre relações etnicorraciais na escola retira essas professoras do conforto da reprodução de discursos racistas, pois as deixam em estágio conflitante, fazendo emergir enunciados que ora corroboram o preconceito e ora enunciados que o combatem. Considerar essa assertiva significa visualizar faíscas de transformação, trazendo ao debate a ideia de que o individual é político e que influencia nas estruturas objetivas e vice-versa, se não fosse dessa forma as professoras aqui pesquisadas não fariam parte dessa investigação e o Estado não buscaria suas participações para legitimar a política nacional do livro didático.

5. Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.
_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005b.
- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>> Acesso em 04/10/2012.**
- CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. *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, 2005a.
- _____. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. *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, 2005b.
- _____. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Sumus, 2001.
- _____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. Apresentação. In: *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada/Kabengele Munanga, organizador [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3 ed. Campinas-SP: Pontes, 2001.
- SILVA, Ana Célia da. *A desconstrução da discriminação no livro didático*. In: Munanga, K. (Org). *Superando o racismo na escola*. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2000.

A História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Formação do Pedagogo um Estudo dos Fluxogramas de Instituições Privadas de Ensino Superior da Cidade do Salvador

Nivia Bomfim Queiroz Rodrigues
nbqr2006@yahoo.com.br

1 Notas iniciais:

A formação do professor, sobretudo do pedagogo (estudioso da ciência educação), tem sido alvo de frequentes discussões. Contemporaneamente, assistimos a uma explosão de informações que invadem as nossas mentes ditando regras e formas de ser numa sociedade, marcada pela instabilidade, onde segundo Marx, “tudo que é sólido desmancha no ar”. No que diz respeito à formação do cientista da educação, este estudo está centrado em uma investigação da inserção (ou não) do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos cursos de pedagogia da capital baiana. Assim pergunta-se: em que medida a formação de pedagogos contempla o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira? Para tanto, o trabalho foi guiado pelos seguintes objetivos: compreender qual a proposta para a formação do pedagogo no contexto da compreensão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em Instituições de Ensino Superior privadas da Cidade do Salvador. Deste objetivo desdobraram-se os seguintes: a) analisar qual lugar ocupa a História e Cultura Africana e Afro-brasileira na formação do pedagogo; b) identificar se há na integralização curricular das instituições pesquisadas componentes curriculares que contemplam a temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira; e c) discutir sobre a importância da História e Cultura Africana e Afro-brasileira; no contexto de formação do pedagogo.

É importante destacar que em princípio, tais instituições preparam profissionais para em sua maioria atuarem em Salvador, capital marcada historicamente pela contribuição negra e que segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2011, conforme dados constantes no Mapa da População Preta e Parda no Brasil, a capital da Bahia é considerada a cidade brasileira com maior número de negros no país. O mesmo senso afirma que quase 80% da população soteropolitana é negra ou parda. Por isto só já se faz necessária uma educação que contemple a compreensão das histórias destes povos, sua cultura, identidade e realidade sociopolítica. Para Freire (1996, p, 24), “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é

absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”.

2 A educação: currículo e as relações étnico-raciais

A educação deve servir para a prática da vida, e deve antes de qualquer coisa respeitar as diferenças. Para Delors (2001), a educação para o século XXI deve estar pautada nos seguintes pilares: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Estes pilares estariam comprometidos para além de uma educação voltada para o fornecimento de trabalhadores para o mercado.

Aprender a fazer e a conhecer podem ser compreendidos tanto numa perspectiva de produção do saber como também na busca de uma educação que emancipe os sujeitos, não os domestique, que possa contribuir para a sua autonomia. O aprender a viver juntos e viver com os outros só é possível quando isto é resultado de experiências significativas, portanto concretas. O resultado desta experiência é o reconhecimento e respeito às diferenças. A formação inicial do pedagogo fundamentada nestes pilares se faz necessária para assim possibilitar uma docência comprometida com o respeito e reconhecimento da diversidade.

Existe uma necessidade indiscutível de introdução da discussão da questão étnico-racial na formação dos profissionais de educação em geral e em especial do pedagogo. Ana Célia Silva em seu livro *A discriminação do negro no livro didático*, analisa, 82 livros de língua portuguesa (Comunicação e Expressão), utilizados no Ensino Fundamental, portanto área de atuação do pedagogo. Neste estudo a autora identificou estereótipos e preconceitos que se expressavam em texto escritos e em ilustrações. Muitas vezes o educador reproduz uma leitura preconceituosa e racista presente em um material didático, sem se dar conta de como aquele texto, aquela imagem é carregada de preconceito, estereótipo. Certamente, tais informações oferecem um modelo de quem é o negro e o lugar que ele deve ocupar na sociedade. Ora se temos na Cidade do Salvador quase 80% de negros e pardos, seria coerente que boa parte deste percentual estivesse acesso ao mercado de trabalho formal, bem como às instituições de ensino superior. Sabe-se que esta não é a realidade, logo percebemos nas páginas policiais a presença marcante deste grupo social.

Há um discurso de que há oportunidades para todos, em vista de vivermos num estado democrático de direito; entretanto, segundo Rodrigues (2006), o processo educativo a partir da década de 1930 passou a ser visto recurso de prestígio e definidor do novo perfil de do cidadão brasileiro.

Tal fato estimulou a realização de reformas educacionais, cuja concepção e organização, aparadas pelo discurso da democracia racial, segundo Dávila (2003), continuaram a se orientar pelos princípios da eugenia e do eurocentrismo (RODRIGUES, 2006, p. 110-111).

Esta visão se torna naturalizada quando não posta em discussão, desconfiança. Só um educador preparado para o pensar correto (FREIRE, 2003), pode colocar em discussão questões ligadas ao preconceito, ao racismo, a discriminação, e a naturalização da violência e do desrespeito para com a maioria da população afrodescendente soteropolitana: isto deve começar na formação inicial do estudioso da educação.

3 Alguns dados da formação do pedagogo nas Instituições de Ensino Superior da Cidade do Salvador

Os trabalhos de pesquisa se iniciaram com o estudo da temática e posterior seleção dos documentos a serem analisados. Foram recolhidas dez matrizes curriculares de instituições privadas, desde as mais antigas e tradicionais, até instituições mais novas no mercado. Não houve seleção prévia de quais faculdades seriam analisadas, as escolhas foram aleatórias, não sendo assim intencional a seleção de documentos. Nas análises preliminares, três caminhos no que diz respeito ao ensino da História e cultura africana e afro-brasileira: 1. a existência de componente curricular específico que trate da temática em discussão; 2. A existência aproximada, com componentes que podem abordar o tema e 3. A não existência de componente curricular específico, ou aproximado.

As discussões sobre as questões sócio-históricas que permeiam as etnias africanas e afro-brasileiras ficaram silenciadas por muitos séculos. Mesmo em momentos de grande efervescência política como o período onde as ideias abolicionistas tomam conta do cenário nacional e sua posterior abolição, a discussão da história e memória destes povos sempre foram condicionadas aos períodos que se iniciam no século XVI e findam no século XIX. Estes momentos caracterizados respectivamente pela inserção posterior abolição da escravidão brasileira, foram reforçados pela história nacional como representação global de povos que possuem muitas outras histórias que não podem ser sintetizadas entre o período anteriormente descrito.

É com o objetivo de combater esta visão simplista que nasce a Lei 10.639 de 03 de dezembro de 2003. Por ela, fica alterada a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 cuja função é estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Pela Lei 10.639 torna-se obrigatório a inclusão “no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e

Cultura Afro-Brasileira"" (BRASIL). O seu Parágrafo primeiro a Lei destaca a necessidade de reescrever a história dos africanos e seus descendentes no Brasil.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

As representações sociais dos negros e da sua história eram uma negação das lutas e contribuições no âmbito da política, da economia e da cultura brasileiras. Estes homens, mulheres, crianças e idosos, a partir do seu trabalho, religiosidade, costumes, enfim de sua cultura contribuíram significativamente na construção deste país. Muito desta história foi esquecida, cabendo a Lei anteriormente apresentada contribuir na releitura das histórias destes povos. Muitos dos estudantes das escolas baianas são representantes destes povos, que historicamente foram marginalizados. A reprodução destes valores só contribui no afastamento de afrodescendentes dos espaços escolares. A educação por si só se constitui como instrumento de violência simbólica (BOURDIEU, 2001), uma vez que há uma imposição arbitrária de conteúdos, que em nada se parece com a realidade dos nossos estudantes, contrariando assim a perspectiva de Freire (1996) de que a educação se constitui de saberes necessários para a vida.

A importância do pedagogo neste cenário deve ser destacada

Tendo em vista que a pedagogia é a ciência da educação, a mesma ocorre em todos os espaços, pois é fruto da socialização. O pedagogo é o profissional competente para desenvolver uma práxis comprometida com a transformação social, que não colabore para perpetuar o distanciamento entre o saber da experiência e o saber sistematizado, mas que valorize esses saberes que são distintos, porém complementares (ALMEIDA, 2010, p.130).

O papel do educador deve ser o de ensinar a pensar certo (FREIRE, 1989, p.) e pensar certo é ter possibilidade de emancipar-se não só no refletir como também no agir. A transformação social necessária para o respeito e reconhecimento da importância de todas as etnias no projeto de construção do Brasil representa também reconhecer o direito que todos têm em acessar os bens por todos construídos. A relevância deste estudo pode assim ser justificada, uma vez que não se pode falar de forma despida de preconceitos daquilo que não se sabe ou não foi oportunizada uma discussão sistemática. Há uma indiscutível necessidade de compreender o processo pelo qual a história omitiu, dissimulou as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na construção do Brasil. É preciso que na formação inicial do pedagogo, seja trabalhada esta nova história para que na sua formação permanente este

cientista da educação possa realizar de forma consciente e politicamente definida o seu papel de mediador de um saber para a liberdade.

A pesquisa nos documentos se processou da seguinte forma: os fluxogramas foram estudados e na sequência pintados nas cores verde, vermelha e vermelha e verde. A primeira sinalizava para a existência de componente curricular específico, a segunda destaca a inexistência de qualquer componente que trate da temática, a terceira forma de catalogar o documento, pontuava uma suposta possibilidade de abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana.

Os dados analisados se apresentam da seguinte forma: o primeiro fluxograma é de uma instituição cuja autorização do Ministério da Educação para funcionamento data de 2010. Segundo site da instituição o curso prima por uma formação humanística. Nesta instituição, existe um componente chamado Educação das relações étnico-raciais com carga horária de 60 horas. Este componente é ministrado no quarto período, contanto com outro componente que supostamente contribuiria com a discussão da questão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: diversidade cultural. Certamente, este último componente que também é de 60 horas inclui outras discussões relativas à diversidade cultural brasileira.

A outra instituição em que aparece um componente curricular dedicada à discussão eleita pela presente pesquisa teve sua portaria de autorização para funcionamento do curso de pedagogia no ano de 2006. Na página da internet, destacam o campo de atuação do profissional, que se estende desde a atuação em educação infantil até o ensino médio. No primeiro semestre, a instituição oferece um componente curricular com carga horária de 80 horas aulas com a seguinte denominação: Fundamentos e metodologia da história e cultura afro-brasileira. Para (SANTOS, sd, p.1) “Ensinar História da África aos alunos brasileiros é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira”. Esta concepção, segundo Rodrigues (2009), construiu no imaginário da sociedade uma representação social do negro constituída por referenciais negativos. Alguns ligados a marginalidade, como assaltantes, profissionais em empregos de baixo prestígio social, dentre outros.

Ser negro ou ser mestiço significa ter uma maior probabilidade de ser recrutado para posições sociais inferiores. Isto, numa estrutura social que já é profundamente desigual. Então, no meu entender, o vínculo entre raça e classe é exatamente esse: raça funciona como mecanismo de seleção social que determina uma medida bastante intensa qual a posição que as pessoas vão ocupar (HASEMBALG, 1991, p. 46).

É função do cientista da educação desconstruir tais bases, buscar apresentar mecanismos que desvinculem a questão racial dos mecanismos de seleção social. Salienta Santos e Rodrigues, nos seus estudos a necessidade de reescrever outra história desta camada social. É indispensável criar oportunidades de problematizar a questão da história e cultura africana e afro-brasileira num contexto diferenciado daquele eurocentricamente produzido. É verdade que elevado percentual de negros e mestiços encontram-se caracterizados pelo perfil descrito por Hasembaig, entretanto é indispensável que a formação do pedagogo esteja alicerçada historicamente nesta realidade, para assim poder interferir criticamente nela.

Quatro cursos analisados oferecem em seus fluxogramas disciplinas como: formação da sociedade brasileira, curso de 30 horas, diversidade e pluralidade cultural, com a mesma carga horária; estudos culturais, com 80 horas aulas, educação étnico cultural, 60 horas aulas e educação e etnias com 30 horas aulas. Fica perceptível o caráter esvaziado da discussão da história e cultura africana e afro-brasileira nos componentes anteriormente apresentados.

Na disciplina formação da sociedade brasileira, não é possível contemplar a discussão exigida pela Lei 10.639, tampouco pela Lei 11.645. sabe-se que a formação da sociedade brasileira se deu por uma significativa miscigenação, isto posto, ao abordar esta história há certamente uma tendência em privilegiar um dado segmento social em detrimento de outros. Outro aspecto a ser destacado á carga horária; com 30 horas aula seria possível discutir satisfatoriamente a formação da sociedade brasileira? O mesmo pensamento pode ser aplicado para os estudos de diversidade e pluralidade cultural. As classes escolares são um celeiro de diversidade, então o que considerar aspectos étnicos? Aspectos sociais? Políticos? Culturais? Deficiências? Aspectos religiosos? Seria possível contemplar a questão racial neste mundo de discussões em apenas 30 horas aulas? Muitas são as perguntas entretanto as possíveis conclusões ficam a cargo do leitor. A seleção dos currículos são feitas a partir de relações de poder; para Tomaz Tadeu da Silva (2002), o currículo é uma construção social, em que são postas relações de poder, tais relações estabelecem aquilo que tem importância em ser legitimado pela escola daquilo que não deve ser ensinado e assim se reproduz uma educação que muitas vezes legitima a violência e a exclusão social, ensinando o lugar que cada um deve ocupar na sociedade, ensinando a nos acomodarmos frente a preconceitos e desrespeito para com outros, nos ensinando que não é possível transformar a realidade.

A instituição que oferece estudos culturais, com 80 horas aulas de curso, segundo Silva

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder

numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.(2002, p. 134).

Pode-se perceber, conforme apresentado por Silva (2002), que os Estudos Culturais podem possibilitar uma discussão sobre a questão africana e afro-brasileira. Entretanto por ter como função a discussão política dos grupos em desvantagem, pode-se dedicar a compreender questões como a história das mulheres, crianças, homoafetivos, pessoas em situação de vulnerabilidade social, grupos estigmatizados, deficientes, enfim, uma diversidade de questões que estão postas na sociedade pós-moderna. Fica assim claro que não é possível neste contexto contemplar a discussão histórica étnica da população negra e afrodescendente. A disciplina relações étnico cultural, oferecida para o segundo semestre, com 60 horas aulas certamente tenta dar conta da pulverização de discussões centradas na relação etnia e produção cultural. Estas discussões se assim o forem, não contemplam a discussão política da qual faz parte a história das muitas etnias que compõem o cenário brasileiro, muito menos a etnia de matriz africana. A mesma análise pode ser aplicada para o componente educação e etnias, oferecida por uma faculdade privada tradicional da Cidade do Salvador, certamente este componente de 30 horas aulas não consegue dar conta da discussão das etnias que compõe o cenário brasileiro.

É evidente que esta é apenas uma análise imediata da estrutura montada pelos cursos de pedagogia das instituições soteropolitanas; um estudo mais detalhado a partir dos programas de disciplina daria conta com maiores detalhes do que em tese a disciplina contempla. Pontua-se em tese porque só o currículo oculto é capaz de apresentar o que foi contemplado na prática destes e de outros componentes curriculares.

4 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo compreender qual a proposta para a formação do pedagogo no contexto da compreensão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em Instituições de Ensino Superior privadas da Cidade do Salvador. Infelizmente das instituições pesquisadas, apenas 20%, ou seja, duas instituições incluíram na formação dos seus pedagogos componentes curriculares destinados à compreensão da questão africana e afro-brasileira. Possivelmente, em componentes como estudos complementares, a temática venha a tona, entretanto, a preparação do cientista da educação se apresenta falha no que diz respeito a compreensão do que representa quase 80% da população onde ele ou ela estudou. Não há

possibilidade de respeitar e ou analisar criticamente aquilo que você não conhece. O conhecer representa a possibilidade de desconstruir preconceitos e julgamentos infundados que geralmente estão enraizados no senso comum, contribuindo assim para o desrespeito e imposição de valores que segregam, diminuem e excluem grupos sociais.

Só é possível mudar o cenário histórico construído para a população negra a partir de uma intervenção política na educação. Assegura Paulo Freire (2003) que educar é um ato político-pedagógico. Assim como foram construídas leituras e representações sociais estereotipadas e preconceituosas sobre os negros e seus descendentes é preciso politicamente que educadores de todos os campos do saber, sobretudo pedagogos, desde a mais tenra idade, estejam atentos e educacionalmente preparados para uma ação política no sentido de desconstruir valores secularmente enraizados no imaginário e na realidade social dos negros e negras brasileiros. Para tanto é indispensável que a formação do cientista da educação esteja afinada com leituras e estudos que contemplem a dimensão político-estético-social da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

5 Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Silvia Maria Leite. Memória, documento e arquivo: apontamentos para uma história das instituições educativas. *In: Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade: História da Educação*- Universidade do estado da Bahia, Departamento de Educação I – v.1, n.1 (jan.jun., 1992) –Salvador: UNEB, 1992.

ALMEIDA, Mirianne Santos. **O Pedagogo e sua práxis: desafios e possibilidades na sociedade contemporânea.** Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais (ISSN 1980-1784) - v. 11 - n.11 – 2010. Disponível em: <http://www.unit.br/Publica/2010-1/HS_O_PEDAGOGO_E.pdf>. Acesso em: 12mai2013.

BOURDIEU, Pierre. **Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil 2001.

BRASIL. **Lei 10.639** de 20 de dezembro de 2003. Disponível em:< <http://leidireto.com.br/lei-10639.html>>. Acesso em: 10 mai.2013.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI** - 6 Edição. - São Paulo:UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001, p. 82-104. Disponível em:< <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 01 jun.2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HASENBALG, Carlos A. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional**. A produção do fracasso em Cadernos de Pesquisa, nº 63, nov. 1987, pp.24-26.

IBGE, 2011. **Censo Demográfico de 2011**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao município de Salvador, Bahia fornecidos em meio eletrônico. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 02 jun 2013.

RODRIGUES, N. B. Q. **A representação social do negro no cinema brasileiro: uma análise do filme Cidade de Deus no Colégio da Polícia Militar**. In: Colóquio Africaméricas, 2009, Salvador. Colóquio Africaméricas, 2009.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento Negro e o direito à diferença. *In: Educação como prática da diferença*. Anete Ambramowicz, et all (Orgs). Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. **A Lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica**. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/Disciplinas/Biologia/A_LEI_10639_03_E_A_IMPORTANCIA_DE_SUA_IMPLEMENTACAO.pdf>. Acesso em 02 jun. 2013.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador-Ba: EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2002. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica.

O corpo negro em performance no exercício da docência: outras possibilidades para o

enraizamento da lei 10639/03³²³ .

324
Paloma Santana Pereira

O corpo é o lugar onde, materialmente, percebe-se o pertencimento cultural de um sujeito. Considerando-se as peculiares características das relações sociais brasileiras, a materialidade do corpo evidencia traços que definem, também, o pertencimento racial – cor da tez, formato de nariz, cabelos, lábios, dentre outros. Historicizando os processos em que se conformam estas relações, ao longo de mais de quinhentos anos, destacam-se construções discursivas antropocêntricas que apontam o corpo negro como a antítese do belo e do inteligível estando, inclusive, passível de escravização.

Os discursos proferidos e pulverizados sobre a inferioridade das “pessoas de cor” e sobre suas tendências à marginalidade constituíram-se, originariamente, a partir de traços fenotípicos. O discurso científico europeu do século XIX, fundamentado por teorias racialistas, foi adotado por um pretense Brasil republicano que buscava definir, tal qual, alguns estados europeus, a cara da nação: próspera, livre dos grilhões e das memórias da escravização, eurocêntrica, branca, paternalista e católica-cristã.

Nesse contexto, onde a discriminação racial está diretamente atrelada ao fenótipo, as intervenções no/para o corpo negro serão politicamente sistematizadas a partir do apelo à miscigenação, a fim de que ao longo do tempo desapareçam os traços negróides, bem como, as heranças negras “degenerativas”. A despeito do que pensavam os políticos-cientistas desta época assinala Kabenguele Munanga: “As qualidades morais e intelectuais dos mestiços são definidas por sua aparência física mais ou menos negróide, mais ou menos caucasóide, isto é, a partir de seu grau de arianização” (2006, p. 78).

No que diz respeito aos traços negróides que se pretende apagar, o cabelo crespo figura como o principal elemento a ser camuflado, sobretudo para as mulheres negras que

323

Este texto apresenta pontuações iniciais da pesquisa intitulada “*Teu cabelo não nega*”: um estudo sobre as contribuições estético-políticas das identidades de professoras negras para o enraizamento da lei 10639/03, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (UNEB/II) na linha de pesquisa *Letramentos, Identidades e Formação de professora(e)s* sob a orientação da Profa. Dra. Maria Nazaré Mota de Lima.

324

Licenciada em História pela UNEB e mestranda no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/II).

vivenciam tormentas e rasuras em suas identidades ainda no período da infância . O cabelo crespo é tornado protagonista de um problema social e emocional para a comunidade negra brasileira que, então, objetiva atingir o ideal branco de beleza. As implicações da desvalorização étnica no Brasil do início do século XX, alimentada pela idéia da miscigenação, é descrita deste modo:

A elite “pensante” do País tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças a ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos conhecidos em outros países, de um lado, e, por outro, garantir o comando do País ao segmento branco (Ibdem, p. 87).

Ainda em consonância com o autor de *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, no tocante ao fracasso do processo de branqueamento físico “seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre na cabeça dos negros e mestiços”. Estes mecanismos dificultam quaisquer articulações que objetivem o fortalecimento de uma identidade organizada pela consciência étnica negra, implicando a desvalorização dos signos que a representa.

Assim, o cabelo crespo declara-se como um outro corpo no corpo negro, dotado de representações e, portanto, passível de problematizações. Em associação, estes corpos assumem a condição de expressão simbólica e material para a afirmação de uma identidade negra no Brasil. Sobre a representatividade dos cabelos assinala Nilma Lino Gomes:

o cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal. Ele foi transformado, pela cultura, em uma marca de pertencimento étnico-racial. No caso dos negros, o cabelo crespo é como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude do corpo (...). Nas múltiplas possibilidades de análises que o corpo negro nos oferece, o trato do cabelo é aquela que se apresenta como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção da identidade negra (2006, p. 27).

Este texto, elaborado a partir de pesquisas bibliográficas e como traço inicial no desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, pretende apontar o corpo negro enquanto possibilidade analítica para o enraizamento da lei 10639/03. Para tanto, visibiliza o

protagonismo de professoras que afirmam a identidade negra a partir da elaboração de penteados afro (dread looks, black powers e trançados) e investiga as implicações desta identidade para o trato das questões raciais na educação básica.

Além da importância das discussões pertencentes à raça, o gênero feminino marca a especificidade da abordagem, no que diz respeito às trajetórias de vida e no exercício da docência: mulher; mulher negra; mulher negra professora. Não é possível categorizar o corpo negro em homogeneidade e, apresentando o corpo negro feminino, Ângela Figueiredo (2008) afirma que a mulher negra que emerge nos últimos anos, exibe orgulhoso um corpo politizado, valorizado pelo discurso cujo principal objetivo é resgatar a auto-estima negra. A autora insiste, “a emergência deste discurso deriva, inevitavelmente, de uma investida anti-racista e anti-sexista no sentido de reinventar, reconstruir o corpo negro”.

A reinvenção do corpo negro feminino contraria a tradição ocidental que lhe destina o lugar da subserviência, da sexualidade submissa e para a execução do trabalho doméstico. Os estímulos para esta reinvenção podem ser atribuídos aos investimentos dos estudos feministas que constataram o desprivilégio das mulheres frente aos homens e, no caso de mulheres negras, encontrava-se desprivilegiadas frente aos homens brancos e negros e às mulheres brancas. Importante destacar que os estudos que levam em consideração estas disparidades são iniciados por mulheres negras norte-americanas a partir de 1970.

No Brasil, os estudos feministas que destacam a mulher negra foram constituídos a partir da década de 1980, em função do já instituído campo das relações raciais. É daí que brotam as demandas por uma reelaboração política, constatando-se a ausência deste tema nas agendas dos movimentos sociais, bem como, a inexistência de discussões acadêmicas, diferentemente do que ocorrera com o feminismo negro norte-americano.

A característica que diferencia a origem dos feminismos negros norte-americano e brasileiro é descrita por Figueiredo (Ibidem), sobretudo, pela ausência de pesquisadoras negras brasileiras em Universidades até a década de 1980. Considerando o contexto atual, essa realidade tem sido modificada, tendo notoriedade a presença destas mulheres nos centros acadêmicos e nos espaços de poder, apresentando suas demandas, suscitando reflexões, elaborando e executando projetos. Esta é, inclusive, a condição desta pesquisadora que vos escreve.

A estética negra fora, também, considerada estratégica para a reelaboração cultural entre a militância brasileira, desde a primeira metade do século XX - sobretudo o cabelo crespo - àquele momento já descrito como afro. Paralelamente à movimentação brasileira, a movimentação norte-americana também se valia dessa estratégia e apresentava ao mundo o

cabelo *black power que* literalmente significa poder negro - que nada mais é do que a apresentação do cabelo crespo ouriçado e sem o efeito qualquer produto químico.

A homologação da Lei 10639/03 traz à tona a contribuição política que Professora(e)s devem apresentar para que seja possível sua implementação. Importante é considerar não só as políticas pedagógicas, suas proposições e implicações, mas também as atitudes que tornam as questões políticas mais pedagógicas. Ao analisar as contribuições de Gramsci para os estudos de raça e etnicidade, Stuart Hall se apropria de alguns de seus conceitos e, dentre estes, cita a “guerra de posições” adequada às propostas desta discussão. Nesta “guerra”, agora situada no campo curricular, contra a discriminação racial são necessárias várias frentes de atuação e o papel que professora(e)s desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais é crucial.

Essa descrição que aproxima a luta política, no campo da educação, do caráter belicoso - pois requer estratégias e posicionamentos para a ação – é defendida por Paulo Freire (2001) quando afirma que “não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de alguém e contra alguém”. Neste caso específico, estão bem definidos o lugar de enunciação desta estética, seu enunciado e suas intencionalidades. Todo esse emaranhado de sentidos sugere uma análise minuciosa a fim de flagrar suas possíveis implicações.

A necessidade apontada por Nazaré Lima (2005) de trabalhar a pessoa da(o) professora(or) demonstra que as trajetórias desses sujeitos podem contribuir para o avanço da educação interessada no respeito à diversidade cultural, situando- a(o) em uma esfera diferenciada do “status de técnicos do alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 157). Ademais, é fundamental para o exercício da docência a apresentação de novas linguagens, sobretudo, quando há intenção de (re)construir práticas culturais.

Portanto, no contexto brasileiro, conceber os sujeitos desta pesquisa enquanto intelectuais transformadoras, considerar a discursividade de suas estéticas- já que, a aceitação do corpo negro, mais especificamente do cabelo crespo, é elementar para a afirmação desta identidade- inscreve outros modos para problematizar o enraizamento da lei 10639/03. Para isso, é preciso dar voz às memórias sobre este corpo negro e assim, evidenciar as contribuições estético-políticas destas identidades para a aplicabilidade da lei 10639/03 nas trincheiras pedagógicas anti-racistas.

Referências Bibliográficas.

- DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos*. In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (Orgs.). Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10639/03. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FIGUEIREDO, Ângela. Gênero: dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. In: *Raça: novas perspectivas antropológicas*. SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs.). 2ª ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 237-255.
- GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais transformadores. In: *Os professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- _____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- HALL, Stuart. A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade. In: *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (Org.); Tradução Adelaine La Guardia Resende. 1ª ed. Atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p 273-316.
- HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Revistas Estudos Feministas, Florianópolis*, v. 3, n.2, p. 464-479, 1995.
- LIMA, Maria Nazaré Mota (Org.). *Escola Plural: a diversidade está na sala: formação de Professoras em história e cultura afro-brasileira e africana*. - São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2005.
- MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice (Orgs.). *Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10639/03*. – São Cristóvão: Editora UFS, 2007.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 2ª ed. - 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- RIBEIRO, Simone. Falando com professoras sobre vocação, qualificação para o trabalho e relações de gênero – o que pensa quem faz? In: PAIVA, Edil. V. de (Org). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil para análise histórica. 2005. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gencategoria.html>. Acesso em: 21 set. 2009.

Ações Afirmativas nas universidades: a formação do professor como agente de combate ao racismo dentro das escolas³²⁶.

Taís da Silva Fernandes³²⁷
Cristian Sales de Souza³²⁸

RESUMO

A Universidade, como um ambiente de discussão que visa à produção de conhecimento, é responsável pela preparação e formação de profissionais para a área de trabalho. A formação de professores no ambiente acadêmico, a nosso ver, é de extrema importância na sociedade, visto que a qualidade desta formação refletirá na formação de outras pessoas, ou seja, de nossos futuros estudantes. Dessa forma, pensamos que o professor pode ser ou não um agente de combate ao racismo dentro das escolas. Através da minha experiência como graduanda em Letras, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus - XVI- Irecê - Bahia, em contato com a disciplina Literatura e Cultura Afrobrasileira, permito-me, a partir desse lugar que ocupo, realizar algumas reflexões sobre as ações afirmativas dentro da universidade. Trago ainda para este trabalho minhas experiências como estudante em dois momentos distintos. Além disso, com base nestas vivências, reflito sobre questões relacionadas à formação dos professores para educação básica.

Palavras-chave: universidade; ações afirmativas; formação de professores; educação básica; racismo.

1. Formação do professor: a minha experiência como estudante de graduação.

Compreendendo a graduação como um processo de formação profissional, que permite ou mesmo concede o direito do exercício pleno da docência e o exercício da cidadania, trago para este trabalho algumas reflexões acerca da importância do desenvolvimento das ações afirmativas nas Universidades para a formação de professores, bem como as carências de currículo no Curso de Licenciatura em Letras, pela Universidade do Estado da Bahia – Campus-XVI, no que tange à promoção de uma pedagogia do discurso antirracista e de uma prática pedagógica que se volte para o combate ao racismo nas escolas.

Como discente do VII semestre que já passou pela experiência de monitoria de ensino da disciplina de Literatura e Cultura Afro-brasileira e pelo estágio Curricular Supervisionado I e II, percebo o quanto, nós estudantes, trazemos para a universidade ideologias que foram

³²⁶Trabalho apresentado ao IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros, no GT Políticas de Ações Afirmativas e Relações Raciais.

³²⁷Estudante de graduação do sétimo semestre, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus XVI, DCHT-Irecê. taisfernandes_letras@hotmail.com.

³²⁸ Mestre em Estudo de Linguagens - PPGEL, professora orientadora da universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XVI- Irecê - Bahia. crissaliessouza@gmail.com

formadas durante a nossa educação básica. Quando se fala em “racismo à brasileira”, em “identidade negra” e em “importância de uma discriminação positiva sobre o negro”, sempre encontramos uma reação de espanto ou mesmo de novidade nos rostos, nas falas e nos gestos dos estudantes, resultado de uma formação racista, sexista e opressora que cultua a separação entre indivíduos pela raça, pelo gênero, pela sexualidade e pela classe social.

Na tentativa de reverter esse quadro, vejo na formação de professores a saída para que os estudantes da educação básica possam perceber como o negro foi vítima de um processo de invisibilização na literatura e na história do nosso país. Para tanto, essa formação precisa de novos conteúdos e novas reflexões no intuito de construir um novo perfil pedagógico nos profissionais que estão se formando para o mercado de trabalho. A universidade e principalmente os cursos de licenciatura, deve promover e mediar ações que reconheçam no professor o agente de combate ao racismo nas escolas. Desse modo, acredito que diminuirá a concentração de racismo e discriminação no espaço escolar.

Sabendo da influência e da importância da figura do Professor no gerenciamento dos conflitos e das tensões presentes na sala de aula, percebo que este deve estar preparado para saber identificar as mais variadas situações de discriminação e preconceito entre os alunos, e nesse contexto, o professor deve assumir uma postura ética e sensata, que contribua para o desmascaramento do racismo brasileiro. Pois é necessário desnaturalizar as “brincadeiras”, os estereótipos e a imagem negativa que se construiu do negro na nossa história, para tanto os professores em formação necessitam conhecer a história social do negro no país, e a partir disso, Gomes(2005), *analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal*.

Um ponto que, venho chamar a atenção nesse artigo é a forma como a Universidade do Estado da Bahia, Campus XVI prepara o estudante de graduação para trabalhar com as questões raciais, sobretudo com a Lei 10.639. Questiono que conteúdos e que metodologia seria a mais adequada para se construir uma prática de combate ao racismo de forma mais concreta. Será que a academia investe na adoção de políticas de ações afirmativas nos cursos de licenciatura, ou está preocupada apenas no cumprimento da lei?

2. A inserção das ações afirmativas na UNEB, campus XVI: tem sido uma tentativa de mudar a história?

Gomes ao estudar a construção da identidade negra no processo educativo, reconhece que a academia também deve se questionar sobre como as questões raciais estão sendo trabalhadas neste espaço, sobretudo se está sendo capaz de combater o racismo e criar uma política mais humanista, pensando a universidade como ambiente de construção de conhecimentos e também de valorização da identidade dos sujeitos que ali circulam.

São processos identitários que precisam ser compreendidos e debatidos no interior das escolas, sobretudo, em nossos cursos superiores – se criticamos o fato de que a escola básica ainda não conseguiu dar um trato pedagógico de qualidade à questão racial, o que diremos do ensino superior? Será que a experiência universitária tem sido capaz de quebrar preconceitos, romper com estereótipos sobre o negro e sua cultura, construir cidadãos e cidadãs menos etnocêntricos? (GOMES, 2006)

A partir da necessidade de promoção de políticas públicas voltadas para a reeducação do trato com as questões raciais no Brasil é que surgem as chamadas ações afirmativas, que tem o propósito de superar *as desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc.* (Gomes, 2001)³²⁹.

Para Piovisan (2008) as ações afirmativas tem um caráter social que vai além de um processo de reparação, pois provoca a transformação da nossa realidade, a partir da discriminação positiva sobre o negro.

As ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo – no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório –, mas também prospectivo – no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade. A Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial prevê, no artigo 1º, parágrafo 4º, a possibilidade de “discriminação positiva” (a chamada “ação afirmativa”), mediante a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos, com vistas a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com os demais. As ações afirmativas objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos. (PIOVISAN, 2008, P. 890)

No entanto se faz necessário que reconheçamos a importância dessas ações para o acadêmico, visto que, a universidade também é um ambiente que possibilita a ascensão de alguns e a exclusão de outros. Piovisan (2008) mostra que vivemos,

[...] em um país em que os afrodescendentes são 64% dos pobres e 69% dos indigentes (dados do IPEA), em que no índice de desenvolvimento humano geral (IDH,2000) figura em 74º lugar, mas que, sob o recorte étnico-racial, o IDH relativo à população afrodescendente o indica na 108ª posição (enquanto o IDH relativo à população branca o indica na 43ª posição), faz-se essencial a adoção de ações afirmativas em benefício da população afrodescendente, em especial nas áreas da educação e do trabalho. (PIOVISAN, 2008, P. 894)

³²⁹ GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

Logo é a partir das ações afirmativas que essa realidade pode ser revertida. No entanto as discussões entorno dessas questões ganharam maior repercussão a partir do Programa Diversidade na Universidade, com a inserção do sistema de cotas nas universidades.

Em 2002, no âmbito da Administração Pública Federal, foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas, que contemplou medidas de incentivo à inclusão de mulheres, afrodescendentes e portadores de deficiência, como critérios de pontuação em licitações que beneficiem fornecedores que comprovem desenvolver políticas compatíveis com o programa. No mesmo ano, foi lançado o Programa Diversidade na Universidade, que estabeleceu a criação de bolsas de estudo e prêmios a alunos de instituições que desenvolvessem ações de inclusão no espaço universitário, além de autorizar o Ministério da Educação a estudar, implementar e apoiar outras ações que servissem ao mesmo fim. É nesse contexto que foram adotados programas de cotas para afrodescendentes em universidades – como é o caso da UERJ, UNEB, UnB, UFPR, entre outras. (PIOVISAN, 2008, P. 892)

De acordo com o Projeto do curso de Letras (2011), pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus XVI,

Os candidatos inscritos na condição de optantes pleiteiam o ingresso na UNEB através do Sistema de Cotas para Afrodescendentes, instituídas pela Res. No 196/02 do CONSU, implantadas em 2003, com um percentual de 40% das vagas totais, ou para Indígenas, instituídas pela Res. Nº 468/07 do CONSU implantadas em 2008, com um percentual de 5% das vagas totais. (pg 279)

No entanto o que venho chamar a atenção é sobre que ações afirmativas, além do programa de cotas, a UNEB vem desenvolvendo para garantir o direito à diferença? Sabemos que a lei 10.639/03, que insere nos currículos educacionais o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, completa dez anos, nesse contexto me pergunto o que a UNEB tem feito para implementá-la nos currículos dos cursos de licenciatura, visto que, visam a preparação do professor para o mercado profissional.

Segundo Gomes,

A Lei 10.639 de 2003 e suas respectivas formas de regulamentação (resolução CNE/CP 01/2004 e parecer CNE/CP 03/2004) vinculam-se à garantia do direito à educação. Elas o requalificam incluindo neste o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo, no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Estes vêm sendo realizados pelo MEC e, em graus muito diferenciados, pelos sistemas de ensino. No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc. (GOMES, 2006, P.08)

Buscando compreender de que forma o currículo do Curso de Letras está voltado para atender a lei 10.639/03 e de que forma o currículo favorece a discussão a respeito das ações afirmativas, procurei no *Projeto do Curso de Letras 2011* avaliar quais disciplinas estão envolvidas nas questões referentes à diversidade e as relações etnicorraciais, e o que pode

perceber foi que em todo curso em si, é oferecido apenas duas disciplinas que discutem essas questões.

A disciplina *Literatura e Cultura Afrobrasileira* foi inserida no currículo para completar o *Eixo de Conteúdos Curriculares de Natureza Científico- Cultural- CNCC*, e no eixo temático *Linguagem e Cultura* indicado para ser oferecido no 6º semestre, com carga horária de sessenta horas. (Projeto do curso de Letras, 2011) Este componente curricular estuda textos de literaturas de língua portuguesa que abordam a questão étnico-racial, visando o resgate e a valorização do povo negro, assim como a sua contribuição para a formação da cultura brasileira. Os principais conteúdos programáticos são: Cânone literário; Comunicação, discurso e iconografia; Raça, etnia e mestiçagem; Identidade cultural e nacional; Literatura negra ou afro-brasileira: representação e autoria; Educação, afro-descendência e ações afirmativas.

A disciplina *Língua e cultura africanas*, também está inserido no mesmo eixo da disciplina anterior, no entanto ela está configurada como um componente adicional, ou seja uma disciplina cuja oferta é opcional para o Departamento, mas com integralização obrigatória para os alunos. Neles, são desenvolvidos temas relacionados aos projetos que são elaborados pelos alunos. A disciplina estuda a cultura de povos africanos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, escolhendo uma de suas línguas para ser estudada e analisada nos seus aspectos semânticos e gramaticais básicos para que se possa avaliar a sua contribuição tanto cultural quanto linguística no solo brasileiro. Estuda a cultura africana enfatizando aspectos representativos de uma das línguas oriundas da África no contexto brasileiro.

Os conteúdos são densos e sua carga horária é de apenas quarente e cinco horas. (Projeto do curso de Letras, 2011, p. 59)

O projeto do curso fala sobre a autonomia do colegiado no que concerne a organização e a distribuição das disciplinas pelos semestres.

Na sua distribuição ao longo dos oito semestres, alguns desses componentes são fixos e outros adicionais. Os fixos são assim considerados por não sofrerem mudanças de oferecimento no decorrer do curso, podendo o Colegiado decidir, por exemplo, pela troca de um desses componentes de semestre, mas não podendo deixar de oferecê-los. Quanto aos componentes adicionais, são necessários para que o aluno tenha mais opções de aprofundamento na área de seu interesse. Assim, o oferecimento desses componentes imprime movimento ao curso, possibilitando ao aluno, o direito de escolher a área em que deseja completar a carga horária destinada à sua formação acadêmica: em língua, literatura ou em ambas. O mais importante é que oferece ao aluno o poder de selecionar os estudos que possam acrescentar mais informações à área pela qual se interessa. Embora o Colegiado possa decidir pela oferta desses componentes adicionais, é importante que para atender à Lei 11.645/08 e a Resolução CNE/CP 01/04, parte da carga horária destinada a eles, seja utilizada em pelo menos 90 horas, em temáticas referentes

No entanto, na maioria das vezes não tem professores qualificados na área para então poder oferecê-la ou os que assumem as disciplinas não estão comprometidos político e ideologicamente com o que elas propõem. Em entrevista com o coordenador do colegiado de letras, o Prof^o Joabson Figueiredo, ele fala que o curso está passando por um processo de redimensionamento, desde a sua implantação em 2005 e neste tempo o que foi feito para atender a lei 10.639/03 foi inserir a disciplina *Literatura e Cultura Afrobrasileira*, como um componente curricular fixo e obrigatório, visto que é indispensável para a formação do docente em letras.

O que adiante venho questionar é que, como estudante de graduação, percebo que a formação de professores precisa de maior envolvimento com as questões raciais, que as ações afirmativas devem ir além da inserção das disciplinas no currículo e que o curso de letras e o departamento deve criar ações pedagógicas concretas no combate ao racismo, visto que na academia também é um ambiente que favorece a prática do racismo e é neste lugar que ele deve ser dessacralizado.

3. A experiência de estágio e o posicionamento dos estudantes de Letras diante das ações afirmativas.

Desde o meu primeiro contato com a Disciplina Literatura e Cultura Afrobrasileira, no IV Semestre, a temática e os assuntos discutidos me chamaram muito a atenção, até então eu não sabia que existia uma Literatura Afrobrasileira e nem que o professor de Língua Portuguesa e Literaturas pudesse trabalhar com a questão racial na disciplina. A sensação ao ler cada texto teórico e literário era de tamanha novidade, que me aborreceu constatar a minha completa ingenuidade sobre a história de resistência do negro na literatura e cultura nacional.

O que pude perceber é que foi preciso chegar até à universidade e passar por esta disciplina para poder enxergar a realidade do negro, no contexto histórico e social do país. No entanto o que mais me inquietava era saber de que maneira eu poderia empregar esses conhecimentos na prática na sala de aula. Qual seria a melhor metodologia para introduzir a discussão dessas questões, sabendo que os alunos da educação básica são tão leigos quanto eu fui? A disciplina sozinha não foi suficiente para me responder a essas questões, mesmo assim continuei buscando.

Logo, quando foi oferecida a monitoria de ensino na mesma disciplina, quando já estava no VI semestre, vi assim a oportunidade de adquirir mais conhecimento na área para que

então possa trabalhar com ela com mais domínio e clareza. Durante a monitoria, no contato com outro professor, pude perceber como a postura, a metodologia e a escolha dos conteúdos do professor são importantes, para que o estudante de graduação em letras possa compreender melhor certos assuntos, pois percebi que nem sempre os docentes do ensino superior estão comprometidos político e ideologicamente em tentar promover uma nova metodologia antirracista dentro dos cursos de licenciatura. Se não fosse a oportunidade de realizar a monitoria, confesso que muitos conteúdos e conhecimentos iriam passar pela minha formação despercebidos.

A partir do Estágio Supervisionado II, realizado também no VI semestre, pude realizar um projeto de Minicurso no qual eu pudesse oferecer aos meus colegas a chance de conhecer um pouco mais do universo pedagógico que trata com o ensino de literatura voltado para as questões raciais, pois sabemos que nem sempre o professor conhece o material didático para trabalhar com essa temática. A partir disso consegui amadurecer bastante a minha prática pedagógica, visto que vivemos numa sociedade que silencia muitos feitos do negro na nossa sociedade, na maioria das vezes ele é representado como vilão ou como coitadinho e nunca como um personagem com feitos heroicos e admiráveis.

O tema título do minicurso foi “*A (in) visibilidade do negro na Literatura e Cultura Brasileira*”, foi oferecido no período de 04/06/2013 á 18/07/2013, na Universidade do Estado da Bahia DCHT – Campus XVI. A principio levei a proposta do minicurso para uma escola da rede pública de ensino da cidade de Irecê, conversei com a direção da escola e os professores, que foram bastante sensíveis ao meu projeto, aprovaram e me incentivaram a desenvolvê-lo, no entanto, foi a reação dos alunos de desinteresse e de descaso ao realizar o convite, que fez com que eu percebesse que o meu projeto de intervenção deveria preceder a educação básica, deveria ser preparar os professores para trabalhar com a resistência dos alunos em querer conhecer mais sobre o negro e a cultura afrobrasileira.

Logo como todos os cursos oferecidos pela UNEB de Irecê, até o presente momento são da área da educação, pensei em converter o meu projeto voltado para a formação de professores de modo que, auxiliasse a universidade a promover uma imagem positiva do sujeito negro, através de uma política educacional afirmativa que prepare o professor para trabalhar com a temática a partir da literatura e para combater o racismo no ambiente acadêmico e no seu futuro ambiente profissional.

Entendendo a literatura como fenômeno artístico e social, busquei através da troca de ideias, de percepções e de experiências nesse estágio, refletir com meus alunos a cerca

do processo de invisibilização no negro na literatura e cultura brasileira, bem como refletir o papel e a importância do professor no combate ao racismo na escola e na academia. Utilizando as obras e os escritores que compõem a literatura afrobrasileira como base de nossas discussões no minicurso, mostrei que é necessário desconstruir imagens sobre o negro enraizadas na cultura e na literatura brasileira.

Nesse sentido vejo em nós, professores em formação, a chance de construir uma prática pedagógica que consiga inverter a realidade de exclusão e invisibilização do negro na nossa sociedade, seja através da dessacralização dos estereótipos sustentados pela Literatura Canônica e tradicional, na oportunidade de enxergar como o negro esta ausente e presente nos livros didáticos, no trabalho ativo com a lei 10.639/03 ou mesmo na construção do nosso perfil político como professores engajados no combate ao racismo e a intolerância às diferenças.

Logo, quando oferecemos um espaço para o estudo da produção literária do negro no Brasil, em nossas aulas de Literatura, estamos contribuindo para a construção de uma imagem positiva sobre o negro e sua cultura, e também estamos garantindo o direito do estudante de conhecer a história do negro no país, contada sob suas próprias palavras. Dessa forma, tanto a universidade, quanto a escola podem e devem contribuir para uma formação que conheça o quão diversa é a nossa sociedade.

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a idéia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la? (GOMES, 2007 ,P. 23).

Durante todo o minicurso os estudantes confessaram episódios de suas vidas em que foram vítimas ou presenciaram cenas de racismo na escola, seja a partir da figura de professores ou mesmo de colegas de classe. Interessados em mudar essa realidade discutimos juntos estratégias de intervenção político pedagógicas, que fortalecessem o desenvolvimento das ações afirmativas na escola e na universidade.

Reconhecendo no professor o agente de combate ao racismo dentro das escolas, vejo que muito ainda deve ser feito durante a sua formação, para que este consiga lidar e intervir

nas situações flagrantes de discriminação no espaço escolar, para isso a academia deve fortalecer seus projetos curriculares e criar ações afirmativas fixas nos campus.

4. Referências Bibliográficas

BRASIL, *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: junho, 2005.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *Ações afirmativas, por que não?* In: Boletim da UFMG, Belo Horizonte, n. 1347, mai. 2002, p. 02.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade e currículo; in Indagações sobre currículo; organização do documento* Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03*. (2011) In: Portal geledés: Agosto de 2011. Disponível em: <http://www.geledes.org.br>

GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. In: Revista Brasileira de Educação, Março. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 1999.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o Racismo na escola*. 2ª Ed. Brasília: MEC, 2005.

PIOVESAN, Flávia. *Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas*. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 887-896 setembro-dezembro/2008.

PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA.

_____. Projeto do Curso de Letras. Irecê: UNEB, 2007.

VESTENA, Carolina Alves. *As cotas raciais nas universidades públicas e debate social e o exame constitucional*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Projeto Intervenções em Psicologia
com Ações Afirmativas**

Janine Lima da Costa

José Augusto dos Santos Neto

Táise dos Anjos Santos

1 Contextualização

A história do negro no Brasil é composta por atributos desfavoráveis que influenciam na construção identitária da população negra. No Brasil, especificamente na cidade do Salvador, os negros podem ser concebidos como “um Outro” que se difere nos níveis das origens, cultura, costumes e valores e que “não reconhecemos em nós mesmos” (ARAÚJO, 2002, p. 25 *apud* SANTOS, 2005). Esta ideia de diferente, de perceber o negro como um ser exótico dotado de tradições adventícias, portanto não passa só pelo âmbito da aparência física ou do comportamento, mas também pelo imaginário que circula entre o individual e o coletivo.

O racismo, apesar de deixar resquícios de discriminação, é combatido por lutas contínuas da população negra. A exemplo desta conquista tem-se a lei 10.639/03 que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro brasileira e africana, somada a lei 11.645/08 que inclui os indígenas. Neste sentido, o presente projeto intervém, numa perspectiva psicológica, social e educativa, em escolas de Salvador, com docentes e discentes, evidenciando como o conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana, o entendimento da ancestralidade e políticas de ações afirmativas, contribuem para o desenvolvimento das potencialidades e crescimento saudável deles. Objetiva-se com mesmo mudar não apenas os conteúdos, mas o olhar e os sentidos dados à diversidade étnico-racial.

A educação dentro de moldes adequados situada com realidade e contexto social promove o desenvolvimento individual. Pode-se considerá-la metaforicamente como uma ponte que liga o indivíduo e o ambiente que o cerca. Ela tem várias nuances em termos de aplicabilidade, porém para que haja promoção adequada do aprendizado, faz-se necessário a compreensão do todo, da diversidade e particularidades existentes entre as pessoas. O sujeito vai aprendendo a ser no mundo, aprendendo tudo que lhe é apresentado por informações,

vivências, experiências, estruturando assim sua personalidade, formando sua identidade. A educação entra neste processo, a partir do momento que, por intermédio de suas práticas, seus componentes são estimulados a assimilar a experiência culturalmente organizada e se converter, por sua vez, em membros ativos e agentes de criação cultural. (PALACIOS, 1995).

2 Justificativa

As ações afirmativas são medidas que se direcionam para o combate de práticas discriminatórias e excludentes da sociedade. Sendo assim, são criadas políticas públicas que visem maior participação dos grupos discriminados (seja na religião, na etnicidade, nas relações de gênero, condições sociais) no âmbito da educação, saúde, política, mercado de trabalho formal, dentre outros espaços ainda ocupados por uma minoria que mantém a ideologia eurocêntrica de desigualdade. (GEMMA, 2011). Para tanto, além da disseminação de informações favoráveis a mudança desta realidade e estímulo a estes grupos para reivindicação dos seus direitos civis e constitucionais, faz-se necessário também atividades que trabalhem no campo da subjetividade, considerando que as práticas racistas interferem no emocional de quem recebe.

Pensar no racismo e em ações afirmativas para seu combate é compreender que o tema traz em sua essência questões diretamente relacionadas à identidade, subjetividade, valorização de si, que são conceitos que a psicologia se apropria e trabalha. Nesta perspectiva, muitas práticas podem ser desenvolvidas através de parcerias com professores, professoras e toda(o)s aquela(e)s que estão ligada(o)s à instituição, a partir da demanda observada. Além disso, oferece alternativas para que o sujeito possa ressignificar os aspectos psicológicos associados à discriminação racial, na medida em que se envolve em práticas de cunho social. Com estes trabalhos, podem-se estabelecer planos de atuação que possibilitem o reconhecimento positivo da diversidade racial e a fundamental importância do conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana. A lei 10.639/03 e a escola se representam, respectivamente, como um instrumento e ambiente fundamentais para atuação e intervenção da psicologia a serviço dos direitos humanos, em prol de uma sociedade mais justa. A escola representa uma ponte de possibilidades, contribuindo para expressão, o entendimento, o conhecimento e a prática. (SANTOS, 2012).

As atitudes e relações que permeiam e decorrem na instituição escolar refletem na vida pessoal e social dos componentes da mesma e, por isso a realização de atividades em que sejam desenvolvidas o senso crítico a exemplo de debates, palestras, trabalhos grupais, dentre

outros, é importante. Quando a Escola tem a consciência da existência do preconceito racial e promove atividades, envolvendo a promoção da igualdade, a prática tende a desconstruir estigmas - dentre eles o do racismo, na tentativa de uma construção e estabelecimento de relações mais saudáveis e respeitadas.

3º Objetivos

OBJETIVO GERAL

Facilitar o processo de entendimento entre educadora(e)s e educanda(o)s da relevância de conhecer a história afro brasileira e africana, através de sensibilização e discussão sobre o tema.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver atividades direcionadas a professores e professoras, a fim de proporcionar uma consciência crítica do papel do(a) educador(a), junto as suas possibilidades como multiplicadore(a)s no cumprimento da lei 10.639.
- Elaborar ações que possibilitem o fortalecimento da consciência negra de aluna(o)s e integrantes da instituição de ensino.
- Verificar os argumentos nas discussões, empregar e valorizar os diálogos emergentes, referentes ao tema objetivado, como forma de esclarecer dúvidas, inquietações, conflitos que possam surgir.
- Discutir questões e problemas raciais que ocorrem nas escolas e sociedade.
- Instigar na(o)s profissionais e aluna(o)s da instituição reflexões sobre a pluralidade cultural, diversidade étnica para que sejam capazes de decodificar as práticas discriminatórias.
- Incitar à equipe da escola a criação de atividades e recursos próprios que possam minimizar relações discriminatórias no ambiente da mesma.

4 Metodologia

O projeto foi desenvolvido em instituições de ensino, pois se entende que a educação nas escolas é um meio sem dúvida de passagem de conhecimento em que as pessoas aprendem aspectos e conteúdos relacionados ao seu meio cultural e social, como também ao mundo científico. A escola, considerada um preditor de destinos profissionais, ocupacionais e de trajetória de vida, possui um grande influenciador de vida social e intrapsíquica. Assim, o campo de atuação foi em duas escolas de Salvador: uma formal, da rede municipal e uma não

formal, caracterizada como uma organização não governamental. O público alvo consistiu em crianças, jovens e adultos pertencentes às respectivas instituições.

Na escola da rede municipal ocorreram duas etapas: a primeira direcionada a professoras e professores, distribuídas em dois encontros e a segunda com alunos e alunas desta mesma instituição, sendo as atividades realizadas em cinco encontros. Vale ressaltar que todas as etapas ocorriam uma vez por semana, com duração de quarenta minutos a uma hora. Com a(o)s docentes, foram discutidos temas como: o papel do(a) educador(a); o papel da escola; noções de pertencimento da cultura africana e afro brasileira; discriminação na escola e como desenvolver atividades na sala de aula com conteúdos das relações raciais. Com os educandos e educandas o foco principal foi o despertar da consciência negra com utilização de diferentes recursos. Para registrar os dados, ao longo de todos os encontros foram realizadas anotações manuais a partir do que foi evidenciado e produzido ao final de cada encontro. Era realizado um registo de campo para o(a)s facilitadores e facilitadoras (vide anexo I) e para o público participante uma ficha de avaliação (vide anexo II). Embora existisse um roteiro, as atividades ao longo dos encontros foram também adaptadas a partir das necessidades do grupo.

Já na escola não formal, o trabalho era desenvolvido através de eixos temáticos, sendo destacados: identidade e autonomia. Durante o desenvolvimento das atividades eram utilizados como recursos músicas, documentários, filmes, curtas e longas metragens, vídeos-propaganda, animados, histórias em quadrinhos, revistas, poesias, dentre outros. (SANTOS, 2013). A participação das crianças, adolescentes e jovens nas oficinas eram avaliadas pela expressão oral e registros escritos em seus diários de atividades. Os encontros também ocorriam uma vez por semana com duração de duas horas; sua durabilidade consistiu em dois meses, com oito encontros.

4.1 DESCRIÇÕES DAS ATIVIDADES

Na escola municipal

- Com os (as) docentes:

1º encontro: Quem sou eu?

- Objetivo: provocar reflexão sobre autoconhecimento.

- Material a ser utilizado: papel de ofício, lápis ou caneta.

- Perguntas lançadas:

Quais suas características pessoais?

Quais são as atividades que eu realizo fora da escola?

O que gosto de fazer e quais atividades que realizo me dão prazer?

2º encontro: discussão do papel da(o) educadora.

- Objetivo: instigar a reflexão da(o)s professora(s) sobre a importância do seu papel na escola e como poderiam contribuir na forma de passar e discutir conteúdos com seus alunos;

- Perguntas lançadas:

O que é ser educador/ educadora?

Quais as atividades que eu desenvolvo para aprimorar minha atuação enquanto educador?

Qual importância do(a) educador(a)?

Qual o sentido que eu dou ao meu trabalho desenvolvido nesta escola?

- Com aluna(o)s:

1º encontro: dinâmica de apresentação com uso do barbante.

Objetivo: fazer com que o(a)s atuantes conheçam o grupo e que ele(a)s mesmos possam compartilhar tais dados. Compreender o funcionamento do grupo e o nível de entendimento com relação às questões raciais.

2º encontro: Trabalho lúdico com colagem e desenho.

Objetivo: trabalhar a autoimagem na tentativa de perceber o que o(a)s aluna(o)s entendem por aparência (qual a representação que eles/ elas têm de si mesmo e do negro).

3º encontro: exibição do filme “Vista minha pele”.

Objetivo: proporcionar um debate sobre o tema central, proporcionando o despertar à consciência crítica.

4º encontro: trabalho grupal

Objetivo: realizar atividade de produção grupal a partir de temas que foram despertados ao longo dos encontros.

5º encontro: desenvolver atividade a partir das necessidades que foram identificadas em cada encontro nos grupos específicos.

Objetivo: focar temáticas que sejam significativas para o grupo em busca do questionamento e discussão sobre a temática.

Na escola não formal:

- Eixo identidade

Objetivo: resgatar aspectos históricos relacionados a própria ancestralidade; compreender o contexto identitário, entendendo como se estabeleceram as relações no passado relacionadas a identidade afro brasileira e de com estas se refletem atualmente. Identificar quais recursos podem ser utilizados para crescimento pessoal e profissional, dentro da perspectiva histórica de luta e resistência negra.

1º encontro: quem tu és?

2º encontro: consciência negra e autoestima.

3º encontro: líderes negros brasileiros e africanos.

4º encontro: Revolta dos Búzios.

- Eixo autonomia

Objetivo: estimular o desenvolvimento do senso crítico quanto a questões voltadas aos direitos humanos e cidadania. Serem estimulados a sempre se expressarem, buscarem seus direitos e cumprir seus deveres através do conhecimento e abertura para novas apreensões e aprendizados.

5º encontro: direitos humanos e cidadania.

6º encontro: o que são ações afirmativas?

7º encontro: estratégias de combate ao racismo.

8º encontro: luta e resistência/ movimento negro brasileiro.

5 Fundamentos Teóricos

5.1 HISTÓRIA, RAÇA E SUBJETIVIDADE

Na época da escravidão, da colonização do Brasil foi desenvolvida uma ideologia negativa do ser negro. A construção da história manipulada pela Igreja (pensamento teológico - político) e posteriormente pelos filósofos, iluministas, cientistas foi, segundo Munanga (2000 *apud* SANTOS, 2002 *apud* SANTOS, 2005), uma teoria legitimadora e justificadora de uma humanidade dividida em raças desiguais. Mesmo com o surgimento de novos pensadores e estudiosos para pensar questões da evolução do homem, e pensar sobre a raça humana, o negro e sua cor, sempre foi colocado como inferior.

O conceito de raça é evidenciado como socialmente construído, por se entender que conhecimentos da biologia, zoologia, botânica funcionaram como ponte e suporte para ciência do homem. A exemplo, tem-se a teoria de Buffon (1749 *apud* SANTOS 2002, p.10 *apud* SANTOS, 2005) que justificava a inferioridade do negro a partir da teoria de clima, afirmando que os negros não encontraram condições ideais para o desenvolvimento corporal, moral, intelectual e estético, por viverem nos trópicos, cuja temperatura é muito quente, logo, eram anormais. E, em contrapartida a essa ideia, o branco era visto como normal e não degenerado, pois conseguiu se adaptar ao seu clima temperado.

A partir de concepções racistas, verifica-se uma naturalização da inferioridade do negro e superioridade do branco arraigados à dominação.

A categoria raça é entendida como mecanismo de estratificação social fundamentado na percepção da diversidade fenotípica, como cor de pele e textura de cabelo. A raça constitui como um mecanismo importante e poderosíssimo na medida em que opera enquanto determinante de distinção social, ou seja, da alocação dos indivíduos na estrutura social. Portanto, as desigualdades sociais são histórica e socialmente produzidas, constituindo-se como resultado de relações de poder assimétricas, social e politicamente construídas.(SISS, 2003, p.21).

E, o que tudo isso tem a ver com subjetividade? Considerando que a subjetividade também é constituída a partir de referenciais socioculturais, a subjetividade do negro, arraigada ao que ele valoriza e acredita, também se forma através de elaborações das experiências de racismo introjetadas ou vividas. Introjetadas porque não necessariamente as pessoas têm que sofrer diretamente a discriminação racial; mas aprende aspectos negativos sobre o ser negro: a criança, por exemplo, na escola, geralmente nos livros didáticos, a figura do negro só é colocada no quadro da escravidão. As histórias divulgadas e faladas do negro são dos açoites, grilhões, torturas, castigos e explorações. Sendo assim, a subjetividade do negro se compromete quando se pensa em fatores do passado. Porém isso não significa dizer que a subjetividade é algo cristalizado e estável, ela acompanha processos de mudança. (SANTOS, 2005).

5.2 CULTURA, EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO

Considera-se que o sujeito quando nasce está desprovido de conceitos e conteúdos sociais; suas representações serão construídas de acordo com vivências, troca de estímulos, associações, enfim elementos que podem situar-se nos níveis psicológicos, sociais e biológicos. E, embora nem todas as informações sejam incorporadas pelo sujeito, estão presentes na sociedade como forma do conhecimento. Ideologias do racismo, por exemplo, são noções que ficaram cristalizadas e perduram no presente, ocupando todos os lugares, inclusive instituições de ensino.

A criança vive no mundo da fantasia, da imaginação, logo, como já foi dito, as tradições, as crenças, formas de agir ou formar conceitos a respeito de algo tem forte influência dos adultos. Adultos estes (professores, pais, familiares, outros) que nem sempre atuam em favor da destituição de preconceitos, proporcionando a igualdade e o respeito ao próximo. (OLIVEIRA, 1994).

Percebe-se então o cuidado que as instituições de ensino devem ter no processo de aprendizagem, em destaque, das crianças, pois na mesma medida que se deve mobilizar nos alunos senso crítico sobre determinados assuntos, não pode desconsiderar as diferenças individuais no âmbito grupal, e a percepção sobre o mundo que cada um tem. É bom que

exista considerável heterogeneidade nos grupos escolares, até porque se aproveita a espontaneidade de cada um. No entanto, deve-se estar atento para verificar até que ponto as diferenças se colocam e de que forma elas se evidenciam: se rumo a autenticidade e criatividade, ou em direção a repulsa e exclusão de colegas.

Uma realidade constante e pertinente ao contexto escolar é a atitude de não se assumir, nem se identificar a etnia dos alunos e dos próprios mestres. A negação da negritude na sala de aula influencia a formação de um conceito fortemente preconceituoso. Além de não admitir o preconceito racial dentro da Escola, há ainda a prática de gestos, de risos, de sacarmos, cochichos e comentários em voz baixa para “não ofender o aluno”. A atitude de não querer causar um mal e de não ofender, na verdade, demonstra um preconceito e uma ação de segregação.

O preconceito pode ser transmitido pela prática escolar, bem como, ao longo do processo educativo, a despeito da vontade de quem o perpetua, ainda que não se esteja de acordo e que não se deseje praticá-lo. Esta transmissão pode não estar necessariamente evidente no ensinamento realizado pelo discurso. É fato que, ao longo do processo educacional pode-se transmitir noções ainda que no discurso se queira expressar outro conteúdo. (MENEZES, 2008). A partir da percepção desta transmissão velada da diferença com caráter pejorativo é possível à correção de tal distorção e a conscientização de todos aqueles que participam do processo escolar.

As crianças que sofrem qualquer tipo de discriminação, em destaque a racial, estão sujeitas aos sofrimentos psíquicos que possivelmente irá comprometer a forma dessas se expressarem no mundo. Psicóloga(o)s, que atuam como mediadora(e)s entre a(o) aluna(o) e o problema, pode fazer com que a condição étnica e racial da criança seja ressignificada.

Perante todos os aspectos relevados acima, a psicologia marca presença, quando se observa e atenta para o âmbito das relações humanas. A influência que uma pessoa tem sobre as ações e percepções do outro, e posterior compreensão, é de muita valia para atuação do psicólogo. Este necessita ter sensibilidade para lidar com as diferenças e consequência desta variedade na vida de cada um. Ou melhor, necessita estar sensível às questões delicadas que englobam discriminações em geral, que podem corromper a vida do ser humano.

5.3 RESPONSABILIDADE SOCIAL DA PSICOLOGIA QUANTO ÀS QUESTÕES RACIAIS³³⁰

Subjetividade e relações raciais, principalmente no contexto de Salvador, têm íntimo relacionamento com a psicologia. De acordo com Silva (2001), a psicologia poderia atuar, auxiliando àqueles que sofreram discriminação racial, ou trazem consigo sentimentos de inferioridade, baixa autoestima, além de construir junto com estes sujeitos estratégias de enfrentamento e superação diante do racismo. Ele coloca ainda que ela pode utilizar dos seus atributos epistemológicos para melhor investigar e produzir materiais, recursos que compreenda os reflexos e impactos da discriminação, e posteriormente contribua na minimização das desigualdades. Considera-se neste aspecto que a referida ciência tem poucas produções científicas e pesquisas com foco nas relações raciais.

A psicologia também tem um papel reparador já que há tempos (fins do século XIX e início XX) psicanalistas, antropólogos, médicos-psiquiatras (a exemplo: Nina Rodrigues, Arthur Ramos – que utilizavam da ciência para justificar a inferioridade do negro) no cerne de saberes psicológicos, sociológicos, antropológicos, alimentavam concepções racistas.

O enfoque individualista que tem sido geralmente privilegiado pela Psicologia está em sintonia com a sociedade desigual que tem sido o Brasil desde o tempo de colônia, e considero que permanecer nesse enfoque significa compactuar com o processo que produz a desigualdade. (AZEREDO, 2002, p. 15).

Sendo assim, percebe-se que a psicologia em seu bojo se apropria de variadas possibilidades para maior envolvimento com as questões raciais, tanto no que concerne às discussões e estudos teóricos como também trabalhos práticos. Dentre estas atividades tem-se, por exemplo, trabalhos psicoterápicos, trabalhos em grupo que promovam o direcionamento de ações (considerando também um trabalho pessoal interno), trabalho direcionado às políticas públicas, dentre outras, que possam desconstruir ideologias negativas do ser negro, sustentada na sociedade.

³³⁰ Capítulo retirado da referência SANTOS, 2005.

6 Referências Bibliográficas

AZERÊDO, Sandra Maria da Mata. O Político, o Público e a Alteridade como Desafio para Psicologia. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2002. p.14-23. (nº, 4).

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm >. Acesso em 15 jan. 2013.

Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. **Ações Afirmativas**. 2011. Disponível em: < <http://gema.iesp.uerj.br/index.php> > .Acesso em 22 jan. 2013.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **Educação e trajetórias de negros na Bahia. Inclusão, Exclusão e Resistência**. Universidade do Estado da Bahia. DEDC I- Programa de pós- graduação em Educação e Contemporaneidade. Trabalho apresentado como requisito a concurso de progressão para cargo de professor pleno. Salvador, Bahia, 2008.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (org.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, vol.1.

SANTOS, Gislene Aparecida. **A Invenção do Ser Negro: Um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros**. São Paulo: EDUC/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Taíse; SILVA, E.;NETO, J.; COSTA, J. MACHADO, V. **Formação de Lideranças Afrodescendentes**. Escola Olodum, ano 2013. Salvador, Bahia.

SANTOS, Taíse. **Juventude e Expressão**. Revista Banto Nagô, informativo trimestral da Escola Olodum, ago. 2012.

SANTOS, Taíse. **A presença do racismo na trajetória de mulheres negras no mundo do trabalho: possíveis contribuições da psicologia**. Artigo de conclusão de curso, ano 2005.

SILVA, Marcus Vinícius de O. Psicologia, subjetividade e relações raciais no Brasil. In: BOCK, Ana M. **Psicologia e Compromisso Social**. Editora Cortez, 2001.cap. 6, p.93-108.

SISS, Ahyas – **Afro-brasileiras, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartel; Niterói: PENESB, 2003.

ANEXO I

<i>REGISTRO DE CAMPO</i>	
Local:	
Horário :	
Participantes:	
Presentes neste encontro:	
Relator:	
Tema do Trabalho:	
Data:	
Atividade:	
Objetivos Específicos:	
Desenvolvimento do Processo Grupal:	
Identificação de Demandas:	
Dificuldades a serem superadas:	
Sugestão de Trabalho para o próximo encontro:	
O que aprendemos hoje:	

AN
EX
O II
Quadro de

avaliação das atividades

Avaliação dos encontros					
INDICADOR		Grau de satisfação			
		Excelente	Bom	Regular	Ruim
ORG	1. Conteúdos trabalhados				
	2. Discussões das atividades				
	3. Adequação do conteúdo à prática profissional				
	4. Atendimento das expectativas				
	5. Duração das atividades				
	6. Iniciativa do encontro				
	7. Infraestrutura e organização				

SUGESTÕES	
-----------	--

Formação docente para a educação etnicorracias: os cursos de extensão do ODEERE.³³¹

Vanusa Silva Nogueira.³³²

Resumo

O presente estudo trata-se de um trabalho de final de curso da Especialização em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), aborda a temática da formação docente para as relações étnico-raciais, especificamente com os cursistas de extensão do Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras (ODEERE). A maioria dos professores ainda encontra diversas dificuldades em trabalhar com a cultura afro-brasileira, principalmente pelas deficiências de sua formação inicial, em que a discussão sobre as questões raciais sempre foram tratadas de forma ineficiente no currículo. Dentro desta perspectiva, partimos do pressuposto de que os professores em sua maioria fazem os cursos de extensão para adquirir conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, o que significa uma melhor qualificação profissional e incide na progressão funcional enquanto educador. Sendo assim, o trabalho tem como problemática saber o que realmente levam os docentes a participarem dos cursos do ODEERE. E como objetivo pretendemos analisar o crescente interesse dos docentes em participar dos cursos de extensão oferecidos pelo ODEERE. Quanto à metodologia, é de cunho descritivo e de natureza qualitativa. Como procedimentos metodológicos utilizaremos questionários e entrevistas com os discentes dos cursos de extensão do ODEERE no município de Jequié-Ba.

Palavras chave: Formação docente; Relações étnico-raciais; ODEERE.

Formação docente para a educação etnicorracias: os cursos de extensão do ODEERE Nogueira, V. S.

Justificativa

A presente proposta de estudo é direcionada a análise do crescente interesse dos docentes em especial daqueles que lecionam a disciplina História e Cultura Afro Brasileira, pelos cursos oferecidos pelo ODEERE.

Sabe-se que é crescente a busca pelo conhecimento no que tange as relações étnico-raciais bem como pela qualificação profissional. Com essa problemática surgiram muitas inquietações e o interesse pelo estudo das contribuições oferecidas pelos cursos supracitados na formação dos docentes que buscam tal conhecimento. Com a problemática o que levam os docentes a participarem dos cursos do ODEERE.

³³¹ Trabalho apresentado à seleção ao IV CBPN - Congresso Baiano de Pesquisadores Negros, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em Cruz das Almas, entre 18 e 21 de setembro de 2013.

³³² Aluna da Pós-Graduação em Nível de Especialização Lato Sensu em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras, oferecido pelo Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL), juntamente com o Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras (ODEERE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB - Campus Universitário de Jequié, sob orientação do Professor Dr. Benedito Eugênio Gonçalves (UESB).

A maioria dos professores fazem os cursos para adquirir conhecimento sobre as relações etnicorraciais, o que significa uma melhor qualificação profissional o que incide na progressão funcional enquanto educador. O objetivo desse estudo é entender a escolha dos professores pelo curso de extensão do ODEERE.

1. Formação Docente e Diversidade Etnicorracial

É evidente que no Brasil, a desigualdade racial - que por muito tempo ficou escondida pela falsa democracia racial brasileira - muito contribuiu para a discriminação racial e o preconceito. Entre os fatores que contribuem para a reprodução das desigualdades raciais infelizmente está a questão de alguns conhecimentos equivocados que ainda são transmitidos pela escola. A educação ocupa um lugar de destaque pelo peso decisivo que ela tem sobre as possibilidades de integração do indivíduo na sociedade e sobre sua capacidade de mobilizar a sociedade.

Sabe-se que na história da educação no Brasil o negro tem ocupado pequeno lugar de destaque, assim, o negro e o mestiço são colocados de lado, sem contar que o livro didático ao longo da história, tem a imagem do negro relacionada à marginalização, aos miseráveis, ocupando um lugar como empregado, escravos, ou seja, exercendo uma função inferior ao branco, que por sua vez aparece como bem sucedido. Segundo Ana Célia da Silva, no livro *Superando o Racismo na Escola*, os estereótipos geram os preconceitos, que se constituem em um juízo, naturalizando assim a desigualdade racial, que dificulta de certa forma um cuidado para uma mudança nesse processo de desigualdade no sistema educacional.

Embora a Constituição Federal de 1824 considere a educação como dever constituído a todo cidadão brasileiro, percebe-se que não é o que de fato aconteceu ao longo da história. tendo como base a situação de desigualdades raciais, as organizações dos movimentos negros de ontem e do momento atual insistem na reivindicação de melhoria na qualidade da educação da população negra. Esses movimentos tentam eliminar não só a desigualdade numérica no acesso à educação e combatendo a desigualdade racial que desde o início do século XX, até o atual momento, se faz presente e pouco se tem percebido mudanças, como também buscam a melhoria do currículo escolar dando destaque às contribuições culturais negras. Os movimentos negros atualmente reivindicam igualdade de oportunidades, no âmbito social e no ambiente escolar. Desta forma,

[...] medidas que visam criar igualdade de oportunidades para grupos sociais e populações socialmente excluídas. Essas ações prevêem um tratamento diferenciado na sua execução, objetivando uma maior inserção na educação, no sistema de saúde, e no mercado de trabalho (SANTOS, 2006).

Percebe-se que os movimentos sociais, buscam as implementações de políticas públicas e igualdade de oportunidade na educação, cobrando do Estado para que seja colocado em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país, visando também à formação dos profissionais de educação, preparando-os para respeitarem as diversidades etnicorraciais, tendo em vista que segundo Eliane Cavalleiro: “as instituições educacionais têm-se mostrado omissas quanto ao dever de reconhecer positivamente as crianças negras no cotidiano escolar, o que converge para o afastamento dela para o quadro educacional.”

Todavia, com a aprovação da lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inclui e explica a obrigatoriedade da educação como direito social e um atendimento democrático da diversidade etnicorracial e por um posicionamento político de superação ao preconceito, às desigualdades raciais e o racismo. Portanto,

Colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e igualitária. (BRASIL, 2009, p.22)

Esta lei representa uma importante alteração da LDB e suas Diretrizes Curriculares. O seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino particular e privado do país.

A Lei nº 10.639/03 juntamente com o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e a Resolução CNE/CP 01/2004, destacam a obrigatoriedade dos entes federais de por em prática o que manda a lei. Com a aprovação desta Lei, percebe-se uma oportunidade de mudanças em relação a uma desigualdade racial que vem desde muitos tempos prejudicando os negros e mulatos em nossa sociedade.

Destacamos aqui a importância da aplicabilidade da Lei 10.639/03 que deveria ser mais conhecida pelos professores, tanto de escolas públicas como das escolas privadas do país, para uma melhor eficácia na aplicação da lei, e uma melhor participação dos educadores nesta luta que o movimento negro vem travando contra a superação do racismo na sociedade brasileira, o que deveria ser mais trabalhada nos cursos de formação de professores. Todavia,

(...) apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de transformação da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição da individualidade histórica e cultural da população que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA,2005, p.)

Teremos assim, professores mais empenhados em transformar opiniões racistas que foram introduzidas em nossa sociedade desde o processo de colonização.

2. O Odeere e a Formação Docente

O ODDERE Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro brasileiras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, fundado no ano de 2005, fica localizado na rua João Rosa, S/N Jequiezinho (Pau-Ferro), na cidade de Jequié-Ba. Quanto à estrutura física, o ODEERE conta com uma secretaria, uma biblioteca, (05) salas de aula, uma sala de acervo com peças de culturas afro-brasileiras, 04 sanitários, cozinha, uma pátio interno onde são realizados os eventos festivos e área livre. Este órgão possui 08 funcionários.

Nesse órgão são realizados os cursos: Especialização *Lato Sensu* em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras, que visa preparar profissionais com um olhar crítico que identifique as questões etnicorracias, buscando soluções para os mesmos; Educação e Culturas Afro-brasileiras que tem o objetivo de desenvolver estudos sobre a história cultural de populações africanas e afro-brasileiras; Cultura Indígena, Africanidades e Gênero que visa discutir aspectos relacionados à cultura indígena e afro-brasileira, estabelecendo em alguns momentos, relações com as questões de gênero; Didática para o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras trabalha com objetivo desenvolver atividades didático-metodológicas na formação continuada de profissionais de educação e pesquisadores dando suícidio nas questões relacionado a História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

Os cursos oferecidos pelo ODEERE têm como público alvo, em especial, professores das regiões Sudoeste e Sul da Bahia que buscam adquirir conhecimentos para as relações etnicorracias e uma melhor aplicabilidade da Lei 10.639/03.

O curso de extensão Educação e Culturas Afro-brasileiras, que é financiado pelo MEC/SEPP/IR/UNIAFRO, com carga horária de 180 horas, com uma proposta de

reflexão acerca das questões étnicas em nosso país, tendo como referencial a história e a cultura da África, em especial os africanos e seus descendentes que ao longo da história vem contribuindo na formação da identidade cultural do povo brasileiro. Um dos objetivos do curso é ampliar as discussões nessa temática que privilegie a igualdade racial e cultural, buscando assim uma melhor conscientização dos valores desse povo e como também soluções nos problemas causados pela discriminação e o racismo que vem perdurando ao longo da história.

Desde sua fundação no ano de 2005 trezentos e sessenta e quatro (364) cursista terminaram o curso citado.

O curso de Extensão em Cultura Indígena, Africanidades e Gênero, também com carga horária de 180 horas, a proposta do curso é ser ministrado em 10 etapas com aulas mensais. Dentre os temas abordados pelo curso, damos destaque: história e cultura indígena; gênero e raça; políticas de ações afirmativas; memória, identidade e cultura africana. Esse curso de início no ano de 2012 tendo 20 alunos que concluíram o mesmo, no ano de 2013 o ODEERE ofereceu inscrição para uma nova turma que deu início em março.

3. A Formação para as Relações Etnicorraciais Segundo os Cursistas do Oderre

Para avaliar a influência do Curso para o desenvolvimento das relações etnicorraciais, também, o grau de intensidade de envolvimento dos cursistas com a proposta a que remete o próprio curso, será aplicado junto aos mesmos, um questionário onde versara sobre algumas questões relacionadas a prática docente, a formação docente para a educação das relações etnicorraciais, a importância de discutir as relações etnicorraciais e aspectos de avaliação sobre os cursos de extensão oferecido pelo ODEERE.

Após a análise dos questionário será escolhido alguns alunos para serem entrevistado, que terá o objetivo de verificar o objetivo de estarem inseridos no curso.

4 Conclusão

O que se espera com a conclusão deste trabalho é avaliar a influência do Curso para o desenvolvimento das relações etnicorraciais dos professores participantes dos cursos de extensão do ODEERE: Educação e Culturas Afro-brasileiras, e Cultura Indígena, Africanidades e Gênero, as contribuições dos mesmos em sala de aula. Espera-se que as informações adquiridas nos cursos possam ajudar no processo de democratização, e na cobrança pela aplicabilidade da Lei 10639/03. Percebi-se que tais cursos preparam pessoas para saber lidar com as diferenças em sala de aula e na sociedade brasileira.

5 Referências Bibliográficas

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

_____, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Acesso em: 26 mar.2012.

_____, Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

Brasília: MEC- SECAD/SEPPPIR /INEP, 2004. BRASIL. Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Secretaria especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos., Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: Os Negros e a Escola Brasileira. LIMA, Ivan C.,

MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Edições MEC/BID/UNESCO 2005

ROMÃO, Jeruse, SILVEIRA, Sônia M. (orgs.). Os Negros e a Escola Brasileira. Florianópolis. Nº. 6, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999 .

SANTOS, Jocélio Teles dos. “Ações afirmativas”. Informativo UNIAFRO. Jul. 2006, p.1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS – ODEERE
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM ANTROPOLOGIA COM ÊNFASE
EM CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS

QUESTIONÁRIO

1- Nome: _____

2- Idade: _____

3- Sexo: () Feminino () Masculino

4- Religião: _____

5- Formação: () Superior cursando () Superior completo

Qual o curso:

() Letras () Educação Física () Matemática () História

() Física () Geografia () Química () Pedagogia

() Outros, qual: _____

6- Você atua como professor: () Sim () Não

Tempo de atuação: _____

7- Qual o motivo que o levou a fazer o curso:

8- O que você espera do curso:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS – ODEERE
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM ANTROPOLOGIA COM
ÊNFASE EM CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS

ENTREVISTA

- 1- Antes desse curso você já teve outra formação nessa área? Se sim, Qual?
- 2- Você acha importante que tenha cursos sobre a formação docente para a educação das relações etnicorracias? Justifique:
- 3- Em sua opinião os docentes que lecionam a disciplina história e culturas afro brasileira estão preparados?
- 4- Você acha que os professores que lecionam a disciplina história e culturas afro brasileira deveriam ter uma formação nessa área? Por quê?
- 5- O que levou você a fazer o curso sobre essa temática?
- 6- Quais as contribuições esse curso oferece para a sua vida como profissional?
- 7- Em sua opinião os cursos do ODEERE são de fácil acesso e boa localização?
Justifique:

GT 09 Poder, Gênero e Raça: Desafios

Coordenadores/as: Prof^a Dr^a. Ana Cláudia Pacheco – UNEB - Prof. Dr. Cloves Luiz Pereira - UFBA

O Super Negão no País dos Estereótipos (ou A Fantástica Máquina de Sexo)³³³

Daniel Dos Santos³³⁴

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus V; Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (AFROUNEB)

Resumo:

As políticas eugênicas do Estado-Nação nazista é um grande exemplo da história da humanidade de como as plataformas midiáticas podem ser manipuladas como mecanismos e engrenagens para proliferação e imposição de ideologias, mitos e estereótipos racistas e discriminatórios. O exercício de repetição satânica de discursos perniciosos sobre as populações marginalizadas através de tais plataformas acaba no decorrer dos tempos surtindo efeitos impactantes no imaginário coletivo das sociedades, que passarão a incorporar tais discursos como axiomas, cada vez mais empedrados no inconsciente social. O advento do fenômeno da globalização e suas novas tecnologias e mídias, como a televisão (aberta e a cabo) e principalmente a Internet, vão também corroborar para a reinvenção das práticas de racismo em nossa atualidade, fenômeno que o sociólogo afro-britânico Paul Gilroy chama de “novo racismo”: novas práticas e metodologias de preconceito, discriminação, inferiorização e exclusão racial. A partir dessa circunstância, os mitos e os estereótipos acerca da sexualidade do homem negro não permanecerão herméticos, sofrendo processos complexos de (re)invenções até nossa atualidade, fazendo com que o homem negro ora se aventure e explore o país das maravilhas dos estereótipos sexuais acerca de si, ora se transfigure em uma grotesca fábrica de sexo. É sobre tais processos que se trata essa comunicação.

Palavras-chave: Erotismo; Sexualidade; Homem Negro; Mídia; Novo Racismo.

Apesar da existência de um inconsciente coletivo, construído historicamente pelas experiências socioculturais humanas, não é na maioria das vezes que o mesmo é posto em discussões densas, se apresentando vulnerável a ser alvejado por questionamentos necessários. Os imaginários que são engendrados e transfigurados através dos tempos acabam sendo tratados e manipulados como elementos que normalizam e sintetizam certas circunstâncias e situações na vida e no cotidiano das sociedades, principalmente aquelas que sofreram a experiência do colonialismo europeu. Os mitos e estereótipos eróticos e sexuais acerca do homem negro, criados no terror da experiência da primeira diáspora africana, acabaram sendo reinventados na

³³³ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT: Poder, Gênero e Raça: Desafios.

³³⁴ Graduando em Licenciatura Plena em História; Pesquisador e Membro Fundador do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (AFROUNEB). E-mail: dandan.fagia@hotmail.com.

contemporaneidade do século XX, assumindo novas configurações e funcionalidades, principalmente a partir do momento em que o homem negro se ergue e inicia um processo de apropriação e ressignificação simbólica através de dinâmicas e estratégias de afirmação e resistência a uma masculinidade e sexualidade hegemônicas, monopolizadas pelo homem branco em sociedades pós-coloniais ainda altamente discriminatórias, segregacionistas e racistas, como o caso do Brasil e dos Estados Unidos.

As artes e principalmente as plataformas midiáticas existentes nas sociedades modernas, como as produzidas pelas indústrias da música, do cinema, da televisão e do marketing, se transformam metaforicamente em válvulas de acesso ao universo dos imaginários e ideologias nos quais, na maioria das vezes, transitamos apáticos/as e até mesmo cegos/as. É na territorialidade do imaginário coletivo que as guerras e conflitos entre os mitos e estereótipos sobre o homem negro acontecem, gerando traumas e sequelas racistas profundas que comprometem incisivamente a concepção, construção e afirmação do erotismo e da sexualidade do homem negro diaspórico. Estabelecendo uma comparação através da reflexão de Homi Bhabha sobre a obra *Amada* da escritora afro-americana Toni Morrison, como as mulheres presentes em sua complexa e inquietante narrativa ficcional, os homens negros em relação ao seu erotismo e sexualidade são vítimas constantes de violência simbólica, que acabam transfigurando-os no que Bhabha chama de “receptáculos de significação”: “(...) São vítimas de medos projetados, ansiedades e dominações que não se originam dentro do oprimido e não [os] prenderão ao círculo da dor” (BHABHA, 2003, p. 39).

No árduo conflito de mitos e estereótipos provocado por uma sociedade etno e genocida, imputada de utilizar instrumentos e mecanismos de tortura e terror para domínio e subjugação de corpos e almas negras, o homem negro em suas dimensões física e psicológica é mutilado e esquartejado através de um imaginário extremamente carregado de signos e códigos sobre sua masculinidade, erotismo e sexualidade. Em total concordância com Homi Bhabha: “Os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado” (BHABHA, 2003, p. 73). Sendo assim, em uma sociedade patriarcal, machista, falocêntrica, sexista e, sobretudo racista, a sexualidade e o erotismo do homem negro se constitui principalmente em sua relação com o homem branco.

Segundo o sociólogo afro-britânico Paul Gilroy (2007), a tradição herdada de propagação e instituição de mitos e estereótipos racistas e etnocêntricos através de plataformas midiáticas como a propaganda, o rádio, o cinema e as artes, é proveniente da mais impactante experiência etno e genocida das sociedades ocidentais contemporâneas: o império do nazi-fascismo europeu. A sórdida experiência do mundo ocidental com o nazismo alemão e a ascensão do império de Adolf Hitler a partir da década de 1930, além de eclodir uma das maiores guerras da humanidade, ocasionou o apogeu máximo das teorias racialistas e da ciência eugênica. A ditadura da supremacia da raça ariana propagada de maneira epidêmica por Hitler auxiliou de forma incisiva e determinante para a reinstituição e perpetuação de mitos, estereótipos e promoção de holocaustos em massa de populações judaicas, ciganas, deficientes, homossexuais, orientais e, no nosso caso, negras. Os padrões culturais e estéticos greco-romanos antigos (que de forma obsessiva cultuavam a perfeição anatômica e mental), combinados com as teorias eugenistas de supremacia da raça branca, corroboraram de forma decisiva para a reconfiguração do imaginário ocidental em relação às populações marginalizadas e execradas, citadas anteriormente.

O projeto de Estado-Nação imperialista nazista de Hitler desenvolveu políticas e tecnologias étnicas e corporais, que possuíam como foco a idealização da estética de uma raça pura e perfeita, servindo como modelo a ser seguido por outros Estados-Nação em processo de formação e/ou reconfiguração, como no caso do Estado Novo brasileiro de Getúlio Vargas, criando o que a historiadora Maria Bernadete Flores intitula de “políticas de beleza”: práticas utópicas que perseguiram incessante e veementemente a perfectibilidade humana de uma raça superior. Assim, podemos constatar que a estética contemporânea da humanidade, composta por uma visível e óbvia complexidade cultural, foi intensamente fragmentada, catalogada e hierarquizada por uma série de teorias raciais, adotadas pelos Estados-Nação contemporâneos através de projetos eugênicos que deram origem a políticas de beleza etnocêntricas. Assim, o corpo do homem negro no imaginário ocidental e eurocêntrico foi mais uma vez execrado como a antítese monstruosa do ideal estético nazista. Sintetizando através da ótima reflexão da historiadora Maria Bernadete Ramos Flores:

“A re-configuração do corpo emoldurado sob a estética da ordem concebe um corpo concentrado, ordenado, disciplinado; as superfícies de expressão são contidas; as formas anatômicas são moldadas dentro dos cânones clássicos da beleza universal. O ato da representação, em si, quer ser um ato de regulação. O corpo moldado numa armadura metafórica, dentro dos limites da integração formal, oferece o sentido da raça, saudável, branca, ariana. Trata-se, pois de

conceber o corpo humano como matéria moldável, controlável, possível de ser programada para alcançar fins estéticos. Trata-se de eliminar, cortar, expurgar as anomalias, os excessos, o diferente, na busca da padronização racial. O feio ‘degenerado’ devia ser expurgado através da maquinaria da identidade como um dado biológico, nacionalista e racista, celeiro de subjetividades serializadas, de clones do modelo esculpido na pedra enquanto ideal de beleza, imbricado para a utopia nazista da perfeição física. (...) O corpo é o campo político de investimento de uma tecnologia corporal que dote o indivíduo dos sinais comuns de sua raça, para os que são assimilados, ou da perda da própria posse corpórea, para os que são eliminados.” (FLORES, 2007, p. 58-59).

As grandiosas esculturas de Josef Thorak e Arno Breker, e os filmes de Leni Riefenstahl (como *Olympia*) são dois exemplos de plataformas midiáticas utilizadas para propagação da ideologia do Estado totalitarista nazista, que manipulava as artes como grandes mecanismos de imposição de seu sistema ideológico imperialista e genocida. Hitler foi um dos primeiros chefes de Estado a utilizar em larga escala mídias como o rádio, o cinema, a propaganda, os jornais, a fotografia, as artes plásticas, a música, dentre outros, para tal finalidade³³⁵. Através de códigos e signos minuciosamente arquitetados, valores e ideais criados a partir da estética e beleza greco-romanas eram exaltados e idolatrados. Assim, mais uma vez a Europa ditou para as outras sociedades da humanidade que o homem ideal que deveria imperar seria o homem branco ariano, composto por todos os elementos e aspectos biológicos e psíquicos caracterizados e instituídos através do ódio e do terror eugênicos e racistas.

O homem negro ocidental do século XX desenvolveu um processo sistemático intensificado de ressignificação de imagens e projeções de si forjadas pelos mitos e estereótipos racistas a partir da eclosão dos movimentos de militância negra por direitos civis, que possuíam como maiores influências as trajetórias e ações dos movimentos negros dos Estados Unidos, surgidos a partir da década de 1950 e liderados por lideranças como Malcom X e Martin Luther King. Os Panteras Negras e o movimento Black Power instalaram na sociedade norte-americana uma espécie de estado de permanente prática de enfrentamento ferrenho ao racismo e à exclusão étnico-racial, que dentre outros efeitos mais profundos e significativos, como a conquista gradativa de direitos civis e oportunidades iguais para a população negra, acabaram provocando um processo eficaz de descolonização mental da população, ainda atormentada pela tradição herdada das *Jim Crow* e da regra da *One Drop Rule*, legados do pós-abolição da escravatura nos Estados Unidos que configuraram um regime de classificação bi-

³³⁵ Para aprofundamento de reflexões e discussões, ver: BORTULUCCE, Vanessa Beatriz. **A Arte dos Regimes Totalitários do Século XX: Rússia e Alemanha**. São Paulo: Annablume, 2008.

racial que só reconhecia negros e brancos como componentes da população, excluindo, por exemplo, indígenas e imigrantes.

O processo de descolonização mental da sociedade racista norte-americana deteriorou inúmeros mitos e estereótipos sobre as populações negras, principalmente os relacionados à sua beleza e estética. Uma nova cultura de afirmação política foi simultaneamente forjada, explorando em novas dimensões o corpo negro, que passou a ser o principal instrumento de resistência à opressão racial. Através da abrangente expansão dos meios de comunicação de massa a partir da década de 1960 e 1970, a nova cultura negra marginalizada e periférica inspirada pelos movimentos negros³³⁶, composta por manifestações artístico-culturais de diferentes linguagens, começou a circular vertiginosamente pelo mundo ocidental, entrando em contato com países da Europa, África e América do Sul. A aceitação e afirmação das características biológicas da etnia negra, como os diversos níveis de melanina, a crespitude capilar, os traços fenotípicos, como lábios grossos, narinas largas, amplas proporções anatômicas, e a árdua desconstrução de mitos e estereótipos morais, que visualizavam negros e negras como seres monstruosos, bárbaros, incivilizados, degenerados, perigosos, grotescos, dentre outros torpes aspectos, foram incorporados aos discursos e práticas de enfrentamento à segregação étnico-racial norte-americana, caracterizando um fenômeno intitulado por Stuart Hall (1997) de transcodificação. O processo de transcodificação se realiza a partir do momento em que um dado significado paradigmático é reapropriado e submetido a novos significados, como por exemplo, transfigurar o paradigma de que o negro é feio/grotesco, através do discurso de que negro é beleza, simbolizado pelo famoso slogan de afirmação negra “black is beautiful”.

Raciocinemos agora a partir do pensamento de Stuart Hall. Em sua obra, ainda sem tradução para o português, *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, o afro-intelectual procura desvendar o fenômeno da estereotipagem ou estereotipação, principalmente no capítulo *The Spectacle of the Other*. Como já vimos através das discussões de Homi K. Bhabha (1998), os

³³⁶ A Soul Music e o Funk, gêneros musicais da música negra norte-americana, são dois grandes elementos da cultura negra da segunda metade do século XX, altamente influenciada pelos movimentos de militância negra. As formas de construção da estética negra, como a utilização de penteados com cabelos ouriçados, vulgarmente conhecidos como *black powers*, indumentárias coloridas compostas por calças “boca de sino” e sapatos de salto alto, as atitudes e performances irreverentes e ousadas de artistas como James Brown, compunham uma nova política de beleza e estética, pautadas na transgressão, rebeldia, afirmação e no enfrentamento étnico-racial. Deslocada para tempos atuais, a cultura negra, de uma forma geral, composta por um conjunto de práticas de resistência da população negra ao sórdido racismo, hoje são manipuladas pela indústria dos espetáculos como tendências e modismos atrofiados e esvaziados, comercializados pelo sistema econômico capitalista. Sobre tal fenômeno, ver: GILROY, Paul. **Entre Campos: Nações, Culturas e o Fascínio da Raça**. São Paulo: Annablume, 2007.

estereótipos são elementos manipulados nos jogos de representações, que se desenvolvem, segundo Hall, em dinâmicas de essencialização, reducionismo, naturalização e oposições binárias. O homem negro a partir das práticas coloniais e pós-coloniais de estereotipagem é concebido, como já vimos, como a antítese monstruosa do ideal de humanidade, que seria o homem branco. Os jogos de representações entre o homem branco e o homem negro são movidos e direcionados pelo etnocentrismo, mecanismo de manutenção da hegemonia do poder do primeiro sobre o segundo, como também dos binarismos racistas que os opõem. Tais jogos engendram mitos e estereótipos que alvejam em profundidade todas as dimensões físicas e psíquicas do homem negro, principalmente sua sexualidade, aspecto fundamental e privilegiado em sociedades patriarcais e falocêntricas como a nossa. Homens negros na visão do negrófobo são hipersexuais por possuírem uma humanidade atrofiada, deficiência adquirida por sua selvageria e exotismo, dentre outros inúmeros aspectos essencialistas confeccionados na experiência colonial do trabalho forçado africano. Assim, a humanidade do homem negro começará a ser minimizada e sintetizada, principalmente a partir de seu corpo, caracterizando um exercício de reducionismo: suas características étnico-raciais fenotípicas e biológicas serão as evidências que comprovarão sua inferioridade, naturalizada pela perpetuação dos mitos e estereótipos acerca do homem negro nos discursos racistas através dos tempos.

Os jogos de representação, de acordo com Hall (1997), engendram efeitos no inconsciente coletivo, como as fantasias, o fetichismo e a negação. A fetichização é a transformação do homem negro em um mero objeto pelo homem branco. Tal dinâmica compreende uma espécie de ritual simbólico de esquarteramento, que Stuart Hall chama de “desmantelamento ou fragmentação simbólica”: partes do corpo do homem negro são extirpadas e tomadas como referência nas práticas de essencializações e reducionismos, como o pênis. O negro não é um homem, e sim o seu órgão sexual, obscuro, misterioso, incógnito. Ou seja, um componente anatômico é deslocado pelo negrófobo para representar o homem negro em sua totalidade. A representação da sexualidade do homem negro através do signo do pênis desproporcional se explica na ausência fatídica da associação do homem negro com os poderes cognitivos humanos, resultado do sistema discriminatório raciológico que distancia o corpo negro das capacidades e atividades mentais, aprisionando-o no cárcere da irracionalidade e bestialidade.

O fetiche é a matéria-prima das fantasias, no nosso caso das fantasias eróticas e sexuais. As fantasias são engendradas pelo inconsciente subjetivo dos indivíduos, que são construídos e altamente influenciados por aspectos socioculturais racializados, no caso das sociedades pós-coloniais ocidentais. Os mitos e estereótipos criados acerca da sexualidade do homem negro incita à curiosidade, o questionamento, a dúvida, a ansiedade e a expectativa, como também o medo, a ojeriza, o terror e o repúdio. Vimos que os homens brancos fantasiam e elucubram com histórica e regular frequência sobre a sexualidade do homem negro, pois se trata da sexualidade do outro, do diferente, do inferior, do bárbaro, do incivilizado, do exótico. Stuart Hall aponta o medo branco da onda de miscigenação étnico-racial que se iniciou nas sociedades ex-escravocratas como causa maior de tais sentimentos, gerando sintomas da ameaça de “degeneração” genética e racial da humanidade.

A fetichização erótico-sexual é um ritual de caráter privado, pois se trata de uma prática secreta de difícil acesso, por se encontrar no âmbito do subjetivo, como também por o sexo ser um assunto tabu nas sociedades ocidentais. No universo das fantasias sexuais, os fetiches inventados são experimentados exaustivamente, podendo interferir de forma decisiva nas experiências reais dos indivíduos. A contemplação voyeurística do corpo do homem negro é uma prática de erotização e excitação escopofílica. As retinas em seus globos oculares são movimentadas a partir de um subjetivo discriminatório e racista, buscando prazeres ou desejos que podem ser satisfeitos (ou não) por conta das projeções e dos discursos estereotípicos sobre a sexualidade do homem negro. Assim, o sexo com o homem negro se torna uma obsessão pelo fato de os mitos e estereótipos criados acerca de sua sexualidade exigir uma comprovação tática e empírica, que acabam caindo no abismo sem-fim da naturalização, da essencialização e do reducionismo dessa sexualidade. O medo de elucidação e comprovação provoca o fenômeno da negação, que segundo Freud (*apud* HALL, 1997, p. 223-290) é um comportamento paradoxal que compreende a simultaneidade da afirmação e negação do fascínio e do desejo. A partir da fetichização e das fantasias individuais e coletivas, o homem negro se transforma em uma fantástica máquina de sexo, na qual os mitos e estereótipos criados historicamente sobre sua anatomia e psique são peças, engrenagens e parafusos que a compõem.

Uma possível interpretação do exercício de contemplação do corpo do homem negro é proveniente da sociologia de Paul Gilroy: os atributos físicos e estéticos são interpretados como aspectos naturais e exclusivos da raça, como idealizava o Nazismo,

ao invés de serem adquiridos e delineados por dinâmicas culturais. Assim, “o corpo negro pode ser apreciado como belo, poderoso e gracioso, tal qual um cavalo de corrida, ou um tigre, parece belo, poderoso, gracioso” (GILROY, 2007, p. 208). É perceptível que o homem negro possui uma corporeidade antagônica a do homem branco, mas tais legados genét(n)icos não lhe atribuem poderes sexuais fantásticos, como muitas e muitos imaginam e fantasiam. A fetichização do corpo do homem negro se torna uma prática de racismo a partir do momento em que estereótipos originados nas relações coloniais e escravocratas são manipulados no exercício da erotização dos corpos. Em síntese, como reflete a antropóloga Ana Cláudia Lemos Pacheco: “(...) O racismo e o sexismo são ideologias e práticas socioculturais que regulam as preferências afetivas dos indivíduos, ganhando materialidade no corpo racializado e sexuado” (PACHECO, 2006, p. 5).

Como argumenta uma das teses de Gilroy (2007), a multicultural empresarial contemporânea, como a indústria dos espetáculos e o marketing comercial, por exemplo, está submetendo o corpo do homem negro a sucessivas e intensas remodelações, atendendo a necessidades do mercado capitalista, que acaba incitando a produção de fetiches através de seus produtos. Os corpos enquanto territorialidades da cultura são revestidos de poder, carregados de significados, signos e códigos específicos e diversificados. O corpo negro quando é evocado através das projeções e representações midiáticas, além de constituir uma amostra comprobatória sobre o lugar da cultura negra na hierarquia de valores nas sociedades racistas, é uma dinâmica de homogeneização forçada de identidades negras, marcadas por diversidades e complexidades culturais. Formatos de tipos ideais de homens negros são definidos e propagados, que segundo Gilroy são atalhos para formas preferidas de interconexões que proporcionam contatos (in)diretos com as populações negras e suas respectivas culturas, mesmo que experiências do cotidiano indiquem outros padrões divergentes.

O fato da exposição de corpos negros nas plataformas midiáticas expressa um fenômeno que compreende uma espécie de reciclagem de tecnologias da estética e da beleza idealizadas pelo Nazismo de Adolf Hitler. Protótipos ideais de homens negros fortes, sarados, viris, agressivos, transgressores, dentre outros adjetivos relacionados ao homem negro, seu corpo e sua sexualidade, repetidos exaustivamente nesse trabalho, são manipulados para a venda de mercadorias e ideias. Assim, o corpo negro é despolidizado e desarmado enquanto instrumento de afirmação étnico-racial para ser glamourizado e fetichizado, através de seus estereótipos que sofrem reconfigurações e

que são proliferados pela hipervisibilidade midiática. Artistas negros como cantores, atores e atletas são os principais alvos atingidos por esse fenômeno. Discutiremos isso mais adiante.

Segundo Stuart Hall (1997), o homem negro na primeira diáspora imergiu em uma grande crise de masculinidade, provocada por sua submissão ao sistema escravocrata moderno. O homem branco, monopolizador do poder hegemônico nas sociedades coloniais, apresentava um aparelho de códigos de comportamentos que caracterizava o que podemos chamar de masculinidade senhorial, como foi discutido no Capítulo 1. Os senhores e seus escravos, como a relação de um pai e seus filhos, acabaram infantilizando os homens negros escravizados, usurpando-lhes valores indispensáveis para a configuração de suas masculinidades ostentadas em solo africano, isentando-os de aspectos como autoridade, autocontrole, austeridade, posse de propriedades, submissão e responsabilidade familiar. A invenção da liberdade para homens negros no pós-abolição do trabalho escravo em países como o Brasil e os Estados Unidos significou o resgate de suas masculinidades e sexualidades negadas em uma espécie de ritual de (auto) posse de valores masculinos patriarcais e falocêntricos. O homem negro acabou incorporando aspectos como a força física, a proeza sexual e o controle de propriedades como uma tentativa desesperada de superação e sobrevivência de um passado atormentado e sombrio, marcados profundamente pela secular subordinação masculina e sexual do homem negro pelo homem branco.

Aqui se insere, mais uma vez, o fenômeno da transcodificação: o homem negro, além de incorporar tais valores patriarcais e falocêntricos, citados anteriormente, vai acabar ressignificando os mitos e estereótipos sexuais criados sobre si na experiência da escravidão e do colonialismo, em uma dinâmica de subversão e resistência: a sua suposta hipersexualidade e macrofalia serão adotadas como contra discursos transgressores, caracterizando uma atitude de vingança masculina em relação ao homem branco, que os relegou historicamente à impotência, dependência e exploração. As projeções imagéticas de homens negros marrentos, agressivos, violentos, desordeiros, eróticos, lascivos e viris, presentes nos filmes do movimento cinematográfico da *Blaxploitation*³³⁷ por exemplo, possuem sua origem nesse processo contemporâneo de

³³⁷ Subgênero cinematográfico que surgiu nos Estados Unidos na década de 1970, caracterizado por roteiros baseados em temáticas violentas e sexuais. Os filmes eram produzidos, dirigidos e protagonizados somente por negras e negros.

(re)invenções do homem negro de sua masculinidade e sexualidade. A partir da eclosão dos movimentos negros em 1950, como foi discutido anteriormente, o homem negro percebeu que era necessário afirmar, afrocentrar, expandir, explodir.

Porém, a vertigem da urgência fez com que tais masculinidades e sexualidades negras gerassem processos de homogeneização, restrição e limitação de identidades negras masculinas. Discutindo a obra, também infelizmente ainda não traduzida no Brasil, *Black Looks: Reconstructing Black Masculinity* da autora Bell Hooks, a socióloga Suely Messeder (2008) nos apresenta algumas reflexões críticas sobre esse processo: A masculinidade patriarcal branca transcodificada pelos homens negros surtiu efeitos muito contraditórios e preocupantes: a exacerbação e extrema afirmação dos elementos e aspectos que compunham uma suposta sexualidade do homem negro não provocaram mudanças de grande impacto, pois homens negros ainda continuaram sendo estereotipados como seres “fracassados, psicologicamente perigosos, violentos, maníacos sexuais, cuja enfermidade deriva da incapacidade de cumprir com o destino masculino patriarcal no contexto racista” (MESSEDER, 2008, p. 3).

Além disso, as projeções imagéticas que conhecemos da sexualidade e masculinidade negras acabam asfixiando outras possíveis identidades de gênero, como os homens negros homossexuais/gays, e camuflando conflitos frequentes na comunidade negra, como as opressões e subordinações de mulheres negras por homens negros. Percebe-se que a inferiorização do homem negro ao homem branco ainda persiste, pois os protótipos ocidentais de masculinidade e sexualidade hegemônicos ainda continuam monopolizados pelo homem branco, detentor de uma suposta política de gênero absorvida pelos homens afro-americanos no século XX. As imagens e projeções sobre o homem negro no campo da sexualidade se transforma em uma paródia, uma piada para o homem branco, detentor de uma masculinidade e sexualidade hegemônicas, segundo a socióloga Suely Messeder. São as formas duvidosas de empoderamento oferecidas pelo homem branco, como nos alerta oportunamente Paul Gilroy em *Entre Campos*.

Sintetizando a partir da filosofia de Cornel West³³⁸, a imposição da ideologia do embranquecimento presente nas sociedades ex-escravocratas possui como principal estratégia a degradação do corpo negro, com o principal objetivo de dominá-los e discipliná-los. Tal objetivo é concretizado a partir do método do terror e do medo: é

³³⁸ WEST, Cornel. **Questão de Raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 99-109.

instalado no imaginário coletivo mitos e estereótipos assustadores que convencem os indivíduos que o corpo negro é monstruoso, seu intelecto é involuído, sua cultura é composta por teorias e práticas da barbárie e sua humanidade é atrofiada. O grande impacto da cultura negra propagada através dos movimentos e ativismos negros dos anos 1960 até os dias atuais, chamada por Cornel West de afro-americanização da sociedade branca hegemônica, criaram outras vias de acesso ao corpo e psiquê da população negra, provocando maior interação inter-racial e a necessidade de questionamento dos mitos e estereótipos sexuais impostos aos homens negros. A apropriação e ressignificação dos mitos e estereótipos sexuais pelos homens negros submeteu a população branca a um estado de “descontrole sexual”: o erotismo e a sexualidade negra se transfiguraram em armas para ataques simbólicos, que a todo o momento seduzem, tentam, dominam e subjagam os discursos hegemônicos, criando uma autoimagem de passividade e inferioridade dos indivíduos brancos, configurando uma espécie de vingança erótico-sexual dos indivíduos negros.

O filósofo afro-americano Cornel West (1994) caracteriza o processo de apropriação e ressignificação dos mitos e estereótipos sexuais como uma busca urgente e incessante de poder pelos homens negros – que ainda continuam, em sua grande maioria, oprimidos e marginalizados nas sociedades pós-coloniais – dando origem a uma crise cultural de valores masculinos. O estilo machista e sexista hegemônico, infelizmente, acaba sendo adotado, pois este é ideologicamente imposto em sociedades patriarcalistas e falocêntricas. As explosões de virilidade, as condutas agressivas e violentas, como também os confrontos diretos e indiretos com a polícia e o sistema de justiça criminal são sinais da exacerbação da grande ambição dos homens negros pelo poder, sempre monopolizado pelos homens brancos. As limitações provocadas pelas configurações das representações de masculinidade e sexualidade impostas e/ou adquiridas pelos homens negros acabam sufocando os homens negros homossexuais, que por rejeitarem o estilo machista e sexista dominante são duplamente marginalizados, seja por brancos, seja por negros heteros. Assim, homens negros são profundamente marcados por uma heterossexualidade compulsória, impedindo outras possibilidades de identidades sexuais e de gênero nas comunidades afro-diaspóricas.

Referências Bibliográficas

BHABHA, Homi K. **O Local Da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BORTULUCCE, Vanessa Beatriz. **A Arte dos Regimes Totalitários do Século XX: Rússia e Alemanha**. São Paulo: Annablume, 2008.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

FLORES, Maria Bernardete Ramos. **Tecnologia e Estética do Racismo: Ciência e Arte na Política da Beleza**. Chapecó: Argos, 2007.

GILROY, Paul. **Entre Campos: Nações, Cultura e o Fascínio da Raça**. São Paulo: Annablume, 2007.

_____. **O Atlântico Negro: Modernidade e Dupla Consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

HALL, Stuart. **Representation: Cultural Representations And Signifying Practices**. London: Sage Publications, 1997.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Atlântica**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MESSEDER, Suely Aldir. **Ser ou Não Ser: Uma Questão Para "Pegar" a Masculinidade: Um Estudo Sobre a Performatividade Pública da Masculinidade de Rapazes Negros na Cidade do Salvador**. Salvador: EDUNEB, 2008.

MORRISON, Toni. **Amada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

PACHECO, A. C. L. **Raça, Gênero e Relações Sexual-Afetivas na Produção Bibliográfica das Ciências Sociais Brasileiras — Um Diálogo Com o Tema**. Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia34_pp153_188_Lemos.pdf>. Acesso em 12 junho de 2013.

WEST, Cornel. **Questão de Raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

A Representação da Mulher Negra no Jornal Diário de Pernambuco: Uma Análise Crítica³³⁹

Elizabeth Silva³⁴⁰

RESUMO

Objetivamos neste trabalho analisar a representação da pessoa negra em específico, a mulher negra, no jornal impresso de Pernambuco, e como esta pode influenciar na construção da identidade étnico racial dessas mulheres. Para tanto, nos apoiamos nos exemplares do Jornal Diário de Pernambuco, o mais antigo em circulação da América Latina. Procuramos analisar os exemplares uma semana antes e uma depois em que se comemora o dia da Consciência Negra, desta forma, analisamos as edições dos dias 14 a 27 do mês de novembro do ano de 2007, gentilmente cedidos pelo Arquivo Público do Estado de Pernambuco e Biblioteca Pública Estadual Presidente Castelo Branco. Nesse sentido, dialogamos com Munanga (1999), Hall (2007), Moreira e Candau (2008) sobre como se determina a identidade negra em sua formação. Neste contexto abordamos sobre as lentes de Fernandes (2007) a formação da identidade nacional e o mito da democracia racial. Sobre a epistemologia feminina nos fundamentamos em Pinto (2003), Hahner (2003) e Alves e Pitangy (2011) entre outras. Sobre raça discutimos com Sasone e Pinho (2008). No que permeia a discussão sobre Mídia procuramos dialogar com Sousa (2004), Kellner (2001), Sodré (1998) e Fonseca (2001). Diante da especificidade do cenário metodológico de nossa pesquisa, utilizamos a técnica de Análise do discurso onde analisamos a representatividade das mulheres negras nos exemplares do jornal supracitado, tomando como base o discurso utilizado nos títulos e subtítulos, lide, localiza o da matéria, capa e corpo dos textos identificando adjetivos, jargões, estereótipos e linguagem para determinar a mulher negra. Os achados da pesquisa nos permitiram concluir que as imagens da mulher negra no Diário de Pernambuco, se mostraram, em sua maioria, de forma negativa ou positiva, apenas quando se trata de cultura ou estereótipo de mulata sensual. Este processo intermitente de sujei o e o bombardeio de imagens negativas que refere   mulher negra acabam por diminuir a sua auto-estima e assim contribuir para uma nega o da própria identidade, pois segundo Sodré (1998) a identidade constrói-se pulsionalmente no quadro de um estranhamento subjetivo, interno, mas principalmente a partir de imagens externas que circulam na sociedade midiaticizada. Podemos, então, baseados nos dados da pesquisa concluir que a invisibilidade da mulher negra e sua representatividade por demais negativa, no jornal analisado, podem contribuir para uma não aceita o destas mulheres ao seu grupo étnico, ou seja, uma nega o da sua própria identidade.

Palavras-chave: Mulher negra; M dia; Identidade  tnico racial.

³³⁹ Trabalho apresentado no IV Baiano de Pesquisadores Negros – GT 9 Poder, Gênero e Raça: desafios.

³⁴⁰ Pedagoga, Jornalista e mestranda em Educa o Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco- CAA.

Introdução

A população negra brasileira, em específico a mulher negra, vive em constante reprovação, e a mídia nutre, diariamente, a necessidade de uma cultura europeia. O padrão de beleza imposto pela grande mídia contribui para uma sociedade do branqueamento. Observamos, pois que o discurso do jornal impresso também pode alimentar a cultura do colonizador, à medida que em suas matérias, notícias e propagandas a pessoa negra é representada de forma negativa. Diante das páginas dos jornais, muitas vezes, me questionei por que as pessoas negras apareciam tão pouco, e quando apareciam eram constantemente em situações negativas, exceto nas notícias de esportes. Dado a isto um acontecimento no meu local de trabalho me chamou atenção; quando aluna pediu a fala e interrogou: “professora por que a senhora esta me chamando de negra?” Questionei, e sua resposta foi: “Eu não quero parecer com o que sempre é comparado ao que não presta!”. Neste sentido, as interrogações acima resultou no tema em questão, com objetivo de analisar a representatividade da mulher negra no jornal diário de Pernambuco e como isto poderia influenciar na construção de sua identidade racial.

Para tanto analisar esta representação no jornal em circulação de Pernambuco; O Diário de Pernambuco (DP), o jornal mais antigo em circulação da América Latina. Além de identificar, no discurso jornalístico deste jornal, como a pessoa negra é representada e examinar em quais matérias a mulher negra é mais focalizada. Analisando os títulos e subtítulos utilizados por estes periódicos quando se referir a pessoa negra. Para uma análise mais completa, comparar entre os cadernos a periodicidade das notícias em que a pessoa negra aparece.

Os modelos de cultura determinados pela grande mídia, modelos que seguem a cultura do branqueamento, excluindo a pessoa negra à medida que o inferioriza esta e supervaloriza aquela. Segundo, Lobo 2002 a mídia brasileira é reservada às pessoas brancas e, portanto, designa os personagens de profissões de não reconhecimento social ou simplesmente de traficante, ladrão e suburbano. E quando ocupa o papel de protagonista em telenovela tem o nome de **“DA COR DO PECADO”**, interpretada pela atriz negra Taís Araújo e em filmes como o **“CORINA, UMA BABÁ PERFEITA”**, interpretada pela atriz negra, Woopy Gdberg.

Nos jornais impressos a realidade também não é diferente, pois nas páginas reservadas para as famílias influentes da sociedade ou em seus principais cadernos, a invisibilidade

da pessoa negra é percebida de forma evidente. Neste contexto, vimos que a formação da identidade nacional e a luta, em específico na década de trinta, para transformar o Brasil numa nação branca e europeizada, pois por muito tempo acreditou-se que o negro seria um atraso para o país. Junto a isto, a democracia racial em que se acreditava existir no Brasil. “Sob a égide da idéia de democracia racial justificou-se, pois, a mais extrema indiferença e falta de solidariedade para com um setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar as mudanças” (FERNANDES, 2007. p.47). Pois os afrodescendentes continuam numa situação de inferioridade em relação ao branco. Várias pesquisas constataam esta afirmação, o Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística IBGE (2002) e mais recente Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico DIEESE (2007), afirmam que quase metade da população do Brasil é composta de preto e pardo, mas apesar deste fato é a minoria quando falamos nos direitos do cidadão como educação, saúde e emprego. O nosso estado, nesta mesma pesquisa, aparece entre os piores do Brasil quando se refere à realidade da pessoa negra. Diante disto, presenciamos várias pessoas negando sua etnia, mediante o que vimos sabemos que na construção da identidade de pessoa a referência é um dos contribuintes. Contudo, é verdadeiro citar, que quando se trata de criança e jovem as consequências podem ser ainda mais preocupantes, pois o culto ao branqueamento pode deixar seqüelas para a pessoa negra que quando criança cresceu vendo a rainha dos baixinhos (branca), seus super-heróis, super-homem (brancos), mulher maravilha (branca), jamais poderia ser a rainha do milho, ou representar um papel de anjo e na escola, alguma vez a professora ou professor fez um carinho em sua cabeça, no seu cabelo crespo; disso não sabemos.

A criança negra cresce vendo sua cor sendo comparada ao que é ruim, feio, sujo e a mídia alimentando maciçamente a sua inferioridade. A mulher negra ver sua imagem sendo depreciada, e sua auto estima sendo dia-a-dia subtraída. Assim, segundo Kellner (2001) subsidia recursos à formação de identidades e mostrando novas formas de identidades nas quais as aparências, o jeito de ser e a imagem substituem coisas como ação e o compromisso na construção da identidade.

Em relação a imprensa no estado de Pernambuco acredita-se que a imprensa tenha surgido aqui, através de uma pequena tipografia voltada às questões religiosas, em 1706. Este acontecimento foi de grande avanço para a sociedade da época, mas para os escravos negros não passou de mais uma forma de negociar esta gente. “Vende-se na Rua da Cadeia do Recife, loja de miudezas nº. 7, uma negra de nome Antônia, própria

para casa de família, com idade de 28 a 30 anos, a qual engoma, cose e cozinha perfeitamente” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 25 de nov. de 1857).

Hoje, a pessoa negra não mais ocupa as páginas de classificados de compra e venda dos jornais pernambucanos, mas esta invisibilidade é também observada nos seus demais cadernos. É que veremos a seguir tomando como base o discurso utilizado nos títulos e subtítulos, lide, localização da matéria, capa e corpo do texto. Para tanto foram analisadas as edições dos dias 14 a 27 do mês de novembro do ano de 2007. Uma semana antes e depois do dia em que é comemorado, nacionalmente, o dia da consciência negra. Portanto foram analisados, 14 exemplares do jornal Diário de Pernambuco.

I. Identidade negra e Mídia

Em 1988 o jornalismo brasileiro passa a ter uma nova preocupação à parte; quando e como usar palavras que se referissem aos afros brasileiros? Surgiram então os primeiros manuais de redação. O manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo, por exemplo, vai ensinar aos jornalistas passo a passo o uso da palavra negro ou mulato para se referir aos afros brasileiros, uma vez que agora seria crime qualquer atitude que expressasse preconceito racial:

Se necessário, use a forma negro (e nunca preto, coloref, pessoa de cor, crioulo, pardo etc.) Mulato e mulata são aceitáveis quando se justificar a especificação, na notícia, da cor da pele da pessoa. No noticiário policial, só faça referencia a negro quando se tratar de pessoa procurada: A policia procura dois homens negros e um branco, acusados de... Nos demais casos, raramente há necessidades de falar em brancos, negros ou mulatos. No noticiário geral, a palavra só tem sentido se a própria pessoa se referir a ela ou se houver uma denuncia de discriminação racial. Por isso, não descreva um jogador, artista ou personalidade como, por exemplo: João da Silva, 32 anos, negro (a menos que o personagem proclame sua negritude) (FILHO apud FERREIRA, 2006, p. 84).

Na atualidade vimos que esta mídia, pode escrever ou se referir ao aos afros brasileiros como ditam as regras de manuais de redação, mas à medida que os mostram com negação e inferioridade, nas entrelinhas, exclui e reforça a baixa estima dessas pessoas, marcadas pelo histórico da escravidão no Brasil.

O preconceito e discriminação surgiram na sociedade brasileira como uma contingência inelutável da escravidão de acordo com Fernandes (1972), junto a isto, a cultura de branqueamento alimentada pelos meios de comunicação de massa, sendo esta mesma

mídia, que faz do negro o diferente, e padroniza o modelo de beleza europeu a ser seguido, assim padroniza e determina quem deve ter status social.

Neste contexto, sabemos que este apagamento do negro não é momentâneo, pois na história do Brasil o tema da composição de uma identidade racial para o Brasil foi reforçada, inicialmente, pelas interpretações vindas de fora do país, Schwarcz (2001).

Esta preocupação do país parece recente quando presenciamos a mídia valorizando a cultura européia como a determinante. Enquanto que a cultura afro brasileira como folclore, (muitas vezes vistas de forma negativa) e não como a importância que tem na formação cultural do país.

Neste sentido, pesquisa realizada por, Schwarcz, reafirma o aparecimento do negro apenas como notícia quando se referia às suas festas, movimentos de revolta, culinária ou manifestações religiosas. Segundo afirma Schwarcz, e, relação ao aparecimento das pessoas de cor nas páginas de jornal.

O negro aparece com grande frequência e podemos encontrá-lo envolvido em vários e diferentes espaços que vão como que definido e redefinido a figura de condição negra escrava: existe o negro das “ocorrências policiais”, o negro violento que se evadiu, o negro que é centro de notícias escandalosas, o negro dependente e serviçal que é oferecido enquanto “peça de bom funcionamento” ou mesmo o negro “objeto” de discurso dos editoriais científicos (SCHWARCZ, 2001, p. 99).

E hoje, quando é que um negro ocupa a página de um jornal? Talvez seja difícil, e esta dificuldade não é por acaso, pois fazemo-nos outra pergunta; quando o negro foi símbolo desta nação? Nação esta que criou o ideário da miscigenação, acreditando na mistura das raças, adquirindo o modelo europeu para desenvolver uma “nação civilizada”. A situação brasileira já foi definida, por alguns especialistas como sendo neutra em relação ao preconceito de raça e à discriminação racial. As investigações recentes, porém, indicam que existe um abismo entre as ideologias e utopias raciais dominantes no Brasil, construídas no passado por elites brancas e escravistas. Fernandes (2007).

O mito da democracia racial e da miscigenação em que acreditavam alguns autores afirmava que “[...] a miscigenação não produziria inevitavelmente ‘degenerados’, mas uma população mestiça sadia, capaz de tornar-se sempre mais branca tanto cultural como fisicamente” (SCHWARCZ, 2001, P. 26). A idéia passou a ser idealizada pela mídia da época retratada em obras literárias e novelas.

Pelo que parece esta idéia ainda hoje compactuada pela grande mídia que fecha os olhos, quando se trata da maioria da população brasileira que caminha ao lado do racismo, hoje é marginalizada e minoria nos espaços sociais, boa educação, bons empregos e representações sociais. Para Fernandes (2007) essa inferioridade, todavia, não é simplesmente constatada, pois se chega a dar aos atos da vida social dos pretos um significado deprimente e pejorativo, estabelecendo-se uma espécie de distinção entre esses atos e os mesmos praticados pelos brancos.

Esta discussão foi por muito tempo estudada, uma vez que se tratava do futuro de uma nação “democraticamente racial”. Mas na década de 50 este tema passou por vezes despercebido, isto vem a se confirmar com pesquisas apoiada pela UNESCO, a partir de estudos realizados por alguns autores como, afirma Schwarcz; que enquanto análise e entendimento a pessoa negra “É minoria e como grupo que encontra obstáculos em sua participação na sociedade brasileira, distanciando-se desta maneira do modelo de democracia racial que nosso país parecia até então representar” (SCHWARCZ, 2001, p. 28).

Na atualidade, podemos dizer que esta mesma pessoa negra também é minoria nas propagandas, publicidades, comerciais, Para Kellner (2001), uma coisa tão aparentemente inocente quanto a propaganda pode relevar nuances significativas nos modos e nos modelos de identidade. Decerto que em alguns comerciais quando aparece uma pessoa negra, é entre vários brancos e apenas um ou dois negros, neste mesmo sentido, podemos observar os programas de auditório, quando entre várias dançarinas brancas, está uma negra. A propaganda vende produtos e visões de mundo por meio de imagens, retórica e *slogans* justapostos em anúncios nos quais são postos em ação tremendos recursos artísticos, psicológicos e mercadológicos, Kellner (2001). Ainda para esse autor a propaganda, a moda, o consumo, a televisão e a cultura da mídia estão, simultaneamente, desestabilizando identidades e contribuindo para outras mais estáveis, fluidas, mutáveis e variáveis no cenário atual de contemporaneidade. De fato sabemos que a mídia tem um papel definitivo neste aspecto negativo a que é condicionado a pessoa negra no Brasil, pois a cultura da mídia transmite representações opressivas de classe, raça, sexo, sexualidade, etc.

Não precisamos ir muito longe para entendermos que nesta maioria citada pela ideologia de exclusão da mídia, se encontram os afros brasileiros. E para esta afirmação, Lobo (2002), diz que apesar de os negros (pretos e pardos) serem segundo o IBGE,

quase à metade da população, nos lugares onde é preciso ter dinheiro ou uma boa base educacional ou profissional para ter acesso, o Brasil não é negro.

É neste sentido que a identidade afro brasileira vem encontrando dificuldade de ser ostentada, pois tem contra ela a grande mídia. Identificar-se como negro passa a ser cada dia mais difícil, não é a toa que pesquisas realizadas pelo IBGE apontam que a maioria da população Brasileira é composta de pardos, morenos e por últimos negros. Percebemos, então que reconhecer-se como negro é assumir o papel inferior, que a mídia vem introjetando na sociedade.

II. Epistemologia Feminina

Nacionalmente o Movimento Feminista passa por três principais vertentes, segundo Pinto (2003), primeira e reconhecida como a mais influente se pautava nos assuntos relacionados aos direitos políticos das mulheres. “Este feminismo constituiu um verdadeiro movimento com alcance nacional, chegando a uma institucionalização surpreendente.” Pinto (2003). Mesmo com a importante contribuição para a história do feminismo brasileiro, este fato, ainda mostrava fragilidade na questão da luta pelos direitos da mulher, uma vez que não reconhecia que o lugar de inferioridade determinado às mulheres se caracterizava pela posição de superioridade assentado aos homens.

Outro momento considerado pela autora, como a segunda vertente do movimento, se caracteriza pelo uso da imprensa, denominado de “feminismo difuso” (PINTO, 2003, p.15). É neste período que acontecem várias manifestações utilizando a “imprensa feminista alternativa” (PINTO, 2003, p.15), onde, apenas mulheres, que na grande maioria, faziam parte da elite da época.

A terceira e última vertente do feminismo tem, Maria Lacerda de Moura, como principal representante e se mostra como um dos mais revolucionários das faces do movimento, segundo Pinto (2003). Porquanto, as lutas se pautavam, entre outras reivindicações, contra a exploração da mão de obra feminina. A “libertação dos escravos” e o voto seriam as próximas lutas feministas.

A partir do surgimento da imprensa como principal meio de comunicação, e, posteriormente, surgimento dos meios audiovisuais; o rádio, e logo em seguida, o advento da televisão e a internet, a sociedade foi se rendendo aos comandos aos diferentes tipos de mídia, que passou a ditar regras e cristalizar hegemonia de alguns

grupos. E dessa forma, incutir determinados valores e definir papéis e posições sociais. É sobre esta fase da mídia, que passou a virar o jogo contra as mulheres, que nos deteremos a seguir.

Os meios de comunicação, atualmente, sejam eles impressos ou televisivos, trazem em seus textos mensagens que aliciam o pensamento de um número significativo de indivíduos, que têm a mídia como sua principal fonte de informação. Esta supremacia midiática é refletida no pensamento, escolha e comportamento da sociedade. Grupos sociais são tidos como superiores ou inferiores, de acordo com o que a mídia define. As questões de gênero, raça, orientação sexual são alguns desses grupos inferiorizados, pois em seus textos, a mídia passa a mensagem de uma sociedade com modelo de uma cultura europeia, branca e masculina. Como afirma Kellner (2001).

Para a ideologia, porém o “eu”, posição da qual a ideologia fala, (é geralmente) a do branco masculino, ocidental, de classe média ou superior; são posições que vêem raças, classes, grupos e sexos diferentes dos seus como secundários, derivativos, inferiores e subservientes. A ideologia, portanto, diferencia e separa grupos em dominantes/dominados e superiores/inferiores, produzindo hierarquias e classificações que servem aos interesses das forças e das elites do poder. (KELLNER, 2001, p. 83)

De acordo com Kellner (2001) os textos midiáticos, impressos ou televisivos, têm objetivos a serem alcançados, uma vez que nas entrelinhas, trazem mensagens que manipulam e ludibriam os sujeitos. E dessa forma, incute ideias de diferenças entre os grupos. O eu midiático é o eu aceitável e reconhecido no meio social. Os sujeitos, por sua vez, precisam ser ou parecer ser com que a mensagem ordena. A alienação cultural e negação do seu grupo do que venha ser diferente são algumas das consequências.

Diante desse cenário, observamos, pois, que a mídia antes aliada às primeiras manifestações feministas, que contribuíram para denunciar as situações de opressão e injustiça em que viviam as mulheres no Brasil, em meados do século XIX, tão utilizadas por Nísia Floresta, e posteriormente, por demais mulheres, na realidade atual ludibria, aliena e reafirma o lugar de submissão do sexo feminino, reduzindo a mulher, a objeto de consumo. A referida mídia, no entanto, abre mão do papel social que adquiriu como ferramenta de apoio as primeiras lutas feministas, para se render a sociedade de consumo, hegemônica, machista e racista.

Neste sentido, podemos destacar a exposição e vulgarização do corpo da mulher que é utilizado, pela grande mídia, para vender determinados produtos, como sendo típico

público masculino, o que é visto pela sociedade, como um episódio corriqueiro. A exposição do corpo feminino tornou-se coisa banal, passando a ser também sinônimo de sexo e prazer. Dentre os variados estereótipos fixados, a mulher passa ser o outro subjugado perante a altivez masculina e branca, produzida pela mídia. Neste cenário, sendo mulher e negra, esta seria triplamente coibida. Dessa forma, se ser mulher para sociedade e é ter seus direitos subtraídos, apenas por ser do sexo feminino, para a mulher negra, resta-lhe a base da pirâmide em se tratando de maior número de emprego formal e acesso à educação superior. Ficando no topo quando o assunto é analfabetismo, violência, menor grau de instrução, emprego informal e doméstica. Nas categorias de gêneros a mulher negra ocupa a menor posição em relação à mulher branca e o homem negro. O papel da imprensa, desde seu surgimento, foi de exclusão da mulher negra, de todas as formas de participação positiva. Atualmente como esta representação se encontra?

III. A Imprensa Atual de Pernambuco

O estado de Pernambuco conta hoje com 04 jornais em circulação, o Diário de Pernambuco o mais antigo em circulação da América Latina, e a fonte de nossa pesquisa, o Jornal do Commercio, o Folha de Pernambuco e mais recente; o Aqui PE, além de outros independentes. Em 07 de novembro de 1825 o Estado ganhava o Diário de Pernambuco criado por Antônio José de Miranda Falcão. O jornal que era impresso por um prelo de madeira era de 04 páginas e media 24 ½ por 19 centímetros, restringindo-se apenas a anúncio. Ficou sobre a responsabilidade de Antônio Falcão por 10 anos, logo após, em 1835 o DP passa a pertencer ao comendador Manuel Figueiroa de Faria e passa por um bom período e fica sobre a família de Manuel de Faria durante 65 anos.

Em 1901 o jornal passa a pertencer ao então vice-presidente da República o conselheiro Rosa e Silva, e passa por grande agitação política, tendo como um dos redatores quem viria futuramente adquiri-lo, o jornalista Assis Chateaubriand que anos depois tornaria o DP em uma das unidades dos Diários Associados, criada por ele em 1924. Mas é em 1931 que o jornal incorpora-se aos Diários Associados ampliando os serviços de notícias e criando novas seções.

Em 1945 lidera a campanha contra a ditadura de Getúlio Vargas em um dos momentos mais importantes de história do jornal. Neste clima o seu redator chefe é preso e o

Diário passa 40 dias sem chegar às bancas, só após um mandado de segurança, volta a circular normalmente. Com mais este título do DP, Pernambuco tem além do jornal mais antigo em circulação da América Latina a mais antiga publicação do mundo em língua portuguesa, além do título de primeiro Estado brasileiro onde surgiu a tipografia.

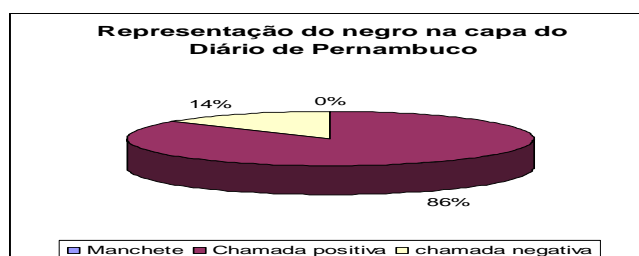
Pernambuco possui, ainda, um outro jornal um dos mais antigos do Brasil, o Jornal do Commercio inaugurado em 03 de abril de 1919, em plena campanha política de Epitácio Pessoa a presidência da República. Outro jornal pernambucano é o Folha de Pernambuco. Fundado em 03 de abril de 1998.

A imprensa de PE ganhou mais um jornal; o Aqui PE que veio às bancas no dia 11 de agosto deste ano de 2007. Direcionado para as classes C e D, este jornal é mais um investimento do Grupo dos Diários associados que comanda também, O Diário de Pernambuco, TV Clube, Rádio Clube FM e Rádio Clube AM, além dos portais diariodepernabuco.com.br e pernambuco.com.

III. Considerações Finais

Para Munanga (1996), “A classificação racial no Brasil é cromática,” ou seja, baseada na marca da cor da pele, e não na origem ou no sangue” (MUNANGA, 1996, p. 185). É partindo desta afirmação que analisarei a representação da pessoa negra, em específico, mulher negra no jornal Diário de Pernambuco. De acordo com Souza (2004) a técnica de análise do discurso é um dos métodos científicos mais utilizados em ciências da comunicação. E portanto na análise de conteúdos de jornais. Para este trabalho foram utilizadas as edições dos dias 14 a 27 do mês de novembro do ano de 2007. Uma semana antes e depois do dia em que é comemorado, nacionalmente, o dia (20) da consciência negra (homenagem ao líder negro Zumbi dos Palmares), tomando como base o discurso utilizado nos títulos e subtítulos, lide, localização da matéria, capa e corpo do texto. Portanto foram analisados, 14 exemplares do jornal supracitado, gentilmente, cedidos para as pesquisas, pelo Arquivo Público do Estado e Biblioteca Pública Estadual Presidente Castelo Branco.

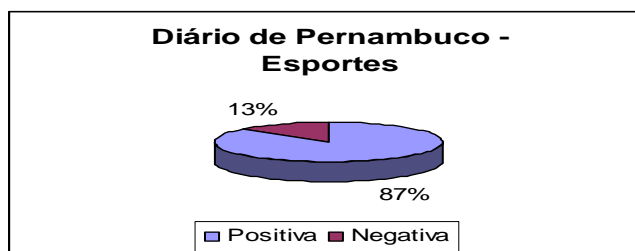
Com base nessa definição, a capa dos exemplares dos jornais, foram as primeiras a ser analisadas, conforme indica gráfico abaixo:



Neste resultado observamos que a pessoa negra não foi em nenhuma das edições manchete deste jornal. Em 86% foi chamada positiva, mas os conteúdos destas chamadas foram divididos em esportes e músicas.

Observamos que a pessoa negra aparece na capa, apenas em algumas chamadas e, na sua maioria, refere-se ao futebol “... **JOGADORES DO NÁUTICO EM GREVE**” na edição do dia 20 de novembro ou ainda um lied do tipo “... **novo show dos craques brasileiros Kaká e Robinho...**” na edição do dia 18 de novembro. Nesta o adjetivo para a pessoa negra é dado de forma positiva. Na verdade quando se refere aos jogadores negros a maioria dos títulos segue este padrão, a exemplo na edição deste mesmo dia do DP; “**ENCANTA ROBINHO**” ou ainda a do dia 15; “**LUIS FABIANO É DESTAQUE**”, dia 22 “**O SALVADOR**” se referindo a Luis Fabiano, dia 15 “**A ESPERA DE UM ESPETÁCULO**”, se referindo a Robinho.

O gráfico abaixo afirma os dados acima em relação ao aparecimento de forma positiva da pessoa negra nas notícias de esportes.



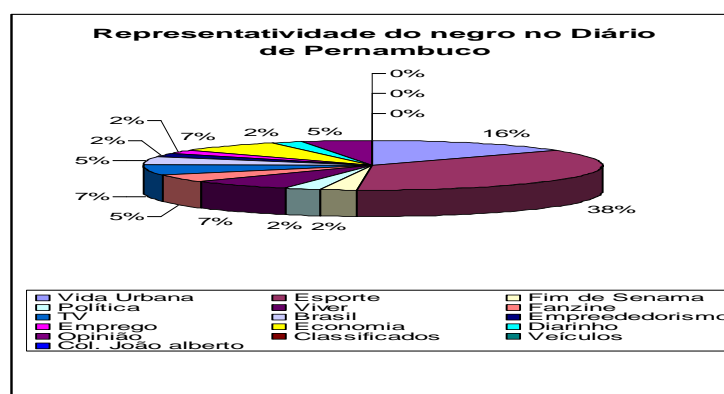
Na edição do dia 22 de novembro do FP temos o seguinte título “**LUIS FABIANO SALVA PELE DE DUNGA**”. Percebemos que estes adjetivos empregados nestes títulos sempre colocam o jogador negro em posição superior. Já na edição do dia 14 de novembro, exatamente uma semana antes do dia em que se comemora a Consciência Negra, o caderno de Economia do DP traz a seguinte matéria (com o chapéu) fazendo referência a mulher negra, “... **empregadas recebem piores salários e têm menos chances**”. O termo “empregada” utilizado no dia-a-dia para se referir a empregada doméstica passa a idéia de que a matéria vai falar sobre empregada doméstica.

O título da matéria “**NEGRAS SOFREM DISCRIMINAÇÃO EM DOSE DUPLA**” e ao lado uma tabela fazendo a comparação entre a mulher negra e a branca, assim como o homem negro e o branco. Onde os afros descendentes sempre aparecem em condições de desvantagem na renda mensal, emprego, escolaridade e emprego informal.

Percebemos, pois a reafirmação em números da inferiorização da pessoa negra em relação à branca. Esta sempre em vantagens. Ainda nesta edição, a capa faz a chamada **“NEGRAS MAIS DISCRIMINADAS EM RECIFE”** **“Recife aparece no estudo com a 2ª maior taxa de desemprego, o mais alto percentual de assalariados sem carteira de trabalho e o menor rendimento das negras entre as capitais”** que por coincidência, ou não, vem abaixo do título da manchete que se refere à rebelião do Presídio Aníbal Bruno **“O INFERNO É AQUI”**. Desta forma passando a imagem de que no Recife o negro vive (inferno) em piores condições, o que vai se confirmar no caderno de economia citado acima.

No corpo da matéria aparecem frases do tipo **“... em geral o salário do negro é menor do que o não-negro...”** ou ainda **“... o salário da trabalhadora negra no Recife (R\$ 479, 00) ficou atrás de todas as cidades avaliadas”**, percebemos, novamente, a comparação com a pessoa branca e a reafirmação da pessoa negra recifense vive em piores condições. E ainda nesta mesma matéria **“... mesmo com melhores índices de escolaridade, as negras ocupam hoje as atividades que são piores remuneradas, como domésticas, diaristas e lavadeiras...”**, se observarmos veremos a negatividade estampada nesta frase, pois é como se dissesse que não adianta as mulheres negras se qualificarem, pois o mercado de trabalho sempre serão como inferiores, e portanto, receberão renda menor.

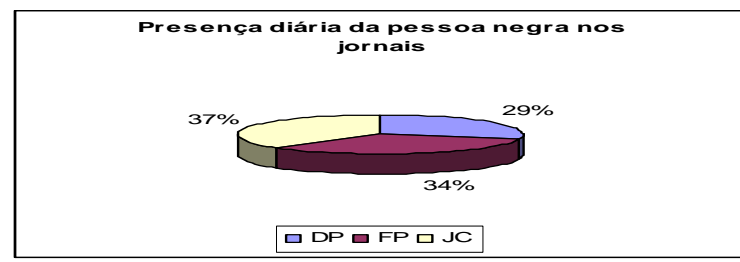
Quando partimos para outros cadernos o discurso jornalístico não se diferencia muito em relação à pessoa negra tendo 42 representações nos seguintes cadernos.



Notamos neste gráfico a invisibilidade do negro no caderno de Classificados (em propaganda de imóveis não foi visto a presença da pessoa negra), uma coisa supostamente inocente quanto a propaganda pode mostrar nuances significativas nos

modos e nos modelos de identidade Kellner (2001). Esta invisibilidade continua no caderno Veículos e Viver na coluna João Alberto, que fala da vida social pernambucana, este último faz relevância a afirmação de Schuwarcz (2001) quando diz que o ideal de branqueamento é mostrando de maneira vívida como apenas pela elite branca, pois nesta coluna em nenhuma das edições foram encontradas a presença da pessoa negra. O que nos chama atenção é a quantidade surpreendente da representatividade que a pessoa negra aparece no caderno de esportes 38%, mais uma vez a força física do negro é colocada em destaque. Os títulos e subtítulos destacados no gráfico 4 para análise do caderno de esporte deste jornal, explicam estes 38%.

Quando passamos para o Vida Urbana com 16% veremos que a maioria das matérias são do tipo **“Acusação de racismo na escola”**, **“Turistas são assaltados em Ipojuca”** (23/11/2007), **“Turistas belgas assaltados”** (22/11/2007), **“Data pode virar feriado”** (21/11/2007), **“Resgate da tradição Xambá”** (17/11/2007). Quando não se fala da pessoa negra como sinônimo de violência (nos dois casos de assalto, os assaltantes eram negros), fala-se de sua cultura.



Segundo Fernandes (2007), segregação do ‘negro’ é astuta e disfarçada. No gráfico acima e com base nas análises anteriores podemos acordar com Florestan Fernandes. Os 29% do DP são de matérias que mostram a pessoa negra, em geral, como um herói esportista, e a mulher, como a que ganha menos, mesmo com escolaridade, além de enfatizar o sensual. Em duas semanas, a pessoa negra teve participação em menos da metade das notícias do jornal pernambucano. Sua participação é pequena e, além disso, quando é notícia, o é de forma negativa e inferior, como constatamos nos exemplos e gráficos acima. Dessa forma, de acordo com Ribeiro em diálogo com Bacelar e Caroso (2007) percebe-se que além da conjuntura externa desfavorável, o negro partilha de representações negativas inscritas no fantástico coletivo. Bem como chama atenção, Souza (2004) que o discurso jornalístico é adaptado e assinalado por deliberação de

inclusão, exclusão e hierarquização de informações. Como observamos acima nos diversos títulos e subtítulos. Mesmo quando as pessoas negras aparecem nas matérias, são mínimas às vezes em que recebe alguma ênfase gráfica (maiúscula, tamanho, largura dos caracteres), pois segundo Sousa (2004), quanto mais um título, for enfatizado maior é importância do conteúdo da matéria.

Um destaque também a se fazer, é quanto à localização da matéria, pois sabemos que dependendo do posicionamento que ocupar na página é dado um grau de importância, neste sentido, se estiver localizada na parte superior de uma página, lado direito é mais importante em relação as que ocupam o lado esquerdo, páginas posteriores ou rodapé da página. As matérias relacionadas às mulheres também é mínima enquanto localização positiva. A maioria da representação da mulher negra, em relação a localização da chamada ou manchete está na parte superior, portanto de acordo com Sousa (2004), teria então para o jornal um certo tipo de importância. Quando partimos para saber a que se refere estas chamadas, veremos que se destinam aos temas esportivos, policial e musical (cultural). Em segundo ficaria o rodapé com 35%, que seriam chamadas sem mais importância. E tratariam, pois assuntos em geral em relação ao afro-brasileiro.

Observou-se também que quando nas páginas posteriores a mulher negra e o homem negro ocupam espaço, sua localização se faz na parte superior, em sua maioria, o tema da matéria se refere a crimes, músicas e esportes.

Os achados da pesquisa nos permitiram concluir que as imagens da mulher negra no Diário de Pernambuco, se mostraram, em sua maioria, de forma negativa ou positiva, apenas quando se trata de cultura ou estereótipo de mulata sensual, esporte ou música. Este processo intermitente de sujeição e o bombardeio de imagens negativas, que referem à mulher negra, acabam por diminuir a sua auto-estima, e assim, contribuir para uma negação da própria identidade. Segundo Sodré (1998), a identidade constrói-se pulsionalmente no quadro de um estranhamento subjetivo, interno, mas principalmente a partir de imagens externas que circulam na sociedade midiática. Podemos, então, baseados nos dados da pesquisa concluir que a invisibilidade da mulher negra e sua representatividade por demais negativa, no jornal analisado, podem contribuir para uma não aceitação destas mulheres ao seu grupo étnico, ou seja, uma negação da sua própria identidade. Nesse sentido, afirma Munanga (1999), “Como entender que possam construir uma identidade (...) quando o ideal de todos é branquear cada vez mais para passar à categoria branca”?

Referências

- ALVES, Branca Moreira e PITANGUY, Jaqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- BACELAR, Jeferson e CAROSO, Carlos. **Brasil: Um país de negro?** Rio de Janeiro, Pallas, 2007.
- FERREIRA, Ricardo Alexino. **Negro midiático: construção e desconstrução do afro-brasileiro na mídia impressa**. Revista Usp, São Paulo, SP, n. 62, p. 80-91, mar.-maio 2006.
- HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos no Brasil, 1850-1940**. Tradução de Eliana Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- _____, Muniz. **Reiventando a cultura: a comunicação e seus produtos**. Petropolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: Identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-mordenidade**. -11 ed. - Tradução por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: formação e o sentido do Brasil** - São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SOUSA, Mauro Wilton de. (org.) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em preto e branco. Jornais escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. Companhia da Letras. São Paulo, 2001.
- SODRÉ, Muniz. **A máquina de narciso: Televisão, indivíduo e poder no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora e Livraria Ltda. 1990.

Movimento Negro, um Breve Panorama dos Anos 2000.

Por: *Karine Teixeira Damasceno*³⁴¹

RESUMO

A partir da experiência enquanto militante do movimento negro, da interpretação de documentos produzidos por entidades negras em seus seminários, congressos e informativos, assim como, de uma legislação referente às questões que atingem especialmente a esta expressiva parcela da população brasileira, procuramos fazer um breve panorama sobre o processo de mobilização negra durante os anos 2000, período em que o debate sobre racismo alcançou uma visibilidade singular no país, haja vista, a resistência dos setores mais conservadores da sociedade às políticas de Ações Afirmativas para negros, bandeira levantada pelo movimento negro que na correlação de forças conseguiu sair vitorioso. Apontamos ainda vários retrocessos políticos do ponto de vista das relações raciais nesse período como, por exemplo, o aumento da violência contra os jovens negros. Preocupamo-nos por fim em indicar alguns desafios identificados para a atual e /ou para as novas gerações.

Palavras chave: Movimento Negro, Racismo, Ações Afirmativas.

Neste texto procuramos fazer um breve balanço sobre o processo de luta e conquista da adoção de Ações Afirmativas para negros nas universidades brasileiras, desse modo, as considerações que seguem surgem a partir de uma experiência vivenciada dentro do movimento negro estudantil, o Núcleo de Estudantes Negras Negros da Universidade Estadual de Feira de Santana (NENNUEFS), posteriormente enquanto militante da Frente Negra Feirense (FRENEFE) e do Movimento Negro Unificado (MNU), bem como, do diálogo estabelecido com várias entidades políticas e culturais negras tanto de Feira de Santana, quanto de outras partes do Brasil.

Ao longo do texto procuraremos refletir sobre o cenário de atuação das forças políticas que nos anos 2000 somaram forças pela implantação das Ações Afirmativas para negros nas universidades brasileiras – acesso, permanência e pós-permanência, ao tempo que tentaremos contextualizar os avanços e retrocessos políticos do ponto de vista das relações raciais nesse período.

³⁴¹ Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professora do Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI), militante do Movimento Negro Unificado (MNU) e da Frente Negra Feirense (FRENEFE).

Por concordar com Marcos Cardoso ao afirmar que a diferença do movimento negro em relação a outros movimentos sociais é o caráter de ancestralidade presente na luta travada por seus militantes (CARDOSO, 2002), entendemos que os militantes que são integrantes da geração 2000 diferente de adotar uma postura de vanguarda, deu continuidade a uma luta contra o racismo de caráter ancestral. Por isso, tornou-se inevitável recuar um pouco no tempo para refletir sobre a atuação do movimento negro na década de 1990, já que esses cumpriram o importante papel político de mais do que qualquer outro segmento social da época de denunciar o mito da democracia racial.

Os militantes dessa década conseguiram criar condições para que as novas gerações continuassem reagindo ao racismo tornando possível a formulação ou, no mínimo, o delineamento de algumas alternativas as quais, embora ainda estejam longe de se constituírem em propostas sistematizadas de outro modelo de nação, têm tencionado para que o Estado brasileiro vá além de reconhecer a existência do racismo e aos poucos venha adotando políticas públicas importantes para uma real equidade racial – traremos algumas delas ao longo do texto.

Na década de 1990, algumas contribuições coletivas foram fundamentais para que a sociedade brasileira pudesse caminhar em prol da superação do racismo institucional ou sistêmico que ainda “opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, de suas instituições e de suas políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial”. (GALEDÉS, 2013, p.17 e PACE, LIMA, 2011).

Registramos, por exemplo, a singularidade da contribuição do MNU e de várias outras entidades negras para a construção de um currículo em que as crianças e adolescentes negros tivessem sua diversidade ancestral contemplada na escola básica. Com efeito, os encaminhamentos do MNU, em seu IX Congresso Nacional, realizado em 1990, definiram em seu plano de ação que a partir daquele momento todos os seus militantes teriam como tarefa a luta “pela inclusão da disciplina História da África e do novo negro no Brasil nos currículos escolares”, ou seja, estamos falando aqui da formulação do que posteriormente deu origem à lei 10.639. (MNU, 1990).

No tocante, a movimentação negra rumo ao acesso às universidades lembramos o pioneirismo de professores e estudantes negros que, em 1993, criaram o primeiro pré-vestibular voltado para negros, o Instituto Cultural Steve Biko, além disso, como não lembrar do 40º e 41º Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), realizado em Brasília e Campinas, respectivamente, quando por entender que a UNE não

contemplava as demandas dos estudantes negros estes se reuniram paralelamente ao evento, opção política que teve como desdobramentos a convocação do 1º Seminário Nacional de Universitários Negros, em Salvador; e posteriormente a criação do Coletivo Nacional de Estudantes Negros Universitários (SENUN) e o lançamento de um manifesto nacional denominado “NEGRITUDE” assinado pelos delegados presentes no 1º SENUN, (1993), documento que expôs a situação de desvantagem vivenciada pelos estudantes negros em todo país (NENNUEFS, 2005).

A partir do 1º SENUN se formou o Coletivo de Estudantes Negros Universitários da Bahia (CENUN-BA) e surgiram vários núcleos de estudantes negros como o NENUEFS (atual NENNUEFS), grupo que foi criado em 1996. Desde então, este núcleo cuja participação não se restringia aos estudantes da instituição continua dando grandes contribuições para a articulação negra dentro e fora das universidades baianas (NENNUEFS, 2005).

Iniciamos o século XXI com a III Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela ONU em 2001, quando o tráfico e a escravidão foram considerados crimes contra a humanidade e Fernando Henrique Cardoso, o então presidente do Brasil, assim como, os chefes de outros Estados presentes se comprometeram a adotar medidas reparatórias a população negra pelo sequestro e exploração sofrida por seus ancestrais (ONU, 2001).

Quero insistir em falar de geração e, por isso mesmo, trago para essa conversa o que pensamos ter sido a principal tarefa política da geração dos anos 2000, isto é, a luta pela implementação de Ações Afirmativas para negros nas universidades públicas; travada pelo movimento negro organizado dentro e fora das universidades e para a qual foi fundamental a organização dos núcleos de estudantes negros como, o NENNUEFS em Feira de Santana, o NENU, UBUNTU, Makota Valdina, Tia Ciata, em Salvador; o Nianga, em Santo Antônio de Jesus (este que surgiu depois da aprovação das cotas na UNEB); Coletivos de Estudantes Negros da Bahia (CENUN-BA) de âmbito estadual; o ENEGRECER, em Brasília dentre outros organizados em vários estados do país.

No contexto de Feira de Santana, é ao NENNUEFS, grupo que conhecemos por dentro, que atribuímos a principal articulação para a reivindicação das Ações Afirmativas e pressão junto à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), visto que, este núcleo tomou para si essa responsabilidade de mobilizar outros grupos políticos culturais locais como a FRENEFE, MNU/sessão de Feira de Santana, Associação de Escolas de Samba, grupos afros e de afoxés do município; Liga de

Cultura Negra de Feira de Santana e Grupo de Capoeira Angoleiros do Sertão parceiros que conseguiram conquistar a aprovação do sistema de cotas em 20 de julho de 2006 (UEFS, 2009). Nessa época várias instituições de ensino superior no país como UnB, UERJ, UENF-RJ, UFPR, UNEB e UFBA já haviam criado algum tipo de política de Ações Afirmativas para negros.³⁴²

Dentre os vários argumentos apresentados no debate público, a militância chamava a reflexão sobre a dívida histórica que o Estado brasileiro tinha com a população negra, além de salientar a importância de que as novas gerações tivessem referenciais negros nos espaços de poder, lugar social que na maior parte das vezes passa pela formação acadêmica. Naquele contexto, o conjunto da militância conseguiu pôr o debate sobre cotas raciais na pauta do dia e, evidentemente, o debate sobre racismo se impôs a sociedade brasileira de um modo jamais visto.

É verdade também que, assim como em várias outras partes do país, em Feira de Santana, o movimento negro teve que lidar com a minimização e as distorções de sua fala em relação aos opositores às cotas raciais, com a demonização por grande parcela da imprensa brasileira que não mediu esforços no propósito de pôr a sociedade civil contra as mesmas, mas ainda assim, o precário espaço conquistado na mídia somado ao diálogo estabelecido com estudantes do ensino básico e ao apoio de aliados dos mais diversos segmentos da sociedade conseguiu politizar, seja a sub-representação negra na universidade, seja sua exclusão nos diversos espaços de poder no país. (DAMASCENO, 2006). Com efeito, acreditamos que esse foi o grande saldo do debate sobre cotas raciais no Brasil, negros, indígenas e brancos se sentiram instigados a se posicionar sobre o assunto, o que foi extremamente educativo para toda a sociedade brasileira.

Sob essa perspectiva, os dados apresentados na Sinopse do Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela o quanto o debate sobre cotas raciais repercutiu no resultado da pesquisa realizada em 2010 e com certeza influenciou na auto declaração pelas pessoas recenseadas, de modo que, finalmente o IBGE revelou aquilo que o movimento negro brasileiro já vinha dizendo há muito tempo, que a maior parte da população brasileira é composta por pessoas negras.

Cor/Raça	2000		2010	
Branca	91.298.042	53,77%	91.051.646	47,73%

³⁴² Trazer referência desse algum texto que traga essa informação.

Preta	10.554.336	6,22%	14.517.961	7,61%
Parda	65.318.092	38,47%	82.277.333	43,13%
Amarela	761.583	0,45%	2.084.288	1,09%
Indígena	734.127	0,43%	817.963	0,43%
Ignorada	1.132.990	0,67%	6.608	0,003%
TOTAL	169.799.170	100%	190.749.191	100

Acesso em 02 de novembro de 2012:

http://www.cdsa.ufcg.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=836:o-brasil-mostra-a-sua-cor&catid=92:artigos&Itemid=460

Exceto, no que se refere aos indígenas cuja porcentagem permanece a mesma (0,43%) ao compararmos os dados de 2000 com os de 2010 constatamos que houve um aumento do número de pessoas que se declaram pretas (de 6, 22% para 7,61%) e pardas (de 38,47% para 43,13%) e uma redução do número de pessoas que se declaram brancas (de 53,77% para 47,73%). Além disso, observando os dados podemos notar o crescimento do número de pessoas que se identificam como amarela (0,45% para 1,09%), sem nenhum indicativo de que tenha havido uma grande migração de asiáticos para o Brasil no período destacado, e, podemos notar também uma redução do número de pessoas que por ocasião do censo afirmou que ignorava sua cor (0,67% para 0,003%). Esses dados sugerem que o debate sobre raça dos últimos 10 anos, com foco, sobretudo, na população negra, contribuiu para o fortalecimento da construção de uma identidade negra, mas também contribuiu para que outros grupos se repensassem dentro da diversidade racial que compõe a sociedade brasileira.³⁴³ Tais dados são fundamentais para que o movimento negro e toda a sociedade civil organizada possam continuar cobrando do Estado, seja a qualificação das políticas de Ações Afirmativas, já existentes, seja, a criação de outras políticas similares.

³⁴³ Entendemos que do ponto de vista das relações sociais a noção de raça se constitui como um dos principais marcadores da desigualdade, da exclusão no Brasil e estão presentes no cotidiano das relações estabelecidas tanto entre os sujeitos quanto entre os grupos sociais. Verificar uma discussão sobre a pertinência da utilização desse conceito na contemporaneidade em: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 47-77. MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo e identidade étnica**. Palestra proferida no 3º Seminários Nacional das Relações Raciais e Educação – PENESB, Rio de Janeiro, 05 de novembro de 2003. MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Outros processos e conquistas nos ajudam a pensar sobre esses anos e seus desdobramentos, por isso, a Lei 10. 639 que torna obrigatório a inclusão no currículo de Rede de Ensino Básico da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e posteriormente 11. 645 que estende tal obrigatoriedade à cultura indígena (BRASIL, 2004 e BRASIL, 2008). Trata-se de uma importante conquista política, embora saibamos que a aplicabilidade da mesma ainda é um grande desafio a ser enfrentado, haja vista, que, a escassez de professores capacitados para tratar das relações étnico-raciais, de investimento que dê condições práticas para a formação continuada desses profissionais e, não raras às vezes, a falta de compreensão dos próprios docentes sobre importância de tratar das temáticas propostas pela lei tem inviabilizado a sua efetivação (FIGUEIREDO, 2008, p.132-150).

Já, o Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000), aprovado em 2010, embora seja um importante instrumento para a superação do racismo ainda não atende demandas fundamentais da população negra, haja vista, as várias alterações que foram feitas no documento durante o período que esteve em tramitação no congresso nacional e que resultou no esvaziamento de seu conteúdo como, por exemplo, da exclusão do artigo que tratava dos benefícios fiscais às empresas com mais de 20% de funcionários negros e, o que se referia a indenização – reparação – aos negros por conta do escravismo. Além disso, foi suprimido o artigo que protegia os territórios quilombolas e previa regularização de suas terras, sobretudo, por conta do recrudescimento da bancada ruralista. (INESC, 2013 e BRASIL, 2010).

Felizmente, a exclusão do item sobre Ações Afirmativas para acesso ao ensino superior não inviabilizou a vitória dos defensores de tais políticas nessa queda de braço com os segmentos mais conservadores do país, pois, em 2012 o Projeto de Lei (PL 73/99) que instituía o sistema de cotas para negros e indígenas no ensino superior depois de um longo período em tramitação no Congresso Nacional, finalmente foi aprovados pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff. Vitória fundamental para que o Estado caminhe no sentido de cumprir o compromisso firmado em Durban. (BRASIL, 2012 e GALEDÉS, 2012).

Reconhecemos a importância de criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/2003) atualmente chefiada pela ministra Luiza Bairros, assim como, da Secretaria da Promoção da Igualdade Racial do Estado Bahia (SEPROMI/2006) no momento, sobre o comando do Secretário Elias Sampaio, porém, entendemos que é preciso avançar, pois sabemos que a despeito das desvantagens

históricas há várias mulheres e homens negros preparados para assumir outros cargos estratégicos no país, porém, esses espaços ainda continuam sendo um reduto branco. Por que não, o Ministério da Educação, o da Casa Civil, o de Minas e Energia no âmbito federal. E na Bahia, por que não a Secretária de Planejamento ou quem sabe a de Relações Institucionais?

No tocante, especificamente a articulação da juventude negra lembramo-nos do Encontro Nacional da Juventude Negra (ENJUNE), realizado em 2006, processo que propiciou que esse diverso grupo social pudesse se reconhecer, trocar informações, levantar e dar visibilidade a suas demandas, seja no que refere ao empoderamento tecnológico; a saúde; a cultura; a segurança pública; a Reparação; as Ações Afirmativas dentre outras demandas identificadas pelos mesmos. (ENJUNE, 2007).

Ainda assim não podemos deixar de ressaltar que os jovens negros ainda são aqueles que mais morrem no Brasil. Nesse sentido, o Mapa da Violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil:

“(…) considerando o país como um todo, o número de homicídios brancos caiu de 18.867 em 2002 para 14.047 em 2010, o que representa uma queda de 25,5% nesses oito anos. Já os homicídios negros tiveram um forte incremento: passam de 26.952 para 34.983: aumento de 29,8%.” (WAISELFISZ, 2012, p. 14).

“(…) no ano de 2010 morreram, vítimas de disparo de arma de fogo, 10.428 brancos e 26.049 negros. Utilizando os dados do Censo de 2010, podemos verificar que as taxas resultantes foram 11,5 óbitos para cada 100 mil brancos e 26,8 óbitos para cada 100 mil negros. Dessa forma, a vitimização negra foi de 133%, isto é, morrem proporcionalmente vítimas de arma de fogo 133% mais negros que brancos” (WAISELFISZ, 2013, p. 38).

Os dados nos deixam ver que as medidas adotadas pelo Estado tem conseguido reduzir a mortalidade por causas violentas dos jovens brancos, diferente disso, tais medidas têm demonstrados sua ineficácia na proteção dos jovens negros, já que como informam os dados, a mortalidade desse grupo social continua aumentando no país atingindo índices muito elevados, mas que por conta do racismo a sociedade brasileira ainda não consegue considerá-los inaceitáveis.

Sendo assim, não posso deixar de trazer uma reflexão sobre a dispersão que o movimento social brasileiro tem vivenciado ao longo dos anos 2000, especialmente a

partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva perdurando até o de, Dilma Rousseff, fenômeno que não tem sido diferente no tocante ao movimento negro. Diante do panorama apresentado acima trazer tal situação a primeira vista, parece contraditório e a pergunta que nos toma é: Por que ao mesmo tempo em que o movimento negro atua como principal protagonista de luta pela implantação de Ações Afirmativas para negros no país chegando a garantir várias outras conquistas, vivencia uma crise de tal proporção? Antes de qualquer coisa é preciso reconhecer que estamos tratando de um governo que dialoga diferente com o movimento social. Depois disso, lembramos que lideranças importantes do movimento social, inclusive do movimento negro, passaram a fazer parte do governo, embora, é verdade que a maior parte desses importantes quadros não esteja assumindo cargos do alto escalão.

Alguns intelectuais como o sociólogo Rocci Rudá – em entrevista concedida do ECODEBATE – avaliam que o Partido dos Trabalhadores (PT) ou o próprio LULA foram os responsáveis pelo fim do movimento social. No que se refere ao movimento negro, foco de nossa análise, consideramos que essa avaliação é reducionista além de infantilizar o conjunto da militância do movimento negro. (ECODEBATE, 2009)

Nesse sentido, é importante salientar que as conquistas obtidas nas últimas décadas (algumas citadas acima) têm a haver com o enfrentamento que militantes do movimento negro vêm travando dentro e fora do governo ao longo desses anos em âmbito federal, nos estados e nos vários municípios do Brasil. Por outro lado, é preciso reconhecer que parte significativa dessa militância cometeu o erro de centrar muita energia para o que, de nosso ponto de vista, deveria ser apenas uma estratégia secundária – a disputa pelo poder, a partir dos partidos –, equívoco que acabou enfraquecendo o campo de atuação que deveria ser prioritário, o movimento negro, espaço político onde a luta contra o racismo é central.

Por isso, o conjunto da militância ainda encontra-se com dificuldade de responder a questões importantes da conjuntura nacional e de renovar seus quadros. Tal crise resultou em vários prejuízos políticos como, por exemplo, no enfraquecimento de várias entidades negras, na fragilidade do apoio aos estudantes cotistas frente à hostilidade dentro das universidades e no aumento da mortalidade dos jovens negros.

Eu não sei se podemos falar numa outra geração, mas penso que o grande desafio que se apresenta para a militância do movimento negro no geral é o de reoxigenar sua militância; desenvolver um olhar mais crítico sobre os programas de Ações Afirmativas, sobretudo, sobre os programas de permanência sem perder de vista

que por mais profícuos que sejam, estes não dão conta de pagar a dívida que o Estado brasileiro tem com os descendentes das pessoas que foram forçadas a construir esse país.

Ainda ressaltamos um último avanço, a redução da pobreza, conquista importante, mesmo por que, como sabemos no Brasil ela tem cor. Contudo é fundamental o fortalecimento do diálogo com os 51% de negras e negros que agora compõem a classe média com vista a enfrentar a falácia de que a discriminação no Brasil é de classe e não de raça e dar a devida atenção para o fato de que, a maior parte da riqueza do país está concentrada nas mãos de uma pequena elite essencialmente branca.

Por fim, é desafiador não deixar-nos seduzir com a sofisticação do racismo. Sabemos que a despeito das adversidades os militantes negros têm investido na sofisticação de suas estratégias de reação ao racismo, seja no âmbito da intervenção política ou no que se refere a ocupação de espaços como a universidade. Porém, como Yedo Ferreira, um dos fundadores do movimento negro MNU, propõe, é preciso superar definitivamente a fase de apenas reagir ao racismo e dar um passo a frente, isto é, formular uma proposta de reparação para negociar com o Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**, Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**, Brasília: Secretária de Reparação Racial – SEPPIR, 2010. Acesso em 20 de junho de 2013: <http://www.njobs.com.br/seppir/pt/>.

CARDOS, Marco Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, UFMG, 2001.

DAMASCENO, Karine T. **Ações Afirmativas para negros**. In: Correio Nagô – Boletim Informativo Interno do MNU, 10 de novembro de 2006.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. **Uma breve reflexão sobre a implantação da lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005-2006): a parceira SMEC E CEARO**, Dissertação de Mestrado, Salvador, UNEB, 2008.

GALEDÉS – Instituto Mulher Negra. **Racismo Institucional: uma abordagem conceitual.** São Paulo: GALEDÉS – Instituto Mulher Negra, 2013.

GALEDÉS – Instituto Mulher Negra. **Cotas aprovada, mas com restrições.** São Paulo: GALEDÉS – Instituto Mulher Negra, 2012. Acesso em 21 de junho de 2013. <http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/cotas-para-negros/15171-cotas-aprovadas-mas-com-restricoes>.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.

IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico.** Disponível em: http://www.cdsa.ufcg.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=836:o-brasil-mostra-a-sua-cor&catid=92:artigos&Itemid=460. Acesso em 02 de novembro de 2012:

INESC. **O PROCESSO DE APROVAÇÃO DO ESTUDO DA IDUALDADE RACIAL.** INESC: Brasília, 2013. Acesso Em 17 de junho de 2013: <http://www.inesc.org.br/racismo/biblioteca/textos/livros/estatuto-da-igualdade-racial/>

MNU. **Programa de Ação do MNU. Aprovado no IX Congresso Nacional em Belo Horizonte,** 1990.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo e identidade étnica.** Palestra proferida no 3º Seminários Nacional das Relações Raciais e Educação – PENESB, Rio de Janeiro, 05 de novembro de 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus id- entidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NENNUEFS. **Adandé, Informativo do Núcleo de Estudantes Negras e Negros da Universidade Estadual de Feira de Santana – NENNUEFS,** Edição Especial, Feira de Santana, maio de 2005.

ONU. **Declaração e Programa e Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.** Durban, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais,** Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira,** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial,** Brasília: Secretária de Reparação Racial – SEPPIR, 2010. <http://www.njobs.com.br/seppir/pt/>.

BRASIL. **Diário oficial da união.** DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012. Acesso em: 21 de junho de 2013.

<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=16&data=15/10/2012>

ECODEBATE: cidadania e meio ambiente. **A era dos movimentos sociais acabou? Entrevista realizada a Rocci Rudá.** Acesso em 05 de junho de 2013
<http://www.ecodebate.com.br/2009/12/14/a-era-dos-movimentos-sociais-acabou/>

ENJUNE. **Relatório do Encontro Nacional da Juventude Negra**, Lauro de Feitas, 2007. Acesso em 21 de junho de 2013.
http://conneb.org.br/wpcontent/uploads/2009/09/enjune_relatorio_do_encontro_nacional_de_juventude_negra1.pdf.

PACE, Ângela F., LIMA, Marluce, O., **Racismo institucional; apontamentos iniciais.** Pará: Revista Artíficos, em dezembro de 2011. Acesso em 21 de junho de 2013.
<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/a%20angela%20pace%20rev.pdf> .

A Mulher negra no Brasil: Uma história de superação³⁴⁴

Liliane da Silva Góes³⁴⁵

Resumo: Este artigo pretende realizar uma reflexão sobre o processo de exclusão e as dificuldades de inclusão das mulheres negras em vários seguimentos da sociedade brasileira, observando a discussão sobre a implantação, implementação e execução de Políticas Públicas Afirmativas. O estudo descreve a emergência de uma proposta compensatória para efetivação de direitos humanos, com o intuito de garantir melhores condições de vida para mulheres negras e a população negra em geral. Em seguida propõe uma compreensão entrelaçada e transversal acrescentando as questões de gênero e raça sobre os temas: políticas públicas, discriminação, saúde, mercado de trabalho, educação e violência. Dessa forma, o artigo tem como objetivo demonstrar que há uma necessidade patente de discussão sobre comportamentos racistas da sociedade atual. E, para fazer esta discussão, os pressupostos teóricos utilizados são advindos da Teoria

³⁴⁴ Trabalho apresentado no II Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT 9 Poder Gênero Raça: Desafios.

³⁴⁵ Graduanda em Administração Pública pela Universidade Estadual da Bahia e Graduada em Enfermagem pela Universidade Católica do Salvador – UCSAL. Pesquisadora PINC da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (as) – ABPN; Militante e Colaboradora do Movimento de Mulheres Negras Brasileiras.

Racial Crítica, do eugenismo e do paradigma Darwinista Social, que serão a base para análise dos dados. Em seguida propõe uma compreensão entrelaçada e transversal acrescentando as questões de gênero e raça sobre os temas: políticas públicas, discriminação, saúde, mercado de trabalho, educação e violência.

Descritores – Gênero, Discriminação, Sociedade, Etnia, Políticas Públicas.

1 Introdução

Relatar historicamente a vida das mulheres negras requer que seja feita uma análise histórica de indicadores onde a negra brasileira desponta em posições inferiorizadas, estes fatores pontuam há séculos elementos sobre a perversidade das disparidades entre os sexos e a relações étnicas.

O ano de 1988, data do centenário da escravatura, representa um marco para as mulheres negras brasileiras, devido à ampla mobilização e discussão em torno da temática na sociedade, que percorreu todo o País, resultando em um avanço no processo organizativo indicando as diferentes visões político-ideológicas do Movimento de Mulheres Negras, estes debates culminaram no I Encontro Nacional de Mulheres Negras. No Brasil, a proposta de uma agenda institucional de Políticas Públicas Afirmativas teve maior visibilidade principalmente após a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas Correlatadas de Intolerância, em *Durban*³⁴⁶, África do Sul (2001).

Um dos anseios que norteia as principais lutas e reivindicações por igualdade e equidade empreendida por mulheres negras na sociedade brasileira é o sentido da dignidade, tendo a admissão da raça, antes de tudo, como uma pré-condição para combater essas discrepâncias. Essa dinâmica tem no Estado um ator central na proporção em que a adoção de políticas públicas, inclusive as de ação afirmativa exige a definição de um foco preciso para seus beneficiários, ademais, há uma contradição em relação ao foco destas políticas públicas, pois estas, que deveriam priorizar a maioria da população, ou seja, observar as demandas e especificidades da população negra, uma vez que, de acordo com o Censo de 2010, a população brasileira é constituída

³⁴⁶ Nos preparativos para a Conferência de Durban, por ocasião da Pré-Conferência Cultura e Saúde da População Negra em Brasília (13 a 15.09.2000), foi lançado pela Secretaria de Políticas Públicas de Saúde do Ministério da Saúde o Manual de doenças mais importantes, por razões étnicas, na população brasileira afrodescendente. Disponível em: www.redesaude.org.br.

predominantemente por negros e pardos, ao acrescentar o item gênero a mulher negra desponta como maioria, logo, a população negra feminina deveria ser o público prioritário para ser atendida pelas ações do Estado.

Neste sentido, o clássico conceito de cidadania, com base nos princípios de universalidade e da igualdade são antagônicos devido à multiculturalidade inserida na realidade da sociedade brasileira, portanto, existe comprovadamente a necessidade de políticas públicas específicas.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da efetivação de Políticas Públicas Afirmativas que construam uma cidadania cultural e resgate a dignidade e autoestima da pessoa, apontado para necessidade do incentivo ao desenvolvimento de uma consciência social, que valorize a cultura popular brasileira e os costumes tradicionais locais, em nome do reconhecimento de atores e, em especial, de motivos sociais que procuram assumir a representação de grupos historicamente injustiçados. Todavia, apesar de muitas lutas que resultaram em algumas conquistas, há um longo caminho a ser trilhado para que este País venha a ser um ambiente confortável para todas e todos.

Ser mulher e de aparência negra no Brasil ainda significa conviver com as marcas do período escravocrata estando inserida entre os grupos dos mais desiguais e inferiorizados, condicionada apenas ao espaço doméstico e ao destino inexorável da maternidade. Essa condição é acompanhada por um contexto de opressão e de violações cotidianas de direitos sociais, humanos, econômicos, culturais e ambientais, estes por sua vez têm como legados os piores índices de qualidade de vida concentrado neste grupo em particular, potencializado pela ideologia patriarcal e machista.

A mulher negra está inserida em um contingente populacional que sofre frequentemente diversos tipos de violências, que se traduz na negação de direitos, tal contexto resulta em uma mobilização que não cessa, esses indicadores servem de incentivo para a militância do Movimento de Mulheres Negras que, com ações coletivas e contestadoras estão transformando a ordem até então estabelecida, vislumbrando construir uma identidade negra feminina positiva.

Através da análise crítica da *Teoria Racial Crítica*³⁴⁷, do eugenismo e do paradigma Darwinista Social, objetivando buscar informações que enfatizem

³⁴⁷ É a tendência do pensamento, ou do modo de pensar em que se dá grande importância à noção da existência de raças humanas distintas e superiores umas às outras. Onde existe a convicção de que alguns indivíduos e sua relação entre características físicas hereditárias, e determinados traços de caráter e

posicionamentos efetivos e afirmativos contra a desigualdade racial, o sexismo e as desvantagens simbólicas e materiais sofridas por homens e mulheres negras. O estudo observa que o mito da democracia racial ainda é latente na sociedade brasileira o que torna imprescindível a efetivação de Políticas Públicas Afirmativas.

Quanto à efetivação de Políticas Públicas Afirmativas foram encontrados diversos entraves, desde a falta de orçamento à dificuldade cotidiana de acesso acrescentado a não priorização de uma agenda para execução. Para Matilde Ribeiro:

“o orçamento sensível a gênero é uma ferramenta que não pressupõe apenas uma reserva orçamentária para as questões de gênero ou raça, mas sim uma análise do impacto das políticas públicas sobre mulheres e homens negros ou não negros, o que certamente demonstrará que mulheres e negros são historicamente menos favorecidas no acesso a bens e serviços”.

É fundamental uma reordenação das prioridades em termos de políticas públicas considerando que, a não efetivação de ações afirmativas sugere que o racismo e o sexismo estão operante, por meio da omissão do Estado, entende-se que, além da criação de propostas, e de ações afirmativas é imprescindível a efetivação e monitoramento constante das mesmas, garantindo assim, a transformação gradativa deste contexto social.

Ademais quando se estuda a afrodescendente brasileira é importante frisar a existência dos fatores históricos e sociológicos caracterizados por quatro séculos de escravidão e um de exclusão. Desta forma, por meio da análise crítica do passado doloroso da afrobrasileira e do presente marcado pela negação de direitos, infere-se que as condições de escravidão, colonização, patriarcado e exclusão moldaram uma realidade que concretizou estruturas inadequadamente entendidas como legítimas e impuseram as mulheres negras a fatores de riscos extras biológicos os quais serão apontados mais adiante neste estudo.

2 Desenvolvimento

A tripla discriminação econômica, racial e de gênero que acompanham historicamente as mulheres negras deram origem ao preconceito permanente instalado na atual sociedade.

inteligência ou manifestações culturais, são superiores a outros. O racismo não é uma teoria científica, mas um conjunto de opiniões pré-concebidas onde a principal função é valorizar as diferenças biológicas entre os seres humanos, em que alguns acreditam serem superiores aos outros de acordo com sua matriz racial. A crença da existência de raças superiores e inferiores foram utilizadas muitas vezes para justificar a escravidão, o domínio de determinados povos por outros, e os genocídios que ocorreram durante toda a história da humanidade.

Avaliando o processo e de inclusão e exclusão de mulheres negras, é possível afirmar que o paradigma *Darwinista - social*³⁴⁸ que embasou as ações políticas na Primeira República (1889-1930), reiterava discussões normativas que afirmavam ser a população afrodescendente naturalmente degenerada, fator que os projetava como tipos desviantes e anormais. Esse princípio era utilizado como critério de definição social de capaz de incluir ou não uma pessoa. Ou seja, as normas sociais que englobavam habitação, higiene, alimentação, sexualidade, religião e literatura produziam juízos de valor que negavam a possibilidade de convívio social.

Sendo assim a população negra era considerada degenerada nata ou criminosa, esta, não poderia ou não deveria ter acesso aos espaços de poder e decisão. Essa perspectiva supunha que homens e mulheres negras eram sinônimos de perigo, contágios de doenças ou mais efetivamente transmissores delas. Estas concepções foram cientificamente difundidas e aceitas por grande parcela da população, preconizavam que os negros seriam geneticamente viciosos, indolentes e indisciplinados, portanto incapazes de acompanhar os progressos requeridos à manutenção da ordem econômica e social.

Os negros estavam presos a critérios biológicos que os subjulgavam, ou seja, os negros estavam hereditariamente condenados, inclusive no que se refere ao caráter. Entre outros resultados deste processo, um deles foi à criação de uma identidade profissional brasileira caracterizada essencialmente pela mulher branca, oriunda das elites, em termos panorâmicos elucidou-se a configuração de dois perfis básicos, um feminino e outro masculino que se diferenciam internamente em proveniência da raça, sendo as mulheres negras as mais penalizadas.

³⁴⁸ A teoria da seleção natural de Charles Darwin foi uma tentativa de explicar a diversidade de espécies de seres vivos através da evolução. Com a teoria da evolução em mente, diversos cientistas criaram correntes na ciência que defendiam a tese das diferenças raciais entre os seres humanos, da importância de um controle sobre a demografia humana, da possível inferioridade dos povos negros, principalmente no que se refere à inteligência, a alta taxa de criminalidade e o combate contra a miscigenação. De acordo com esse pensamento, existiriam características biológicas e sociais que determinariam que uma pessoa fosse superior à outra e que as pessoas que se enquadrassem nesses critérios seriam as mais aptas. Geralmente, alguns padrões determinados como indícios de superioridade em um ser humano seriam o maior poder aquisitivo e a habilidade nas ciências humanas e exatas em detrimento das outras ciências, como a arte, por exemplo, e a raça da qual ela faz parte. Um conjunto de pensadores atribuiu a fonte do darwinismo social ao próprio Darwin, que na sua obra: *A Origem do Homem* havia aplicado a sua teoria ao mundo social. Nesta obra, Darwin ocupa-se da evolução humana e ao fazê-lo aplica os mesmos critérios que utiliza em *A Origem das Espécies*. O Darwinismo Social foi empregado para tentar explicar a pobreza pós-revolução industrial, sugerindo que os que estavam pobres eram os menos aptos (segundo a teoria de Darwin) e os mais ricos que evoluíram economicamente seriam os mais aptos a sobreviver por isso os mais evoluídos. Durante o século XIX as potências europeias também usaram o Darwinismo Social como justificativa para o Imperialismo europeu.

Através deste paradigma foi possível observar que, as representações da mulher negra reafirmam estereótipos e antigos dogmas que coíbem a inclusão desta parcela da população na sociedade em situação de ascensão, principalmente no mercado de trabalho, na medida em que seus significados as projetavam como moralmente desqualificadas, sem capacidade intelectual e com identidade de objeto sexual. Alcançar proeminência profissional é algo muito difícil para afrodescendente, são muitos os obstáculos e adversidades a serem superados, entre as que conseguem, delas são exigidos maiores e melhores desempenhos como prova de competência.

O conceito elaborado por Francis Galton, a eugenia, disseminava que a espécie humana deveria se melhorar cada vez mais, portanto a reprodução deveria ser controlada e analisada a fim de que o fruto resultante dessas relações fosse cada vez melhor e saudável, física e mentalmente capaz e socialmente necessária, em outras palavras, a eugenia buscava o controle da reprodução com o objetivo de livrar a humanidade de seres que atrapalhassem o seu desenvolvimento. Embora este conceito tenha sido utilizado principalmente entre os povos hebreus é possível afirmar que no Brasil, a eugenia em sua versão racista jamais deixou de ser um discurso poderoso que prometia monitorar a identidade nacional e criar antídotos tecnológicos para problemas sociais.

A inserção da negra em empregos formais é visivelmente desfavorável ainda que sua capacidade de produção, carga horária e grau de escolaridade sejam iguais as das mulheres brancas, a presença da discriminação somada à ausência de equidade entre os sexos e raças aprofunda cada vez mais as desigualdades colocando as afrobrasileiras nas piores posições quando comparadas aos demais grupos populacionais.

Diante dos dados do cenário atual fornecidos pela Pesquisa de Emprego e Desemprego – PED, em consonância com a Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, mostraram que, enquanto a população branca desempregada, reside nas seis maiores regiões metropolitanas do País, respondia por 19% dos homens e de 26% das mulheres da População Economicamente Ativa – PEA, no caso dos negros este indicador passa a 24% para homens sendo que para mulheres negras chega a quase 30%.

A última análise de emprego do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2010, ilustra que os brancos têm em média, uma remuneração 70% superior em relação aos negros. E na relação de homens brancos e mulheres negras, o diferencial é de 80%, o fato que persiste influenciado pelo preconceito são salários mais baixos

para o homem negro confrontando com o homem branco, incluindo o item gênero o homem afrodescendente ocupa um patamar inferior à mulher branca. No caso da mulher negra, a realidade é um verdadeiro descaso, pois os estudos revelaram que a negra ocupa a base da pirâmide social nas relações de trabalho.

Em 2011, a Pesquisa de Emprego e Desemprego – PED destacou o peso relativo dos serviços domésticos para a ocupação dos negros, assumindo, nas seis maiores capitais brasileiras pesquisadas, papel relevante na ocupação da população feminina, o emprego doméstico assume o patamar de segundo setor mais importante para a ocupação das trabalhadoras negras em contrapartida às não negras. Nas regiões pesquisadas, esse setor absorvia pouco mais de 20% do total das mulheres negras ocupadas, demonstrando um indicativo de uma em cada cinco, patamar bem superior ao das mulheres não negras.

A fonte ainda revela que em 2011, os negros respondiam por cerca de nove em cada grupo de dez pessoas da População em Idade Ativa e da População Economicamente Ativa, esmagadora maioria, em relação aos não negros. Contudo, essa população continua encontrando maiores dificuldades no acesso às posições ocupacionais, respondendo pela quase totalidade dos desempregados e recebendo menores rendimentos, até mesmo quando possui a mesma escolaridade, posição hierárquica e estão no mesmo setor de atividade econômica que não negros. Ademais, seguem atuando os mecanismos de recrutamento que destinam as posições mais precárias, instáveis e menos remuneradas às negras, perpetuando a desigualdade e replicando a discriminação.

Os maiores percentuais de vulnerabilidade da mulher afro-brasileira no universo de trabalho se explicam, sobretudo, pela intensidade de sua presença no emprego doméstico. Esta atividade tipicamente feminina é desvalorizada aos olhos de grande parte da sociedade, caracterizando - se pelos baixos salários e elevadas jornadas, além de altos índices de contratação à margem da ilegalidade e a ausência de contribuição a Previdência. Em abril de 2013 foi instituída a Proposta de Emenda à Constituição – [PEC de nº 72](#), divulgada amplamente como a PEC das domésticas, com o intuito de garantir os direitos até então negados a esta classe trabalhadora, entendendo que a maioria desta população é constituída por mulheres negras, acredita-se que futuramente será possível analisar os índices que irão traçar um diagnóstico sobre a aplicação e efetivação desta lei no que se refere às afrodescendentes. O fato é que na

atualidade ainda estamos diante de um dos mais poderosos monopólios sociais que produzem e reproduzem injustiças.

Quando os dados avaliados são os da PNAD em 2010, observou-se que, apesar de estar assumindo o papel de provedora, a mulher brasileira continua sendo a principal responsável pelo cuidado doméstico, a proporção de mulheres negras ocupadas que se dedicavam a afazeres domésticos foi de 91,0%, com jornada de 22,0 horas semanais, enquanto que para as brancas as proporções comparáveis foram de 88,1% com jornada de 20,3 horas.

Notoriamente que, para as negras são reservadas as condições de subalternidade principalmente nas funções de serventes, faxineiras, cozinheiras onde são oferecidos as menores remunerações e o grau de escolaridade exigido é praticamente inexistente. Presume-se que, algumas atividades já se constituíram como profissões direcionadas para mulheres negras e algumas pessoas não conseguem dissociar.

Entre 2010 e 2011, os rendimentos médios reais dos negros cresceram em quase todas as regiões investigadas, mas, ainda assim, a remuneração dos negros é, em todas as regiões, bastante inferior a dos demais. Em 2011, os negros ocupados trabalharam a mesma jornada média de 42 horas semanais e o seu rendimento mensal correspondeu a apenas 61,7% do recebido pelos não negros. Quando comparados os rendimentos do trabalho, a associação entre raça e gênero evidenciou-se a sobreposição discriminatória que atinge as mulheres negras.

Obviamente que a patente situação de participação desigual nos mais diversos seguimentos revela que as mulheres negras só aparecem nos níveis ínfimos e dificilmente ocupam cargos de direção, a maioria desempenha as funções de execução.

Já para o perfil de mortalidade, em 2012 o Núcleo de Estudos Populacionais-NEPO indicou que entre os negros, notou-se uma proporção bem mais elevada de mortes na população de 15 a 29 anos, com aumento considerável entre as jovens negras, o que pode ser explicado pelo fato da população negra ser mais afetada por causas externas, principalmente por homicídios.

O Sistema de Pesquisa de Emprego e Desemprego – PED, em 2012, indicou que o desemprego vem declinando a partir de meados dos anos 2000. Entre 2010 e 2011, as taxas de desemprego apresentaram reduções nas principais capitais do Brasil. Contudo, a desagregação dos dados pelos grupos de cor/raça demonstra a sobreposição

da discriminação sobre as mulheres negras que apresentam as mais elevadas taxas de desemprego em comparação aos demais grupos.

Avaliando o último Censo em 2010, infere-se que a população negra predomina na população brasileira, incluindo o item gênero a população feminina se destaca, somando ao critério de raça se traduz como maioria, portanto é possível afirmar que a mulher negra, é mais jovem, tem mais filhos, é mais pobre e está mais exposta à mortalidade por causas externas, especialmente homicídios, quando comparadas, ou seja, vive em maior condição de vulnerabilidade social.

No tocante a escolaridade as distorções são perceptíveis, os dados divulgados através da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – PNAD, em 2010, revelaram que entre as mulheres negras com 14 anos ou mais de idade o índice de analfabetismo é duplamente maior do que entre as mulheres brancas, e 64% das afrodescendentes não possui 2º grau completo, esses índices tornam – se um estorvo no processo de fortalecimento das relações interpessoais e da emancipação feminina colocando as mulheres negras em desvantagem quanto às condições de vida necessária para a garantia de bem-estar.

De acordo com o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – DIEESE, em 2012, quando se trata do trabalho infantil 72, 5% são adolescentes negras com idade igual ou superior aos 10 anos de idade na População Economicamente Ativa em comparação com não negras é substancialmente maior. Essas jovens ingressam cada vez mais cedo no mercado de trabalho devido a sua condição precária de vida.

Muitas empresas, além de requisitos de escolaridade e dedicação integral, que dificultam a incorporação da população negra feminina no âmbito do trabalho formal, é exigida igualmente boa aparência, para aqueles que compõem seu quadro de funcionários, nesse momento, as mulheres negras são excluídas de diversas áreas, em especial aquelas que têm contato direto com o público, uma vez que o estereótipo da mulher branca é difundido como o modelo privilegiado.

Existe uma ambiguidade que perdura desde o período escravocrata em quanto ao trato com a mulher negra, de um lado havia os mitos e fantasias que povoavam o pensamento masculino e machista em relação à atração pela imagem da negra e mulata no que tange a questão sexual e do outro a repulsa ao padrão estético, este, culturalmente difundido como ideal materializado no perfil da mulher branca.

No tocante à saúde, as disparidades continuam presentes, quanto ao acesso de habitantes autodeclarados negros aos serviços do Sistema Único de Saúde – SUS, em 2006 o Ministério da Saúde instituiu a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra - PNSIPN, com o intuito de tratar as especificidades relacionadas à saúde desta camada populacional, este, trás no plano de execução a proposta da transversalização e intersectorialidade com o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher - PAISM, entretanto, recentemente uma pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz entre 2007 e 2012, apontou que existe uma lacuna nestas ações, pois, o PAISM, não contempla as especificidades da saúde da mulher negra, a fonte também enfatiza a existência do racismo e das desigualdades étnico-raciais nos serviços públicos de saúde, essas desigualdades se refletem em diagnóstico incompletos, exames que deixam de ser feitos, nas taxas de mortalidade materna, e por contaminação de HIV/Aids.

Esta situação é pouco conhecida pelas autoridades de saúde e pelas próprias mulheres negras, protagonistas e coadjuvantes de uma história de iniquidades, ao observar os indicadores sobre morte materna por hipertensão gravídica a maior incidência é entre as negras, o índice de mulheres que passaram por sete consultas no pré-natal, de acordo com o relatório do Ministério da Saúde em 2011, 62% correspondem às mães de nascidos vivos brancos e 37% entre mães de nascidos vivos negros. No mesmo documento indica que os óbitos relacionados à mulher negra são substancialmente maiores, o mais alarmante sobre esses dados é que os óbitos em sua maioria são por causas evitáveis, o que indicam o grau da má qualidade da assistência prestada durante o ciclo puerperal destas mulheres.

Segundo a Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Mulher – PNDS, em 2011, as doenças infecciosas e a desnutrição mataram mais as crianças negras do que as crianças brancas, sendo que, o risco de uma criança negra morrer por desnutrição é de 80% maior em relação às brancas, o risco de mortalidade antes dos 5 anos de vida por infecções e parasitoses é 60% maior em crianças negras.

Para além do problema da discriminação, há o desconhecimento de particularidades em relação à saúde do negro, é preciso ter um olhar diferenciado porque uma série de doenças os atinge de modo diferente dos brancos. Atualmente existe um consenso entre estudiosos sobre essas doenças cuja incidência é maior na população negra que podem ser agrupadas em doenças geneticamente determinadas, as adquiridas em condições desfavoráveis e as de evolução agravada ou tratamento dificultado.

Um grande impacto nas condições de saúde da população é a disponibilidade de saneamento básico nos domicílios. Um levantamento feito pelo Instituto de Pesquisas Aplicadas - IPEA, em 2010, mostra que 88% dos domicílios chefiados por brancos possuem esgoto sanitário, índice que cai para 76% no caso de domicílios chefiados por negros. Na mesma fonte, observa-se que a diferença dobra entre as pessoas de domicílios que abrigam várias pessoas no mesmo quarto sendo 3% chefiados por brancos e 7% por negros. Nas favelas, 40% dos domicílios são chefiadas por homens e mulheres negras enquanto que 12% têm como chefes mulheres brancas, por isso, ao ser considerado conjuntamente indicadores da dimensão social e racial e acrescentando o item gênero possibilita a constatação que são as mulheres, negras e pobres que sofrem em termos de vulnerabilidade.

Dentre todos os índices sinalizados anteriormente destaca-se a problemática quanto à saúde mental somada a violência psicológica. Estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudo da População - NEPO, em 2011 evidenciaram disparidades ao ser analisado dois diagnósticos importantes, o de distúrbio do autoconceito e o distúrbio da autoestima. Notou-se uma acentuada insatisfação das mulheres negras com a aparência, 47,5% delas mudariam algo no corpo como cabelo e nariz.

Esses conceitos podem ser consequências do profundo sofrimento psíquico em virtude das humilhações e opressões, amplamente difundidas divulgadas através de propagandas nos veículos de comunicação de massa, influenciando a população ter na mulher branca o perfil ideal de beleza, desconsiderando toda a miscigenação brasileira. Para, além disso, temos as taxas de mortalidade por transtornos mentais sendo 4,9% de negras enquanto que dentre as brancas é de 1,92% nos óbitos entre os grupos étnicos.

Um dos temas concernentes entre saúde da mulher e raça que suscitou em debate público no País e repercutiu no campo acadêmico foi a provável existência de um programa de esterilização em massa no Brasil. Apesar de não haver consenso na literatura sobre o caráter racial da esterilização no País, setores do movimento negro apontaram à existência de um projeto em curso nas últimas décadas do século XX, tendo como alvo central as mulheres negras.

De acordo com os índices fornecidos pela Rede Interagencial de Informações para a Saúde – RIPISA, sobre a taxa de mortalidade entre o ano de 2009 e 2013 foi verificado que a expectativa ao nascer é, em média, de 70 anos para homens e mulheres. Porém, há uma significativa discordância entre os gêneros e os grupos étnicos. A mulher negra tem uma expectativa de vida de 66 anos, contrariando a tese que a mulher

vive mais, pois o homem branco tem uma expectativa de vida de 69 anos, a maior expectativa de vida é da mulher branca com 71 anos enquanto o homem negro é a menor com 62 anos de idade.

Nesta visão que professa a subordinação da questão da mulher negra ainda que mulheres e homens negros sejam beneficiados de algum modo da ciência e da economia a manutenção da discriminação, da pobreza e da violência contra os grupos não hegemônicos explicam os valores inferiores quanto ao tempo de vida.

Quando o item analisado é a violência à reflexão feita pela escritora Alzira Rufino elucida com bastante clareza o contexto atual o qual a mulher negra esta inserida:

“Se a violência contra a mulher é uma epidemia que desconhece classes sociais, existem segmentos que são mais vulneráveis porque já têm outra história de violência, como é o caso das mulheres negras sob fogo cruzado de várias formas de violência: a de gênero, privada, no lar; a da pobreza, que as escraviza, as jornadas de trabalho intermináveis das quais não sobrarão sequer à mínima aposentadoria é o preconceitos racial que ainda tenta nos confinar do espaço que vai do fogão ao tanque domesticadas no fundo da cena”.

Embora, quase tudo o que foi apresentado se constitua em violência e tenham os índices agravados quando acrescenta-se os itens de gênero e raça, conseqüentemente uma forma de violência contra a mulher negra, há necessidade de ressaltar as agressões domésticas como um fator alarmante. Em 2012, a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, apresentou um relatório de pesquisa apontando que 82,2% das mulheres já sofreram algum tipo de violência, deste total 65,5% delas são negras contra 17,0% brancas.

A instituição e o enrijecimento da Lei Maria da Penha foram avanços significativos, entretanto, a violência contra as mulheres é o tipo mais generalizado de abuso. A proposta dessa lei é fruto de anos de discussão entre Governo Brasileiro, a sociedade internacional e também o apelo de milhões de mulheres brasileiras vítimas de discriminação por gênero, de agressões físicas, psicológicas e de violência sexual, tanto dentro como fora do seio familiar.

Confrontando dados estatísticos ilustrados pelo Instituto Brasileiro de Estatística e Pesquisa - IBGE, em 2010, relativos à violência sexual a população feminina negra é a mais atingida com 65,0% das incidências em contra partida 35,0% dos casos refere-se às mulheres brancas. Este contexto remete ao período de escravidão o qual a mulher negra era vista apenas como objeto dos Senhores, sendo obrigada a

conviver com a realidade dos abusos sexuais e estupro, pois, estas práticas não eram crimes e sim sinônimo de virilidade do homem branco.

Dado o exposto é preciso fazer um recorte racial da violência devido às diferenças de ocorrências entre as etnias considerando que ao sofrerem o peso da discriminação racial e sexual, devido a sua origem étnica ou outro aspecto determinado ideologicamente e potencialmente como inferior as mulheres negras enfrentam condições de vida bastante adversas que repercutem sobre a sua saúde física e mental.

O histórico de humilhações sofridas por mulheres negras teve sua origem no período escravista e se perpetua no contexto atual. O entrave teve início a partir do momento em que a abolição foi concedida, os negros ganharam a liberdade, porém, continuaram sem direitos.

As ativistas negras tiveram e mantêm papel decisivo na articulação entre demandas formuladas em fóruns globais e as reivindicações locais e na batalha pelos direitos humanos com o intuito de construir políticas públicas *racializadas*³⁴⁹ que devem ser o norte para que a almejada justiça social seja atingida. Em contraposição ao perfil universalista, diversos artigos, sobretudo de intelectuais negras procuraram demonstrar a importância da variável raça e gênero, na efetivação de Políticas Públicas.

As mulheres negras e pobres desconhecem em sua maioria o longo caminho traçado até atualidade pelos movimentos e organizações de mulheres afrodescendentes, no entanto, ao contrário das falácias teóricas e políticas, não são apenas objetos da vontade dos grupos dominantes e sim atrizes dotadas de percepção da própria conjuntura que de modo informal estão se posicionando e modificando positivamente o contexto o qual estão inseridas.

Esta realidade reforça os obstáculos históricos de organização, porém a partir da informalidade está se construindo um novo ambiente participativo, composto pelos pobres de maneira geral e pelas mulheres negras que, em particular, já desencadeiam este papel em seu cotidiano.

É neste âmbito repleto de complexidades contrapondo todas as adversidades que se solidificam as conquistas dos direitos sociais da população negra feminina abrindo uma perspectiva de mobilização deste grupo aumentando sua contribuição no controle social, outras, enfrentando todas as violações aos direitos individuais e

³⁴⁹ Há uma racialização de novo tipo em curso no Brasil. A recente corrente racista não apenas concebe a existência, em princípio, das raças como constructos sociais, mas acredita que só a partir do desvelamento de uma 'ordem racial' assimétrica, mediante a racialização das relações sociais, se atinge igualdade substantiva.

coletivos ocorridas durante os períodos ditatoriais e fora deles, algumas, chegaram à universidade, ou se profissionalizaram, e embora representem um quantitativo pequeno comparado a outros grupos, estas mulheres negras têm transformado gradativamente a realidade ainda que local, contudo, de grande inserção positiva.

As mulheres negras das Religiões de Matrizes Africana, sempre ocuparam os lugares privilegiados dentro do culto aos orixás, elas difundiram suas heranças oriundas da África com a fundação de casas religiosas, a figura da *mulher de santo*³⁵⁰. tem o papel de maior destaque dentro das religiões de matrizes africana, essas mulheres, por sua vez, tornam-se triplamente mãe, não somente de seus filhos biológicos e de *axé*³⁵¹ mas, também de toda a comunidade, são elas as guardiãs dos segredos religiosos, rezadeiras, zeladoras do *povo de santo*³⁵², e disseminadoras dos valores da cultura africana, o que as tornam referência na formação cultural daquele povoado, a ela coube a manutenção das tradições, o que lhe oferece poder e respeito, apoiadas na tradição dos orixás que deixaram como legado uma outra dimensão de mulher. Os estudos sobre a visão mítica da mulher expressa nos cultos afro-brasileiros se constitui em um elemento importante no resgate da identidade feminina negra.

Considerações Finais

Frente ao grave quadro de desigualdades e exclusões, fica evidente que a luta das mulheres por direitos, especialmente das negras, ainda não se traduziu em uma questão para toda a sociedade e Estado como agenda de prioridade, não tendo a

³⁵⁰ Ela é a responsável por tudo que acontece ninguém faz nada sem sua prévia autorização. Sua função é sacerdotal. Iyalorixá ou Iyá (mãe) ou ainda Yalaorixá é uma sacerdotisa e chefe de um terreiro de Candomblé Ketu. Iyá no dialeto Yorubá significa (mãe), bem como a junção Iyaiyá (mamãe) ou Iaiá (tendo o mesmo significado de mamãe, senhora, forma carinhosa de falar com a mãe, ou senhora da fazenda muito usada pelos escravos). Palavra utilizada em muitos segmentos das religiões afrobrasileiras, principalmente no Candomblé.

³⁵¹ Àse Yoruba ou Axé em Português - Energia, poder, força da natureza. Poder de realização através de força sobrenatural. A palavra Axé também pode ser usada para se referir ao terreiro, Ilê Axé (Casa de Axé).

³⁵² Ou simplesmente do santo é como se definem as pessoas devotadas ao culto dos orixás, voduns e iniques, ou seja, as entidades africanas no Brasil, país onde este culto religioso ganhou cores, cheiros, gostos e modos locais, e tomou o nome de Candomblé. Essas divindades vieram para o Brasil junto com os negros na Diáspora africana, durante o período do tráfico negreiro do Atlântico. Apresentam o estereótipo da baiana de santo, e por extensão o estereótipo de todo um grupo social, com seus trajes, comidas, penteados e danças típicas. Porém, muito além do clichê, encontra-se uma cultura bastante complexa e interessante. Dividido em vários grupos étnicos e culturais distintos, por sua ancestralidade Yoruba, Ewe, Fon, Jeje, Nagô ou Bantu, o culto muda de "nação" para "nação", como são chamados os agrupamentos de crenças, modos e costumes de culto. Assim como não se pode falar em África como um só bloco religioso, econômico e cultural, também não se pode falar em Candomblé como um sistema devocional único. Ser "do santo" é uma atitude de afirmação individual, dentro do culto, mas também dentro da sociedade brasileira.

visibilidade que demandam a magnitude dos fenômenos da discriminação e do preconceito.

O mito da democracia racial segue propalando a negação do racismo no país, o que se constitui como um entrave quase intransponível, visto que, a premissa para a resolução de um problema é o reconhecimento da sua existência. Esta negação torna-se, muitas vezes, prática institucionalmente reproduzida na esfera pública, dificultando à adoção de estratégias para o enfrentamento às discriminações raciais. Reconhecer a dimensão ideológica do racismo associado ao sexismo é pressuposto para que se desenvolvam ações de impacto na vida da maioria das mulheres negras brasileiras.

Neste contexto, um novo olhar para as políticas públicas, pressupõe que a eliminação das discriminações das mulheres e homens negros não pode ser resolvida apenas a partir do combate ideológico, mas exige um tratamento direto, com ações efetivas, considerando as especificidades agregadas a este grupo populacional,

É indispensável, portanto, a elaboração de políticas públicas, que considere além dos indicadores de pobreza, a alteração da realidade de exclusão e desigualdade. A cidadania para mulheres não significa a extensão dos direitos já conquistados pelos homens, acrescidos daqueles referentes à condição feminina, em função da procriação, significa incluir a perspectiva de reversão da forma como vivem as mulheres negras, garantido que a equidade seja um dos pilares desta sociedade.

O mesmo vale para a população negra que é vista a partir da herança da escravidão e com isso impedida de desenvolver-se enquanto cidadãos plenos. Atribui-se ao pouco conhecimento desses enfoques, o machismo e o racismo, fortemente impregnados nas práticas sociais, seja por parte da população envolvida nos projetos e programas, seja por parte dos gestores públicos e demais executores das políticas públicas.

Mas nem tudo é terra arrasada, a necessidade existencial e política impulsionam o Movimento de Mulheres Negras, rumo ao resgate e apropriação de sua cultura galgando reconstruir a autoestima, acreditando em seu potencial vislumbrando um futuro melhor para as próximas gerações.

Em resposta à violência e à invisibilidade, estas mulheres desenvolveram uma feminilidade guerreira, uma possibilidade de ser mulher diferente da passividade que o pensamento hegemônico espera. Ao organizarem-se em nome da guerra pela transformação social, pelo fim do racismo, do sexismo, da intolerância, de todas as formas correlatas de discriminação e das diferentes maneiras de opressão, as mulheres

negras denunciam essa invisibilidade que as exclui e participam do cenário político de forma íntegra e resistente.

Embora os argumentos assinalados não esgotem a riqueza e amplitude das questões envolvidas na compreensão das desigualdades étnico-social, sem nenhuma pretensão de esgotar o debate, tais reflexões tem o propósito de fomentar a discussão sobre a pertinência da formulação, implantação, implementação e execução de Políticas Públicas específicas voltadas para a população negra e feminina no Brasil.

Tudo isso toca em pontos sensíveis da complicada relação que envolve raça, gênero, sociedade e Estado, porém, ao se reconhecer enquanto mulher afrodescendente é relembrar um passado hostil, contudo, é também assumir a ancestralidade e a sabedoria africana em uma história de superação.

Parafraseando Lélia Gonzáles:

“... é a mulher negra anônima, sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família, aquela que desempenha o papel mais importante. Exatamente porque, com sua força e corajosa capacidade de lutar pela sobrevivência, transmite a suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mas, sobretudo porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hangel, apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder”. (Gonzáles: 1982; pag. 104).

3 Referências

- A Ideologia Racista.** Impresso Interno do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados, Niterói 2006.
- AMNB, **Nem Gênero, Nem Raça: Mulheres negras** como sujeitos das políticas públicas. Rio de Janeiro, 2007.
- Cadewell K., 2000. **Fronteira da diferença: raça e mulher no Brasil.** Estudos Feministas, ano 08, n. 2, p. 91-108.
- Carneiro, S. 2002. **A batalha Durban.** Estudos Feministas, nº1, p. 209-14.
- Carneiro, S.; Santos, T. 1985. **Mulher negra.** São Paul: Nobel barra Conselho Estadual da Condição Negra.
- Confederação Geral dos Trabalhadores. Mapa das **questões de gênero:** perspectivas para ação a ação sindical frente às transformações no mundo do trabalho; São Paulo: 1999.
- DATASUS. Disponível em: < <http://www.datasus.gov.br/datasus/index.php>>.
- DIEESE, **Equidade de gênero nas relações coletivas:** Clausula ao trabalho da mulher no Brasil, nº 14, São Paulo: 1997. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/>
- Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em:
http://www.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=template_fiocruz&tpl=home.
- Guebara, Ivone. **A mobilidade da senzala feminina:** mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo. São Paulo: Paulinas, 2000.

GOMES, Nilma Lino. *A Mulher Negra que Vi de Perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2003.

A “Fulô Roxa do Sertão”: A inserção das mulheres negras na sociedade conquistense.

Martha Maria Brito Nogueira

RESUMO

O objetivo da pesquisa é identificar o processo de inserção das mulheres negras nos espaços de poder da sociedade conquistense. Por se tratar de um processo histórico de longa duração³⁵³, optou-se por iniciar reconstituindo a trajetória da mulata Euflosina de Oliveira Freitas, conhecida como “Fulô do Panela”, filha de uma “preta forra”, que viveu na Cidade da Conquista, atual Município de Vitória da Conquista, durante o período de 1859 a 1935. Mesmo mulata e filha de uma ex-escrava, Euflosina construiu uma história de mobilidade social e econômica, participando de eventos públicos que a fizeram reconhecida na memória conquistense. Partindo da hipótese de que a lógica de inferioridade e subordinação dos indivíduos de cor – negros ou mestiços - em especial das mulheres negras, era socialmente subvertida por variáveis como origem paterna e posses, a pesquisa pretende discutir a trajetória individual como fruto da sociedade e nessa perspectiva analisar as redes de significados que importava à sociedade conquistense nas primeiras décadas do século XX, que a tornara singular no cenário baiano.

Palavras Chave: mulher negra; sertão da Bahia; trajetória.

1 Quem era “Fulô do Panela”

³⁵³Conceito criado por Fernand Braudel, que privilegia as permanências, mais que as mudanças. Para o autor, havia um tempo de longa duração referente aos grandes espaços que foram marcados por várias gerações ou até mesmo civilizações e um tempo curto, o dos acontecimentos ou individuais com a dimensão da vida de um homem. (BRAUDEL: 1990, p. 7-18)

No ano de 1859, no povoado do Panela, nascia Euflosina de Oliveira Freitas, mulata, filha de uma preta alforriada por nome Maria Bernarda³⁵⁴ e de João de Oliveira Freitas, um rico proprietário de terras. Ela ficou conhecida como “Fulô do Panela” por residir na região do Panela, atual Campo Formoso, localidade na zona rural de Vitória da Conquista³⁵⁵. Para dar ênfase a sua cor, mulata, alguns poetas a chamavam de “Fulô Roxa do Panela”.

Após a morte do seu pai, “Fulô do Panela” recebeu uma pequena fortuna que com suas habilidades conseguiu multiplicá-la aumentando assim o seu quinhão, se tornando proprietária de vários imóveis na Cidade da Conquista. Euflosina de Oliveira Freitas casou-se por duas vezes, quando a Igreja e o Estado só permitiam um único casamento. O primeiro marido foi Lázaro Viana, um comerciante e pecuarista com quem teve dois filhos: Paulino e Lídio Viana de Oliveira. Separada deste por motivos desconhecidos, mudou-se para a Cidade da Conquista vindo a conviver com o comerciante Italiano de nome Francisco Pascoal, com quem teve um filho por nome Noé. Francisco Pascoal desejava retornar à Europa e levar o filho consigo. Como a paternidade da criança ainda não havia sido reconhecida, “Fulô do Panela” conseguiu que seu amigo, Eusébio de Moraes, registrasse a criança como filho, vindo a se chamar-se Noé Moraes de Oliveira³⁵⁶.

Sem compromissos conjugais, se tornou amante de seu primo de primeiro grau, José Fernandes de Oliveira, conhecido como Coronel Gugé, o mais forte líder político no início da República. Com este, teve dois filhos: Raquel e Agenor Freitas Oliveira. O Coronel Gugé era casado, mas os seus filhos com “Fulô do Panela” tinham em sua casa uma excelente recepção. Agenor se tornou membro da elite política, exercendo o cargo de delegado de polícia nos anos de 1940 e 1941. Tempos depois, “Fulô do Panela”

³⁵⁴ A afirmação de que Maria Bernarda foi realmente escrava ainda não foi confirmada por esta pesquisa.

³⁵⁵ O Município de Vitória da Conquista a princípio era denominado Arraial da Conquista e pertencia politicamente a Vila de Caetité. Com o seu desenvolvimento conseguiu sua autonomia política em 1840, por meio da Lei Provincial nº 124 passando a ser a Imperial Vila da Vitória. Com a República, a Imperial Vila da Vitória foi elevada à condição de cidade e em 1891 passou a ser denominada de Cidade da Conquista. Em 31 de dezembro de 1943 a Cidade da Conquista passou a ser denominada de Município de Vitória da Conquista. (APEB- Seção Colonial e Provincial. Série: Correspondências ao Presidente da Província. Câmaras. Maço 1463. Auto de Instalação da Imperial Vila da Vitória enviado ao presidente da província em 14.11.1840 e Seção de Arquivo Republicano, Caixa 1764, Doc. 1761- Ato 504)

³⁵⁶ Entrevista colhida por Viana de Guiomar Oliveira Piau, neta de Euflosina: “ Da união de minha avó Fulô com um italiano Francisco Pascoal nasceu meu pai Noé. O Italiano tomando deliberação de retornar à Itália, queria levá-lo, ainda menino, o que não concordou minha avó, e então para que isso não acontecesse, combinou com o professor Eusébio de Moraes, solteiro, para registrá-lo (...) vindo desta forma o nome de meu pai Noé Moraes de Oliveira.” (VIANA, Op.cit. 400)

casou-se legalmente com o português Alfredo da Trindade e passou a se chamar Euflosina Maria de Oliveira Freitas Trindade.

“Fulô do Panela”, mulher de temperamento forte, envolveu-se em questões importantes na Cidade da Conquista. Durante o enfrentamento entre católicos e protestantes no início do século XX, opondo-se veementemente à criação da Igreja Batista na cidade, assegurou ao pastor que ela não deixaria fundá-la. Acreditou-se que “Fulô do Panela” teria autorizado pessoas a picharem durante a noite as portas das casas dos batistas com uma cruz em cor preta (AGUIAR, 2007, p.144). Com a mesma eloquência, destacou-se no desfecho do conflito armado denominado “Meletes e Peduros”³⁵⁷ na defesa dos “seus” ao lado de outras matriarcas da cidade.

Mesmo com todos os seus desalinhos, “Fulô do Panela” passou a ser reconhecida e respeitada dentro de uma sociedade eminentemente branca, cristã que guardava os conceitos católicos. Até os dias atuais “Fulô” é lembrada entre as “mulheres que fizeram história em Conquista”³⁵⁸. Em 2012, entre os festejos comemorativos dos 172 anos de emancipação política do Município de Vitória da Conquista, foi veiculado na Televisão e posteriormente postado na internet um vídeo sobre a sua vida, reconhecendo Euflosina de Oliveira Freitas como uma das personalidades que sobressaiu na história da Cidade no início do século XX.³⁵⁹

O pai de “Fulô do Panela”, João de Oliveira Freitas, era neto de João Gonçalves da Costa³⁶⁰. A sua condição de mestiço³⁶¹, não era empecilho para exercer os cargos de Juiz Municipal e Delegado de polícia em 1847 (IVO, 2004, p. 245-246). Fora casado com Maria Clemência do Amor Divino, uma jovem de família abastada, nascida no povoado de Santo Antônio da Barra, atual Município de Condeúba. Esse consórcio

³⁵⁷ Conflito armado entre grupos políticos pela liderança local ocorrido em janeiro de 1919 (VIANA, Op.cit. p. 143-147)

³⁵⁸ Este é título de livro escrito por Izaac Orrico onde Euflosina de Oliveira Freitas é uma das personagens

³⁵⁹ Reportagem de Judson Almeida, Humberto Filho e Edirlei Pereira, publicada no site: www.youtube.com em 06/11/2012, sob o título “Vitória da Conquista: A História de Fulô do Panela”. Produção de Héverton Teixeira. Edição de Texto: Neide Brito. Edição de Imagens: Robson de Jesus. Art: Eric Santos. Pesquisa: Héverton Teixeira e Judson Almeida.

³⁶⁰ Maiores referências sobre João Gonçalves da Costa e a conquista do Sertão da Ressaca pode ser encontrada em: “A Conquista do Sertão da Ressaca”, de Maria Aparecida Silva de Souza e em “Homens de Caminho: Trânsitos, comércio e cores nos sertões da América portuguesa” de Isnara Pereira Ivo.

³⁶¹ João era filho de Faustina Gonçalves da Costa, mulata, e de Manoel de Oliveira Freitas, um português de olhos claros. (SOUSA, M.A.S., 2001, p.141). A descendência de Faustina manteve o poder político e econômico durante quase todo o século XIX e início do XX (IVO, 2004, p.68).

tornou João e Maria Clemência os fazendeiros mais ricos da região³⁶². Por volta de 1854, Maria Clemência do Amor Divino abandonou João de Oliveira Freitas, para seguir amasiada como vigário Bernardino Correia de Melo, que por ter-se envolvido com a tal senhora, fora transferido pelo arcebispo da Bahia para a cidade de Valença, no recôncavo baiano³⁶³. João e Maria Clemência divorciaram perpetuamente com separação de bens por sentença do Tribunal da Relação Metropolitana³⁶⁴.

Segundo Viana (1982, p. 74), após o episódio do divórcio João passou a viver com a preta forra Maria Bernarda, entretanto não se tem confirmação quando ou como iniciou esta relação ou mesmo se a sua ex-esposa, Maria Clemência do Amor Divino, tinha conhecimento deste fato quando resolveu abandonar João e seus filhos.

A mãe de “Fulô do Panela”, Maria Bernarda, negra e ex-escrava, nasceu na Fazenda Olho D’água nos termos da Imperial Vila da Vitória provavelmente por volta de 1836. Ela concebeu sete filhos³⁶⁵ com João de Oliveira Freitas, o pai de Euflosina, o que poderia indicar uma relação estável, contudo esta prerrogativa não lhe deu qualquer segurança financeira ou mesmo uma ascensão social.

Os poucos documentos encontrados deixa perceber que Maria Bernarda, embora tenha mantido uma relação de tantos vínculos com um homem da elite local e ter seus filhos reconhecidamente herdeiros de tantos bens, continuou a viver do “seu trabalho” e a ser tratada com todos os preconceitos de uma sociedade escravocrata e baseada em privilégios.

Diante das contradições e posições encontradas na ascendência familiar de Euflosina de Oliveira Freitas – “Fulô do Panela”, pretendemos construir a sua trajetória partindo da hipótese do que trata Bourdier ao identificar os princípios que condiciona a

³⁶²Entre os inventários dos fazendeiros analisados, o casal Maria Clemência do Amor Divino e João de Oliveira Freitas era o mais rico, possuía um monte-mor no valor de 135:848\$800, provenientes de dez fazendas de gado e de cultivo agrícola, bem como cinquenta escravos. Criava 1124 cabeças de gado vacum, cavalar, muar, ovino e caprino. Tinha uma dívida ativa de 13:590\$650 a 23 pessoas, e era um dos poucos casais a possuírem dinheiro de contado, equivalente a 43:321\$150, provenientes, provavelmente, da venda de alguns bens e colheita (NOVAIS, 2008, p. 71)

³⁶³Arquivo Municipal de Vitória da Conquista, Ata da Câmara Municipal da Imperial Vila da Vitória, 1853, disponível no Livro de Atas 1850.

³⁶⁴Arquivo do Fórum João Mangabeira, Vitória da Conquista, Bahia - AFJM, 1ª Vara Cível, Caixa Diversos. 1866. Testamento de João de Oliveira Freitas

³⁶⁵Filhos de João de Oliveira Freitas com Maria Bernarda: Hígina de Oliveira Freitas Rosa de Oliveira Freitas, Lydia de Oliveira Freitas, Engrácio de Oliveira Freitas, Felismina de Oliveira Freitas Maximiliano de Oliveira Freitas e Euflosina de Oliveira Freitas (VIANA, 1982, p.74)

ocupação do espaço social, tal que seja a lógica entre a força do campo e a inércia própria do indivíduo. Esta inércia, segundo Bourdier, se caracteriza por dois aspectos: os trunfos que cada indivíduo dispõe para adentrar ao campo - que seriam os diversos tipos de “capital” (econômico, cultural, político) somado aos atributos pessoais incorporados (a elegância, a naturalidade ou mesmo a beleza) - e a sua vontade de vencer (BOURDIER, 1996, p.24). Para tanto buscaremos as condições que possibilitaram o deslocamento de “Fulô do Panela³⁶⁶” dentro do espaço social, procurando compreender as estruturas de poder simbólico dentro da sociedade, levando em conta tanto as subjetividades individuais contidas nas histórias de vida, quanto às características peculiares do espaço social.

2 Trajetória: um percurso social

A partir das últimas décadas do século XX, com a disponibilidade da documentação como fonte primária para a pesquisa, tornou-se crescente o interesse dos pesquisadores das diversas áreas das Ciências Sociais pelas biografias individuais e trajetórias de homens e mulheres como forma de retratar uma dada realidade sociocultural. Elencou-se a possibilidade de trazer à “luz” as experiências cotidianas das pessoas e do mundo vivido, que não faziam parte da história social. Contudo, o conhecimento do vivido não significa necessariamente a compreensão dos determinantes fundamentais do universo social. Desta forma, a questão dos lugares desses sujeitos históricos dentro das sociedades acabou por determinar o papel dos métodos de análise das biografias e dos materiais desta origem.

Bourdieu entende que os traços subjetivos de cada indivíduo são designados pelas relações estabelecidas entre pessoas durante toda a vida, mais exatamente nas interações interpessoais. Desta forma, trajetórias carecem ser analisadas dentro de uma perspectiva onde as realidades sociais são apreendidas como construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos.

Percebe-se que a posição dos indivíduos nos espaços sociais é definida a partir de uma rede de relações que podem estar visíveis nas formas de coexistência, de sociabilidade, ou ainda em relações que organizam os campos, sejam eles da produção estética, filosófica e cultural, nos espaços sociais estruturados e hierarquizados. (1996, p.19). Os campos têm suas próprias regras, princípios e hierarquias que são definidos a

³⁶⁶ A partir deste parágrafo, Eufrosina de Oliveira Freitas será identificada como “Fulô do Panela”

partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação, constituídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que são seus membros. (1996, p.28).

Para Bourdieu, “a trajetória social que a biografia visa reconstituir define-se como a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos.” (1996, p.292) Contudo, o sentido e o valor social dos acontecimentos biográficos são determinados pelas relações entre os correspondentes da estrutura do campo, entendida como colocações e deslocamento no espaço social. Essas relações entre os agentes e as forças presentes resultam em uma trajetória que, diferentemente das biografias comuns, descreve a série de posições sucessivas ocupadas pelo sujeito social.

As ações, as interações, as relações de rivalidade ou de conflito, ou mesmo os acasos felizes ou infelizes que formam o curso das diferentes histórias de vida, não são mais que umas tantas oportunidades de manifestar a essência das personagens desdobrando-a no tempo sob a forma de uma história. (1996, p. 28)

A busca de uma causalidade harmônica das histórias de vida individuais pode ser explicada pela necessidade, tanto por parte dos indivíduos quanto da ciência social, de atribuir um sentido coerente às ações humanas. Entretanto há de considerar que tornar compreensível as estruturas de poder simbólico dentro da sociedade deverão ser levadas em conta tanto a subjetividade individual contidas nas histórias de vida, quanto as características comportamentais e estruturais do espaço social, onde reinam as desigualdades veladas e as verdades ocultas.

3 Uma *bele époque* não tão bela³⁶⁷: Construindo o espaço de Fulô do Panela

Muitas mudanças estavam acontecendo no mundo ocidental nos últimos anos do século XIX. Era uma nova etapa de desenvolvimento material e progresso ilimitado que foi denominado de a *bele époque*. No Brasil, a europeização que antes restringia ao ambiente doméstico, transforma-se em objeto de políticas públicas. Da mesma maneira que na maior parte do mundo ocidental, no Brasil várias instituições como hospitais, cidades, escolas, prisões, passavam por grandes reformas no sentido de aplicar os métodos científicos do momento.

³⁶⁷ Título do capítulo do livro de Mary Del Priore que fala sobre o período chamado de *bele époque*

Em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Fortaleza e Belém, as políticas de higienização sanitária e urbanização no início da República, tiveram o corolário racista dando início ao “bota-abaixo”, expulsando as pessoas que moravam nos cortiços, na maioria preta e mulata, empurrando-as para as periferias. À proporção que embelezavam as cidades, criavam as favelas. Em 1890, segundo o Código Penal, muitas tradições culturais africanas como a capoeira, os batuques, afoxés e candomblés foram colocados na ilegalidade. (PRIORE e VENANCIO, 2010, p. 219-227)

Desta forma, todo o progresso e a visão otimista da *bele époque* não evitaram que o Brasil passasse por grandes crises. A economia abalada com inflação, desemprego e superprodução de café. Os escravos, recém-libertos, na sua maioria, estavam à deriva. Além de preconceito, sofriam com a pobreza e o desemprego, sem contar com a idéia de racismo que estivera forte naquele contexto. (PRIORE e VENANCIO, 2010, p. 219-227).

O ideário da *bele époque* pretendia exportar para o “novo mundo” a ciência europeia que passou a ser vista como critério definidor das sociedades civilizadas, marcadas por visões racistas. O pensamento que entende a humanidade a partir de raças diferentes, segundo Schwarcz, começa a aparecer na história desde as migrações antigas quando os romanos denominavam de “bárbaros” os desconhecidos homens que adentraram o Império Romano. Na idade moderna esse pensamento foi configurando com a formação dos estados nacionais europeus, surgindo na França do século XVIII as tradições que influenciaram a definição de raça como um sistema de classificação humana.

No século XIX a definição de raça como um grupo humano cujos membros possuíam características físicas comuns, voltou-se para a ideia de que raça não era apenas a diferença física, mas também a comportamental: as diferenças físicas acarretavam diferenças mentais hereditárias. A publicação da obra de Charles Darwin “A origem das espécies” (1859), junto com o desenvolvimento da teoria evolucionista proporcionaram ao racismo novas perspectivas com o chamado darwinismo social que, fundamentado na teoria da evolução e seleção natural não só afirmava a diferença das raças humanas, mas na superioridade de uma sobre as outras.

Percebe então, uma migração do conceito de raça das ciências naturais para as ciências sociais e humanas. A distinção do mundo em raças correspondia à divisão do mundo em culturas; o comportamento do indivíduo era definido pelo grupo racial ao

qual ele pertencia e, além disso, um sistema de valores universal classificaria as raças em superiores e inferiores. (SCHWARCZ, 1996, p. 78-86).

Esse saber sobre as raças implicou, por sua vez, num “ideal político”, um diagnóstico sobre a submissão ou possível eliminação das “raças inferiores”, que se converteu em uma espécie de prática avançada do darwinismo social – “a eugenia”- cuja meta era intervir na reprodução das populações. (SCHWARCZ, 1996, p. 85).

A eugenia enaltecia a pureza das raças, a existência de raças superiores e desacreditava na miscigenação, criando mecanismos sociais e políticos para reprimir as raças consideradas inferiores. Nota-se que, nesse contexto, raça e cor não são necessariamente a mesma coisa, pois, para os eugenistas, por exemplo, os germânicos eram superiores aos judeus e aos eslavos embora tivessem a mesma cor branca. O preconceito contra os negros nas Américas e a discriminação social por meio da cor estabeleceu-se durante a escravidão moderna, baseada em questões jurídicas, valores sociais e econômicos além da diferenciação de cor. Entretanto, foi com a ascensão dos estudos racialistas, que cada vez mais a discriminação contra os negros tomou forma.

No Brasil, final do século XIX, momento em que a questão dos debates voltava para os critérios de cidadania e patriotismo, da introdução da mão de obra, agora livre, no mercado de trabalho, as teorias raciais foram adotadas, sobretudo nas instituições de pesquisa e ensino demonstrando que “os critérios políticos estavam longe dos parâmetros científicos de análise” (SCHWARCZ, 1996, p. 86). Segundo Vera Rodrigues (2010), a influência das teorias sobre o pensamento social da época justificava a ideia em ultrapassar a condição de país atrasado/mestiço para um país moderno/branco. Compreendendo a miscigenação como uma degeneração das raças, sendo o Brasil, “um típico país miscigenado”, inicia-se então um processo de branqueamento como solução, afirmando mais ainda a ideia de subordinação e inferioridade dos indivíduos negros e mestiços (2010, p. 96-114).

Nas primeiras décadas do século XX, Gilberto Freyre analisa a formação da sociedade brasileira por meio do estudo do patriarcalismo, da família e da escravidão, fazendo uma leitura positiva das figuras do negro e do mestiço bem como da própria identidade nacional amenizando a ideia de degeneração da miscigenação³⁶⁸.

³⁶⁸ Por esta postura, Freyre ficou conhecido como difusor da falsa “democracia racial”.

Freyre demonstra que a combinação entre índios, africanos, portugueses e seus descendentes produziram um sistema social e uma cultura híbrida e flexível, capaz de acomodar antagonismos diversos. O caráter híbrido que permeou a formação da sociedade brasileira deveu-se a predisposição do colonizador à vida nos trópicos: a capacidade de misturar-se com outros povos, a mobilidade, a faculdade de adaptação ao clima, enfim, a plasticidade do português proporcionou a sua adaptação às terras tropicais. Assim, “foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas” (FREYRE, 2008, p.70)

O lirismo de Freyre, utilizado para demonstrar a miscibilidade do português e as suas preferências, não encobre o que o autor acredita ser a contribuição da mulher negra no processo de formação da sociedade brasileira. Refere-se a uma imagem de conformação e subordinação, onde o sexo e a relação de poder se confundem: “uma espécie de sadismo do branco e de masoquismo da índia ou da negra terá predominado nas relações sexuais como nas sociais do europeu com as mulheres das raças submetidas ao seu domínio” (FREYRE, 2008, p.113).

O papel das mulheres negras e mestiças, na organização da sociedade patriarcal esteve em conformidade com a preferência dos homens portugueses, caracterizado sempre com um destino servil e inferior: ou disponível para o sexo ou para o trabalho braçal.

Com relação ao Brasil, que o diga o ditado: “Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar; ditado em que se sente, ao lado do convencionalismo social da superioridade da mulher branca e da inferioridade da preta, a preferência sexual da mulata. (FREYRE, 2008, p.72)

As imagens de acomodação, segundo Dias (1995, p.90-111), encarnam um projeto social de colonização portuguesa que enfatiza uma política de mestiçagem e de perpetuação de privilégios que tem a mulher “branca” como modelo de padrões que as mulheres negras ou mulata jamais poderiam segui-lo. Essas imagens foram construídas e amparadas por visões dos viajantes europeus que atrelaram o destino dessas mulheres aos domínios dos senhores.

Esse conjunto de ideias que vem a ser a discriminação social por meio da cor bem como todo o aspecto de acomodação e inferiorização do indivíduo negro ou mestiço chegou à Cidade da Conquista, porém várias estratégias foram utilizadas pela

sociedade conquistense que possibilitaram a mobilidade social de Euflosina de Oliveira Freitas. Segundo Lara (2007), as nuances presentes no mundo colonial permitiam uma variedade de situações e possibilidades, apontando que a relação entre cor e condição social não era irrefutável, pois havia vários fatores que influenciavam na percepção ao fazer tal associação; “além da cor incluíam a riqueza, o nascimento, a ocupação, o grau de criouliização, o modo de apresentar-se publicamente, etc.” (2007, p. 147).

Estudos recentes³⁶⁹ mostram que durante todo o período de colonização os registros dos termos usados para designar a tonalidade da pele não tiveram um critério único, mas meneavam de lugar para lugar, de fonte para fonte de tempo para tempo. Provavelmente no Arraial da Conquista, a condição social e econômica “silenciava” a cor e para tanto os sujeitos sociais se preocupavam com estratégias que pudessem mascarar a cor que levariam na própria pele.

Para identificar tais estratégias retornaremos ao fundador do Arraial da Conquista, João Gonçalves da Costa³⁷⁰ e seus possíveis arranjos para “embranquecer” a sua descendência. Por volta de 1748 João casou-se com Josefa Gonçalves da Costa, filha de um dos mais ricos proprietários de terras da região de Rio de Contas, Mathias João da Costa, que lhe dera em pagamento de sua legítima materna escravos crioulos e mestiços, além de uma quantia de 5 mil réis sobre o valor de cada um deles. Josefa Gonçalves da Costa tinha apenas nove anos de idade quando seu pai declarou tê-la casado com João Gonçalves da Costa³⁷¹. Na hipótese de não haver erro nos registros, esta constatação indica que o casamento fora o desejo de seu pai dez anos antes de morrer³⁷².

Não obstante ter desejado o casamento de sua jovem filha com um preto-forro³⁷³, tempos depois, Mathias João da Costa declarou “que nenhum dos legatários que se casarem com mulher e homem que não for (sic) branco e cristão” poderiam

³⁶⁹ A empiria e as cores: representações identitárias nas Minas Gérias dos séculos XVIII e XIX de Douglas Cole Libby, *Fragmentos Setecentistas. Escravidão, cultura e poder na América portuguesa de Silvia Hunold Lara e Homens de Caminho: Trânsitos, comércio e cores nos sertões da América portuguesa – Século XVIII de Isnara Pereira Ivo.*

³⁷⁰ Bisavô de Euflosina de Oliveira Freitas.

³⁷¹ Inventário de Mathias João da Costa (com testamento). Arquivo Municipal de Rio e Contas (AMRC). Série Inventários. Caixa n. 13, Mço n. 24 (1758-1765)

³⁷² As Ordenações Filipinas indicam que os nubentes só poderiam casar antes da maioridade com a anuência dos pais. Era considerada a maioridade legal de catorze anos para os rapazes e de doze anos para as moças (MATTOSO: 1992, p. 130) .

³⁷³ João Gonçalves da Costa foi qualificado como preto-forro na carta patente que lhe concedeu o posto de capitão-mor. (IVO, 2011, p.9)

usufruir do seu espólio³⁷⁴. Provavelmente, o título de capitão-mor invisibilizava a cor permitindo que João Gonçalves da Costa fosse escolhido para desposar Josefa Gonçalves da Costa. Ser designado capitão-mor do terço de Henrique Dias era fazer parte da elite militar³⁷⁵ de uma das colônias mais lucrativas da Coroa lusitana. Nas palavras de Faoro, a patente militar enobrecia os negros e mestiços que tendiam a desprezar o trabalho manual para se elevar, verticalmente, com “galão nobilizador”. “O mulato ganhava atestado de brancura com o posto: um capitão-mor era, mas já não é mais mulato” (FAORO, 2001, p. 194).

Por outro lado, a declaração de Mathias João da Costa deixa o vestígio de uma família branca e cristã da qual o capitão-mor João Gonçalves da Costa desejou ser membro. Esta prerrogativa pode indicar a hipótese de que João Gonçalves da Costa casou-se com Josefa para embranquecer a descendência conduzindo assim o destino de sua progênie.

Dentre os filhos de João e Josefa Gonçalves da Costa, Faustina Gonçalves da Costa, uma mulata “dotada de inteligência e muito tino” como afirma Viana, sobrelevou aos irmãos em riqueza. Casou-se com Manoel de Oliveira Freitas, um português de olhos claros com quem teve três filhos: João de Oliveira Freitas, Tereza de Oliveira Freitas e Vitória de Oliveira Freitas (SOUSA, 2001, p.141). Observamos que todos os descendentes do casal não usaram o sobrenome materno, “Gonçalves da Costa”. Preservar o nome “Oliveira Freitas”, nome que indicava a ascendência “branca”, parece ser uma forma de ocultar a origem preta e o estigma da escravidão.

Quando Eufrosina nasceu, a instituição escravista chegava ao final e a sociedade entrava em um processo de branqueamento revelando que as marcas da escravidão ainda permeavam as relações sociais e culturais. Na condição de Cidade, Conquista entraria no processo de organização e disciplina, caminho para as mudanças propostas pela modernização. Desde a década de 1840 que o primeiro “Código de Posturas” mostrava à preocupação dos administradores da cidade com a ordem social. Era essencial conter a desordem para civilizar a sociedade e controlar suas paixões. A

³⁷⁴ Inventário de Mathias João da Costa, Op.cit

³⁷⁵ “[...] os henriques, em sua maioria trabalhavam para sobreviver, mas seus comandantes precisavam ser de uma estirpe diferente, pois a Coroa exigia que os comandantes das milícias fossem todos proprietários rurais”. No cômputo desse corpo militar estavam homens condecorados com títulos nobres e privilégios que muitos senhores de engenho aspiravam e não conseguiam alcançar. “Afinal, essa tropa era chefiada por uma elite muito peculiar dentro da sociedade colonial, formada por coronéis e mestre-de-campo negro” (SILVA, 2011, p. 41- 42).

proposta dos ordenamentos jurídicos da Câmara previa formar uma sociedade onde a população pobre, especialmente a negra e mestiça, fosse submetida a um controle rigoroso. Esta prerrogativa mostra como era importante a hierarquia social para a elite política da cidade. (IVO, 2004, p.68).

Mas de que cor seria essa sociedade? Quem realmente seriam os negros que estariam na base da pirâmide hierárquica conquistense? Podemos deduzir que embora a cor fosse um importante elemento de identificação e classificação social, na Cidade da Conquista, muitas foram as manobras utilizadas para silenciar a cor dos que estavam em posição econômica privilegiada, mantendo a família dos grandes proprietários de terra no comando do poder político e social.

Na primeira metade do século XIX, o Arraial da Conquista, que pertencia ao termo de Caetitê, sofreu algumas mudanças de ordem administrativa e territorial. Em 1840, o arraial emancipou-se, conservando os limites anteriores com a denominação de Imperial Vila da Vitória (SOUZA, 2001, p.48). Em 1891, com a República, a Imperial Vila da Vitória foi elevada à condição de cidade e passou a ser denominada de Cidade da Conquista.³⁷⁶ No cenário político, a Cidade da Conquista continuou sendo reduto dos grandes fazendeiros, quase todos descendentes de João Gonçalves da Costa. Misturando com outras famílias tais como Fernandes de Oliveira, Fernandes Ribeiro, Correia de Melo, Nunes Bahiense, Nunes de Oliveira, Santos Silva, formou-se a endogamia conquistense. A descendência de Faustina manteve o poder político e econômico durante quase todo o século XIX e início do XX utilizando arranjos e subterfúgios manobrando e dissimulando a dinâmica das mestiçagens, apresentando uma elite predominantemente “branca” e cristã. (IVO, 2004, p.68).

O sistema de parentesco e nepotismo era a forma de reconhecimento dos indivíduos. A implantação do regime republicano não modificou as bases do poder local. Na formação da Guarda Nacional³⁷⁷, todos os nomes indicados eram dos grandes proprietários de terras: “Na composição dessas listas traficavam-se favores a parentes, correligionários e amigos e, como não é difícil compreensão, contrariavam-se os interesses de adversários e desafetos” (NEVES, apud IVO, 1999, p. 60).

³⁷⁶ Em 31 de dezembro de 1943 a Cidade da Conquista passou a ser denominada de Município de Vitória da Conquista . APEB- Seção Colonial e Provincial. Série: Correspondências ao Presidente da Província. Câmaras. Maço 1463. Auto de Instalação da Imperial Vila da Vitória enviado ao presidente da província em 14.11.1840 e Seção de Arquivo Republicano, Caixa 1764, Doc. 1761- Ato 504.

³⁷⁷ força paramilitar organizada no Brasil em agosto de 1831, durante o período Regencial.

A institucionalização do poder e a disputa pela representatividade política incentivavam a concorrência e a rivalidade que resultou em violentas batalhas³⁷⁸ na Cidade da Conquista, onde as facções rivais tinham origem na endogamia conquistense. Neste contexto, o mais forte líder político no final do século XIX e início do século XX, foi José Fernandes de Oliveira Gugé, conhecido como Coronel Gugé, bisneto do capitão-mor João Gonçalves da Costa, filho de Luiz Fernandes de Oliveira e Tereza de Oliveira Freitas.

Na perspectiva de Ivo, os “homens bons” que administravam a Cidade da Conquista estavam voltados para os problemas internos e às disputas pelo poder local. Governavam embasados nos desmandos arbitrários onde o poder privado sobrepunha-se ao poder público: “a ação administrativa, implementada através das estruturas públicas, promovia resultados que soavam, para a população, como um bem privado e familiar “concedido” por determinado coronel.” (1999, p. 81-82).

Foi neste contexto que “Fulô do Panela”, mulher e mulata na cor, utilizou dos seus “trunfos” para ser aceita e respeitada na sociedade conquistense. Ela pertencia desde o nascimento à elite dominante visto que era filha, reconhecida legalmente e criada por um grande proprietário de terras, um dos mais ricos da região e provavelmente este fato possibilitou o seu acesso e movimento dentro do espaço de poder daquela sociedade.

Por outro lado, os estudos mostram desde o período colonial e nos anos seguintes da libertação da escravidão, muitas formas de mobilidades percorreram a sociedade acontecendo em grande escala com mulheres “de cor”, libertas ou escravas que tiveram relações sexo-afetivas com homens livres, e com eles conceberam filhos mestiços que foram reconhecidos e beneficiados, proporcionando assim uma das formas de ascensão social bem sucedida. Neste sentido, Freyre observa que muitas concubinas e até mesmo esposas legítimas de senhores brancos agiram de maneira a promover seus filhos mestiços, legítimos ou ilegítimos a herdar parte considerável das grandes propriedades, diminuindo assim a força das “sesmarias feudais e dos latifúndios” (FREYRE, 2008, p.33).

Nessa perspectiva, reconhecemos que a estratégia determinada pela mãe de “Fulô do Panela”, uma preta, ex-escrava, que utilizando da sua condição de mulher

³⁷⁸ Os principais batalhas foram a “batalha do Tamanduá” em 1895 (ler mais no livro “O anjo da Morte contra o Santo Lenho” de Isnara Pereira Ivo) e em 1919 e o combate denominado de Meletes e Peduros.

concebeu filhos de um homem rico como forma de inseri-los em um espaço social ocupado somente pela elite, facultou a “Fulô do Panela” a possibilidade de inserir-se naquela sociedade. Percebemos também que as redes de relações dentro do espaço social estruturado e hierarquizado, definidas pelas interações de desejos e desafetos de “Fulô do Panela” construíram a posição de destaque que ela ocupou perante a sociedade conquistense.

5 Referências Bibliográficas

- AGUIAR, I. P. de. Do Púlpito ao Baguicho: religiões e laços familiares da ocupação do Sertão da Ressaca. Tese de doutorado em Ciências Sociais. São Paulo: PUC. 2007
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- BRAUDEL, Fernand. A longa Duração. In: _____ **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Editora Presença, 1990 – p. 7-39
- DIAS, M. O. L. S. . **Quotidiano e Poder**. 2. ed. SAO PAULO: BRASILIENSE, 1995.
- FIGUEIREDO, Luciano. **O avesso da memória: cotidiano e trabalho da mulher em Minas Gerais, século XVIII**. Rio de Janeiro. José Olympio Editora, 1999. 2ª edição
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 51ª Ed. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda., 2008
- HAREVEN, T. K. Tempo de família e tempo histórico. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 5, n. 8, p. 3-4, jun. 1984
- IVO, Isnara Pereira. Poder local e Mandonismo na Cidade da Conquista: Violência e Administração Pública. In: **Política: O Poder em Disputa Vitória da Conquista e Região – Memória Conquistense Museu Regional**. Edições UESB, Vitória da Conquista, 1999.
- _____. **O Anjo da Morte Contra O Santo Lenho**. Vitória da Conquista,:Edições UESB, 2004.
- ORRICO, Izaac A. **Mulheres que fizeram História em Conquista**. Vitória da Conquista: Bahia Artes Gráficas, 1982.
- PRIORI, Mary Del e VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- RODRIGUES, Vera. “Diversidade Cultural e população negra no Brasil”. In: **Boletín de Antropología Universidad de Antioquia**, 2010. Vol. 24 N.o 41, pp. 96-114. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/boletin/article> acesso em 20/dez/2012.
- SCHWARCZ, L. K. M. . **Usos e Abusos da Mesticagem e da Raca No Brasil**. AFRO-ASIA, Bahia, v. 18, p. 31-45, 1997.
- SCHWARCZ, L. K. M. . **O espetáculo das raças**, 7a edição. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. v. 1. 288p .
- SOUZA, Maria Aparecida Silva de – **A Conquista do Sertão da ressaca**, Vitória da Conquista: Edições UESB. 2001. P.147
- VIANA, Anibal Lopes. **Revista Histórica de Vitória da Conquista, Vol. I**. Vitória da Conquista: s.ed., s.d.

FONTES DOCUMENTAIS

Arquivo do Fórum João Mangabeira em Vitória da Conquista (AFJM)

Testamento de João Oliveira Freitas, 1871. Caixa Diversos 1871.

Livro do Tabelionato de Notas, nº 02; pag. 179 e verso.

Arquivo Municipal de Vitória da Conquista

Ata da Câmara Municipal da Imperial Vila da Vitória, Sessão Ordinária de 9 de janeiro de 1854

Ata da Câmara Municipal da Imperial Vila da Vitória,
Arquivo Municipal de Rio e Contas (AMRC).
Inventário de Mathias João da Costa (com testamento). Série Inventários. Caixa n. 13, Mço n.
24 (1758-1765)

O Trabalho Doméstico do/no Interior: o cotidiano das trabalhadoras domésticas
negras da cidade de Cruz das Almas – BA³⁷⁹.

Jamile Campos da Cruz³⁸⁰

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal abrir um diálogo acerca do trabalho remunerado no Brasil com diversos autores da temática racial, de gênero e os que se debruçam especificamente sobre o trabalho doméstico (GRAHAN 1992, BACELAR 2008, KOFES 2001 entre outros). Enquanto uma atividade extremamente desvalorizada nacionalmente, encontramos nas cidades menores do interior – como a cidade de Cruz das Almas – BA – algumas características que alargam essa desvalorização como a extrema subordinação e precarização e exploração das trabalhadoras domésticas.

Palavras-Chave: Trabalho Doméstico, Relações de Gênero e Raça, Precariedade.

1- Apresentação

No Brasil contemporâneo presenciamos uma concentração bastante elevada de trabalhadores e trabalhadoras assalariados no terceiro setor da economia. O capitalismo periférico que aqui se instituiu além de acentuar as desigualdades sociais e elevar os índices de concentração de renda deixa as suas margens um grande contingente de trabalhadores e trabalhadoras.

Nesse terceiro setor, mais precisamente na categoria de prestação de serviços encontramos um elevado número de trabalhadoras domésticas: algo em torno de 7,2

³⁷⁹ Este artigo origina-se da dissertação de Mestrado intitulada *As negras que conheci: uma análise sobre o cotidiano das trabalhadoras domésticas negras da cidade de Cruz das Almas – BA sob a orientação da Prof. Dr. Ângela Figueiredo.*

³⁸⁰ Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

milhões de mulheres economicamente ativas³⁸¹. Essa atividade constitui-se na categoria ocupacional que mais absorve a mão de obra feminina negra, pobre e com baixa escolaridade em todo o Brasil.

Doravante, trabalho doméstico remunerado é de extrema importância para a sobrevivência de milhões de mulheres – e famílias – em todo o Brasil. Profissão das mais antigas vem demonstrando ao longo dos anos sua importância na dinâmica social já que a inserção de muitas mulheres – especialmente as de classe mais elevadas – em diversas áreas de trabalho se deve em boa parte pela presença dessas trabalhadoras em seus lares.

A bibliografia que se propõem a discutir o importante tema do trabalho doméstico no Brasil sugere quase que unilateralmente a existência de uma relação conflituosa e/ou tensa entre patroas e empregadas as quais refletem as hierarquias sociais de raça, gênero e classe (KOFES 2001, BRITES 2000). Entretanto, existem especificidades importantes que ainda não foram analisadas – como as características do desenvolvimento dessa atividade fora dos grandes centros urbanos. Há uma necessidade nesse entremeio de deslocar o olhar para a execução do trabalho em cidades do interior onde a produção e a reprodução da desigualdade possui uma dinâmica diferenciada, onde as desigualdades sociais são facilmente identificáveis e onde o trabalho doméstico exerce uma função muito importante para milhares de mulheres que o executam. Esta é justamente a proposta desse trabalho, na tentativa de ampliar o debate acerca da atividade doméstica a partir de pesquisa realizada no interior da Bahia, na cidade de Cruz das Almas.

Para tanto, torna-se imprescindível adotarmos procedimentos metodológicos que nos auxiliem na elucidação dos elementos que foram de antemão levantados. A adoção de técnicas qualitativas de pesquisa – com a aplicação de questionários e entrevistas com roteiro previamente estabelecido – deve-se ao fato já discutido por vários autores, a exemplo de T. Wilson (1986), de que em muitos casos a realidade não se enquadra nas análises quantitativas já que nem todos os fenômenos sociais podem ser mensurados, quantificados e descritos.

Assim, inicialmente faremos uma discussão teórica problematizando o histórico dessa atividade e suas reminiscências consideráveis à execução contemporânea do trabalho doméstico e posteriormente trataremos nossa

³⁸¹ Dados do IPEA 2011.

interpretação sobre os dados empíricos.

2. Discutindo as Relações de Gênero e Raça e seus Desdobramentos no Trabalho Doméstico

2.1 A instituição do trabalho doméstico feminino negro no Brasil: as reminiscências do escravismo na contemporaneidade

Diversos autores da temática racial, de gênero e os que se debruçam especificamente sobre o trabalho doméstico compreendem uma relação entre essa atividade e o passado colonial escravista que marcou de maneira perversa a população brasileira.

Durante o período colonial, como aponta Kofes (2001) a relação entre o desenvolvimento de determinadas atividades, o mandar e o obedecer e as linhas de cor era tida como natural, indicando com isso uma equivalência social entre o trabalho e seu executor.

Nesse sentido ser negro/a e ser escravo/a eram equivalentes, e as atividades encarregadas a este/a também. O pensamento colonial produziu nesse sentido a imagem da mulher negra e do homem negro, intrinsecamente ligados a trabalhos manuais, de força e servis, naturalizando a idéia de que estes nasceram sobretudo para executar estas funções.

Em se tratando das mulheres negras, estas nasceram para serem mucamas, amas de leite, cozinheiras, arrumadeiras, lavadeiras, costureiras dentre outros, possuindo para isso dotes inatos, ao contrário do branco que de igual forma nascera para mandar. Kofes (2001) afirma que durante esse período a equação social e racial indicava equivalência entre o desenvolver de determinadas tarefas e as linhas de cor.

Vemos nesse sentido, como o elemento fenotípico é utilizado para demarcar poder sobre os corpos racializados, justificando opressões, subjugações e dominações. O conceito de raça e raça negra manipulado neste momento apresenta-se enquanto um constructo elaborado a fim de justificar a exploração do povo recrutado da África.

[...] o apelo à raça foi inventado por teóricos que necessitavam de ideologias que contribuíssem para a unidade nacional [...] mais uma vez se percebe que o racismo só pode ganhar vida a partir do momento em que essas nações, que inicialmente pensaram a si mesmas como raça, lançaram seu olhar imperialista a outros povos de modo a submetê-los

mais facilmente. A ciência, dessa forma, torna-se o artifício que justifica a dominação e que cria uma nova necessidade (SANTOS 2002 p. 61).

Kofes (2001) do mesmo modo que Ghaham (1992) sinaliza para a grande quantidade de negros e negras desenvolvendo atividades domésticas no período colonial, revelando com isso a grande dependência do sistema instituído da força escrava mesmo em atividades dentro das residências. A autora relata o caso de uma viajante estrangeira que ao chegar no Brasil no início do XIX escreve uma carta na qual questiona: “Todo o serviço doméstico é feito por pretos: é um cocheiro preto que nos conduz, uma preta que nos serve junto ao fogão, o cozinheiro é preto e a escrava amamenta a criança branca; gostaria de saber o que fará essa gente quando for decretada a completa emancipação dos escravos” (p. 134).

Vemos assim se desenrolar nesse cenário uma dependência muito grande dos escravizados oriundos da África para a execução dos serviços domésticos. A vinda destes para o Brasil representou uma forma de organizar, como foi posto anteriormente, o trabalho negro numa sociedade escravagista. Destarte como aponta Viana Filho (1988), desde a sua retirada forçosa de seus locais de origem, estes produziram riquezas para a Metrópole portuguesa e seus signatários, sustentando com o suor dos seus corpos a colônia portuguesa em terras sul-americanas.

Ironicamente, no período pós - abolição o negro e a negra que antes eram imprescindíveis à manutenção produtiva da economia nacional, agora não eram importantes para a mão-de-obra assalariada, ficando assim relegados às margens da sociedade e sem perspectivas de inclusão social. Desta forma, o Brasil que se favoreceu do trabalho escravo ao longo de séculos, colocou às margens seus principais agentes construtores, o homem negro e a mulher negra, que com isso passaram a viver na miséria, sem trabalho e sem possibilidades de sobrevivência em condições minimamente dignas.

Nesse momento, as atividades desenvolvidas pelos ex-escravos não possuíam muito peso na economia e detinham pouca rentabilidade como aponta Matos (1994). Além disso, o processo de decomposição escravagista é simultâneo à vinda de trabalhadores imigrantes europeus que em muitos casos eram preferidos na execução de determinadas funções pela ideologia de embranquecimento da população brasileira.

A respeito das atividades desenvolvidas pelas negras, nem o processo de abolição e nem mesmo a vinda de trabalhadoras brancas estrangeiras as excluiu do serviço

doméstico. Antes, o aumento da população urbana, o processo de expansão industrial e os surtos epidemiológicos trouxeram uma nova dinâmica para o trabalho doméstico, ampliando a importância e as responsabilidades das trabalhadoras com a limpeza e higiene (MATOS 1994).

Vemos assim que a abolição não conseguiu romper completamente com a lógica exploratória do trabalho feminino negro que por intermédio da desvalorização do trabalho doméstico exercido sob estereótipos de gênero e raça vem ao longo dos séculos elegendo o lugar desprestigiado da mulher negra.

Como já evidenciamos, essa realidade permanece sustentada por certas atitudes culturais do passado colonial que mantém essa atividade sobre um forte espólio de servidão que se reflete nas características contemporâneas dessa atividade como veremos a seguir.

2.2. E no cenário atual, o que dizem os números?

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizado pelo IBGE no ano de 2009 e publicado pelo IPEA em 2011, o trabalho doméstico se constitui como a maior categoria ocupacional feminina em todo Brasil, que emprega uma expressiva parcela de mulheres – cerca de 7,2 milhões trabalhadores entre homens e mulheres –. Desse total 93% – 6,7 milhões – são mulheres e desse 6,7 milhões, 62% são negras.

Dados os elementos discutidos anteriormente a respeito do histórico desta atividade no Brasil e devido a significativa representação da população negra nos patamares mais rebaixados da sociedade, as mulheres desse grupo encontram nas atividades mais desqualificadas – como é o trabalho doméstico – uma possibilidade de empregar-se. Essa atividade ocupa como afirma Pinheiro (et.al. 2011) uma posição central nas possibilidades de incorporação das mulheres negras no mercado de trabalho. Representa para 21,8% das mulheres negras empregadas a principal fonte de renda, contra 12% das mulheres brancas.

A respeito da faixa etária, temos a concentração expressiva de parte destas mulheres no grupo dos 30 aos 44 anos. Segundo o PNAD (2009) com o declínio do trabalho doméstico infantil e a abertura de novas oportunidades de emprego para as jovens mulheres, as trabalhadoras com idade acima de 30 anos passam a ter cada vez mais importância neste grupo. Assim a maior parte das trabalhadoras domésticas

segundo os dados da pesquisa nacional são maiores de 30 anos – cerca de 72% do total de trabalhadoras –.

Com relação a escolaridade, as trabalhadoras domésticas negras tem em média 6 anos de estudos, enquanto a média das outras trabalhadoras é 9,3 anos. Essa categoria encontra-se abaixo também das trabalhadoras ocupadas quando na comparação das médias de escolaridade. Essa baixa escolarização dificulta o acesso dessa categoria a outras ocupações, condicionando-as ao trabalho doméstico.

Acerca da contribuição com a previdência e a carteira assinada encontramos menos da metade do total de trabalhadoras com o emprego formalizado. Apenas 26% da categoria possuem a carteira assinada o que torna esse um aspecto de relevância central nas discussões sobre o direito no emprego doméstico, uma vez que o acesso a grande parte deles se dá por meio da formalização do vínculo de trabalho.

Além disso, a categoria apresenta baixo percentual de adesão ao sindicato, onde 2% das trabalhadoras estão vinculadas a algum tipo de sindicato ou associação reconhecido pelo Ministério do Trabalho. A maioria sindicalizada encontra-se na região Nordeste do país – devido a atuação de movimentos sociais em especial aos feministas e negro, como aponta Bernadino-Costa (2007) – e a minoria no Norte.

Acerca da remuneração temos a baixa remuneração caracterizando essa atividade no Brasil. Essa categoria possui uma renda mensal abaixo do salário mínimo. Em 2009 a média mensal era de R\$ 386,45, sendo que na mesma época o salário mínimo – que é estipulado por lei – era de R\$ 465,00.

Os indicadores ainda comprovam que mesmo representando 62% do total de trabalhadoras domésticas no país, as negras recebiam, em 2009, uma remuneração média de R\$ 364,84, enquanto as domésticas brancas recebiam R\$ 421,58

Em síntese, ser uma trabalhadora doméstica no país não é tarefa das mais fáceis. Essa categoria agrega diversos elementos estruturadores das desigualdades no país. A baixa remuneração, a pequena escolarização, as amplas horas de trabalho, e a baixa sindicalização somada a insípida formalização demonstram na prática que as construções sociais acerca dessa contribuem na opressão da mulher.

2.3 Gênero e Raça no Trabalho Doméstico

A discussão de gênero e raça se insere neste debate, pois, o histórico do trabalho doméstico no Brasil assim como suas principais características e índices censitários assinalam para a existência de uma estreita relação entre esta atividade e as construções de gênero e raça problematizada em diversos estudos.

Como foi visto até aqui, uma importante bibliografia relaciona o trabalho doméstico no Brasil ao passado colonial deste (GRAHAN 1992, BACELAR 2008, KOFES 2001). Vemos também em Bacelar (2008) que essa atividade possui resquícios da tradição escravista, sentidos em muitos casos, pela maneira prepotente, violenta e arbitrária como os patrões tratam as empregadas.

Os estereótipos e resquícios assinalados por esses autores estão intrinsecamente ligados a naturalização de elementos inferiorizantes da mulher negra. Historicamente o trabalho exercido por mulheres é desvalorizado socialmente sob a égide sexista que o considera como de segunda ordem - vide as díspares remunerações entre os gêneros. Quando essa lógica alcança as trabalhadoras negras soma-se a discriminação racial que as inferioriza, explora e subalterniza.

Além disso, o trabalho doméstico é visto como uma atividade natural das mulheres, como se as mulheres carregassem consigo características essenciais para realizá-lo, como afirmam Mori, Bernadino-Costa e Fleischer (2011).

Em consonância, para Suely Kofes (2001) e Bernadino-Costa (2007) a soma de todos esses fatores quando se pensa o trabalho doméstico, recai numa desvalorização e depreciação dessa atividade, numa exploração por meio de amplas jornadas de trabalho, má remuneração e contratações ilegais e à não cobertura integral pela legislação brasileira – ao contrário de outras categorias de trabalhadores. Até mesmo os seus saberes são silenciados e ignorados pela narrativa hegemônica da nação como pontua Bernadino-Costa.

A discussão de classe se insere nessa temática, pois como afirma Mary Castro (1992) à estrutura de classe que produz e onde se reproduzem os pobres não é uma dimensão paralela e sim palco das relações de gênero e raça no trabalho doméstico.

Assim, mulher negra executa como no passado, uma atividade desprestigiada socialmente, imbuída desses constructos inferiorizantes que se refletem de diversas formas: na remuneração que se emprega; na longa carga horária diária; no tratamento arbitrário e degradante; na violação dos direitos jurídicos e muito mais.

3. Uma Breve Análise Sobre o Cotidiano das Trabalhadoras Domésticas Negras em Cruz Das Almas – BA.

3.1. Perfil das trabalhadoras domésticas

Como foi explicitado anteriormente, a pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de questionários e entrevistas. Com objetivo de fazer uma discussão que contemplasse a dinâmica da atividade doméstica em todo o município, realizamos a pesquisa em aproximadamente 12 (doze) bairros da cidade que possuem realidades infra-estruturais diversas devido à diversidade do poder aquisitivo de seus residentes.

Traçando um perfil dessas trabalhadoras podemos perceber que a faixa etária das 17 trabalhadoras entrevistadas varia entre 17 e 60 anos de idade. Das 17 trabalhadoras entrevistadas, 10 se auto-classificaram como negras, 7 como morenas e todas se identificaram como pretas segundo as categorias utilizadas pelo IBGE.

Ressalta-se também que a maioria das entrevistadas são solteiras – 10 mulheres –. Essas mulheres possuem aproximadamente 4 filhos – numa média aproximada – e são como veremos mais adiante as grandes responsáveis pelo sustento da família. Além disso, podemos observar a predominância da baixa escolaridade, onde uma importante parcela não completou o ensino fundamental. Essa carência se acentua na faixa etária mais velha: encontramos duas trabalhadoras de 60 anos com baixíssima escolaridade, Amália sabe ler e escrever muito pouco – aprendeu no ensino não-formal³⁸² – e D. Lurdes é analfabeta – nunca frequentou o ensino formal ou informal.

A maioria das entrevistadas mantém o regime de trabalho mensal³⁸³, trabalha em média de 5 a 6 dias por semana – de segunda a sábado – e de 6 à 10 horas por dia. Como mensalistas recebem uma média salarial de R\$ 217, 00, valor abaixo da média salarial da região nordeste do país que de uma maneira geral é determinado pelo empregador.

A maior parte das entrevistadas nasceu no município de Cruz das Almas. Quando não nascidas no espaço urbano, são oriundas da zona rural principalmente das localidades Pumba, Boca da Mata, Araçá e Embira. Entretanto, foram também entrevistadas mulheres oriundas de outros municípios – Santo Amaro, Conceição do

³⁸² Aprendeu a ler e a escrever em uma antiga escolinha para meninas no bairro onde cresceu.

³⁸³ Segundo o pesquisa do Sistema PED/março de 2010 a maior parte das trabalhadoras domésticas registradas ou não no Brasil, exercem seu trabalho como mensalista embora nos últimos anos tenha ocorrido um aumento significativo de diaristas nas grandes regiões metropolitanas.

Almeida, Governador Mangabeira, Cabeceiras do Paraguaçu e Cachoeira – pertencentes a região do Recôncavo baiano.

Essas mulheres são filhas de trabalhadores rurais, matadores de boi, trabalhadoras do fumo, pescadores, pedreiros, mecânicos e trabalhadoras. Dessas atividades o trabalho no campo devido à origem rural, a atividade fumageira devido esta ser ainda uma atividade bastante desenvolvida na região e o trabalho doméstico, foram às atividades mais citadas quando as entrevistadas falam sobre a profissão dos seus genitores.

3.2. Moradia, família, trajetória escolar e trabalhista

Na pesquisa encontramos trabalhadoras que já residiram em diversos bairros periféricos da cidade – Edla Costa, Itapícuro, Loteamaneto Vilarejo, Loteamento Matadouro, Fonte do Doutor, Areal dentre outros. Essa circulação deve-se em certa medida a busca do trabalho, ao custo do aluguel, ao casamento e ao crescimento da zona urbana como evidencia a fala da entrevistada a baixo.

Já morei em tanto canto de Cruz... na Cajá, no Areal, na Assembléia e de ultimo no Edla. Fui trabalhando, morando de favor, depois casei, fizemo um barraco no Edla e tamos aqui. Moro com três filho, tem duas netas... uma nora e o homem né. (Maria Lúcia, 56 anos).

Foi constatado também que grande parte dessas mulheres não possui casa própria. Estas, quando “dispõem” de recursos para alugar uma casa, alugam em locais mais afastados do centro que possuem infra-estrutura deficitária – má iluminação e ausência de calçamento das vias públicas, por exemplo –. O saneamento básico também é bastante precário: não existe rede de coleta do esgoto e tratamento dos resíduos sólidos.

Além das condições precárias em que se encontram os bairros em que as entrevistadas residem, a casa em que moram também é motivo de reclamações feitas por estas durante a pesquisa. Moradias simples e precárias, pequenas e abafadas, muitas vezes insalubres e com restritas possibilidades de descanso após um dia extenuante de trabalho. É essa a realidade recorrente no caso dessas mulheres negras que por deterem baixo poder aquisitivo estão submetidas a débeis condições de habitação. Podemos concluir que as desigualdades econômicas, implícitas às relações raciais se manifestam também no acesso à moradia, onde como no passado pós-colonial é negado a essas mulheres o direito a habitação digna e segura.

Boa parte das trabalhadoras entrevistadas são as maiores responsáveis pelo sustento familiar³⁸⁴, quando não são as únicas a sustentar filhos, filhas, netos e netas e marido. Como aponta Brites (2000), nestes núcleos familiares ocorre muitas vezes dos homens permanecerem muito mais tempo desempregados que suas mulheres. Às vezes, estes preferem o desemprego a determinadas condições de trabalho como péssimas remunerações aliadas a situações de subalternidade. Da mesma forma, para Saffioti (1978) isso ocorre devido a ideologia patriarcal induzir as mulheres a aceitarem facilmente empregos mal remunerados. Para Brites “As mulheres parecem menos incomodadas com a subalternidade que lhes é exigida no serviço, já que no interior de seu próprio grupo social desenvolveram táticas para lidar com esta posição presumida da condição feminina” (2000, 143).

Mendes (2002) acrescenta que o fato de estarem na condição de provedoras econômicas da família poderia levar a pensar tais mulheres de camadas populares como portadoras de poder e autonomia no âmbito familiar, todavia, esta heterogeneidade de fatores vão proporcionar para as mulheres pobres – e, sobretudo negras – uma situação complexa e ambígua que acarreta no acúmulo de funções e responsabilidades – mantenedoras econômicas da família e responsáveis pela dimensão doméstica dos cuidados.

Nesse sentido, se tratando da camada pobre da população a discussão sobre chefia feminina não deve ater-se somente a questão da autonomia e independência feminina. Questões mais contundentes como a sobrecarga de responsabilidade com o lar e a família e o sustento e o cuidado dos filhos devem ser problematizadas. No caso da nossa pesquisa esses aspectos da chefia feminina ecoaram por diversas vezes, onde a sobrecarga do trabalho doméstico remunerado soma-se a sobrecarga de responsabilidade com o sustento da família.

Quem paga as contas da minha casa sou eu. Como eu recebo pouco, eu vou dando um jeito. Recebo no começo do mês ai vou pagando as contas e compro o suprimento das crianças. Só que antes do meio do mês esse dinheiro acaba, ai eu me viro como posso. Faço uns bicos, minhas filhas me ajudam e tem também o bolsa que segura legal a onda aqui em casa, mas

³⁸⁴ Segundo divulgado pelo IPEA entre 2001 e 2009, o percentual de famílias brasileiras chefiadas por mulheres subiu de aproximadamente 27% para 35%. Em termos absolutos, são quase 22 milhões de famílias que identificam como principal responsável alguém do sexo feminino. A investigação das causas desse fenômeno está no **Comunicado do Ipea nº 65: PNAD 2009 – Primeiras Análises: Investigando a chefia feminina de família disponível na página do IPEA www.ipea.gov.br**.

tem mês que é um sufoco. O home pouco ajuda, o melhor dizendo nada ajuda, gasta o pouco que ganha da oficina nos botecos, ai fica pra mim mesmo. (Ana Lúcia, 39 anos, casada, 6 filhos).

Concluimos assim que chefiar a família se traduz muitas vezes para este grupo o acúmulo e a sobrecarga de funções. Sobrecarregadas pelo trabalho fora de casa – como veremos mais adiante – estas mulheres trabalham durante a maior parte do dia, sendo freqüentemente obrigadas a deixarem os filhos com vizinhas, familiares ou sozinhos sob a responsabilidade do mais velho. A falta de creches públicas as obriga muitas vezes a desembolsar do pouco que recebem para que alguém os vigie como vemos na fala a seguir: *Moro com meu marido e meus filhos... tenho um menino e uma menina, eles são pequenos e tenho que dá um trocado pra minha irmã olhar eles enquanto to trabalhando. (Vangerléia, 24 anos, casada e dois filhos).*

Um fato que nos chamou bastante atenção na fala da entrevistada acima diz respeito precarização das relações de trabalho vividos intra classe. A trabalhadora doméstica que desenvolve uma atividade precária, sobretudo pela baixa remuneração paga a outra trabalhadora da mesma categoria e classe para que esta execute uma atividade também bastante precarizada. Outro elemento também bastante relevante encontrado na pesquisa é a questão da reprodução da condição de gênero: e a filha maior que se responsabiliza pelos irmãos e pela casa. A menina desde cedo vai se conformando a condição de zeladora das crianças e do lar.

Sobre a trajetória escolar, vimos na primeira tabela a situação de baixa escolarização dessas trabalhadoras. Essas encontram dificuldades no acesso a educação formal, algumas por falta de oportunidade de estudar enquanto jovens só puderam retomar aos estudos depois da idade adulta. Essa cruel realidade não se faz somente ao grupo em discussão – de mulheres negras – mas aos demais grupos excluídos da sociedade brasileira, já que o acesso à educação de qualidade no Brasil como aponta Pochmann (2005) está restrita a uma parcela limitada da população geralmente condicionada a uma elite branca do país. Desta forma a educação para essas mulheres aparece como mais um elo na cadeia de desvantagens sociais as quais estas estão submetidas.

A trajetória escolar em geral é bastante conflituosa para estas; apesar de afirmarem a vontade de terem prosseguido com os estudos a necessidade do trabalho, a exaustão depois de um dia pesado de trabalho e ainda as obrigações dentro de casa as

motivaram na desistência da educação formal. O ritmo cotidiano de trabalho e as demandas do ambiente privado – o cuidado do lar – apresentam-se como verdadeiras barreiras para a continuação dos estudos.

Completei a 8ª série com muita dificuldade. Como trabalho desde nova, ficava difícil trabalhar e estudar. Chegava no colégio cansada, mal entendia o que os professores explicavam. Quando casei ficou pior porque aí veio os meninos... acabei parando o ensino e hoje sinto a falta que me faz (Teresa, 32 anos, solteira e 2 filhos).

Novamente a responsabilidade com o trabalho doméstico apresenta-se desde cedo para essas mulheres. Desde muito cedo estas aprendem o ofício doméstico e a casa materna é o primeiro estágio de uma longa trajetória no cuidado do lar. A falta de tempo e a sobrecarga de trabalho dificultaram, para muitas dessas trabalhadoras, a continuidade nos estudos.

A trajetória profissional é muito semelhante na maioria dos casos, inicia-se a vida no trabalho doméstico durante a infância e este se estabelece enquanto atividade profissional ao longo das trajetórias de vida. Por causa da baixa escolaridade e das dificuldades de se estabelecer em um trabalho formal seja no comércio, prefeitura ou nas fábricas existentes na cidade, o trabalho doméstico é tido como opção exclusiva de trabalho para a totalidade das entrevistadas.

Foi o que pude fazer pra ganhar dinheiro. Já até tentei trabalhar no comércio, mas nunca deu certo, nunca nem me chamaram. Como estudei pouco me restou pouca coisa pra fazer por aqui... emprego não tá fácil... mas a gente vai se virando... vendo geladinho no sábado e domingo e quando tem festa no Larangeiras³⁸⁵ ajudo minha cunhada a vender cerveja. Também já vendi mingau na feira... mas dava muito trabalho e nem sempre entrava dinheiro. Sei lá a vezes fico chateada por não ter o que oferecer as crianças... com pouco dinheiro não dá pra fazer muita coisa... se me dessem uma chance pra trabalhar em outro lugar eu iria. O problema é que não rola... aí só posso fazer isso (Van, 24 anos, casada e 2 filhos).

Essas trabalhadoras ainda desenvolvem outras atividades para auxiliar no sustento familiar, dentre as quais encontramos manicure, vendedora de alimentos – geladinho, mingau, doce –, feirante, vendedora de lingerie, costureira.

Expressões como: não tive opção; não arranjei outra coisa pra fazer; não me chamaram em outro lugar; foi o que pude fazer para ganhar dinheiro, são recorrentes nas falas das entrevistadas. Entretanto, podemos perceber que as mulheres mais velhas

³⁸⁵ Clube de eventos local.

– acima dos 32 anos – são as que apontam se identificar com a profissão e não encontrar problemas em desenvolvê-la e nem ter vergonha de se afirmar enquanto trabalhadora doméstica.

Sempre gostei de ser empregada. Não vejo porque achar ruim. É claro que paga mal. Mas fico feliz quando vejo tudo arrumado... só me preocupa o fato de ser muita coisa pra fazer em um dia e receber tão pouco por isso... isso é que angustia a pessoa. Mas eu gosto de fazer e por enquanto não penso em para. Penso em procurar uma casa que me paga mais, mais parar não. Enquanto eu tiver força vou levando (Teresa, 32 anos, solteira e 2 filhos).

As trabalhadoras mais novas são as mais incomodadas com a situação de trabalho como podemos perceber nas falas abaixo. A baixa remuneração, a sobrecarga de afazeres e a ausência completa de direitos fazem dessa uma atividade bastante angustiante para a maioria delas. O desejo por um trabalho melhor, é encontrado em diversas falas e aparece enquanto solução imediata para diversos problemas.

Acho humilhante. Paga pouco e explora a gente. Venho acabada pra casa. Minha patroa quer que eu limpe até os cantinho que não existem... ela me paga pouco pra isso... sem falar que todo mundo olha você diferente só porque limpa a casa dos outros... tenho amigas que dizem que nunca vão fazer o que eu faço, preferem trabalhar na feira, fazer unha, passar ferro, vender calcinha mas não vai ser doméstica... porque os povo não tem dinheiro e te contrata pra pagar mixaria... é foda. (Alice, 20 anos, solteira, 2 filhos)

Salienta-se nesse processo também o choque de gerações; muitas vezes as trabalhadoras não compreendem a atividade da mesma forma. Para a geração mais velha o trabalho doméstico agrega outras significações, como zelo e cuidado que para as gerações mais novas não tem a mesma representação.

Adentrando na rotina de trabalho, vimos que é comum às trabalhadoras desenvolverem várias funções nas residências onde trabalham. A jornada de trabalho inclui arrumar a casa, cozinhar, lavar e passar as roupas, cuidar de criança dentre outras especificidades de cada lar. Como foi assinalado por Brites (2000) as trabalhadoras fazem de tudo, desde atividades mais pesadas como a faxina até as mais corriqueiras como desembulhar as compras, lavar bicicletas, pegar objetos e mais. Para a autora essa desvalorização radical do trabalho doméstico, sem dúvida herdada da época escravocrata, resiste até os dias de hoje sendo comum a utilização da frase: não sou sua escrava, quando se solicita algo á alguma pessoa.

Doravante, passam muito tempo no ambiente de trabalho, para esse grupo o trabalho é muito central. Como constatado por Kofes (2001), muitas trabalhadoras queixam-se pelo pouco tempo livre. A centralidade do trabalho devido ao longo tempo que passam trabalhando pode ser percebida nessas falas mais acima. O ambiente familiar é pouco assistido por estas mulheres, que usam de diversas estratégias para manter também suas casas limpas e organizadas.

4. Considerações Finais

O trabalho doméstico no Brasil se caracteriza ainda hoje por uma atividade bastante precária. Os dados empíricos da nossa pesquisa apontam para extrema precarização do trabalho doméstico desenvolvido na cidade de Cruz das Almas. A baixíssima remuneração acrescida da elevada carga horária de serviço e o acúmulo de afazeres e funções são algumas das características dessa atividade nessa cidade do interior. Além disso, mesmo envoltas a essas jornadas de trabalho exaustiva, as trabalhadoras domésticas entrevistadas desenvolvem outras atividades para o complemento da renda familiar.

Assim, essas mulheres se sobrecarregam de sub-trabalhos extremamente precarizados, não conseguindo com isso alterar sua condição de vida e de sobrevivência: residem em bairros periféricos com deficiente infra-estrutura, em casas pequenas e com um número elevado de moradores e possuem pouca escolaridade por motivos diversos dentre os quais se destaca a sobrecarga de trabalho já que todas entrevistadas executam o trabalho doméstico desde a infância.

Concluindo podemos assegurar que a experiência das trabalhadoras domésticas em cidades médias do interior é muito pior e muito mais precária; coadunam diversos elementos que tornam essa atividade bastante precária - péssima remuneração, uma extensa carga horária de serviço e de afazeres acrescida dos 'bicos' que complementam a renda, a inexistência de sindicatos e/ou organização profissional e uma estigmatização bastante perversa.

A necessidade de um poder público que de fato se ocupe em minorizar e reverter esse quadro e busque assegurar e ampliar os direitos dessa categoria é urgente como questionam os sindicatos dessa classe trabalhadora. Os resquícios colônias devem ser desconstruídos, assim como as representações negativas e as naturalizações acerca da mulher negra e conseqüentemente do seu trabalho.

5. Referencias bibliográficas

BACELAR, Jefersom. **A hierarquia das raças: negros e brancos em Salvador – Rio de Janeiro: Pallas 2008.**

BERNADINO-COSTA, Joaze. **Sindicato das Trabalhadoras Domésticas no Brasil: teorias da descolonização e saberes subalternos.** (Tese de doutorado), Brasília, UnB, 2007.

BRITES, Jurema. **Afeto, Desigualdade E Rebeldia: Bastidores Do Serviço Doméstico. Tese de Doutorado.** Porto Alegre, 2000.

CASTRO, Mary. **Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos.** Revista Estudos Feministas, v.10,p. 57-74, 1992

GRAHAN, Sandra Lauderdale. **Proteção e Obediência.** Companhia das Letras: 1992.

IPEA. Comunicados do IPEA n. 9090. **“Situação atual das trabalhadoras domésticas no país”.** Brasília: Ipea, 2011.

KOFES, Suely. **Mulheres, mulheres: Identidade, diferença e desigualdade na relação entre patroas e empregadas.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

MATOS, Maria Izilda Santos de. **Porta adentro: criados de servir em São Paulo de 1890 a 1930.** In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila. **Novos Olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil.** São Paulo: Carlos Chagas: Editora Marco Zero. 1994.

MENDES, M.A. **Mulheres Chefes de Família: a complexidade e ambigüidade da questão.** In: XIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2002, Ouro Preto. XIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Brasília: Associação Brasileira de estudos Populacionais – ABEP, 2002.

MORI, Natalia. Bernardino-Costa, JOAZE. FLEISCHER, Soraya. Apresentação. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze. FIGUEIREDO, Angela. CRUZ, Tânia. (org.) **A Realidade do Trabalho Doméstico na Atualidade.** Centro Feminista de Estudos e Assessoria, Brasília: 2011. Disponível em: http://www.cfemea.org.br/images/stories/pdf/realidade_do_trabalho_domestico_na_atualidade.pdf

PINHEIRO, Luana (et. al.). Situação atual das trabalhadoras domésticas no Brasil. IN: BERNARDINO-COSTA, Joaze. FIGUEIREDO, Angela. CRUZ, Tânia. (org.) **A Realidade do Trabalho Doméstico na Atualidade**. Centro Feminista de Estudos e Assessoria, Brasília: 2011. Disponível em: http://www.cfemea.org.br/images/stories/pdf/realidade_do_trabalho_domestico_na_atualidade.pdf

POCHMANN, Marcio [et. al.]. **Atlas da Exclusão social v.5: agenda não liberal da inclusão social no Brasil.**; São Paulo: Cortez, 2005.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **Emprego doméstico e capitalismo**. Avanir Editora; Rio de Janeiro:RJ; 1978.

SANTOS, Gislene Aparecida. **A invenção do ser negro**. Fapesp, São Paulo: 2002.

VIANNA-FILHO, Luis. **O Negro na Bahia**. EDuFba, Salvador:1988.

WILSON, Thomas .P. **Qualitative Versus Quantitative Methods** in Iocial Research. Bulletin de methologie sociologique, nº10, avril, 1986.

Mulher Negra: O Corpo que não Cala

Viviane dos Santos Santana³⁸⁶

RESUMO

A presente pesquisa trata-se de um trabalho de cunho teórico, tendo como objetivo compreender o conceito de corpo, e suas representações sociais buscando estabelecer um diálogo com as questões de gênero e raça. Bem como identificar como o corpo negro, em particular da mulher negra é visto e tratado socialmente, tendo em vista que a dificuldade de ser mulher e negra em uma sociedade marcada pelo racismo e sexismo implica em preconceito e discriminação dupla por ser mulher e negra. Tendo como contribuição os aportes teóricos DAOLIO (2006), FIGUEIREDO (2008), GOMES (2011), PINHO(2008), SILVA (2000), etc. Concluindo, que o corpo da mulher negra é um corpo violentado moralmente e fisicamente, além de sofrer, sexismo e racismo, ou seja, dupla discriminação por raça e gênero.

Palavras-chave: Mulher; Negra; Corpo.

1 Introdução:

O presente artigo é resultado de um dos capítulos teóricos, do Trabalho de conclusão de curso em andamento da autora, no qual a pesquisa tende compreender a relação de raça e gênero na educação superior do país. Neste capítulo busca-se compreender a relação social com o corpo negro em particular com o corpo da mulher negra, que muitas das vezes é violentado e perseguido, moralmente e fisicamente.

O corpo muitas das vezes tem várias representações social, o comercial, o sexual, dentre outros, porém o corpo branco não é visto, nem tratado como o corpo negro, o corpo negro por sua vez, é um corpo negado nesse sentido, NOGUEIRA (1999, p.42/43) fala que o negro, no entanto, é aquele que trás a marca do “ corpo negro” , que expressa, escatologicamente, o repertório do execrável que a cultura afasta pela negatificação. Preso às malhas da cultura, o negro trava uma luta infinda na tentativa de se configurar como indivíduo no reconhecimento de nós.

è como pertencer a uma sociedade e não se sentir parte da mesma, é ser constantemente negado por uma cultura eurocêntrica que aos poucos engole, e que eliminar a cultura

³⁸⁶ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Centro de Formação de Professores Campus de Amargosa-Ba. Bolsista Propaae (Pró-reitoria de de políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis.)

africana, o negro estar e é um ser presente na sociedade , porém não é um sujeito reconhecido como um sujeito de direitos como os não negros.

2 O Corpo:

O corpo na contemporaneidade tem sido alvo de bastante discussão, e investigação na área do conhecimento, e até mesmo na mídia, no entanto, a discussão a cerca do corpo, acontece desde a transição do século XIX para o século XX, quando segundo DAOLIO,(2006, p.51), “a antropologia passou a organizar um método que verificasse o costume, a cultura e o comportamento de povos, que viviam em lugares distantes das metrópoles”. Essa prática de pesquisa, permitia a permanência do antropólogo na tribo por um extenso período, com objetivo de analisar as práticas culturais de um dado povo, pois os antropólogos viam o ser humano, como pessoas sem evolução, essa prática era chamada de etnografia.

A partir da etnografia, foi possível que a antropologia percebesse o ser humano de maneira diferente, pois como confirma DAOLIO, (2006, p. 51), o ser humano “antes eram classificados como menos evoluídos e primitivos, agora cabia ao antropólogo a compreensão dos seus comportamentos”, ou seja, cabia ao antropólogo buscar o conjunto de significados que dessem sentido às ações dos sujeitos investigados.

E a partir da mudança no olhar científico, a antropologia deixou de ser uma ciência que criava formulações a cerca dos sujeitos, passando a ter um olhar mais reflexivo a cerca do mesmo, mesmo que os comportamentos fossem esquisitos o antropólogo percebia com um olhar que tivesse uma relação de significados entre o objeto investigado, ou seja, o ser humano, e as ações desenvolvidas por eles.

Nessa evolução do olhar do antropólogo para com seu objeto de pesquisa, conforme afirma DAOLIO, (2006, p.51) “o corpo passa a ser considerado não apenas como um arcabouço biológico menos capaz ou denunciador do estágio e evolutivo, mas expressão de um conjunto de significados de um dado grupo”. Desse modo, o antropólogo começou a perceber o corpo, como um conjunto que dialogava consigo e as expressões que estava a sua volta, que envolvia a cultura, a língua, os costumes, dentre outros. é como se o corpo falasse pelo seu povo, pelo seu dono .

DAOLIO,(2006, p.49) ainda percebeu que no inicio do século XX, a antropologia começou a sistematizar métodos de pesquisa para encontrar e compreender os seres humanos espalhados pelo mundo, defrontava-se com as diferenças corporais espalhados pelos vários grupos existentes e suas características particulares. Uma vez que, o corpo é uma característica comum aos seres humanos, porém cada um tem suas

particularidades tendo que ser respeitado e estudado de maneira particular. No entanto, como relata NOGUEIRA, (1999, p. 41) o corpo funciona como marca dos valores sociais e nele a sociedade fixa seus sentidos e valores.

3 Representação e Repreensão do Corpo Negro

“Segundo Gomes (2011) apesar do Brasil ser uma sociedade marcada pela corporeidade como uma potente forma de expressão cultural, nem todos os corpos e seus sujeitos são vistos e tratados no mesmo patamar de igualdade”. Uma vez que para o branco o corpo é representado como objeto de troféu de exibicionismo, enquanto para o negro, objeto de castigo, repreensão, mercadoria, pois o corpo negro recebe punição por vários motivos, pela sua forma de andar, de trabalhar, de correr, é violentado e perseguido, por não ser aceito como um corpo negro Gomes, (2011, p.50), ainda afirma “que o corpo negro é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende violento”.

Ideologia que se arrasta por séculos, e por pensamentos racistas deste tipo, que o corpo negro inúmeras vezes foi exposto em fogueiras como troféus para festas de brancos, despedaçado nos pelourinhos como exemplo para outro negro ser obediente ao branco, o corpo negro por sua vez, é um corpo gritante sem socorro, um corpo escravizado, massacrado, violentado.

Mesmo com a transcrição das épocas, o corpo negro não deixou de ser crucificado, apenas mudou-se, a forma dos suplícios. Permanecendo um corpo disciplinado, obediente aos esquartejamentos, aos castigos sociais do branco, mesmo diante a tantas dores e castigos, o corpo por si só não se cala e denuncia, as dores, as humilhações, que são presentes no corpo negro surruteado, pois um corpo:

Não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as investigações que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acomplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos...enfim, é um sem limite de personalidades sempre reinventada e a serem descobertas. (Goellner, 2012, p.29)

O corpo não fala por si só, mas por cada gesto corporal ao anunciar uma expressão da dor, ou da alegria, que o mesmo sente, pois ele se comunica de diversas formas, pela roupa, pelos reflexos, e até mesmo pelo silêncio. O corpo é também, o reflexo da identidade de um sujeito pela forma de se vestir, de falar enfim o modo de ser e agir de cada um.

No entanto para Gomes (2011, p. 52), “o corpo negro pode ser entendido como existência material e simbólica do negro em nossa sociedade e também como corpo “político” desse modo a relação do negro com seu corpo contribui na constituição de sua identidade e de saberes”. O corpo negro carrega em si a história da população negra, ele não é apenas um objeto material, mas a simbolização do ser negro na sociedade, a exemplo do gingado de um corpo negro na capoeira, ele se comunica consigo e com o outro, criando comunicações e saberes entre si.

Pois a identidade de um corpo segundo Gomes, (2011, p.51) se constrói de forma coletiva por mais que se anuncie individual” o corpo em si é resultado da identidade de um sujeito que se comunica ou não com o outro.

4 O Corpo da Mulher Negra

Para Stolcke, (2006) **apud** Pinho,(2008, p.265) (...) a regulação dos corpos de mulheres, brancas e negras, foi essencial para a reprodução das hierarquias raciais, baseada na pureza de sangue” no qual o corpo da mulher branca era resguardado para o casamento enquanto o corpo da mulher negra objeto de exposição, ridicularização usado sexualmente de maneira agressiva por homens brancos e negros.

Nesse sentido, Hooks (1995, p.468 **apud** Figueiredo, 2008, p.244.) considera que o sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a idéia de que ela esta neste planeta principalmente para servir aos outros. Uma vez que o corpo da mulher negra é visto como objeto de erotização, de exploração misturado com desejo, é um corpo violentado comercializado, dócil, à macheza quanto do homem branco como do negro, um corpo ausente dos debates educacionais fato que se arrasta desde o tempo da escravidão quando a mulher negra era usada sexualmente pelos seus senhores, mas que não servia para o casamento, situação que se arrasta durante os tempos. È como afirma MACEDO e MOREIRA(2013, p. 2) do sexo forçado com o colonizador às ridículas cantadas dos dias atuais várias foram e são as tentativas de domesticação e/ou disciplinarização do corpo da mulher negra.

Nesse sentido Gomes (2011, p. 48) afirma que o corpo negro ainda vive situações que exigem a superação da visão exótica e erótica que sobre ele recai oriunda da violência escravista, alimentada pelo sexismo, pelo machismo e disseminada pelo racismo. Por ser visto assim, o corpo da mulher negra tornou-se um objeto de submissão, violação e de comercialização para o turismo brasileiro, o corpo da mulher negra é comercializado

como objeto de desejo, sedução. No entanto, o corpo que era feio, nojento, preguiçoso passa a ser, paradoxalmente, belo, viril, trabalhador, exótico reconfigurando-se nos diferentes movimentos políticos (COSTA, 2009 apud MACEDO e MOREIRA, 2013, p. 3).

Não devendo ser qualquer corpo, mas o corpo desejado pelo marketing, ou seja, um corpo “sarado”, com curvas, bundas e seios enormes, quadris largos, pois este perfil de corpo é considerado como uma máquina produtiva, erótica e exótica, sendo forçado a render lucros dentro e fora das possibilidades, desconsiderando o limite do mesmo, o corpo negro como afirma Figueiredo,(2008, p.247) “ têm sido discriminado nas propagandas e no mundo da beleza, duas esferas particularmente importantes na construção de estereótipos negativos contra os negros ’. Pois é no espaço do marketing que a maioria das pessoas buscam contruir um conceito, uma visão acerca de algo. E o corpo negro ao ser apresentado de forma negativa o preconceito a cerca do mesmo só tende a aumentar.

Por isso Gato (2003) **apud** Silva, (2000, p.91) que :

“o corpo da mulher negra traz profundas marcas, produzidas pelas visões empresariais e biológicas. Mais ainda traz marcas históricas de negação e de esfoliação: proibição, castigos e exploração compõem a sua trajetória hoje. A sua referência corporal se processa, ao longo da nossa história, por meio de violências, dores, fragmentação, separação física e cultural, multilações, rejeição, abandonos e mortes.”

Diante as diversas violências verbais e físicas, o corpo da mulher negra chora, se comunicar com o interlocutor que se nega a ouvir, porque vê este corpo, como objeto que não requer cuidados, carinho pois é um corpo que não tem autonomia, pois é vetado por outrem SOUZA (1983 apud Jesus, 2010, p. 480) contribui afirmando que

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida, em suas perspectivas, submetida a exigências , compelida a expectativas alienadas. Mas é também e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

O racismo impossibilita que a mulher negra constitua uma identidade social, sendo representada como um objeto de uso de diversas formas, no trabalho, por exemplo, muitas vezes é explorada moralmente pela mulher e homem branco, e as vezes explorada e violentada sexualmente pelo seu patrão, em casa, as vezes também é explorada pela família , ou esposo, na escola tem sua identidade alienada dentre outros circunstâncias que a mulher negra se depara.

Sobretudo, Silva, 2000, p.é necessário repensar sobre as construções sócio-culturais que ao longo da história perpassam as trajetórias de mulheres negras. Buscando como relevância ferramentas que contribua para a

construção de uma identidade étnico racial desconstruindo o estereótipo a cerca da estética e da corporeidade da mulher negra.

Pois a mulher negra é dona de uma identidade e uma história que merece respeito, assim como sua corporeidade que é merecedora de troféus pela sua beleza rara, seu encanto sendo uma corporeidade que trás consigo uma história lutas e vitórias. Um corpo estereotipado, mas que não perde seu gingado nem suas raízes enfim, um corpo esplêndido com as riquezas da sua cultura africana que não se limita ao preconceito.

Uma vez que, para GOMES, (1995 **apud** Queiroz 2001, p. 26) o preconceito não se dá apenas com relação aos aspectos culturais, mas que a discriminação tem como base traços físicos como a cor da pele, o tipo de cabelo, para determinar o que é “bom” ou “ruim” para incluir ou excluir.

5 Considerações Finais:

No entanto, a construção de um raciocínio da possível possibilidade da obtenção de “corpos perfeitos e padronizados” tentam invisibilizar e ausentar o respeito e a valorização para com a diversidade dos corpos, reforçando a desigualdade entre os sujeitos. O corpo da mulher negra por sua vez, é um corpo sofrido, e muitas das vezes violentado moralmente e fisicamente, é um corpo que constantemente esta vivenciando o preconceito e a dupla discriminação por raça e gênero para SAFFIOTI (1987 **apud** Goncalvez , 2012, p. 7) esse preconceito de dá por a mulher negra trazer consigo a marca da construção social do que é ser mulher e o mito da inferioridade da raça. Pois desde da época da colonização que o corpo da mulher negra, é usado, violentado,domesticado por ser visto como um corpo que não é detentor de respeito, cuidado tão pouco carinho.

Nesse sentido as autoras, MACÊDO e MOREIRA (2003, p.2) nos remete a pensar que da captura na África aos dias atuais o corpo negro passou por diversas transformações que o marcou e o marca refletindo nas suas relações cotidianas. As marcas carregadas ao longo desses processos históricos refletem-se nas relações de saber/poder, criando discursos capazes de transformar o corpo em espaço de coerção, exploração e dominação.

5 Referencias Bibliografica:

DAOLIO, Jocimar. **Corpo e Identidade** . In: MOREIRA, Wagner Wey. Século XXI: A era do Corpo ativo . Campinas, SP: Papyrus, 2006.

FIGUEIREDO, Angela. Gênero: **Dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil**. In: Raça: novas perspectivas antropológicas/Lívio Sansone, Osmundo Araújo Pinho (organizadores) – 2ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia : EDUFBA, 2008.

GONCALVES, Maria Emília dos S. . **A Invisibilidade da Mulher Negra na Enfermagem Profissional Brasileira**. Revista eletrônica multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, nº 2 –Ano 3 – Junho/ 2012. Disponível em: www.revistapindorama.ifba.edu.br acessado em 11/07/2013 as 10:16.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro, Saberes e a tensão regulação – emancipação do corpo e da corporeidade negra**. Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa. Contemporânea. ISSN: 2236-532X nº 2, 2011.

GOELLNER, Silvana Vilodre **A produção cultural do Corpo** In: LOURO, Guacira Lopes, Felipe Jane, Goellner, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JESUS, Carla Cristina dos Santos. **Mulheres negras e docência: identidade e trajetória**. Anais eletrônicos. Fórum nacional de crítica cultural 2. Educação básica e cultura : diagnósticos, proposições e novos agenciamentos 18 a 21 de vov 2010.

MACÊDO, Thaislane Lopes da Anunciação; MOREIRA, Edivania Vitória . **Entre o Desejo e o Estereotipo Marcos Culturais e Discursivas do/ No Corpo Feminino Negro**. (Artigo Apresentado no III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades 15 a 17 de maio de 2013. Universidade do Estado da Bahia. Campus I, Salvador-Ba.

NOGUEIRA, Isildinha B. . **O Corpo da Mulher Negra**. Pulsional Revista de Psicanálise, ano XIII, nº 135, 40-45 (Texto apresentado e discutido no Encontro Sul-Americano dos Estados Gerais da Psicanálise, realizado em São Paulo , de 13 a15 de Agosto de novembro de 1999.)

PINHO, Osmundo. **Relações raciais e sexualidade**. In: Raça: novas perspectivas antropológicas. 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas . **Raça, Gênero e Educação Superior**. UFBA, FAGED. Programa de pós-graduação em educação. Salvador (2001) (Mestrado e Doutorado). Disponível em:
www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2001_DMQueiroz.pdf.

SILVA, Ana Rita Santiago. **Odara Obirin : Corpo e Estética na Construção de Identidade de Mulheres Negras**. Sementes caderno de Pesquisa/ Universidade do Estado da Bahia.Campus I. Departamento de Educação. V. nº 1 (jan/dez. 2000). _ Salvador: Departamento d Educação, 2000. Anual.

Baculejo da exclusão: Performances discursivas de raça e gênero nas blitzs da Polícia Militar nas ruas de Salvador

Viviane Santos dos Reis³⁸⁷

Resumo

Este trabalho parte de uma incômoda experiência na segunda maior estação de transbordo de Salvador, a popularmente chamada Estação Pirajá.

Quando ao acontecer uma abordagem policial em um coletivo vivenciamos a fatídica ação policial para com os homens ali presentes, homens estes negros e alguns homossexuais.

Inicialmente trabalharemos com três categorias de análise: gênero, geração e etnia/raça, dialogando perspectivas de biopoder, identidade de gênero e vigilância dos corpos em Foucault, sendo esta de tamanha importância para se discutir práticas policiais nas cenas periféricas da cidade soteropolitana e como esses “baculejos” se dão em um contexto jovem, negro e homossexual.

Será examinado neste trabalho o manual da Polícia Militar, cartas e depoimentos através do qual podemos discutir a violenta vigilância normatizadora dos corpos.

Palavras-chave: Jovens negros; Polícia Militar; Homossexuais; Vigilância; Racismo Institucional.

1 Introdução

A forma como a abordagem policial acontece nas periferias de Salvador tem sido tema recorrente nos meios de comunicação. Esse mecanismo das blitzs tanto a coletivo quanto a pé, muito utilizado pela Polícia Militar, tem sido alvo de crítica também por parte de uma população específica, as comunidades carentes, que sofre com os maus tratos físicos/ verbais, sumiços na calada da noite e ostentação de um poder que lhe é outorgado pelo próprio Estado.

Responsáveis pela segurança da sociedade, a polícia desempenha o papel de realizar suas “escolhas” através de cortes corporais como idade, cor, gênero e classe, que nestas

³⁸⁷Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros- GT09 Poder, Gênero e Raça: Desafios. Graduanda no curso Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e pesquisadora do PET/Comunidades Populares pela Universidade Federal da Bahia.
E-mail: vivianasantosdosreis@hotmail.com

situações se dá de maneira um tanto constrangedora e perversa, sendo assim, por sua vez, aplicados os processos de vigilância, esquadrinhamento e punição dos corpos estigmatizados pelo processo racista de segurança do Estado.

Neste Trabalho partimos do amparo teórico de Foucault acerca do biopoder e processo de disciplinamento. Explorando inicialmente cartas, depoimentos, reportagens, O Guia de Direitos Humanos para instituições policiais militares e do próprio Manual da Polícia Militar a fim de examinar esta metodologia do medo nas comunidades populares da cidade de Salvador.

Iniciamos aqui um breve relato como surge esta ideia de polícia ainda no período do século XIX a partir da vinda da família real para o Brasil em 1808. É o primeiro plano traçado para a segurança nacional. As funções e a administração provinham de um sistema colonial. E aos poucos, após a Independência uma importante força para aquele contexto brasileiro.

Polícia segundo o dicionário Aurélio [...]4. Polícia Militar. Bras. Corporação policial dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal, cuja atribuição é manter a segurança e a ordem interna e que é organizada e armada em moldes do Exército nacional, é força auxiliar e reserva [...].

A palavra polícia relaciona-se com ela pelo sentido de cuidar das cidades, onde a segurança sempre foi uma preocupação. Ela vem do grego Pólis+ cia que significa campanha da cidade, sendo ela derivada do grego.

2 Entendendo a corporação

Para que possamos trabalhar acerca de como se dá os baculejos ou abordagens da polícia exploramos acerca do Manual da Polícia Militar e o Guia de direitos humanos para Instituições de policiais militares que nos informa “O policial é a primeira linha de defesa dos direitos humanos e da segurança da comunidade na qual trabalha”.

E logo abaixo deste mesmo guia menciona-se que “Ninguém pode ser preso ou detido arbitrariamente”.

A partir destas informações o que nós temos nas comunidades é na realidade outra força operante onde a primeira lei apreendida é a do medo e a ordem principal é a do domínio, através das ações seletivas onde se esconde os estereótipos de classe, ou seja, onde o indivíduo mora, qual sua profissão, através da cor se é branco ou negro, o tratamento varia também na sua sexualidade.

A abordagem policial ou como vulgarmente é chamado o baculejo se dá na utilização de três técnicas: A revista, a busca e a identificação. Levam-se em conta três princípios básicos: Legalidade, necessidade e proporcionalidade.

Porém o que temos visto tanto nos meios midiáticos quanto nas ruas, é uma polícia dura e violenta que emprega sua “tática” através de cortes racistas. Pessoas são sinalizadas a pararem em certos lugares por simplesmente ser considerada suspeita quando na realidade sua roupa, seu modo de andar, seu bairro, sua cor ou identidade sexual, faz com que estes sejam aspectos que determinaram se serão revistados ou não.

Podemos ver isso em uma carta encaminhada pelo GGB (Grupo Gay da Bahia) a Polícia Militar Baiana ao excelentíssimo senhor Nilton Regis Mascarenhas em 2 março de 2010, do qual tem como tema central violência em abordagem praticada por policiais militares a homossexuais no Farol da Barra.

Contra essas práticas de abordagens abusivas cometidas pelo Tenente coronel Marconi Da 11º Companhia de Polícia militar da Barra vê neste relato:

Desde dezembro esse oficial e seus comandados vem aterrorizando homossexuais que circulam e promovem encontros de paquera atrás do Farol da Barra. Denúncia de empurrões, chicotadas com cabo de aço, lanterna forte no rosto das pessoas, agressões físicas como tapas no rosto e finalmente enquadramento na Delegacia desses homossexuais como marginais. (Carta GGB, 2010)

Constantemente essas cenas descritas na carta do GGB acontecem nas comunidades de Salvador quando um jovem nas esquinas é abordado por apenas estar ali ou simplesmente serem abordados em coletivos e penalizados sem nada acharem em suas sacolas, confundidos muitas vezes como bandido pelo ideal da “boa aparência”.

Desta forma podemos conferir que tanto os entrecruzamentos de gênero, raça/etnia, geração e classe estão em constante movimento dentro do universo das abordagens, ainda que de forma sutil, esta sutileza nos últimos tempos tem sido esmaecida.

Esta imagem do corpo negro, jovem e homossexual constantemente está associada aos estereótipos postos na hora da revista e é notório que esta marca no corpo desses homens fazem grande diferença entre ser parado ou não, ser maltratados ou não.

A homofobia desse policial é descabida, porque é papel das polícias conviver com todas as realidades sociais, garantindo a sua proteção.

A fé ou as crenças ideológicas desses prepostos públicos não devem influenciar no seu trabalho e é isso que tem acontecido na Barra com a participação do Tenente coronel Marconi e sua equipe... (carta do GGB, 2010)

Relatos como este, destacam não só um caso isolado, mas uma constância nas abordagens feitas a homossexuais, negros, pobres etc...

Neste jogo dos corpos o sujeito é vigiado, esquadrinhado e punido tanto fisicamente como moralmente desde a primeira chegada do sujeito a cena da abordagem.

Ainda explorando um pouco mais do Guia dos Direitos Humanos conduta ética, técnica e legal para instituições policiais militares onde fala sobre os grupos que merecem atenção especial diz: “respeite a orientação sexual de cada um e não faça gracejos ou

críticas”. É importante destacar que no relato do GGB, ainda temos uma versão muito diferente da conduta do Tenente coronel Marconi e sua equipe.

3 A cena que contradiz

Outro sintoma importante destacar é a condição imposta ao sujeito de não ter a opção de sair à noite sem ser abordado de forma bem peculiar, muitas vezes levando ao constrangimento do abordado, sabendo que este mecanismo acontece para segurança, contudo o modo como são realizadas essas revistas é que torna mais nítido o preconceito institucional por parte dos policiais militares.

Muitas vezes o sujeito vira elemento sem a possibilidade de mostrar sua identificação ou possibilidade de travar um diálogo em meio à interpelação.

A "fundada suspeita", prevista no art. 244 do CPP, não pode fundar-se em parâmetros unicamente subjetivos, exigindo elementos concretos que indiquem a necessidade da revista, em face do constrangimento que causa. Ausência, no caso, de elementos dessa natureza, que não se pode ter por configurados na alegação de que trajava, o paciente, um "blusão" suscetível de esconder uma arma. (ART. 244, CPP, 200)

Então não só o corpo, mas, o local pertencente torna-se um ponto de estratégia para as revistas, dito isso, que as blitzs têm horário e local específicos para acontecer. A cena ocorre num contexto onde raça e gênero se apoia num chamado discurso colonial repetitivo, embrutecendo e posicionando os atores como marcador crucial de análise nas abordagens feitas.

4 Construções das estereotípias

Considerando que as estatísticas nos apontam o quanto certo aspectos subjetivos e performáticos dos corpos ainda hoje, fundamentam preconceitos criados desde o século XIX e que esta marca opera um poder no corpo negro e homossexual nas práticas do discurso do poder do Estado.

“O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução.” (BHABHA, 1998)

Desta maneira a intenção da busca a princípio é a segurança do coletivo, porém, como o ponto de chegada é o corpo e se este corpo marginalizado é marcado com construções do negativo, entramos em contradição ao bem estar comum. Se fizermos um exame detalhado dos jovens negros, homossexuais, de uma determinada faixa etária e de uma determinada população, poderíamos ter como resultado inicial, um alarmante resultado de revistas recorrentes associados a estas características.

Souza Patto em seu texto *De gestores e cães de Guarda: sobre psicologia e violência*, nos define sobre a Carência cultural como forma de afastamento de um biologismo que já não caberia e isso conclui: “As explicações genéticas, que lastrearam concepções racistas, de forte e permanente presença no imaginário social...”.

Dentro de sua percepção ela deixa a indagação, se nesta nova “roupagem” da crença na subalternidade e dos mecanismos de forte diferença social dos menos favorecidos

recoloca-se sutilmente o preconceito? Então até que ponto poderia supor estarmos isentos desse mal histórico e processual? O racismo emerge com novos aspectos e isso confirma sua nova versão.

Não há como escapar das marcas indelévels adotadas no discurso de poder onde Fanon bem nos esclarece acerca das estratégias de disciplinamento e norma ele diz: Esse comportamento [do colonizador] trai uma determinação de objetificar, confinar, prender, endurecer. Expressões como “eu os conheço”, “é assim que eles são” mostram essa objetificação máxima atingida com sucesso.

A violência é outra marca que impera em muitos aspectos desta busca tornando-se tão frequente a ponto de naturalizar no comportamento de quem revista.

A Bahia vem como estado do Nordeste que mais mata essas categorias, tanto gays quanto jovens negros são alvos potenciais desse sistema. Além disso, esta marca aponta para uma faixa etária jovens de 15 a 29 anos e esses números só cresceram nos últimos anos.

Compreendemos então que tanto o negro quanto o homossexual acaba não sendo legitimado a andar em “certos lugares” ou “estar em certos ambientes”, ao homossexual confere também o mesmo patamar do jogo de preconceitos homofóbicos e racistas.

Dados atualizados de acordo com Motti, na Bahia revela que somente em 2012, 29 homossexuais foram mortos.

O Nordeste ainda lidera o ranque de massacre a jovens negros e homossexuais que em muitos casos ainda não são considerados crimes homofóbicos ou crimes de racismo. Se verificarmos, por exemplo, o Mapa da Violência 2013 os números de assassinatos tanto por crimes de homofobia quanto a violência a jovens negros temos uma situação bastante delicada.

Vale ressaltar que muitos destes crimes ocorrem também numa situação de abordagens mal realizadas onde resultam em morte.

Testemunharemos aqui algumas tabelas do site GGB em Assassinatos de Homossexuais: 2010, do Mapa da Violência 2013 e do artigo intitulado Parado aí: vigiando e punindo o corpo em diferenças estéticas de abordagem da polícia militar nas periferias de Salvador de 2013.

Tabela de Estados mais violentos

Estados	Gay	Travesti	Lésbica	Total
Ba	15	14		29
SP	16	07		23
RJ	14	08	01	23
AL	12	11	01	24
MG	7	11		18
PE	10	06		16
PR	05	10		15
TOTAL	79	67	02	148

Fonte: site GGB 2010.

Tabela Por Idade

Idade	Gay	Travesti	Lésbica	Total
14-17	8	3	2	13
18-20	5	9	1	15
21-29	33	26	2	61
30-39	22	22	3	47
40-49	27	5	1	33
50-59	9			9
60-69	8	1		9
70-79	3			3
Sem Informação	25	44		69
Total	140	110	10	260

Fonte: site GGB 2010.

Tabela 6.4. Número e taxas de óbito (em 100 mil) segundo causa básica e raça/cor das vítimas. Brasil.2010.

Raça/cor	Número				Taxas (em 100mil)			
	Acidente	Homicídio	Suicídio	Indeterminado	Acidente	Homicídio	Suicídio	Indeterminado
Branca	107	9.478	244	599	0,1	10,5	0,3	0,7
Preta	20	2.828	95	35	0,1	19,7	0,7	0,2
Amarela	2	33	1	2	0,1	1,6	0,0	0,1
Parda	206	22.198	376	291	0,2	26,8	0,5	0,4
Indígena	2	40	0	2	0,2	4,9	0,0	0,2
Total	352	36.792	779	969	0,2	19,3	0,4	0,5

Fonte: SIM/SVS/MS

Tabela por sexo

Tabela 6.3. Número e % de óbitos por AF segundo sexo Causa básica	Número Masculino	Número Feminino	% Masculino	% Feminino
Acidente	321	31	91,2	8,8
Homicídio	34,576	2,194	94,0	6,0
Suicídio	868	101	89,6	10,4
Indeterminado	718	57	92,6	7,4
Total	36,483	2,383	93,9	6,1

É importante também entendermos os processos das blitz não só como violência física, mas como violência imagética.

É nos meios midiáticos que essa estética corpórea dos abordados serve de parâmetro para definir qual o tipo de sujeito que se encaixa perfeitamente nesta “cara de bandido” não é à toa, que nos últimos anos, programas de tevê têm crescido sua audiência tendo como reportagem principal, jovens negros, gays e travestis ligados exclusivamente ao crime e as drogas, associando sua imagem não como suspeito, porém como criminosos.

Muitas vezes a matéria que passa nestes programas identificam esses sujeitos como culpados de um crime que sequer foi investigado, sugerindo suposições racistas, homofóbicas e preconceituosas.

Foucault nos permite falar acerca da sanção que normaliza e vigia, este mecanismo da mídia é mais uma forma de vigilância, punição e que requer desenhar um corpo já marcado com as premissas de uma fixidez, do que lhe é conferido como subalterno, perverso e sem possibilidade de mudança para o bem adentrando nas casas dos telespectadores de uma forma bastante contundente.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. (FOUCAULT, 1997)

5 Conclusão

A guisa da conclusão podemos refletir que, retirar da mentalidade policial este processo de repetição, ocorre de maneira muito lenta. O desafio é quebrar as amarras que ainda aprisiona o corpo negro e homossexual dentro de um retrato de violência constitutiva.

Hoje já está em tramitação um projeto que regulamenta o uso de armas nas abordagens policiais. Foi aprovado pela Comissão de segurança Pública e combate ao crime Organizado. O projeto prevê que policiais mantenham a arma no coldre e que as revistas sejam de maneira cortês.

O projeto ainda dependerá da avaliação conclusiva da Comissão de Justiça e de Cidadania.

Esperamos que no futuro haja proteção e justiça, sem delimitar marcas de cor, classe, gênero em cada esquina da cidade Salvador.

6 Referências bibliográficas

- ALVES, K.N. **Abordagem Policial: a busca pessoal e seus aspectos legais**. Jus Navigandi, Teresina, ano 16, n.295,07 de ago.2011. Disponível em:<jus.com.br/revista/texto/1972>acesso em 10 de setembro de 2013 às 15h30min.
- BHABHA, Homi. A outra questão: O estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In: _____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG,1998.
- CIDADE, V. **Prevenção a abusos em abordagens policiais é aprovada**. 2013. Disponível em <<http://www.cidadeverde.com/camara-prevenção-a-abusos-em-abordagens-policiais-e-aprovada-142930>>acesso em: 10 de set. 2013.
- FOUCAULT, Michel. OS CORPOS DÓCEIS. In: **Vigiar e Punir: nascimento das prisões**. 20ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- GLOBO,É um ser orgulho da parada gay de Salvador, G1, 2013. Disponível em<<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2013/09/e-um-orgulho-ser-rainha-da-parada-gay-de-salvador-diz-daniela-mercury.html>> Acesso em: 08 de set. 2013.
- PATTO, M.H.S. **De gestores e cães de guarda: psicologia e violência**. 2009. 17: 406. Programa de apoio institucional às ouvidorias de polícia e policiamento comunitário- Secretária dos direitos Humanos. Brasília, 2008.

REIS, V. S. **Parado aí! Vigiano e punindo o corpo em diferenças estéticas de abordagem da polícia militar nas periferias de Salvador.** In: Anais Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades; 2013; Salvador, UNEB, 2013.

Relatório anual- **Grupo Gay da Bahia- GGB.** 2011. Disponível em: www.ggb.org.br/Assassinatos%20de%20homossexuais%20no%20Brasil%20relatorio%20geral%20completo.html > acesso em: 10 de set. de 2013. às 15h30min.

ROY, B. **Sem poesia não há vida...** Polícia conforme dicionário Aurélio, 2008. Disponível em: roybento.blogspot.com/2008/11/polcia-conforme-o-dicionrio-aurlio.html >. Acesso em: 10 de set. 2013.

WASELFISZ, J.J. **Mapa da Violência 2013.** Mortes matadas por arma de fogo. PDF 2013, p.33-38.

Entre o Terreiro, a Sala de Aula, Professores e Orixás: A relação da Educação na Escola e o Terreiro de Candomblé Ilê Axé Opô Afonjá.

Adriano dos Santos Pereira³⁸⁸

Orientação: Prof. Ma^o Gleide Sacramento³⁸⁹

Resumo

Este trabalho nasce a partir do projeto de monografia que será apresentada no final do curso de pedagogia como requisito de conclusão de graduação. A discussão abordada neste artigo é sobre educação e religião mais precisamente sobre candomblé e educação, através da análise de autores pesquisadores que estudam e estudaram sobre a religião de matriz africana e sua relação com educação. Estudar o tema Candomblé é estimulante para qualquer pesquisador, pois ele está estudando suas origens e sua história como bem refletir VERGER. (2002) no livro Orixás: Deuses Iorubás Na África e No Novo Mundo. O desafio de estudar esse tema tende a compreender melhor um processo educativo referente da sala de aula, será uma contribuição para quebrar, desfazer e desmitificar pensamentos negativos do Candomblé. Entender e compreender a religião de matriz africana e suas influências nas crianças é respeitar e valorizar uma realidade presente nas crianças.

Palavras Chaves: Candomblé; Religião de Matriz Africana; Orixás e Educação.

³⁸⁸ Estudante do 7º semestre de Pedagogia da UFRB, Bolsista da ROPAAE, Pesquisador do Projeto Religião: Memória, Identidade e Diferença: mapeando e construindo diálogos com as manifestações religiosas em Amargosa – BA.

³⁸⁹ Professora adjunta da UFRB, graduação em Ciências Sociais pela UFBA (2002), mestrado em Ciências Sociais pela UFBA (2006) e doutorando-a na UFBA. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e Diversidade, certificado pelo CNPq e locado no CFP - Centro de Formação de Professores/UFRB.

O presente artigo é uma discussão teórica sobre a religião e educação, mas precisamente sobre o candomblé e educação por ter como futura pesquisa de monografia a escola Eugênia Anna dos Santos localizada dentro do Terreiro de Candomblé ³⁹⁰ em Salvador Bahia como conclusão do curso de pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

O objetivo deste artigo é analisar através da discussão teórica dos autores que direta ou indiretamente fazem discussões, debates e críticas boas e/ou ruins sobre o candomblé e sua relação com educação, bem como também analisar teorias de autores que de certa forma contribuíram para o tema educação e religião na Bahia e no Brasil como um todo.

A relação educação e religião é muito complexa de se estudar por se tratar principalmente de sujeitos, fé e Estado como laico. Observando alguns autores que escrevem ou escreveram sobre esse tema, pode-se notar que a discussão sobre qual a contribuição da religião, no caso aqui discutida o candomblé, sobre a educação. É pensando em diversos autores que já estudaram esse tema que esse artigo vai buscar e trazer contribuições para uma discussão teórica sobre religião de matriz africana e educação.

Autores como Pierre Verger (1981), Jorge Amado (2003) e Stela Caputo (2012) se lançaram no desafio de estudar o candomblé como fenômeno social e antropológico, cultural popular e fenômeno educacional trazendo contribuição de conhecimento e afirmação étnico racial e cultural de uma religião que foi extremamente marginalizada, discriminada e perseguida por muitos anos na história do Brasil.

1 O Candomblé e Educação

O candomblé é uma religião de matriz africana nascida na África e é considerada como religião politeísta por ter vários deuses chamados de Orixás, mas o que muitos não sabem é que mesmo tendo vários deuses, no candomblé existe um deus maior e/ou supremo chamado Olodumare responsável pela criação dos orixás.

Pierre Verger (1981) explica as origens e as características dos orixás trazendo uma rica e impressionante imagem no livro “Orixás: Deuses Iorubás Na África e No Novo Mundo” de sujeitos que praticam essa religião na África e no Brasil. Seu trabalho

³⁹⁰ São [templos](#) de [candomblé](#) ou Espaço de Religião de Matriz Africana, Mas também são chamados de casas, roças e, dependendo da [nação](#).

ajudou e continua ajudando a compreender mais sobre os mitos do candomblé e re significar pensamentos negativos que a sociedade criou sobre essa religião.

Por mais de 300 anos a religião de matriz africana foi perseguida e descriminalizada no Brasil, principalmente na Bahia. Segundo Carmo (2006), essas perseguições provocou vergonhas aos praticantes do candomblé hoje “É claro que esses negros assim envergonhados de sua ancestralidade estão sendo coerentes com o massacre cultural que sofreram durante mais de 300 anos”. (CARMO, 2006, p. 07). Por conta da vergonha construída eles preferem o sigilo nas praticas de ritual. Porem tal sigilo está associado também ao segredo que a religião exige que aconteça em certos rituais do candomblé, no qual apenas pessoas envolvidas e/ou de dentro podem acompanhar ou participar de rituais do candomblé.

Para participar ou acompanhar os rituais e festas no candomblé o sujeito precisa ser iniciado, a partir da iniciação ela começa aprender certos rituais e participar de festas de homenagem aos orixás, é aqui que começa um aprendizado e uma educação, Soares (2008) na sua tese de doutorado mostra essa relação de vivencia e aprendizado ao mesmo tempo no terreiro, explicando que o aprendizado no candomblé esta ligada a observação e na experiência de quem estar ou quem quer se aproximar dessa religião.

Em alguns candomblés as iniciações de pessoas aos orixás podem acontecer ainda crianças como no caso das crianças pesquisadas do livro “Educação nos Terreiros e como a escola se relaciona com as crianças” que tem como autora Caputo (2012), ela acompanhou como pesquisadora algumas crianças do terreiro de candomblé no Rio de Janeiro, testemunhando a iniciação delas ao candomblé e vendo como a relação de respeito e experiência delas com os mais velhos são importante no terreiro para o conhecimento de vida delas.

Caputo (2012) pode observa também como a escola se relacionava com essas crianças pertencentes à religião de matriz africana e viu que muitas vezes elas sofrem muitos preconceitos dentro da escola, na qual a mesma utiliza-se de um currículo influenciado da igreja católica, excluindo muitas vezes conteúdos da historia da África e afro-brasileiro. A autora explica que por conta desses preconceitos as crianças de candomblé sentiam vergonhas de se afirma que eram da religião de matriz africana, chegando até muitas vezes de dizerem que estavam doentes para as pessoas da escola quando faltavam as aulas para fazer outras coisas da religião.

Trabalhar nas escolas assuntos relacionado à história da África e afro-brasileira é garantir um respeito, igualdades e reparação a uma cultura religiosa tão perseguida no Brasil.

No artigo “Cultura e Conhecimento Nos Terreiros de Candomblé – Lendo e Conversando com Mãe Beata de Yemonjá” de Caputo (2007), ela mostra a relação de uma mãe de santo ³⁹¹ com a educação atreves de contos literários que ela mesma produz valorizando assim a cultura de matriz africana, passando para suas gerações.

O trabalho dessa mãe de santo que mora no Rio de Janeiro é reconhecido por todo Brasil e alguns países de fora, o que mostra como a cultura africana vem sendo valorizada e vista por muitos hoje em dia, e no Brasil as curiosidades e histórias do candomblé vindo sendo extremamente forte entre pesquisadores brasileiros e do mundo.

O terreiro de candomblé surge na Bahia através do trafico de escravos que chegavam de diversos países do continente africano, sendo que o primeiro terreiro a surge é o Ilê Axé Opo Afonjá ³⁹² tendo 200 anos mais ou menos de fundação como “espaço de resistência e fuga a escravidão” Souza e Souza (2008). É lá que surge a escola Eugenia Anna dos Santos uma homenagem à mãe de santo fundadora do projeto quando ainda era apenas uma creche, pois a ideia inicial era cuidar das crianças de escravos fugidos e de pessoas que ali frequentavam. Porem o projeto cresceu e se tornou uma escola. Hoje a escola é reconhecida e municipalizada recebendo recursos e ajuda dos governos.

O que se pode nota nessa escola não é só uma reparação social e cultural, mas também uma valorização de uma cultura religiosa que contribuiu na construção histórica da Bahia e do Brasil.

Nas escolas o respeitando a identidade e cultura do individuo deve ser valorizada promovendo o conhecimento como cidadão explica Souza e Souza (2008) e diz que esse direito é preciso ser colocada em pratica nos espaços escolares:

(...) à escola cabe o papel de reconhecer que tanto as pessoas que a compõem como as que integram a sociedade brasileira apresentam aspectos que as diferenciam: têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais (...). (SOUZA e SOUZA, 2008, p. 94.).

Pensando nesse valor de identidade, a cultura religiosa tem muito a contribuir com a educação e com a sociedade como um todo mostrando que é possível as religiões

³⁹¹ É uma sacerdotisa e chefe de um [terreiro](#) de [Candomblé também conhecida na ligua iorubá](#) como Ialorixá.

³⁹² Significa casa de força sustentada por Xangô.

trabalharem juntas por um causa que ira beneficiar a todos construídos cidadãos pensantes e críticos de conhecimento.

2 A Religião de Matriz Africana como Reparação Cultural e Social

A religião do candomblé esta fortemente presente na cultura e costumes brasileiro é o que muitos percebem e é o que Verger (1981) percebeu quando chegou à Bahia influenciado pelas leituras das obras de Jorge Amado (1912), mostrando a relação e ligação do Brasil com a África através do candomblé.

No candomblé por ter sido muitos anos perseguido, as pessoas ainda associa essa religião como negativa e demonizada criando muitas vezes em certas pessoas que a praticam vergonha de se mostra como praticante, como diz Carmo (2006), acontecendo justamente o contrario que Souza e Souza (2008) dizem que a cultura e a identidade precisam ser valorizadas, principalmente na educação.

A educação que Freire (2005) explica em “Pedagogia do Oprimido” é justamente de valorização do sujeito pensando em cada aluno, como a cultura e identidade, desvalorizar isso é negar a cultura e excluir o sujeito.

No terreiro de candomblé a educação é pela vivencia e experiência isso mostra que tais características de valorização do sujeito mencionadas acima são extremamente respeitadas nos terreiros. Oliveira (2012) nos faz pensar na discussão quando diz que:

“Nos terreiros são produzidos saberes por meio do sagrado, que mantem viva uma cultura de base solida, ligada a mitologia e ancestralidade, responsável por direcionar um conjunto de costumes, que foi reprimido e discriminado através dos tempos pela ação do colonizador e pela ideologia do pensamento eurocêntrico”. (OLIVEIRA, 2012, p. 10.).

O pensamento freireano nos faz pensar que os saberes passados para as crianças no candomblé é um exemplo de uma educação pensada no outro e que o conhecimento parte do sujeito educando e não só do educador.

A educação e religião nos faz pensar no multiculturalismo no currículo que esta tão pouca colocada em prática na educação brasileira. Candau (2010) nos faz pensar numa educação multicultural, na qual a cultura do sujeito deve ser respeitada na escola.

A cultura eurocêntrica e do colonizador influenciou e discriminou as tradições e a identidades brasileiras, principalmente indígena e africana valorizando apenas a educação e a cultura católica, por tanto pensar numa educação vinda do oprimido, dos sujeitos e de uma cultura que foram marginalizados, discriminados, perseguidos e escravizados como na escola Eugenia Anna dos Santos criada e situada dentro do

terreiro de candomblé é pensar numa educação multicultural e popular criada a partir e pelo o povo.

A cultura religião de matriz africana contribui na educação emancipadora do sujeito, pois esta valorizando a identidade histórica construída pela cultura popular, o que justamente pensam Pereira e Vittoria (2012) sobre uma educação emancipadora e pensada na cultura quando fazem uma análise no artigo “A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire”. A cultura do colonizador atropelou as culturas indígena e africana através de uma educação de catequese por vários anos no Brasil e que cominou hoje em pensamentos preconceituosos e discriminantes sobre as religiões, principalmente de matriz africana. Uma educação construída e pensada em cima da cultura popular, como o candomblé é abrir possibilidades e oportunidades de uma educação essencial e rapadora culturalmente e socialmente a uma religião tão perseguida na nossa sociedade.

3 Considerações Finais

A religião de matriz africana no Brasil por conta de muitos anos ser perseguida e demonizada por muitos da sociedade ela vem ganhando espaços e oportunidades possibilitando o respeito e reconhecimento como religião, é o caso da lei 10. 639. Que obriga os estudos sobre a história da África e afro-brasileira. Mas ainda esta muito longe de se conquista a igualdade, direito e respeito por todos na sociedade, principalmente de outras religiões.

A educação pode ser um meio de construção de respeito entra as religiões se ela mostra que a possibilidades de dialogo e contribuições sócias e culturas entre as religiões para a sociedade.

A religião de matriz africana por terem sido por muitos anos perseguidos e demonizados até hoje, ela precisar ter politicas públicas de reparação social e cultura que mostre sua importância como religião e cultura da sociedade brasileira.

A escola Eugenia Anna dos Santos em Salvador é um exemplo de reparação dos preconceitos e discriminações o candomblé sofreu por se tratar de uma escola dentro de um terreiro.

4 Referência Bibliográfica

AMADO. Jorge. **Capitães da Areia**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CARMO. João Clodomiro. **O Que é Candomblé**. São Paulo: Coleção Primeiros Passos 200, 2006.

- CAPUTO. Stela Guedes. **Educação Nos Terreiros e Como a Escola se Relaciona Com as Crianças**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CAPUTO. Stela Guedes; PASSOS. Mailsa. **Cultura e Conhecimento Nos Terreiros de Candomblé – Lendo e Conversando com Mãe Beata de Yemonjá**. Rio de Janeiro. 2007.
- FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- MOREIRA. A.F e CANDAU. Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA. Ariene Gomes de. **A Educação escolar e a (In)tolerância às Religiosidades de Matriz Africana e aos Saberes dos Terreiros**. Universidade Federal de Pernambuco – CAA – PPGEDUC. Pernambuco, IV EPEPE, 2012.
- PEREIRA. Araujo e VITTORIA. Paolo. **A Luta pela Descolonização e as Experiências de Alfabetização na Guiné-Bissau: Amilcar e Paulo Freire**. UFRJ, 2012.
- SOUZA. Bárbara Oliveira; SOUZA. Edileuza Penha de. Organizadores: RIBIERO, Álvaro Sebastião Teixeira; SOUZA. Bárbara Oliveira; SOUZA. Edileuza Penha de; RIBEIRO. Iglês Moura Paz. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília, 2008.
- SOARES. Emanuel Luís Roques. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação: imagens, discursos e narrativas**. 2008.188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza - CE, 2008.
- VERGER. Pierre Fatumbi. **Orixás: Deuses Iorubás Na África e No Novo Mundo**. Salvador: Corrupio, 2002.

GT 10 Cultura Comunidades Tradicionais e Religiões/Filosofia da Ancestralidade

Coordenadores/as: Prof. Dr. Valdélcio Silva – UNEB - Prof^a. Ms. Ana Rita Araújo – UNEB – Prof. Dr. Emanuel Soares – UFRB – Prof. Dr. Eduardo Oliveira – UFBA – Prof. Dr. Renato Nogueira - UFRRJ

“Negra por excelência”: A Bahia sobre o olhar amadiano³⁹³

Analídia dos Santos Brandão³⁹⁴

RESUMO

O estudo, aqui apresentado, busca compreender os elementos identitários presentes na obra de Jorge Amado intitulada Bahia de Todos os Santos: guia de ruas e mistérios com o intuito de descobrir os aspectos do *modus vivendi* dessa comunidade linguística, a partir do estudo toponímico, isto, é estudo dos nomes de alguns de bairros da cidade de São Salvador da Bahia, já que toda movimentação lexical de uma língua deve ser enfrentada como um fato que ultrapassa o simples ato da fala e se configura num fato social de grande importância. Jorge Amado revela um guia das ruas e dos mistérios de São Salvador da Bahia de Todos os Santos a uma turista imaginária, mostrando as belezas bem como as mazelas da sua amada cidade. Desse modo, fazer um estudo do léxico, a partir dos topônimos, numa obra literária é desmitificar a história do povo baiano, visto que os nomes de lugares trazem sempre ao bojo de sua história um conjunto de particularidades que configuram a identidade sociocultural de uma dada comunidade, neste caso, a Bahia, “negra por excelência”.

Palavras-chave: Léxico. Topônimos. Jorge Amado. Bahia de Todos os Santos. Cultura.

1 Introdução

As obras de Jorge Amado constituem uma herança escrita que permite que conheçamos as particularidades da Bahia, pois o escritor apresenta em suas obras além de aspectos que envolvem a cultura, perpetua, sobretudo, um “tesouro” lexical do povo que está sendo retratado, permitindo uma visita aos hábitos, aos costumes de modo geral. O escritor mapeia e redesenha a Bahia em suas obras, marcando e demarcando os espaços social, histórico e cultural com o intuito de retirar o “véu” da beleza e do turismo belo que encobre a realidade da Bahia da primeira metade do século XX.

Toda essa dinâmica social pela qual perpassa a linguagem, mais especificamente o vocabulário, pois “[...] o léxico de uma língua conserva uma estreita relação com a

³⁹³ Trabalho apresentado no II Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT 10 - CULTURA, COMUNIDADES TRADICIONAIS E RELIGIÕES/FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE.

³⁹⁴ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens na Universidade do Estado da Bahia - (UNEB). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia- FAPESB. E-mail: ninhalydia@yahoo.com.br.

história cultural da comunidade [...] na medida em que o léxico recorta realidades do mundo, define, também, fatos de cultura.” (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001, p. 9). Os topônimos, isto é, os nomes de lugares guardam a história e a cultura da comunidade na época em que foi nomeado, trazendo para o presente às marcas que foram visualizadas pelo denominador.

É, pois, por meio dos aspectos linguísticos e extralinguísticos que o estudo toponímico permite o conhecimento dos elementos envolvidos no ato de nomeação. Desse modo, o levantamento e a análise do vocabulário toponímico contido no romance *Bahia de Todos os Santos: guia de ruas e mistérios* permitem estudar essas marcas os aspectos culturais que envolvem a língua e a identidade do povo baiano. O presente trabalho traz uma breve apresentação sobre o livro estudado, os recursos teóricos e metodológicos e os resultados parciais do estudo toponímico em andamento.

2 A Bahia sobre o Olhar Amadiano

O romance *Bahia de Todos os Santos: guia de ruas e mistérios* é um guia que revela as ruas, os becos, as encruzilhadas e os mistérios da cidade de Salvador da Bahia de Todos os Santos. Jorge Amado descreve os bairros nobres e proletários, as ruas e ladeiras, as feiras, os mercados, bem como apresenta as praias locais para uma leitora imaginária. A imagem da Bahia construída por Jorge Amado é como a cidade da magia com um pano de fundo místico, que soa com os atabaques do candomblé, com os mistérios, as magias e dos contornos de Salvador e de algumas cidades do Recôncavo e suas histórias que são verdadeiramente narradas em várias obras.

O autor além de mostrar as belezas da cidade de Salvador, constrói a imagem da Bahia e de seus habitantes, os costumes da população baiana: as práticas de macumbas e os terreiros mais frequentados, as comidas típicas, as personalidades intelectuais, os artistas, as principais igrejas e comemorações religiosas.

Observe no trecho:

“Roma negra”, já disseram dela. “Mãe das cidades do Brasil”, portuguesa e africana, cheia de histórias, lendária, maternal e valorosa. Nela se objetiva, como na lenda de Iemanjá, a deusa negra dos mares, o complexo de Édipo. Os baianos a amam como mãe e amante, numa ternura entre filial e sensual. Aqui estão as grandes igrejas católicas, as basílicas, e aqui estão as grandes macumbas, o coração da seita fetichista dos negros brasileiros. Se o arcebispo é o primaz do Brasil, o pai Martiniano do Bonfim era uma espécie de papa das

seitas negras em todo o país. Os pais-de-santo vão bater candomblés no Recife, no Rio, até em Porto Alegre. E seguem como bispos em viagem pastoral. De tudo isso escorre um mistério denso sobre a cidade que toca o coração de cada um. (AMADO, 2002, p.22)

O autor compara a cidade à Roma, possivelmente pela importância na história do Brasil, e deixa evidente o sincretismo existente na cidade e compara a importância pastoril do pai de santo conhecido da cidade com o bispo primaz do Brasil. O mistério permeia toda a leitura do romance embora o autor recomende à sua leitora e turista o não desvendamento do mesmo, pois tal enigma é o que torna a cidade encantadora. Desvendar tal conjunto de tentações e encantos seria mergulhar no universo que ultrapassaria os mistérios de uma cidade histórica como acontece nos guias comuns de turismo, pois desembocaria em “terrenos” que ligam corpo, alma e coração dos baianos.

Como podemos observar no trecho abaixo:

Escorre o mistério sobre a cidade como um óleo. Pegajoso, todos o sentem. De onde ele vem? Ninguém o pode localizar perfeitamente. Virá do baticum dos candomblés nas noites de macumba? Dos feitiços pelas ruas nas manhãs de leiteiros e padeiros? Das velas dos saveiros no cais do mercado? Dos Capitães da Areia, aventureiros de onze anos de idade? Das inúmeras igrejas? Dos azulejos, dos sobradões, dos negros risonhos, da gente pobre vestida de cores variadas? De onde vem esse mistério que cerca e sombreia a cidade da Bahia? (AMADO, 2002, p.21-22)

A obra Bahia de Todos os Santos: guia de ruas e mistérios foi escrita em 1944, mas somente foi publicado um ano mais tarde. É uma obra que apresenta as belezas e as qualidades da capital baiana, mas que aborda também suas misérias e dores. Jorge Amado relembra que as ruas da cidade conservam as marcas da escravidão e as mazelas provenientes de uma falta de estruturação de políticas públicas para saúde e de moradia que atingem a população mais pobre.

Ao longo da leitura da obra, alguns elementos parecem que permaneceram com o passar dos anos e a imagem da Bahia que se tem hoje certamente, mesmo não sendo a mesma que se tinha no século XIX, deixa transparecer fortes aspectos, mesmo depois de mais de 50 anos de escritura do livro. Em outras palavras, não existe uma identidade que descreva o povo baiano, suas culturas e anseios de forma única nem definida, pois se trata de um processo dinâmico de construção de fronteiras entre povos, histórias e culturas diversas.

A representação da identidade baiana mestiça, festeira, popular, cordial e com o famoso “jeitinho brasileiro” da qual um dos criadores é Jorge Amado nada mais é que um recorte parcial da sociedade e da história dos brasileiros nos anos quarenta do século XX. O que Jorge Amado fez foi pontuar alguns elementos que com tanta perspicácia observou a sua volta, mostrando “a força do povo”, a “atmosfera da cidade”, “as revoluções”, os artistas, as mazelas que até hoje acompanham a cidade junto a seu desenvolvimento. A Bahia apresentada por Jorge é a senhora da mestiçagem, da alegria, das festas e da sensualidade que representa um conjunto de elementos pinçados dentro de um repertório histórico e cultural, que revelam a identidade expressiva dos baianos.

3 Estudo Toponímico: O Olhar de Quem Nomeia

A toponímia é a parte da ciência Onomástica que estuda os nomes de lugares e acidentes geográficos, com o intuito de descobrir as motivações linguísticas e extralinguísticas que influenciaram no ato de nomear. O estudo toponímico é a tentativa de desmitificar o olhar do denominador, a sua intenção primeira, pois o ato de nomear não é aleatório, ele surge, muitas vezes, das inspirações humanas ao visualizar o seu redor ou da necessidade de documentar as paisagens, as personalidades que por ali passaram, no entanto, essa necessidade acaba aproximando o passado do presente, principalmente a partir do estudo toponímico.

Nesta assertiva, Maria Vicentina do Amaral Dick (1990, p.60) afirma que “nome e nomeador pertencem a um só conjunto e são elementos de uma mesma origem, unidos pelo ato de nomeação”. É possível perceber nas palavras da autora que o homem busca nos aspectos naturais, bem como nas relevâncias históricas, culturais que traduzem, no ato de nomear, os sentimentos, as ideologias, as crenças e outras formas de representar as comunidades retratadas.

Em relação ao aspecto motivado dos topônimos, Dick (1990, p.18) afirma:

Muito embora o topônimo seja, em sua estrutura, uma forma de língua, ou um significante, animado por uma substância de conteúdo, da mesma forma que todo e qualquer outro elemento do código em questão, a funcionalidade de seu emprego adquire uma dimensão maior, marcando-o duplamente: o que era arbitrário, em termos de língua, transforma-se no ato do batismo de um lugar, em essencialmente motivado, não sendo exagero afirmar ser essa uma das principais características do topônimo.

Nomeando lugares e/ou acidentes geográficos, os topônimos resguardam a história de um povo e desmitificam as peculiaridades capazes de revelar a identidade sociocultural de uma comunidade a partir dos nomes.

Existem dois aspectos que contribuem para a verificação das motivações toponímicas (Dick, 1992, p. 18): a intencionalidade do nomeador e a origem semântica da denominação. A autora ainda propõe um estudo toponímico que leve em conta a natureza motivadora. Para tanto, Dick propõe as taxionomias, que buscam organizar as causas motivadoras em diferentes taxes de cada nome de lugar ou acidente geográfico. As taxes são subdivididas em dois grandes campos a depender da natureza: as taxionomias de natureza física ou natural e as taxionomias de natureza antropocultural, como serão observadas a seguir.

3.1 ANÁLISE TOPONÍMICA EM BAHIA DE TODOS OS SANTOS

A partir da leitura e do levantamento dos topônimos da obra em estudo de Jorge Amado, fez-se a identificação dos acidentes que os topônimos nomeiam; a localização e contextualização na obra; definição da estrutura morfológica; a definição etimológica para verificar a procedência linguística de cada topônimo; a classificação dos topônimos em taxes, terminologia técnica proposta por Dick; pesquisa bibliográfica para verificar a motivação do ato denominativo e registro dos topônimos em fichas catalográficas (conforme o exemplo abaixo).

3.1.1 Pelourinho

HISTÓRICO / INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS		Faz parte de um conjunto arquitetônico do Centro Histórico da cidade, representativo do Brasil Colônia. Apesar de ter oficialmente o nome de Praça José de Alencar, o povo o ignora... O nome “pelourinho ou picota é uma coluna de pedra, ou pilastra, erguida em meio da praça pública, símbolo do poder municipal. Havia argolões ou correntes aos quais se prendiam criminosos, expostos á vergonha pública”. Nesse local, os escravos eram castigados com chicotadas. A coluna esteve erguida até 7 de setembro de 1855, quando foi destruída pelos membros abolicionistas da Sociedade Dois de Julho, com o apoio da câmara Municipal (PEIXOTO, 1947, p. 119 apud ALVES, 2008 p. 144-145)
TOPÔNIMO	Pelourinho	FICHA TOPONÍMICA TAXIONOMIA Ergotopônimo / Sociotopônimo
LOCALIZAÇÃO		Centro histórico de Salvador
ACIDENTE GEOGRÁFICO		Pelourinho. s.m.Coluna , em local público, junto da qual se expunham e castigavam criminosos(e escravos considerados Batidos) (AURELIO, 2011)
CONTEXTO ENTRADA LÉXICAL		Passam todos pelo Pelourinho , encruzilhada da cidade. (p.34) Pelourinho/ Ladeira do Pelourinho/Largo do Pelourinho Como chamam de outra maneira a Ladeira de Pelourinho onde se elevava o pelourinho nos tempos passados?(p.69)
ETIMOLOGIA		Pelourinho – o fr. Piloni, francização do lat. medieval pilorium, provavelmente derivado do lat. Pila "coluna, pilastra, pilar"
ESTRUTURA MORFOLÓGICA		Nome (substantivo, singular)

	[...] descem pelo Pelourinho , sobem pelo Paço e pelo Carmo [...] (p. 73)
--	---

4 Considerações Finais

Os topônimos, como uma testemunha das vivências de uma comunidade, favorecem a perpetuação dos saberes do povo retratado, visto que os nomes de lugares não servem apenas para nomear ruas, cidades, estados e outros, vão além do simples ato de nomear, pois trazem consigo a memória culturais, social e histórica de uma comunidade.

Essa memória pode ser retomada quando, ao analisar o topônimo Pelourinho, é revelada a história do povo baiano numa dada época, marcada pelo sofrimento e dor, uma gente que ansiava por liberdade, respeito às diferenças étnicas, religiosas, e por que não dizer linguísticas?

Os resultados parciais aqui apresentados com a ficha taxionômica já permitem observar a importância histórica, cultural e linguística trazidas pelos topônimos.

6 Referências Bibliográficas

ALVES, Lizir Arcanjo. **A cidade da Bahia no romance de Jorge Amado**: dicionário topográfico. Salvador: Casa de Palavras, 2008.

AMADO, JORGE. **Bahia de todos os santos**: guia de ruas e mistérios. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A Motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

_____. **Toponímia e antroponímia no Brasil**. Coletânea de estudos. 3. ed. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – USP, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Junior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

MACHADO, Jose Pedro. **Dicionário etimológico de língua portuguesa**. São Paulo: Livros Horizonte, 1987.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMT, 2001.

**O “apagamento” da cultura negra na Colômbia em cotejo e influências no livro
Obra Poética de Rômulo Bustos Aguirre**

Catiene Pires Silva

Orientadora: Florentina da Silva Souza

Universidade Federal da Bahia

O indivíduo tem total poder de praticar o exercício de recorrer à memória, porém nesse processo existem dados que são destacados e outros que o indivíduo simplesmente escolhe esquecer, ou seja, ele realiza um processo de seleção daquilo que quer expor. Na literatura assim como em outras áreas o autor ao contar algo automaticamente seleciona na sua memória o que seria pertinente ou não trazer para o texto. Segundo Benedict Anderson:

“Todas as mudanças profundas na consciência, pela sua própria natureza, trazem consigo amnésias típicas. Desses esquecimentos, em circunstâncias históricas específicas, nascem às narrativas”. (ANDERSON,2008,p.278).

Anderson reforça a ideia de que no processo de desenvolvimento do indivíduo o mesmo acaba por desenvolver a questão do esquecimento. Segundo o autor esses momentos que foram esquecidos seriam fundamentais no momento de construção de determinadas histórias, pois um fato que deixou de ser contado ou até mesmo destacado pode modificar muito a história em seu sentido real.

A Colômbia é uma república constitucional do noroeste da América do Sul com uma população de mais de 45 milhões de pessoas, tem a 29ª maior população do mundo e a segunda maior da América do Sul, depois do Brasil. É o terceiro país mais populoso com a língua espanhola como idioma oficial (depois do México e Espanha), e a quarta maior comunidade de língua espanhola no mundo (depois do México, Estados Unidos e Espanha). Em relação à produção de uma literatura afro-colombiana pode-se dizer que não é uma atividade recente. Pelo contrário, desde a proclamação da República essa produção literária tem estado presente no universo das letras nacionais. Mas a

invisibilidade a que foi submetida à cultura negra não permitiu que o país a reconhecesse como parte de seu acervo cultural.

As considerações acerca da memória e esquecimento podem ser percebidas na forma em que foi e é contado o processo de colonização colombiana. (Anderson,2008,p.279) ressalta que ‘o que ocorre com pessoas modernas ocorre também com as nações. A consciência de estarem inseridas no tempo secular e serial, com todas as suas implicações de continuidade-fruto das rupturas do final do século XVIII-, gera a necessidade de uma narrativa de “identidade”.’ Segundo Anderson, existe uma necessidade eminente de se construir uma narrativa de nação. Na Colômbia não foi diferente, porém ao escrever e contar a sua história alguns colombianos esqueceram-se de destacar a importância dos negros e indígenas preferindo principalmente falar a respeito da cultura dos brancos e da religião católica no país, pois assim como em outros países o catolicismo esteve presente e teve grande influência na sua colonização. Sabe-se que o processo colonizador na Colômbia foi bastante perverso em relação aos negros e que até hoje ainda existem marcas dessa colonização como destaca (Van Dijk, 2008,p.159) “Na Colômbia os indígenas e os afro-colombianos constituem os segmentos mais pobres do país e apresentam sérios problemas de saúde, educação, marginalização, e são as principais vítimas de violência” é perceptível o fato de que essas consequências trazidas por Van Dijk foram adquiridas no momento em que negros e indígenas foram esquecidos no processo de construção da história de sua nação. Essa amnésia deixou respingos que podem ser percebidos até os dias atuais. Prega-se ainda na Colômbia a política da mestiçagem e segundo (Van Dijk, 2008,p.161) “A principal consequência disso é a invisibilização da gente negra, que só aparece no panorama nacional como estereótipos de habilidade para assuntos relacionados com a estética e a corporalidade”. É complicado se pensar em invisibilidade quando alguns dados mostram que na Colômbia existem pelo menos 7.494.164 afro-colombianos, mas esse pensamento ainda é possível devido à eficiência da política de mestiçagem, pois muitas pessoas ainda nutrem dúvidas a respeito da existência de negros no país e de uma literatura afro na Colômbia. Em relação a educação na Colômbia pode-se perceber que a comunidade negra também foi prejudicada, no período colonial a educação colombiana ficou a cargo da igreja católica que ditava as regras e oferecia um tratamento de inferioridade a negros e indígenas. Surgiu uma oportunidade de mudança em 1991, quando na sociedade colombiana foi decretada uma nova constituição.

“Em 1991, com a nova constituição nacional, houve uma tentativa de superar esses modos institucionalizados de discriminação, pois foram reconhecidos os direitos dos diversos grupos a uma educação bilíngue e bicultural e as diferenças culturais do país” (Van Dijk, 2008,p.173).

Mesmo com o decreto da nova constituição a situação na educação não mudou muito, um exemplo disso são os livros escolares utilizados no país que ainda trazem as idéias que foram pregadas nos tempos de colonização.

A representação etnocêntrica e excludente do que é racial nos livros escolares na primeira metade do século xx apoia-se no determinismo biológico e cria preconceitos tão fortes contra os povos indígena e negro que, até hoje, não só estão arraigados nos imaginários dos colombianos brancos e mestiços, como também foram interiorizados pelos próprios povos indígenas e afro-colombianos. (VAN DIJK, 2008,p.175)

Não se pode esquecer a importância que o livro didático tem na formação do jovem, não só o colombiano, mas de qualquer outra nacionalidade porque durante todo o período educacional na escola o aluno se baseará nas ideias apresentadas pelo livro e construirá uma opinião a partir das referências que lhe são apresentadas. A problemática constituída nos livros escolares colombianos é tão grande que como ressalta Van Dijk até mesmo os povos indígenas e afro-americanos estão internalizando as informações trazidas como se fosse verdade absoluta, segundo (Van Dijk,2008,p180) “a maioria das referências aos negros refre-se ao passado, ao período da escravidão, o que dá a ideia de que esse grupo existiu, mas que na atualidade não é parte importante do desenvolvimento social e político do país”.

Relacionando com o autor de *Obra Poética* pode-se perceber que embora ele priorize, a partir da seleção de suas memórias, destacar as características da religião católica é possível encontrar vestígios da memória que ele buscou “esquecer”, essas memórias seriam a respeito das religiões de raízes africanas que mesmo implicitamente aparecem nos escritos do autor.

Obra Poética é uma reunião de livros de Rômulo Bustos Aguirre, filho mais jovem dentre 13 irmãos, nasceu em 1954 na cidade de Santa Catalina de Alejandria que é um município rural localizado em Bolívar, na costa caribenha da Colômbia. Nos anos 70 estudou Direito, fez mestrado em Literatura latino-americana no instituto Caro e Cuervo, doutorado em Literatura na Universidade Complutense de Madrid. Atualmente,

Rômulo Bustos ensina literatura na Universidade de Cartagena e é fundador da revista “Em um tom menor”. O autor diz que sua primeira vocação é o desenho, a partir da qual fez ilustração de revistas. Ganhou prêmios nacionais de poesia com seu primeiro livro, pela Associação de Escritores da Costa em 1985; recebeu o prêmio do Instituto colombiano de Cultura. Em recebeu a Blas de Otero pela Universidad Complutense de Madrid com seu livro *Morte e levitação da Baleia*. Ele tem escrito vários ensaios sobre literatura do Caribe colombiano. Rômulo Bustos Aguirre publicou *El oscuro sello de Dios*, 1988; *Lunación del amor*, 1990; *En el traspatio del cielo*, 1993; *Palabra que golpea un color imaginario*, 1996; *La estación de la sed*, 1998; *Oración del impuro*; e *Obra Poética*, 2010 que é o livro de poemas em análise composto por cinco capítulos com diversas temáticas significativas.

Obra Poética está presente na Biblioteca de literatura afro-colombiana, publicação do Ministério da Cultura da Colômbia criada em 2010 e que disponibiliza obras de diversos autores afro-latinos gratuitamente através da internet, essas obras também foram impressas e distribuídas em bibliotecas públicas, o volume em foco compõe-se de cinco livros de poemas do autor. A biblioteca compõe-se de 18 livros e 1 ensaio. A Biblioteca Literatura afro-colombiana tem o objetivo de reunir um amplo e variado corpus de expressão literária produzido no país pelos autores afro-descendentes que foram esculpindo sua presença na cultura colombiana há mais de duzentos anos. A partir da análise de alguns textos do livro é possível identificar diversos temas relevantes, porém predominam poemas que podem ser facilmente relacionados com questões religiosas que se encontram nos

dois primeiros e nos dois últimos livros da antologia, entretanto ao escrever os poemas o autor não economiza na utilização de termos que são capazes de provocar dúvidas a respeito do que está sendo dito, pois ao mesmo tempo em que ele explicita uma ideia, Rômulo Bustos é capaz também de desconstruir ou modificar essa mesma ideia em outros momentos do texto. Observou-se que isso acontece principalmente quando o autor fala a respeito de algumas crenças religiosas presentes na sociedade colombiana. Uma das hipóteses para que tal construção ou desconstrução aconteça é justamente o fato de que os livros que compõem essa *Obra Poética* foram escritos em diferentes espaços de tempo; dessa forma, o pensamento do autor poderia ter sofrido diversas mudanças durante esse processo de escrita.

É possível observar que, em alguns momentos da Obra, Rômulo Bustos escreve a partir das suas experiências religiosas, que teriam sido adquiridas ao longo de sua vida nesse

caso a religião seria a católica. A hipótese que a crença adquirida é o catolicismo se baseia no fato do autor estar inserido num ambiente em que os costumes tradicionalmente eram católicos. Alguns de seus poemas fazem relações com características da religião em questão. A cidade de seu nascimento *Santa Catalina de Alejandria* é uma cidade que carrega o nome de uma santa da igreja católica, que é reverenciada pelos fiéis que residem na cidade. Essas características acerca da religião católica presente na obra pode ser observada a seguir:

O primeiro capítulo chamado “El oscuro sello de Dios” no qual, desde o título pode-se notar a referência à religiosidade, o poema tematiza a existência de Deus na religião judaico-cristã, sabe-se que as principais crenças do catolicismo estão embasadas na crença em um único Deus verdadeiro que integra a Santíssima Trindade, que vincula a figura divina ao seu filho Jesus e ao Espírito Santo. Além disso, o catolicismo defende a existência da vida após a morte e a existência dos céus, do inferno e do purgatório como diferentes estágios da existência póstuma. A ida para cada um desses destinos está ligada aos atos do fiel em vida e também determina o desígnio do cristão na chegada do dia do Juízo Final. Durante todo o capítulo ele utiliza expressões que historicamente representaram simbolicamente a religião Católica, tais como: céu, anjos, paraíso, alma, entre outros. Como pode ser exposto no trecho a seguir:

Cada dia volvemos a inventar el paraíso

Cada día volvemos a inventar el paraíso
Cada día la espada fogosa del ángel
Calcinándonos el alma
Cada día
Alejamos nuestros pasos
sin saber ni siquiera qué es
lo que se nos niega (AGUIRRE, 2010,p.45)

Após análise do livro *Obra Poética* surge à hipótese de que esse processo de colonização e “apagamento” da cultura negra na Colômbia poderia ter influenciado o autor Rômulo Bustos Aguirre na construção dos seus poemas e discussão de suas ideias, pois como foi dito anteriormente, na temática religiosa do livro *Obra Poética*, Aguirre ressalta diversas informações a respeito de uma religião que a partir das características descritas, pode ser associada com a religião católica, esse é o primeiro ponto que identifica a influência da história colombiana nos escritos do autor, pois como foi ressaltado a igreja católica teve grande participação na colonização colombiana e com o passar dos anos a influência dessa religião só tem crescido no país, no período de

colonização a igreja católica quis catequizar os povos que ali habitavam, com o intuito de reeduca-los a partir das suas doutrinas. O resultado disso é que os preceitos estabelecidos pelo catolicismo ainda estão presentes na sociedade colombiana e são seguidos por grande parte da população, pois diz-se que muitos colombianos são adeptos a essa religião. O segundo ponto é a questão da forma como a discussão acerca da afro-descendência aparece implícita na obra, é necessário um trabalho de investigação para conseguir associar e perceber que alguns aspectos religiosos africanos estão presentes na cultura negra como pode-de perceber no trecho a seguir:

Y un hombre limpio recogerá las cenizas de la vaca
y las echará fuera del campamento
en lugar limpiísimo
a fin de que guardándolas con cuidado le sirvan a la multitud
para el agua de aspersion.
Números 19.
(AGUIRRE, 2010,p.231)

O autor traz um versículo da bíblia, livro estudado na igreja católica, onde o trecho retrata o sacrifício de animais, esse sacrifício era comum em algumas religiões na antiguidade, quando oferecia-se a Deus o sacrifício do animal em troca do perdão pelos pecados. Essa prática pode ser observada na atualidade em algumas religiões de raízes africanas que utilizam o sacrifício de alguns animais e oferecem a um determinado orixá.

É pertinente pensar que “apagamento” da cultura negra no país de origem de Rômulo Bustos Aguirre possa ter influenciado o autor no momento em que de alguma forma ele deixou de explicar as características da cultura afro-descendente em sua obra, nesse momento é possível pensar em duas possibilidades para que esse estilo implícito tenha sido aplicado.

A primeira é pensar que a cultura negra não era conhecida de forma suficiente pelo autor de modo que ele pudesse trazer características mais claras (fato isolado, levando em consideração as características de Rômulo Bustos Aguirre e sua carreira acadêmica) a segunda é que ele buscou escrever de uma forma que o leitor (no caso o colombiano) pudesse se identificar com a leitura que traria características acerca da religião mais predominante no país (no caso a religião Católica).

A Reza de Mãe Veva e Suas Pertencas: A ocupação territorial e cultura de Palmeirinha.

Emily Alves Cruz Moy³⁹⁵
Marise de Santana³⁹⁶

Resumo

Esta pesquisa trata do surgimento do Povoado de Palmeirinha no município de Aiquara, no estado da Bahia, no território identidade Médio Rio de Contas. No início da ocupação territorial chega Dona Genoveva, matriarca de uma das primeiras famílias a abeirar-se à região, que trouxe para o lugar sua devoção por Nossa Senhora da Conceição, santa da igreja católica, e culminava numa reza, conhecida como Reza de Mãe Veva. Podendo ser a primeira tradição religiosa de Palmeirinha, entretanto, há também nesta pequena população a prática do caruru em devoção a Santa Bárbara e a Cosme e Damião. A relevância desta pesquisa está em responder ao questionamento de quais são os elementos de legado africano e indígena na Reza de Mãe Veva e como essas influências se comunicaram na formação da identidade desse povo. Apresenta relevância social, pois nasce da necessidade de resgatar a memória coletiva dos povos que viveram e vivem neste território, subsidiando o contexto cultural histórico, acerca da origem desta comunidade. Visa estudar o processo cultural, aproximando a identidade cultural local à cultura do território de identidade do Médio Rio de Contas. A importância desse trabalho está em compreender como os aspectos religiosos influenciaram nas relações sociais entre os recém-chegados que contribuíram para ocupação territorial de Palmeirinha. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, que possibilita a articulação entre a história oral e pesquisa de fontes documentais. São utilizados para fins de pesquisa, fotografias do arquivo municipal e biblioteca municipal, incluindo acervos particulares, e como revisão bibliográfica será utilizada pesquisas já realizadas em forma de livros, dissertações, teses e artigos. Ao investigar a “Reza de Mãe Veva” como elemento de socialização de saberes pertencentes às práticas religiosas, analisaremos como se deu o povoamento de Palmeirinha e as relações sociais, à luz da religiosidade, relacionando aos fatos acontecidos concomitantemente no território de identidade Médio Rio de Contas. Como essa pequena população rural, formada por indivíduos que haviam passado por processos culturais diversos, tiveram que se reorganizar, em comunidade, e reestruturar uma nova identidade cultural.

Palavras-Chave: Memória; Identidade; Território; Religiosidade e Relações Étnicas.

³⁹⁵ . Pós-graduanda em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras pelo Órgão de Educação das Relações Étnicas – ODEERE da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Contato: emilymoy@hotmail.com.

³⁹⁶ . Pós Doutora pela UNICAMP com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia das disciplinas Didática e Antropologia. Coordenadora do Curso de Pós Graduação em Antropologia Com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras. Na UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana é Professora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Desenho, Cultura e Interatividade.

1. Introdução

No início do século XX o cenário econômico baiano tomava outras formas. Antes o açúcar, carro chefe da economia, perdia lugar para outras culturas agrícolas. Segundo o governador Severino Vieira, em sua mensagem à Assembleia Legislativa da Bahia no ano de 1903, os produtos agrícolas que maior geravam riqueza eram o fumo, o cacau, o café, a piaçava e em quinto o açúcar. Em 1920 o cacau assume posição prioritária na economia agrícola baiana (SPINOLA, 2004), a partir daí as atenções foram voltadas para as cidades do sul do estado, onde as condições climáticas, e a Mata Atlântica eram favoráveis a essa cultura.

No final do século XIX, Jequié se destacava às margens do Rio de Contas com um comércio forte, que abastecia o sudeste e sudoeste da Bahia. Motivando o desmembramento do território até então pertencente ao município de Maracás. A partir de 1910, torna-se cidade e se transforma em um dos maiores e mais ricos municípios baianos. Entre o final de 1911 e o início de 1912, Jequié sediou o Governo da Bahia, decretada por Aurélio Rodrigues Viana, capital do estado (ARAÚJO, 1997).

De acordo com dados do IBGE, no ano de 1915, a área, em que hoje é a cidade de Aiquara, era a pequena propriedade rural Preguiça, pertencente ao Senhor Honorato José dos Santos. Com a chegada de algumas pessoas em busca de novos mercados de trabalho, atraídas pela fertilidade do solo, inicia assim um povoamento. Momento em que surge o Arraial da Conceição, batizado com esse nome, conforme relatos de moradores, em homenagem a Nossa Senhora da Conceição. Segundo depoimento do Sr. Urbano Limeira, morador antigo da região, as terras apropriadas pelos recém-chegados eram chamadas de Mata do Estado, para ter o direito de uso bastava demarcar a área pretendida e requerer a posse junto ao governo do estado.

Motivados, principalmente, pelo crescimento da cultura cacauzeira, beirando o Rio de Contas, por volta de 1910 chegaram os primeiros retirantes que povoaram a região, hoje batizada por Povoado de Palmeirinha. Localizado a 13km da sede do seu município, Aiquara, território de identidade Médio Rio de Contas. “O Rio de Contas é o principal elemento de confluência e de convergência das relações sociais e da subjetividade humana no espaço geográfico da sua bacia hidrográfica” (CHIAPETTI, 2009). Os retirantes que chegavam a Palmeirinha formaram uma comunidade rural, logo, a proximidade do rio facilitava suas atividades agrícolas. O tráfego na região, naquela época era penoso, logo o rio se fez necessário como via de transporte, levando

em consideração o rio como vetor de unificação dos povos tradicionais. Nos dados coletados pelo SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia chega a ser contabilizado em 1997, ano em que o povoado de Palmeirinha passa a ser reconhecido pelo SEI como aglomerado pertencente ao município de Aiquara, 426 habitantes.

Em Palmeirinha na década de 1910, a religiosidade culminava em ponto de relacionamento entre os indivíduos daquela população. Cujos cultos religiosos reproduziam a cultura oriunda do local. Nas circunstâncias em que vivia, a religiosidade do povo representava fé e devoção, na prática de novena, procissão, ofícios, promessa, rezas e samba de caboclo. Os eventos de cunho religioso eram ao mesmo tempo eventos sociais, fazendo da religião uma representação sociocultural.

De acordo com relatos dos moradores mais antigos, a religiosidade era presente na comunidade e reconhecida pela devoção de Dona Genoveva Cruz, a Nossa Senhora da Conceição, santa da igreja católica. Mãe Véva, matriarca de uma das primeiras famílias a migrarem para Palmeirinha, se constituiu figura importante na realização do ritual de festa conhecido na região como “Reza de Mãe Véva”. Seus netos contam que a reza começou de uma promessa feita em prol da conquista de uma fazenda, que ela pudesse criar os seus filhos. Assim que alcançou o objetivo, se dedicou a devoção.

Mãe Véva, mostrar-se figura marcante na história de Palmeirinha, seja pela representatividade cultural ou pela força de liderança, pode ter influenciado no modo de viver da população. Na família, que a essa altura é o que se configura como instituição social, Dona Genoveva tudo controlava, arranjava os casamentos para os filhos e os “agergados”, como chamavam as pessoas acolhidas por ela, retirantes que chegavam à região em busca de trabalho, revelando a categoria de gênero a ser estudado para esse contexto. Negociante nata gostava muito de ouro, e valsa. Conta, a família, que pessoas ilustres, como Waldomiro Borges, prefeito da cidade de Jequié (1967-1971), pai do senador César Borges, mandava buscá-la em Palmeirinha para fazer a abertura de suas festas. Com uma sabedoria muito própria, Dona Genoveva, estabelecia uma relação entre a religião e a política, mesmo não sendo considerada uma pessoa de posses, sua voz tinha força para aquela população.

Católica praticante mantinha montado, no sobrado que morava, um altar com a imagem de Nossa Senhora da Conceição, onde a família e os vizinhos mais próximos se reuniam para rezar. No dia 07 de dezembro quando encerrava o “ofício divino”, uma

festa grande era oferecida aos visitantes que vinham prestigiar. Contam os netos, que vinham pessoas de vários lugares, incluindo da capital do estado, que naquele tempo, enfrentavam dias de viagens “em lombo de cavalo” e trem. Contam também que o Rio de Contas era usado como via de acesso ao local, atravessando os devotos de canoa e balsa. Pela demonstração do esforço para se chegar ao local, é possível notar a importância de Dona Genoveva e sua reza para a região.

Essa demonstra ser a primeira tradição de festividade religiosa de Palmeirinha. Nos dias de hoje, a neta de Dona Genoveva, Vitória Cruz, mantém a devoção, porém, sem a grandiosidade daquela época. Além da Reza de Mãe Véva, festejavam o dia de Reis, São João, São Pedro e Natal. O Sr. Eliziário Cruz, neto de Dona Genoveva, conta que algumas pessoas de Palmeirinha tinham a prática de oferecer caruru em devoção a Santa Bárbara e a Cosme e Damião. Relato este que demonstra a relevância da pesquisa sobre a cultura religiosa, daquela população, que mesmo pequena já demonstra diversidade religiosa, no início do século XX, e os indícios de influências da religião de matriz africana neste período.

Segundo relatos, Dona Genoveva faleceu de velhice, dona de uma lucidez invejável, aos 99 anos e seis meses, idade que gera controvérsia, alguns acreditam que da data de nascimento para o tempo em que foi registrada havia uma diferença de 6 anos, levando sua idade à 105 anos no momento em que faleceu. Os filhos de Dona Genoveva herdaram a religiosidade, cada um se tornou devoto de um santo e alguns seguiram outras crenças religiosas. O Sr. José Ribeiro, Ioiô, como era mais conhecido, passou a ser reconhecido na região pelo samba de caboclo, e as curas feitas através de rezas e pelo preparo de garrafadas, podendo estes serem indicativos da influência indígena.

Com essas indicações étnicas distintas ascendendo sobre os modos, religiosidade, e convivência entre os membros da comunidade deste povoado, abre-se a questão sobre como as relações étnicas influenciaram no processo de povoamento, na religiosidade e cultura de Palmeirinha. Ao tempo em que Dona Genoveva seguia com sua devoção, fatores preponderavam sobre o período, impulsionando o processo de ocupação e povoamento no Médio Rio de Contas.

2. Justificativa

A pesquisa apresenta relevância social, pois nasce da necessidade de resgatar a memória coletiva de Palmeirinha, subsidiando o contexto histórico, acerca da origem desta comunidade. Estudar o processo cultural, aproximando ainda mais a identidade

cultural local à cultura do território de identidade do Médio Rio de Contas. Essa pesquisa poderá ser o ponto de partida no surgimento de outras pesquisas sobre essa temática na região. Não foram identificados trabalhos sobre essa questão desta localidade, portanto se faz necessário pesquisar sobre o tema para resgatar a memória dos povos que viveram e vivem neste território.

A relevância desse trabalho está em compreender como os aspectos religiosos influenciaram nas relações sociais entre os recém-chegados que contribuíram para ocupação territorial de Palmeirinha.

Investigar a cultura, a partir das práticas religiosas, atuantes naquele território, tendo como referencia a “Reza de Mãe Véva” e a devoção a Nossa Senhora da Conceição.

A pesquisa nasce de algumas inquietações pessoais acerca de minha própria origem familiar, de minhas raízes culturais e da necessidade de formação acadêmica nesta área. Ao tempo em que as práticas religiosas e a histórias que muito ouvi na infância sobre a reza feita por Dona Genoveva sempre me encantaram. Ao pesquisar a ocupação territorial de Palmeirinha, pesquiso ao mesmo tempo minha própria origem e as matrizes da cultura da qual faço parte. O valor dessa pesquisa está em compreender o surgimento de uma família e as relações sociais entrepostas por ela.

A analogia dessa pesquisa com o tema das relações étnicas raciais se apresenta na própria classificação territorial de identidade que identifica essa região, como Médio Rio de Contas. E também, pesquisar as influências afro-brasileiras e indígenas, levando em consideração os indícios demonstrados na fase inicial da pesquisa.

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

Investigar como se dá as relações étnicas no processo de ocupação territorial do povoado de Palmeirinha, as relações culturais às nuances religiosas, relacionando a formação da identidade dos indivíduos desta comunidade.

3.2 Objetivos Específicos

- Pesquisar a “Reza de Mãe Veva” como elemento de socialização de saberes pertencentes às práticas religiosas no processo de ocupação territorial de Palmeirinha.

- Investigar a partir do depoimento dos sujeitos que vivenciaram ou testemunharam a de reza de Mãe Veva, a relevância dessa prática na formação da identidade cultural.
- Conhecer Dona Genoveva, verificando a sua importância e influência para a estruturação sócio cultural do Povoado de Palmeirinha.

4. Percurso Teórico-Methodológico

Trata-se de uma pesquisa etnográfica, que possibilita a articulação entre a história oral e pesquisa de fontes documentais. Podendo acrescentar uma faixa temporal à compreensão do social, além de contextualização cultural-histórica ocorridos na ocupação territorial de Palmeirinha. Serão utilizados para fins de pesquisa, fotografias do arquivo municipal e biblioteca municipal, incluindo acervos particulares, e como revisão bibliográfica será utilizada pesquisas já realizadas em forma de livros, dissertações, teses e artigos.

A presente pesquisa apresenta três conceitos centrais: identidade, religiosidade e memória, que serão compreendidos a partir do seu entrelaçamento com aspectos culturais. Neste sentido utilizamos inicialmente referências para embasar a concepção de pesquisa que parte da investigação no resgate da memória coletiva através das práticas religiosas no processo de ocupação territorial da região do Médio Rio de Contas.

Reconhece-se o território como espaço de relações de poder, mas também é palco das “ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço” (SOUZA; PEDON, 2007). Sendo o povoado de Palmeirinha localizada no território identidade Médio Rio de Contas. O próprio nome do território interliga as relações sociais ao Rio de Contas, e associa a história de Palmeirinha com as demais localidades do mesmo território. Sack (1986, p. 219) diz que a territorialidade, além de incorporar uma dimensão estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois “está intimamente ligado ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar”.

Souza (2005, p. 98), amplia o conceito de lugar quando propõe, em sua obra *Narrativas da Mestiçagem*, a abertura para uma compreensão ‘geoistória’, extrapolando a terminologia dos estudos geográficos e sociológicos, “possibilitando pensar em

conexões e imbricamentos entre espaço geográfico e a história de sujeitos que constituem seu lugar como intervenção dialógica e performática”.

No campo da cultura religiosa, Geertz (1978, p. 15) diz que, a “cultura é uma ‘rede’ de significados que os homens elaboram socialmente”, a cultura é definida como a soma de elementos, ao qual a religiosidade passa a ser parte do processo cultural. No conceito de religião popular trazido por Suess (1979, p.14), cabe a integração entre religião e cultura, onde a religião popular é tratada apenas sendo

A totalidade de convicções e práticas religiosas formadas por grupos étnicos e sociais na confrontação das suas culturas típicas com o cristianismo, como cultura dos povos dominantes. É uma tentativa de conservarem sua identidade e existência como povo, que sabe que na sua fé e nas suas celebrações rituais pode afirmar a sua modalidade de ser homem e cristão. (SUESS, 1979, p.14)

A cultura usada como parâmetro na demarcação territorial, é a mesma que molda a religiosidade. “As concepções religiosas, além dos valores sociais foram calcadas de um longo e lento processo de diluição e apagamento étnico” Prandi (2005). As tradições religiosas tiveram que atender as demandas sociais, articuladas por forças políticas, prevalecendo assim influências étnicas dos dominadores. A presença de samba de caboclo e práticas cristãs católicas no cotidiano de Palmeirinha evidencia a necessidade de integrar as heranças étnicas. Para compreender a formação da identidade da comunidade, Le Goff (1996, p, 431) traça a relação entre os, mito de origem, genealogia e o saber técnico.

Nas sociedades sem escrita a memória coletiva parece ordenar-se em torno de três grandes interesses: a idade coletiva do grupo que se funda em certos mitos, mais precisamente nos mitos de origem, o prestígio das famílias dominantes que se exprime pelas genealogias, e o saber técnico que se transmite por fórmulas práticas fortemente ligadas à magia religiosa. (LE GOFF, 1996, p. 431)

Sendo Palmeirinha, uma comunidade rural do início do século XX, a escrita é do domínio de poucos indivíduos, os saberes encontram na forma oral via de transmissão. Para o resgate da memória coletiva é necessário o estudo dos mitos de origem, defendidos por Le Goff (1996), como “o primeiro domínio onde se cristaliza a memória coletiva”, que é a existência das etnias ou das famílias.

Ao investigar a “Reza de Mãe Veva” como elemento de socialização de saberes pertencentes às práticas religiosas na década de 1910, analisaremos como se deu o povoamento de Palmeirinha e as relações sociais, à luz da religiosidade, relacionando aos fatos acontecidos concomitantemente no território de identidade Médio Rio de Contas. Santos (1978, p. 122), nos trás a concepção de que, “o espaço se define como

um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções”.

Em Palmeirinha as relações sociais abraçavam a religiosidade, e esta por sua vez, pode ter se moldado para atender as demandas e anseios daquela comunidade formada por indivíduos com passado distintos e presente comum. Pessoas que chegaram à região como retirantes, e já vieram munidos com uma bagagem cultural. Através do estudo da forma como a cultura religiosa de Palmeirinha foi moldada, resgata-se a memória popular e em paralelo traça-se a identidade daquele território.

No resgate da memória coletiva e individual, o uso da história oral como fonte de pesquisa se faz necessário. Segundo Freitas (2002, p.18), “a história oral é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana”.

A comunicação cotidiana, numa comunidade rural tradicional passa prioritariamente pela narrativa oral, elas são meios de sociabilidade e de sobrevivência da cultura, pois através delas as experiências individuais são comunicadas e tornadas ‘públicas’ (HANKE, 2010). Segundo Bruner (1991, p. 14-21), as narrativas assumem como ambiente de percepção e a nossa realidade é implicação de uma construção narrativa, onde narrar constitui as estruturas da experiência vivida, pois “organizamos nossa experiência e nossa memória principalmente através da narrativa”.

Le Goff (1996, p. 9), valoriza esse método quando afirma que “a história começou como um relato, a narração daquele que pode dizer Eu vi, senti”. Tomando esse conceito de ‘história-relato’, ‘história testemunho’ como base, e considerando a existência de pessoas vivas que mantiveram contatos com Mãe Veva e presenciaram a reza feita por ela, serão utilizadas entrevistas com os moradores mais antigos e familiares de Dona Genoveva, registrados em material videofonográfico. Na perspectiva de Cortazi (1993, p. 2), o método da narrativa é viável na análise de histórias, pois proporciona um meio de ouvir suas vozes e começar a perceber sua cultura do ponto de vista do narrador, ou seja, dar a voz aos sujeitos que construíram essa história.

Esta pesquisa busca contribuir para o resgate da memória coletiva dessa região que carece de pesquisas que tenham como objetivo a valorização e preservação do patrimônio cultural, podendo também servir como fonte de pesquisa e de motivação para outras pesquisas e acervo para as escolas de nossa região.

5. Referencias Bibliográficas

ARAÚJO, Émerson Pinto de. **Capítulos da História de Jequié**. Salvador: EGB Editora, 1997.

BRUNER, J. **The Narrative Construction of Reality**. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 18, p. 1-21, 1991.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIAPETTI, R. J. N. **Na beleza do lugar, o rio das contas indo... ao mar**. 2009. 216 f. **Tese**. (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2009.

CORTAZZI, M. **Narrative analysis**. London: Falmer Press, 1993,

DUARTE, José Carlos Silveira. **Território de Identidade e multiterritorialidade**, paradigma para formulação de uma nova regionalização da Bahia. Disponível em <<http://www.cult.ufba.br/enecult>>, 2009. Acesso em 28 de outubro de 2012.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP; Imprensa Oficial do Estado, 2002. 115p.

GEE, J. P. The narrativization of experience in the oral style (A narrativização de experiência no estilo oral). **Journal of Education**, v. 167, 9-35, 1985.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GODOY, Arilda S., **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**, In *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995a, p. 57-63.

HANKE, M. **Narrativas orais: formas e funções**. *Contracampo*, Brasil, v. 9, n.0, 2005. Disponível em <<http://200.144.189.42/ojs/index.php/contracampo/article/view/32/31>> Acesso em 14 jan. 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 1996.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos Guardados: Orixás na Alma Brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SACK, R. 1986. **Human Territoriality :its theory and history**. Cambridge : Cambridge University Press.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. In: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I, No. 1. 2009. Disponível em <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 06 out. 2012.

SOUZA, Marcos Aurélio dos Santos. **Narrativas da Mestiçagem**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012.

SOUZA, E. A, PEDON, N.R. **Território e Identidade**. Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas, v. 1, n.6, p. 126-147, Novembro, 2007.

SPINOLA, N. D. **A economia baiana**: os condicionantes da dependência. Revista de Desenvolvimento Econômico, Salvador, v. 6, n. 10, p. 88-99, 2004.

SUESS, Guenter Paulo. **Catolicismo popular no Brasil**. Trad. Antonio Steffen. São Paulo: Loyola, 1979.

AGUIRRE, Rômulo Bustos. **Obra Poética**. Bogotá: Ministério de Cultura, 2010. 287 p.

ANDERSON, Benedict. Memória e esquecimento. In: **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras. 2008, p.256-280.

BHABHA, Homi. A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In: **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1998, p.105-128.

BOSY, Alfredo. Colônia, culto e cultura. In: **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.11-64.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In: **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p.335-349.

Manual introductorio y guía de animación a la lectura: Biblioteca de literatura afrocolombiana. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2010. (Biblioteca de Literatura Afrocolombiana, v. XIX). Disponível em: <<http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/87424/19-manual-introductorio-animacion-lectura-prueba.pdf>>. Acesso em: 15 de Junho de 2013.

SARABIA, Lázaro Valdelamar. *La Poesia* de Rômulo Bustos Aguirre. In: **Cuadernos de Literatura Del Caribe e Hispanoamérica**. Cartagena, n.3, 2008. Disponível em <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero38/robustos.html>>. Acesso em: 15 de Março de 2013.

SANTOS, Eufrásia Cristina Menezes. Comentários sobre *O atlântico negro, Modernidade e dupla consciência*. **Revista de Antropologia**, vol.45,2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003477012002000100013&script=sci_arttext> Acesso em 20 de Fevereiro de 2013.

SOLER CASTILLO, Sandra; PARDO ABRIL, Neyla (2008). Colômbia: invisibilidade e exclusão. In: Van DIJK, Teun A. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto.

SOUSA, Rainer. **Catolicismo**. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/religiao/catolicismo.htm>> Acesso em 20 de Junho de 2013.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

“Quilombos: Identidades e Territorialidades Negras no Maciço de Baturité”¹

Maria de Fátima Souza da Silveira²

Vera Rodrigues³

Resumo

Diante do discurso de senso comum que nos diz que “no ceará não há negros” visamos a partir do Projeto “Quilombos: identidades e territorialidades negras no Maciço do Baturité” realizar um estudo antropológico na região do Maciço do Baturité/Ceará objetivando identificar a presença de possíveis comunidades Quilombolas assim como demais formas de manifestações negras na região, em seus mais diversos âmbitos. A região em questão possui sua história intrinsecamente ligada à historicidade negra, sendo uma de suas cidades, no caso, Redenção, o palco da abolição no Brasil, quando se tornou a primeira cidade do País a libertar os escravizados. Entretanto, embora exista esse marco na história da região o que se observa, por meio dos discursos, é uma completa ausência do segmento negro no Maciço, o qual supostamente teria deixado de existir junto com a escravidão. Utilizando-se do método etnográfico, acompanhado de revisão bibliográfica, pesquisa documental, incursões a campo e entrevistas semi-estruturadas na coleta dos dados concluímos que existem elementos de tensionamento da memória coletiva. São eles: a existência da Comunidade Quilombola Serra do Evaristo que retoma o tema da escravidão para atualizá-lo no presente via a temática quilombola e, a implementação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, a qual vem problematizando, por meio de estudos e pesquisas, essa temática.

Palavras-chave: Negros, Ceará, Quilombos, Unilab.

1 Corpo do trabalho

Durante muito tempo propagou-se o discurso de que no Ceará não havia negros, são várias as questões que podem ter levado a criação e fortalecimento desse mito, uma delas pode ser o fato de existirem diversas denominações utilizadas para nomear os afro-descendentes, como: moreno, mulato, pardo, cafuzo, dentro outros, isso faz com que o termo ‘negro’, acabe por ter sido aos poucos apagado. Assim, é mais fácil no Brasil, onde reina o preconceito, mesmo que muitas vezes mascarado, reconhecer-se como parto/moreno a reconhecer-se como negro, como é o caso do ceará, onde segundo Funes (2004) “a negritude é escondida sob a morenice”.

No mesmo sentido, Cunha Jr. E Santos destacam (2010) que “a mestiçagem é vista como a dissolução do grupo negro, portanto não a transformação deste em outro, mas no seu desaparecimento”. Outra questão local é o indianismo romântico, corrente literária advinda do romantismo que surge da busca por uma identidade nacional, que por esta corrente, encontra-se no indígena. No Ceará é grande a identificação com a figura do Índio bem mais do que com o negro. A última questão seria o fato de o estado Ceará ter sido o primeiro a libertar seus escravizados, o que seria justificado pela pouca expressividade da escravidão no estado.

De todas as maneiras o que se tenta é negar a presença negra no estado, se utilizando de todos esses fatores descritos anteriormente. Esse cenário observado no Ceará como um todo, não é diferente do encontrado no Maciço de Baturité, região abordada pelo projeto, que apesar da ligação a historicidade negra, o que se destaca é a ausência nas falas das pessoas e nos discursos das autoridades de uma trajetória negra após a abolição;

É nesse contexto de negação e invisibilidade negra, que se inicia em março de 2013 o projeto “Quilombos: identidades e territorialidades negras no Maciço de Baturité” que surge em contraposição a esse discurso de senso comum e busca identificar a presença negra na região, principalmente de possíveis comunidades quilombolas através da realização de um estudo antropológico na região do Maciço de Baturité.

Para esse estudo, estão sendo utilizado o método etnográfico acompanhado da revisão bibliográfica, pesquisa documental, incursões a campo e entrevistas semi-estruturadas. A região em questão, abrange treze municípios: Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Baturité, Aracoiaba, Acarape, Redenção, Guaiúba, Barreira e Ocara.

Iniciamos o mapeamento pelo município de Redenção, localizado a 55 km da capital cearense Fortaleza, e que possui esse nome por ter sido a primeira cidade do Brasil a abolir a escravatura no dia 1º de Janeiro de 1883, até então a cidade ainda chamava-se Vila do Acarape e após o processo de abolição houve a mudança no nome da cidade para Redenção. O seu pioneirismo histórico foi fator de fundamental importância para a cidade sediar a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) que surgiu como proposta de cooperação entre o Brasil e os países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em especial, do continente africano. Hoje a universidade recebe alunos de Guiné Bissau, Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Durante o trabalho de campo foi possível observar que Redenção possui ao longo da cidade diversos monumentos referentes ao processo abolicionista, e já na entrada da cidade destaca-se o monumento “Negra Nua”, uma imagem de uma negra, nua e em posição de submissão e/ou agradecimento, que é bastante utilizado pelo comércio em geral e pelo município como símbolo da cidade, entretanto, falta informações acerca do mesmo, ficam sem serem respondidas questões como: O porque ser essa imagem a retratada no monumento? Quem foi essa mulher? Ela existiu ou não? Qual a sua história? Qual o motivo de estar sendo retratada nua e com posição de submissão? Enfim, sobram perguntas e são raras ou nenhuma as respostas. Na praça matriz existem dois monumentos, um em comemoração aos 125 anos da abolição na cidade, mas o destaca fica por conta do monumento “Princesa Izabel” localizado na praça matriz da cidade e que remete não só ao discurso oficial da abolição mas também ao discurso de autoridades bem como da população no geral, sendo atribuído a ela o protagonismo na abolição dos escravizados.

Na praça conhecida como “Dos Correios”, existe o monumento “Obelisco” que marca o cinquentenário da abolição na cidade. Além dos monumentos, a cidade também conta com o “Museu Senzala Negro Liberto” bastante visitado por manter preservado um uma antiga fazenda de engenho, nela o pelourinho, os instrumentos de tortura, os castigos na senzala, tudo continua preservado.

Ainda na cidade de Redenção, na localidade de Gurguri a 18 km da sede, encontramos um hotel fazenda onde houve trabalho escravo, e ao longo do hotel encontramos muitas pinturas referentes as diversas etnias africanas, representações do trabalho e das punições atribuídas aos escravizados, o pelourinho ainda preservado, uma capela em um dos quartos que nos remete a forte presença da igreja católica na região e também registramos a entrevista com o responsável pelo hotel e destacamos uma de suas falas quando o perguntamos sobre a possibilidade de entrevista com alguma família negra na região, se ele conhecia alguma e se poderia nos indicar para que pudessemos entrar em contato e ele nos respondeu que “ – Aqui não tem, todo mundo é normal” Percebemos a negação bem presente no discurso não só dele, mas um reflexo do discurso geral da população da região, que nega a presença negra na cidade, ficando ele na história somente até a sua “libertação”.

É perceptível o forte discurso sobre a historicidade negra no período que vai da pré até a abolição, entretanto, o que concluímos é que as falas, os debates, e a história do negro na região encerra-se juntamente com a abolição.

Após o mapeamento na pioneira da abolição, seguimos para a cidade de Acarape, divisa com Redenção, antiga Vila do Acarape, e do qual Acarape, na época Calaboca, foi distrito até 1987, quando emancipou-se. Na cidade de Acarape encontramos na praça matriz, um monumento que não possui nome, mas aparenta tratar-se de uma Índia, nua e também em posição de submissão e/ou agradecimento, o que nos remete a negra nua de Redenção. As duas cidades possuem suas histórias entrelaçadas por um passado comum, e a chegada da Unilab, uma universidade que promete trazer crescimento e desenvolvimento para o Maciço acirrou a disputa entre as duas cidades para além de questões políticas, econômicas e territoriais, o grande embate presente é acerca do pioneirismo histórico na abolição, Acarape reivindica a também participação nesse fator histórico por ter feito parte de Redenção quando o fato aconteceu, vindo a desvencilhar-se somente em 1987. O embate entre os dois municípios ainda tem muito a ser explorado para sua verdadeira compreensão, já que não é de hoje que eles vivem essa disputa.

Continuando o mapeamento, trataremos agora do município de Baturité, que dá nome ao Maciço e fica localizado a aproximadamente 100 km da capital Fortaleza. A cidade possui sua história ligada com a indígena, tendo sido formada supostamente por as tribos indígenas Potyguara, Jenipapo e Kanyndé, principalmente. É esse o discurso oficial e é esta a história presente no imaginário popular, e embora esteja ausente na fala das pessoas da cidade a contribuição do povo negro na formação do município, há fortes indícios da presença negra na cidade, seja pela grande quantidade de terreiros de religiões de matrizes afros seja pela própria fisionomia das pessoas com quem encontramos facilmente na rua. Há diversos prédios históricos na cidade, inclusive um onde discursou Joaquim Nabuco na época pré-abolição e também monumentos e placas que remetem a abolição local.

Um dos pontos principais da historicidade negra na cidade é a Serra do Evaristo, que recebeu em março de 2010, o certificado de autodefinição como Remanescente de Quilombo pela Fundação Cultural Palmares.

A serra do Evaristo, localizada a 4 km do centro de Baturité, do qual é administrativamente subordinada, encontra-se num ponto de difícil acesso tanto pelas péssimas condições das estradas, principalmente no período chuvoso, quanto por estar instalada no ponto mais alto da ocupação, a comunidade se isolou, fugindo da exploração sofrida na época da escravidão e ali desenvolveu suas tradições, crenças e práticas culturais, nota-se um elo forte de ligação da comunidade com a terra, tornando-

a insubstituível. A história da comunidade, entretanto, não está associada somente a trajetória negra estando esta, entrelaçada com a da população indígena, principalmente após as recentes descobertas arqueológicas na região no qual foram encontrados potes funerários, que após serem analisados pelo IPHAN comprovou tratar-se de esqueletos indígenas do qual a ocupação se deu cerca de dois séculos antes da chegada dos portugueses. As descobertas indicam esses grupos pré-históricos já possuíam o domínio da agricultura e já fabricavam cerâmicas e fiavam algodão. Também demonstraram a prática de um ritual complexo de sepultamento.

Cerca de 130 famílias vivem na comunidade sendo o seu nome proveniente de uma delas, a população é formada por descendentes de negros, entretanto, o perfil dos moradores varia bastante.

A principal atividade econômica da comunidade é a agricultura de caráter familiar, de onde também se obtém a partir da plantação de bananeiras a palha utilizada no artesanato, e, para complementar o sustento, eles também fazem a criação de galinhas e caprinos.

Pereira (2009) classifica três agrupamentos sociais formados pelos moradores da Serra: a associação de produtores, que discute os problemas gerais da comunidade; o grupo de medicina alternativa e um grupo de jovens.

Apesar do reconhecimento pela Fundação Palmares, ainda há receio no pedido de titulação da terra pelo INCRA, os moradores ainda não entraram em um consenso e persistem as discussões a respeito do tema.

O último município mapeado na primeira fase da pesquisa foi Barreira, cidade localizada a até 78 km da capital Fortaleza, mostrou-se um cenário local de completa invisibilidade negra, ausência de documentos, monumentos e prédios históricos referentes à abolição, e principalmente no discurso das pessoas. Após o mapeamento de alguma manifestação negra local, encontramos um grupo de Capoeira, mas que ao aprofundarmos percebemos que tratava-se mais de a prática de um esporte do que a manutenção de uma tradição negra.

Embora a pesquisa ainda esteja em fase de andamento, apenas seis meses se passaram, já é possível identificar alguns pontos que merecem destaque e um maior aprofundamento para a segunda etapa do projeto, são eles:

- Serra do Evaristo por sua especificidade histórica e por ainda se encontrar em fase de debates acerca do pedido ou não de titulação pelo INCRA;
- A memória coletiva que faz bastante referência ao passado sem, entretanto afirmar alguma ligação com o presente;
- E é nesse contexto que surge nosso terceiro e último ponto: A Unilab, que chega para reavivar debates e discussões e questionar discursos acerca da trajetória negra no Maciço, visto que foi esse marco histórico na abolição local, um dos motivos pelos quais a cidade de Redenção, e conseqüentemente, toda a região Maciço foi beneficiada com a instalação dessa universidade, que como promotora de conhecimento vem para promover pesquisas, e através destas, revelar qual a verdadeira historicidade negra que foi sendo apagada ao longo dos séculos não somente nos discursos oficiais, mas principalmente na memória coletiva.

É necessário ter reescrita a página que foi arrancada da história junto com o próprio negro, história esta que termina com a abolição. É como se dissessem “Aqui não existem mais escravos e, portanto nem mais negros”.

Será iniciada no mês de setembro do corrente ano, a segunda fase da pesquisa, sendo realizada o mapeamento nas cidades restantes do Maciço e após isso, a divulgação, através de artigo científico, dos resultados finais do trabalho.

2 Referências bibliográficas

- Bezerra, Débora Andrade Pamplona. NO CEARÁ TEM NEGROS E NEGRAS, SIM! Revista da ABPN, v. 2, n. 5, jul.-out. 2011, p. 75-98;
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. 93 Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003;
- HOLANDA, Cristina Rodrigues de (Org). Afro-brasileiro: Documentos, Revista do arquivo público do Ceará;
- HOLANDA, Cristina Rodrigues (Org). Negros no Ceará: História, Memória e Etnicidade, Fortaleza, 2009;
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Usp, São Paulo, 2004;

RODRIGUES, Vera. “De gente da barragem” a “Quilombo da Anastácia”: Um estudo Antropológico sobre o processo de etnogênese em uma comunidade quilombola no município de Viamão/RS) ;
TAVARES, Francisco; MENESCAL, Gustavo. Maciço de Baturité: Patrimônio do Estado do Ceará, Olhar Aprendiz Arte Educação Cidadania Cultural, 2012;

A Memória das Rezadeiras no Bairro do Mandacaru da Cidade de Jequié-Bahia³⁹⁷

Graciela Souza Almeida³⁹⁸

Resumo

O presente trabalho tem por finalidade relatar as memórias das rezadeiras do Bairro do Mandacaru da cidade de Jequié-Bahia. Numa perspectiva de resgate do legado africano o trabalho tem como objetivo contribuir com os estudos que envolvem cultura das rezadeiras e a influencias que a cultura afro-brasileira traz para este legado. Em geral, a história dominante tem omitido a participação das mulheres afro-brasileiras na vivência social, que dotou as mulheres rezadeiras da nobre capacidade de aliviar as dores das classes humildes. Em sua maioria, são elas as guardiãs da memória de seu povo, nas palavras e nos gestos repetidos cotidianamente, elas transmitem aos mais novos experiências e saberes, que ao serem repetidos serão divulgados e conservados por muito tempo nas comunidades. As rezadeiras, por exemplo, senhoras de saberes e crenças continuam desempenhando seu papel nas comunidades, contrariando as imposições da sociedade, que, pela sutileza do “jogo de opressões”, dissemina os discursos da negação da cultura, negação do pertencimento e da emancipação. Ainda hoje são as rezadeiras são procuradas para o benzimento de pessoas com diversas doenças do corpo e também da alma, repetindo o que aprenderam por gerações, utilizando-se de ritos, folhas, orações e fé. Elas guardam segredos e memórias de tempos idos e revelam nos seus fazeres receitas e experiências ensinadas pelo seus ancestrais direta relação entre o corpo e o espírito, entre a terra e o divino, entre o sagrado e o profano.

Palavras-chave: Memória, Rezadeiras e Cultura popular.

1. Introdução

Falar em rezadeira é adentrar num universo cultural rico em detalhes e singularidades, sobretudo por dizer respeito a grupos sociais diversificados, e que, ao mesmo tempo, parecem fazer circular entre si abrindo espaços para pensarmos em matrizes culturais em contínuas conexões e adaptados em gestos, tradições, valores. As rezadeiras possuem diversos elementos em comum, sobretudo em função das experiências compartilhadas e todo o arsenal religioso que as envolvem. Entretanto, ao

³⁹⁷ Trabalho submetido ao IV CBPN – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros; GT10 – Cultura comunidades tradicionais e religiões/filosofia da ancestralidade.. Este texto procede do recorte de uma pesquisa em andamento, que está sendo desenvolvida no curso Pós Graduação *Lato sensu* em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras no ODEERE/UESB, sob a orientação do Prof. Dr. Denilson Lessa/UNEB.

³⁹⁸ Graduada em História e Especialista em Metodologia do Ensino Superior – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FTC); Pós graduando em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras – ODEERE/UESB, Campus de Jequié/BA. E-mail: gracysa@yahoo.com.br.

mencionar suas práticas culturais, não se deve pensar sua identidade como permanente e unificada. Essa afirmativa sustenta-se no pensamento de Stuart Hall, para quem o paradigma do sujeito moderno, cartesiano, fundado no modelo científico iluminista, tornou-se incapaz de acompanhar o ritmo e as novas apreensões na dinâmica espaço-tempo que a história apresenta.

Sendo assim neste trabalho buscaremos problematizar a singularidade das experiências, acompanhando a virulência das ressignificações: quais experiências e representações nortearam o fazer-se das rezadeiras na cidade de Jequié? Como essas identidades emergem no diálogo com as cosmologias dos encantados? De que forma os saberes e signos culturais são negociados nas fronteiras identitárias entre suas memórias do passado e a voracidade do tempo presente?

Há, portanto, uma história das religiões e religiosidades nas práticas da sociedade colonial brasileira, que perpassam esses hiatos: as “mesclas interculturais” eram características singulares nos processos formadores desses sujeitos. O ato de rezar, por exemplo, está associado a uma petição ritualística. (GARCÍA CANCLINI, 2000)

No caso das rezadeiras ocorre uma reza onde elementos da pajelança indígena e da cultura afro (dança de tunda, candomblés e xangôs) estão interligados às orações e santos, daí a presença constante do termo santidade. A necessidade de solucionar os problemas da vida material e a busca para os alívios do cotidiano transformou as rezadeiras em presença constante, necessária e poderosa na história do Brasil. (MOTT, 2002)

As rezadeiras ou benzedadeiras são mulheres que realizam benzeduras. Para executar essa prática elas também acionam elementos do catolicismo popular, súplicas ou rezas com o objetivo de restabelecer o equilíbrio físico, material ou espiritual das pessoas que buscam sua ajuda. Para compor o ritual de cura, utilizam ramos verdes, gestos em forma de cruz com a mão direita, agulha, linha, pano e reza, entre outros elementos e símbolos culturais.

2 A Construção da Memória Coletiva

Podemos considerar a memória como um elemento muito importante na vida das pessoas, pois possui características psíquicas, biológicas e sociais, como afirma Le Goff:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Desse ponto de vista, o estudo da memória abarca a psicologia, a psicofisiologia, a neurofisiologia, a biologia e, quanto às perturbações da memória, das quais a amnésia é a principal, a psiquiatria. (GOFF, 2005:419).

As ciências humanas também se apropriam do estudo da memória. Assim, a memória atinge o ser humano em todos os aspectos da sua vida, por isso tem importância crucial.

Também como é possível deduzir pelas palavras de Le Goff: “A memória, é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”. (GOFF, 2005:469).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a memória coletiva é determinantemente marcada pela cultura de um povo, especialmente, pela cultura popular. A memória é indissociável da cultura e das instituições sociais.

O termo cultura popular não possui uma conceituação unívoca, portanto partimos da aceitação do conceito de cultura, feito pelo antropólogo Edward Tylor (1871), que, conforme Burk (2005:34), foi apropriado por outros teóricos da área, como: “O todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (BURK, 2004).

Por outro lado, cultura popular também é um termo complexo, que não possui uma definição exclusiva, mas no momento vamos nos apropriar do que diz Chauí,

(...) um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo do conformismo, do inconformismo e da resistência) distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência. (CHAUÍ, 1986: 25).

Justifica-se assim, a necessidade de evocarmos a memória como escudo diante da atual dinâmica de vida que tem provocado a desvalorização da cultura popular e, conseqüentemente, da identidade cultural do povo.

3 As Mulheres Rezadeiras:

É evidente que as rezadeiras possuem diversos elementos em comum, sobretudo em função das experiências compartilhadas e todo o arsenal religioso que as envolvem. Entretanto, ao mencionar suas práticas culturais, não se deve pensar a identidade das rezadeiras como permanente e unificada, pois como acredita o pesquisador Stuart Hall:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, esta se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas (Stuart Hall, 2002).

A essa categoria de mulheres integrantes das camadas populares, sobretudo por dizer respeito a mulheres negras que foram historicamente privadas de serem enxergadas enquanto sujeitos históricos, deve-se dedicar grande atenção, haja vista que representa a possibilidade de entendimento da história das mulheres sob uma nova ótica. São detentoras de uma vertente de saberes diferenciados. Representa uma categoria de mulheres que detém o conhecimento específico de saberes tido como medicina popular, em contraposição ao saber médico instituído e que por ora é tido como oficial, portanto de posse do sujeito universal: o homem (SARDA 1987).

Deve-se pensar na história das rezadeiras, como a história das mulheres de modo geral, como uma história marcada pela resistência e auto-afirmação de espaços, uma vez que o mundo sempre foi entendido pela ótica do andocentrismo. (SCOTT, 1992).

As lutas feministas pleiteavam o reconhecimento da participação e importância feminina na edificação dos fatos e acontecimentos históricos. O revisionismo historiográfico, sobretudo, visualizado a partir dos anos 60 tendeu a “conceder” maior visibilidade a temáticas que por ora permaneciam “esquecidas” (ESCANDÒN, 1999).

Nesse contexto, sabe-se que as novas perspectivas da história social possibilitaram explorar experiências históricas e culturais de homens e mulheres, cuja existência por muito tempo foi ignorada, de modo a enxergar muitos grupos sociais como possuidores de papéis históricos.

A benzeção, assim como outras *tradições*, pensada pelo viés da cultura afro-brasileira e/ou africana está intimamente ligada a palavra *falada*. Na fala estaria a maior possibilidade de preservá-las. A tradição oral é entendida como grande responsável por immortalizar ensinamentos milenares, garantindo sua propagação para a posterioridade. (HAMPATÉ BÂ, 1982)

Sendo que MONTERO,1990 acredita que:

A medicina somente leva em conta os sinais físicos e os interpreta como sintomas de alguma difusão orgânica. A interpretação mágico religiosa, muito mais abrangente do que a médica, integra não só os sintomas fisiológicos, mas também os problemas domésticos, amorosos e financeiros do doente. Para a magia, a doença não é senão simples aparência. A doença é uma maneira que as forças espirituais têm de aparecer, de se revelar no mundo dos homens. Ela faz parte de um conjunto maior de problemas que têm a ver com a desorganização pessoal, familiar e social do sujeito: desemprego, conflitos familiares, crises, etc.

Desse modo, acredita-se que é possível também surgir a identificação das camadas populares com as Rezadeiras, os curandeiros e raizeiros, para além das implicações culturais, devido à simplicidade de acesso, por exemplo, ou até mesmo por compartilharem de um mesmo universo social, cognitivo e de valores. Nesse sentido, é importante pensar que os preceitos do mundo médico oficial requeriam todo um distanciamento entre pacientes e médicos, prática esta completamente diferente do que a população estava acostumada. Nesse sentido, a falta de preparo dos médicos no estabelecimento de relação com a população empobrecida e culturalmente diferente, bem como o distanciamento das linguagens pode ser mencionado como fortes indicadores da recusa da população aos tratamentos da medicina acadêmica. (CARVALHO, 1995).

Ao refletir em torno das principais atividades desenvolvidas por Rezadeiras e Rezadores, nota-se o paralelismo existente entre o mundo do trabalho e as práticas curativas. Dificilmente poderíamos pensar no universo mágico das benzeções dissociando tais práticas curativas da labuta diária desses sujeitos. Constantemente, segmentos populacionais acometidos pelas más influências dos *ares*, recorriam às benzeções mesmo no espaço do trabalho. Essas narrativas oportunizam evidenciar como as práticas curativas no século XX estavam presentes no entorno populacional. (CONCEIÇÃO, 2011)

A reelaboração das práticas curativas não foi feita sem uma base ancestral, as reformulações não são espontâneas, fruto de uma criatividade fértil. São os elementos que uma vez presentes na memória e transmitidas na oralidade entre as gerações puderam ser mantidas e contribuíram para a formação da cultura das rezadeiras. Assim

é que, as práticas curativas encontraram novos ordenamentos que interferiram na reformulação das artes de curar na cidade de Jequié.

4 Conclusão:

As rezadeiras ou benzedoras são mulheres que realizam benzeduras. Para executar esta prática, elas detêm saberes e práticas específicas de cura, súplicas e rezas com o objetivo de restabelecer o equilíbrio material ou físico e espiritual das pessoas que buscam a sua ajuda. Para compor o ritual de cura, as rezadeiras podem utilizar vários elementos: ramos verdes, gestos em cruz feitos com a mão direita, agulha, linha, pano e reza.

Há tempos que o homem vem percorrendo os mais diversos caminhos na busca por aplacar o sofrimento causado pelos males físicos, e, assim, afastar de si o espectro da morte. Em uma jornada longa e sinuosa, vários foram os elementos e agentes descobertos e criados, tanto integrantes de um saber denominado acadêmico, quanto de outro, calcado em reinterpretações e no empirismo. É justamente neste limiar entre essas duas concepções de conhecimento que encontramos uma das figuras atuantes que têm, no seu trabalho, o objetivo da cura e da proteção dos flagelos: a rezadeira.

Embora encontremos pessoas do sexo masculino que desenvolvem trabalhos de reza, a atividade é eminentemente feminina. Daí o motivo de escolhermos o termo rezadeiras ao invés de rezadores. Sem cobrar pelos seus serviços e atuando, em sua maioria, em comunidades rurais e de baixa renda, mas com um atendimento a pacientes que extrapola essa esfera, as rezadeiras têm, na sua performance, nos famosos lambedores e garrafadas que oferecem, e,

principalmente, nas rezas, o instrumento que, segundo elas, irá prover o fim das enfermidades. Os gestos e rezas das rezadeiras, teoricamente, nunca são ensinados, mas “revelados pelo divino”.

As rezadeiras, “escolhidas por Deus”, alcançam grande nível de credibilidade e confiança em meio às pessoas em que vivem, sendo também alçadas muitas vezes ao cargo de conselheira. Elas exercem o papel de uma “psicóloga”, chegando até mesmo a promover reconciliações de casais em desavença. Segundo Moisés do Espírito Santo:

A rezadeira, na sua função, pode assimilar-se à dos medicine-men de certos povos; elas podem acumular o exercício sagrado da recitação e da cura

mágica com a prática da medicina popular, prodigalizar conselhos aos pais que não dominam os filhos ou às mulheres cujos maridos se desviam do domicílio conjugal, e podem ainda ser eficazes na expulsão dos “espíritos” (ESPÍRITO SANTOS, 1990, p.149).

Mais do que promover a cura e proteger dos males, as rezadeiras talham, cortam, tangem, ou, como afirma Moisés do Espírito Santo (1990), “libertam” as pessoas do mal. Para tanto, elas utilizam as rezas: fórmulas que apelam, ora a santos católicos, a Deus ou a Jesus, ora a qualquer outro tipo de figura à qual é atribuído algum poder terapêutico, como, por exemplo, as estrelas. Há, ainda, fórmulas que, associadas a ritos, não fazem apelo declarado a nenhuma entidade.

A proposta deste trabalho é explorar, numa perspectiva antropológica e partindo do estudo das rezadeiras que incorpora a temporalidade, as possibilidades oferecidas pelo trabalho simultâneo com tradições orais e histórias de vida na investigação das construções influenciadas pelas rezas aos moradores do mandacaru.

Um estudioso que trabalha com tradições orais deve compenetrar-se da atitude de uma civilização oral em relação ao discurso, atitude essa, totalmente diferente da de uma civilização onde a escrita registrou todas as mensagens importantes. Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, Isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece com as rezadeiras onde seus conhecimentos são transmitidos oralmente.

No desenvolvimento do projeto de pesquisa, percorri o bairro do mandacaru ,realizei entrevistas com rezadeiras, conversei com pessoas que foram curadas ou frequentavam a casa dessas mulheres. E, conforme a pesquisa ia caminhando, fui percebendo o surgimento de novos elementos e problemáticas.

Conforme ia realizando as entrevistas, os sujeitos que pretendia estudar agigantavam-se diante de mim. A riqueza captada no “corpo a corpo” com as descrições das fontes fizeram-me perceber que realizar um estudo sobre rezas e curas no mandacaru, por si só, já seria uma tarefa árdua.

Dois motivos justificam a escolha do bairro como campo de pesquisa. Em primeiro lugar, a minha história de vida, em grande parte, está associada à história do

Mandacaru. Mesmo tendo realizado alguns deslocamentos, no final, sempre retornei para junto da minha memória de vida.

Em segundo motivo, essas narrativas produziram grande impacto na infância e, de certo, ainda hoje perturbam minha memória. Quando fiz o curso de História na Faculdade de tecnologia e Ciências- FTC EAD Educação a Distancia no polo de Jequié, notei que não havia pesquisa ou debate discutindo aspectos e representações desse fazer religioso em Jequié, pelo menos no que diz respeito às manifestações ou crenças mencionadas. Esse fato foi fundamental para a escolha da temática.

Permiti, então, que a pesquisa ditasse os caminhos; primeiro, a reza em si não significava uma vivência fragmentada. Comecei a verificar que a vida, o local, as relações de trabalho eram experiências compartilhadas que, inscrita na memória dos moradores, não eram apenas suporte identitário, e sim a própria identidade em contínua luta e reconstrução, dessa forma as múltiplas identidades são, na verdade. Os diversos papéis assumidos pelas rezadeiras em situações distintas nos rituais de cura. Essas formas de viverem o cotidiano coletivamente constituem o palco das representações culturais. No entanto, lembramos que segundo HALL 2009, “A cultura popular não é, num sentido ‘puro’, nem as tradições de resistência a esses processos, nem as formas que as sobrepõe. É o terreno sobre o qual as transformações são operadas”.

Passei a concentrar o trabalho de campo, buscando ouvir e registrar aquilo que as rezadeiras falavam. A particularidade das narrativas, suas histórias de vida e como suas experiências religiosas eram compostas, foram eixos temáticos que procurei explorar nas entrevistas.

5 Referencias Bibliográficas:

- AZEVEDO, I. B. de. **O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos**. Piracicaba: Ed.da UNIMEP, 1998.
- BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin. **Cultura, Consumo e Identidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BOAS, F. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editor, 2004.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade, lembrança de Velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BREMAN, Marshall. **Tudo o que é Sólido se Desmancha no ar**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- BOLTANSKI, Luc. **As classes sociais e o corpo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- BURK, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

- CARVALHO, Antônio Carlos Duarte de. *Curandeiros e medicina: práticas populares e políticas estatais de saúde em São Paulo nas décadas de 30,40 e 50*. Dissertação de Mestrado. São Paulo. Universidade Estadual Paulista, 1995.
- CENCI, Â. V. *O que é ética? Elementos em torno de uma ética geral*. Passo Fundo, 2000.
- CHAUI, Marilena. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CONCEIÇÃO, Alaíze dos Santos. “*O Santo é quem nos vale, rapaz! Quem quiser acreditar, acredita!*”: Práticas culturais e religiosas no âmbito das benzeções. Governador Mangabeira – Recôncavo Sul da Bahia (1950-1970). 125 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- DE CERTEAU, M. *A cultura no Plural*. Tradução Enid A. Dobránszky. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 66.
- ESCANDÓN, Carmem Ramos. *Historiografia. Apuntes para um debate em femenino*. Debate Feminista. Ano 10, Vol 20, outubro, 1999.
- GASPAR, Eneida D. *Guia de Religiões Populares do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Cap.1. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002
- GOFF, Jacques Le. *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 2005.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7º ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.p. 12.
- HALL, Stuart. *Notas sobre a desconstrução do “popular”*. In: HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações. Tradução Adelaine La Guardia Resende... [et al.]. 1ª edição atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 232.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. *A Tradição viva*. In: KI-ZERBO, Joseph (coord). História Geral da África. Metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática, 1982. V I.
- MINAYO, M. C. de S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MONTERO, *Magia e pensamento mágico*. 2º ed. São Paulo: Ática, 1990. p. 64.
- PRANDI, R. *Encantaria Brasileira: O livro dos mestres, caboclos e encantados*. RJ: Pallas, 2004, pp. 7-9.
- QUINTANA, Alberto M. *A Ciência da benzedura: mau olhado, simpatias e uma pitada de Psicanálise*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- SARDA, Amparo Moreno. *Em torno al androcentrismo em la historia. Cuadernos inacabados*. El arquétipo viril protagonista de La história. Exercícios de lecturas no andocentricas. Barcelona: La Sal. 1987.
- SCOTT, Joan Wallach. *El problema de la invisibilidad*. In. ESCANDÓN, C.R. (org). Gênero e História. México: Instituto Mora/ UAM, 1992 & SCOTT, Joan Wallach. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org) A escrita da história. Novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.
- SHARPE, Jim. *A história vista de baixo*. In: BURKE, Peter (org). A escrita da história: novas perspectivas. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

TRINDADE, A. A. [Comentário sobre pesquisas](#) feito sobre o relatório de aprendizagem 02 na ferramenta Portfólio (Renata A. Fonseca del Castillo) do Teleduc. 2003.

VERGARA, S. C. **Métodos de coletas de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2000.

“Vivem da pesca, se não pega sua pesca, não se alimenta, passa fome”: experiências e lutas pela sobrevivência em uma comunidade negra do recôncavo baiano *

Jacó dos Santos Souza **

Resumo

Nas proximidades de antigos engenhos de açúcar do Recôncavo baiano está localizada uma comunidade negra, chamada de Tabuleiro da Vitória. Suas experiências, vivências e lutas pela sobrevivência têm sido objeto de investigação nessa pesquisa que busca, ainda, refletir sobre comportamentos de negros e negras que residem numa região de elevada importância histórica. Observações preliminares indicam que a comunidade do Tabuleiro da Vitória é composta por descendentes de indivíduos que emergiram da escravidão, estabelecendo residência fixa em terras de antigos senhores de engenho. Buscamos entender o processo histórico de fixação dos moradores nessas terras e como se dá a luta diária pela sobrevivência.

Palavras-chave: Recôncavo; Comunidade Negra; Tabuleiro da Vitória.

A comunidade do Tabuleiro da Vitória³⁹⁹ fica localizada no perímetro rural, do município de Cachoeira, no Recôncavo da Bahia. Segundo pesquisas realizadas pelo historiador Luiz Cláudio do Nascimento, a referida comunidade faz parte de uma região que abrigou grande concentração de engenhos, durante o período colonial e imperial, e grande contingente de africanos e seus descendentes, escravos e ex-escravos. Isso pode

* Trabalho apresentado no IV Congresso de Pesquisadores Negros – GT Cultura, Comunidades Tradicionais e Religiões/Filosofia da Ancestralidade. Pesquisa desenvolvida com a participação de estudantes da Escola Municipal Otávio Pereira, na comunidade negra do Tabuleiro da Vitória, localizadas no município de Cachoeira-BA.

** Mestre em História Regional e Local pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus V, sob orientação do Prof. Dr. Walter Fraga Filho. Professor das redes pública e privada de ensino, na cidade de Cachoeira/Ba. E-mail: jacocachoeira@hotmail.com

³⁹⁹ Além da comunidade do Tabuleiro da Vitória, no seu entorno, existem as comunidades Guaíba, Moinho e Sítio. As pessoas que residem nessas comunidades estão fortemente ligadas por laços de parentesco. Na pesquisa, nossa intenção era conhecer as vivências de moradores do Tabuleiro da Vitória, porém tivemos que recorrer a pessoas residentes em comunidades próximas para entender algumas questões suscitadas durante as investigações.

ser atestado pelas ruínas de grandes engenhos encontradas em algumas fazendas da região.

Foram entrevistadas 11 pessoas, sendo 9 mulheres e 2 homens. A faixa etária dos entrevistados oscilou entre 40 a 90 anos de idade, tendo a maior parte dos depoentes entre 70 a 90 anos. A metodologia empregada nesta pesquisa procurou, através da documentação oral, conhecer histórias diversas de pessoas aparentemente simples, mas que carregam consigo pesada bagagem de conhecimento. As histórias de vida das pessoas consultadas confundem-se com a história da comunidade. Desse modo, ouvi-las e registrar suas memórias, constituiu-se num importante exercício historiográfico. Abaixo, construímos uma tabela contendo os nomes e idades dos entrevistados.

Tabela 1. Entrevistados das comunidades Tabuleiro / Guaíba / Moinho / Sítio

	NOMES	NASCIMENTO	IDADE / 2011
1	Nilzeth dos Reis Marinho	02/07/1951	60 anos
2	Ricardo Costa da Silva	03/04/1934	77 anos
3	Erásio Moreira	-	83 anos
4	Rosângela da Cruz Souza	28/04/1971	40 anos
5	Tereza Alves da Cruz	10/03/1958	53 anos
6	Josefa dos Santos da Cruz	05/10/1921	90 anos
7	Maria Celina dos Santos	-	-
8	Maria Valdelice da Conceição	18/01/1933	78 anos
9	Maria de Lourdes Santana dos Santos	09/02/1964	47 anos
10	Lindinalva Souza	09/11/1950	61 anos
11	Marcelina da Silva	06/09/1939	72 anos

A expressiva maioria dos entrevistados declarou que reside nas localidades pesquisadas há mais de cinquenta anos. A senhora Josefa dos Santos da Cruz, por exemplo, filha de Jertulina Santos de Souza e Oubertino Souza da Paz, afirmou que mora no Tabuleiro da Vitória há oitenta e nove anos. Se atentarmos para a data de nascimento de D. Josefa, (5 de outubro de 1921), notaremos que, provavelmente, ela nasceu na comunidade onde reside atualmente ou passou a residir ali nos seus primeiros dias de vida.

D. Nilzeth dos Reis Marinho, moradora da Guaíba, afirmou que nasceu em 02 de julho de 1951 e sempre viveu nesta comunidade. Perguntada como era a localidade antigamente, D. Nilzeth respondeu que tinha lembranças de que havia muito mato e algumas poucas “casas que era de taipa, coberta de palha”. Comparando com as casas atuais, a entrevistada afirmou: “não existe mais casas de palha... agora são de blocos e é

coberta de telha”. Na fala de D. Nilzeth nota-se uma expressão de contentamento pelas mudanças ocorridas na comunidade, com o passar dos anos.

Mas D. Nilzeth não foi a única pessoa a relembrar do seu tempo de infância e adolescência relacionando-o a um momento difícil. A senhora Maria Valdelice da Conceição, nascida no ano de 1933, falou que sua comunidade “era um pouco mais pobre que hoje”. Segundo ela, “não tinha energia, não tinha meio de transporte, a população era menor, não tinha posto de saúde”. Na conclusão de seu relato, ela fez a seguinte declaração: “Hoje está melhorando mais e mais”. Portanto, para a entrevistada, mudanças positivas aconteceram na comunidade onde reside, alterando para melhor sua vida e de seus vizinhos.

Para a senhora Tereza Alves da Cruz, com 53 anos de idade, a maior lembrança de como era sua localidade relacionava-se à falta de água. De acordo com ela, “antigamente pegava água da fonte na cabeça dentro da lata porque não tinha balde. Hoje tem água encanada. Não cai todos os dias, mas dá para reservar”. Nota-se que ausência de algo extremamente essencial para a sobrevivência humana afetava o cotidiano de D. Tereza e seus vizinhos – a água. Aqui, como em outros relatos, as mudanças ocorridas na comunidade são lembradas como positivas e determinantes para a vida das pessoas.

Quando se referem à educação escolar na comunidade, os entrevistados ora revelaram as deficiências e exigências que recaíam sobre os alunos ora imprimiram certo saudosismo no que se refere ao respeito entre colegas e professores. Por exemplo, a senhora Josefa dos Santos da Cruz lembrou que “tinha que andar bastante para chegar na escola que só tinha no antigo engenho”. A falta de transporte também foi um fator negativo apontado pela senhora Lindinalva Souza. Além do transporte, a falta de merenda e de professores foi também lembrada como algo negativo por alguns depoentes.

O senhor Ricardo Costa da Silva, nascido em 3 de abril de 1934, atualmente com 77 anos de idade, falou da dificuldade de acesso à educação escolar pela falta de professores. Segundo ele, “tinha duas escolinhas e era difícil ter professor. Tinha uma [professora] de Cachoeira e uma professora do governo da Bahia”. Essa ausência de profissionais da área de educação nas comunidades onde residem os entrevistados pode ser explicada, em parte, pela dificuldade de acesso, uma vez que não havia transporte e eram poucos os caminhos de acesso, por terra ou pelo rio Paraguaçu.

Ainda tratando do quesito educação escolar, em dois relatos apareceu algo que muito marcou os entrevistados – o uso da palmatória. Maria de Lourdes Santana dos Santos, 47 anos de idade, relembrou a escola como um espaço de tortura e sofrimento. Segundo ela, a educação “era péssima [pois] os professores eram muito rigorosos, davam muitas palmatórias”. Mais emblemático foi o relato feito por D. Maria Valdelice para quem a educação “era muito rígida a base de palmatória e se ajoelhando no milho. Muitas pessoas não gostavam de ir à escola por este motivo”.

Medo e pavor estiveram na memória de alguns dos entrevistados quando se reportaram ao tempo de infância, quando frequentavam os bancos escolares. Entretanto, ao longo das leituras das entrevistas notou-se também lembranças positivas relacionadas ao tempo da escola. D. Nilzeth teve boas recordações de suas vivências escolares. De acordo com seu depoimento, a escola “era ótima. Os colegas se uniam como que fossem irmãos, estudavam, brincavam sem violência e [havia] respeito aos professores”. Implicitamente, D. Nilzeth parece fazer um paralelo com os dias atuais onde, infelizmente, a escola já não representa um espaço harmônico e seguro.

Para se locomover entre as comunidades ou mesmo ir para a cidade de Cachoeira, os moradores do Tabuleiro, Guaíba, Moinho e Sítio utilizavam, geralmente, animais de carga como jegues, burros, cavalos e carroças ou iam a pé durante horas uma vez que não havia carros ou ônibus. O acesso para a cidade se dava por estreitos caminhos de terra ou através de embarcações seguindo o leito do rio Paraguaçu. Os motivos que os levavam para Cachoeira eram diversos: alguns iam fazer compras de gêneros alimentícios que não haviam na comunidade; outros iam vender mercadorias como jacas, bananas, laranjas e mariscos como caranguejos, ostra, siri; outros ainda iam comprar “panos para fazer suas vestes”, como assegurou D. Nilzeth.

O senhor Aurelino Francisco, apelidado por seu Nem, morador do Tabuleiro da Vitória, com 70 anos de idade, contou-nos que quando era adolescente presenciou um forte movimento comercial que havia em dois portos (o da Guaíba e o da Guaibinha) quando saveiros chegavam de Salvador para comprar mercadorias de moradores da região. Segundo ele, os “barcos de feiras”, também chamados de “capoteiros”, “vinham comprar nas portas as mercadorias maiores, mais fortes, como uma safra de milho, cana, safras maiores, eles vinham comprar na porta, a gente botava no porto, no dia da viagem deles”. Produções menores eram levadas em lombos de animais para a comercialização na feira livre de Cachoeira. Esse relato do senhor Aurelino Francisco demonstra uma

integração comercial existente entre os moradores da região e pessoas da cidade de Salvador.

Quando questionado sobre as motivações que levavam as pessoas a migrarem para cidades como Cachoeira ou Salvador, o senhor Aurelino fez uma interessante abordagem de como as pessoas sustentavam suas famílias, há tempos atrás. De acordo com ele, haviam olarias que contratavam diversas pessoas para o trabalho na fabricação de tijolos. Outras pessoas estiveram ocupadas na moagem da cana, no antigo Engenho da Vitória e, dali, retiravam grande parte do sustento de suas famílias. Havia também fazendas que cultivavam o cacau e serrarias que, na fala do entrevistado, “segurava muita gente. Era uns de um lado cortando toros, outros trabalhando mesmo na serraria, e outros trabalhavam na roça”.

As atividades relacionadas à agricultura e à pesca ainda continuam a fazer parte do cotidiano dos entrevistados e, de modo geral, dos moradores das comunidades pesquisadas. Quando questionados sobre a fonte de renda das pessoas que vivem na região, na atualidade, um número expressivo relatou que vivem da roça e da pesca. Grande parte das pessoas que vivem nas comunidades acima referidas passa horas durante o dia, muitas vezes debaixo de sol escaldante ou mesmo de chuva, lavrando a terra e cuidando de suas plantações para que, ao tempo da colheita, possam retirar dali frutos que, uma vez comercializados na feira livre da cidade, lhes tragam uma renda para o sustento familiar.

Há também aqueles que se envolvem na mariscagem. Por meio daquilo que o rio Paraguaçu oferece – ostras, siri, caranguejo, peixe, fuminho, entre outros mariscos – muitos travam uma luta pela sobrevivência a fim de sustentar seus familiares. D. Tereza fez uma declaração bastante firme nesse sentido. Segundo seu relato, as pessoas “vivem da pesca [e] se não pega sua pesca, não se alimenta, passa fome”. A partir de relatos como o de D. Tereza vê-se que as condições materiais de vida de muitos moradores das comunidades pesquisadas são bastante modestas. Além da lavoura e da maré, outros sustentam suas famílias com a aposentadoria recebida do governo.

Ao serem questionados sobre os engenhos da região e se alguma vez ouviram falar sobre escravidão, os entrevistados deram respostas diversas. Alguns disseram que não ouviram falar de escravidão, outros disseram “apenas que eles moravam neste local”. D. Nilzeth declarou que “ouvia os mais velhos falar que havia, mas não *chegou* a alcançar”. O senhor Ricardo deu resposta semelhante. Disse ele: “eu não alcancei os escravos, não. Alcancei só o Engenho da Vitória”. De maneira bastante parecida, D.

Tereza fez o seu relato: “havia escravidão na fazenda Vitória (numa referência ao Engenho da Vitória). Eu sei que eles trabalhavam de dia a noite e eles trabalhavam, mas não ganhavam nada”.

Está registrada na memória da maioria dos entrevistados a presença da escravidão nas localidades onde residem atualmente. Se atentarmos para o mapa do distrito de Cachoeira, do ano de 2010, elaborado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), anexado ao final deste artigo, veremos que no entorno das comunidades pesquisadas há um considerável número de engenhos. Entre eles, o Engenho da Ponta, Engenho do Buraco, Engenho Guaíba, Engenho da Praia e Engenho Vitória, todos com grandes extensões de terra e que durante anos representou o domínio senhorial na região.

Ao analisarem a documentação relacionada à região do Recôncavo baiano no século XIX, diversos pesquisadores acabaram se deparando com histórias ocorridas nos engenhos acima mencionados. Luiz Cláudio do Nascimento, por exemplo, em pesquisa minuciosa da documentação encontrada no *Arquivo Regional de Cachoeira*, chegou ao conhecimento de que algumas rebeliões foram deflagradas por escravos africanos que residiam e trabalhavam nos “engenhos da Ponta, Vitória, Buraco, Moinho, Conceição, Novo e Desterro”, durante os anos de 1814, 1826 e 1827. Ainda segundo o citado pesquisador,

Esse contingente africano dado a rebeliões residindo em engenhos próximos um do outro e localizados nas fronteiras da vila de Cachoeira propiciava a interação com outros africanos, principalmente africanos livres e libertos, que eram numerosos e viviam ao ganho na zona urbana, possibilitando a formação de redes de comunicação para a organização e estratégia de revoltas.⁴⁰⁰

Os engenhos da região onde residem atualmente as pessoas entrevistadas reuniam numerosa mão-de-obra escrava, sendo muitos africanos e crioulos (escravos nascidos no Brasil). Tudo indica que havia fortes laços de solidariedade entre eles, uma vez que promover uma revolta, por exemplo, exigia planejamento e cumplicidade entre os envolvidos. De qualquer modo, a região onde estavam instalados o Engenho da Ponta, Engenho do Buraco, Engenho Guaíba, Engenho da Praia e Engenho Vitória estava em constante tensão. Luiz Cláudio do Nascimento afirmou ainda que “*tratava-se de uma*

⁴⁰⁰ Informação retirada de um artigo de Luiz Cláudio do Nascimento, postado em seu blog, cujo título do artigo é “*Quilombos urbanos e rurais, rebeliões escravas e organização de cultos afro-religiosos em Cachoeira-Bahia*”.

zona extremamente belicosa, nevrálgica durante o período de insurreições em que escravos africanos dos engenhos Guaíba e Vitória participaram de forma intensa”.

Com o passar do tempo, as coisas foram mudando. A escravidão entrou em colapso e muitos senhores prognosticavam repentina ruína. Segundo o historiador Walter Fraga Filho, com o fim da escravidão muitos ex-escravos continuaram a viver e trabalhar nas antigas fazendas onde viveram no regime de escravidão. Alguns ex-senhores, temerosos de verem suas propriedades esvaziadas depois da lei que aboliu a escravidão, resolveram fazer com seus antigos trabalhadores contratos de trabalho, pagando-lhes modesto salário. Muitos ex-escravos, por sua vez, decidiram permanecer nos antigos engenhos movidos por sentimentos diversos como manter sua roça, suas plantações e criações e, sobretudo, garantir o acesso à terra.

Aqui, chegamos a uma questão elementar nessa pesquisa. Ao final da entrevista, os depoentes foram questionados como as pessoas se tornaram proprietárias das terras onde residem e se possuem documentação que comprovem que são donos. Algumas pessoas afirmaram que possuem documentos, outras disseram que as terras onde muitos moram foram doadas pelos antigos proprietários, outras ainda falaram que foram compradas. Parte dos entrevistados apontou o arrendamento⁴⁰¹ como principal meio pelo qual as pessoas se tornaram efetivamente proprietárias das terras onde moram atualmente.

Segundo a senhora Maria Valdelice, as pessoas “se tornaram proprietárias [das terras] por tempo que vivem aqui, e outro é passado de geração a geração. Muitas [terras] não existem documentos”. Nota-se nessa fala que a posse da terra foi algo conquistado com o passar do tempo. D. Rosângela da Cruz Souza afirmou que os moradores “pagavam rendas, aí quando resolveram dividir as terras cada um pegou a sua parte”. Desse relato depende-se que o fato de trabalhar na terra por um determinado tempo deu ao rendeiro o “direito” à sua posse.

Dentre os relatos sobre a posse da terra, o de D. Nilzeth pareceu-nos bastante incisivo. Ela fez o seguinte comentário:

Dessas terras, a maioria pagava em trabalho o arrendamento e outras moravam e trabalhavam de ganho para o proprietário. Então, quando os proprietários venderam uma parte da fazenda, a outra parte doou para os moradores e deram uma declaração reconhecendo firma.

⁴⁰¹ De acordo com o *Novo Dicionário Aurélio*, arrendamento significa “aluguel ou contrato pelo qual alguém cede a outrem, por certo tempo e preço, o uso e gozo de coisa não fungível (geralmente imóveis)”.

Se atentarmos para a fala de D. Nilzeth, assim como de outros entrevistados, notaremos que a conquista da terra foi processada, sobretudo, a partir do arrendamento. Trabalhando em terras de antigos fazendeiros, os moradores das comunidades pesquisadas foram, aos poucos, ganhando “direito adquirido” sobre essas terras. Certamente, não foram poucas as tensões nessa questão. O senhor Aurelino faz-nos interessante abordagem onde expõe alguns instantes de ânimos exaltados por parte de fazendeiros diante da iminente perda de suas propriedades, muitas delas centenárias, passadas de geração a geração.

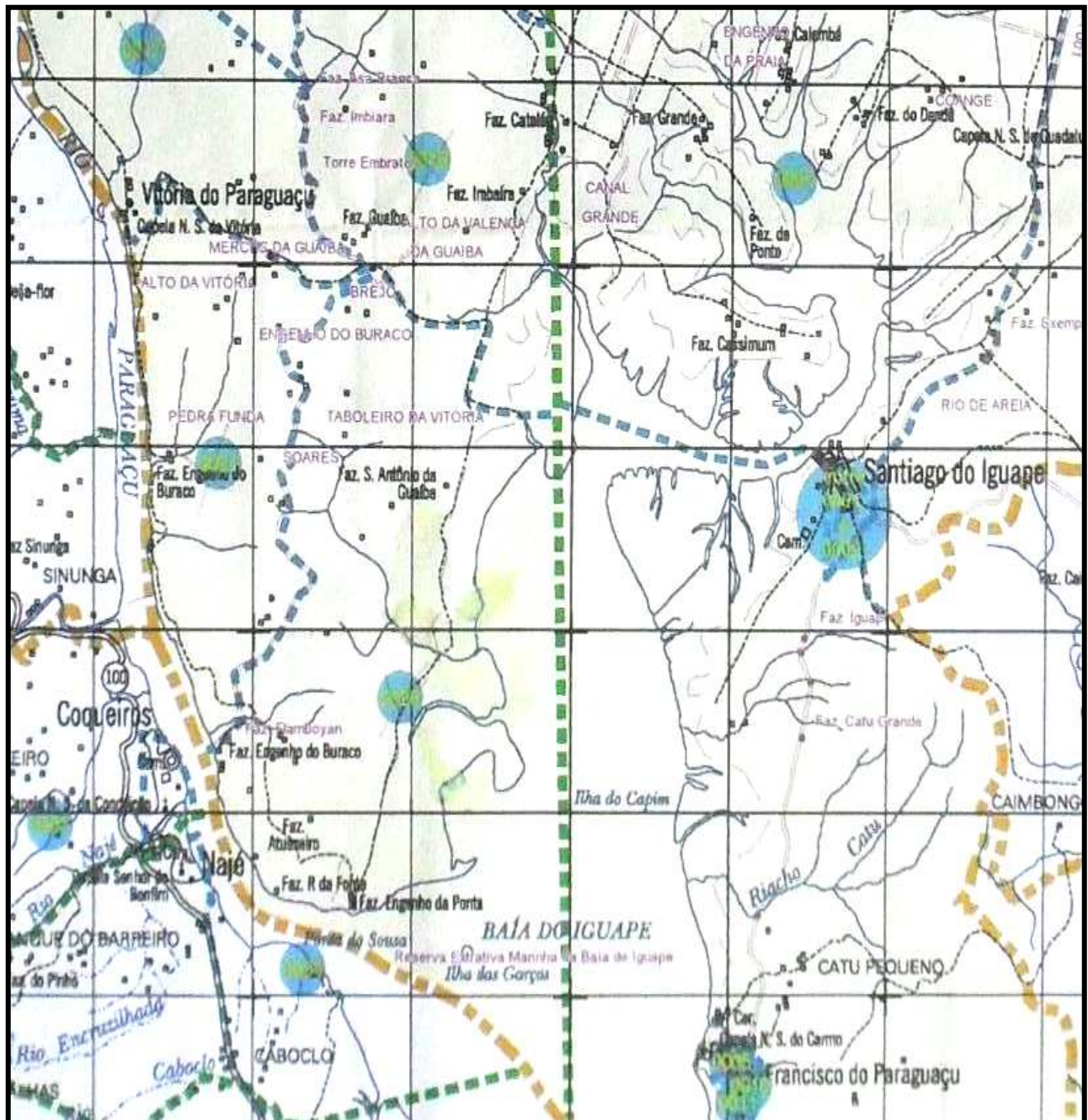
De acordo com o senhor Aurelino, à medida que o tempo passou, fazendeiros da região viram-se de “mãos atadas” quanto à retirada de alguns rendeiros de seus domínios territoriais. O medo de perder suas possessões levou alguns proprietários a deixarem de arrendar a terra para trabalhadores. Se de um lado havia algo negativo para trabalhadores que ficavam sem terra para laborar, de outro modo alguns fazendeiros viviam em constante temor diante da perda de suas terras para pessoas que já trabalhavam como rendeiros. O entrevistado cita o caso da Fazenda Mercês em que a proprietária perdeu sua possessão para os trabalhadores. Na época houve uma tentativa mal sucedida pela proprietária de retirar as pessoas das terras. Entretanto, o caso contou com o apoio do *Sindicato dos Trabalhadores Rurais* que impediu a retirada dos trabalhadores da fazenda.

Além desse caso, o senhor Aurelino afirmou que as terras do Engenho Vitória foram perdidas pelo antigo proprietário de forma semelhante. Segundo ele, os donos do referido engenho contraíram uma dívida com o *Instituto do álcool e açúcar*, dívida esta que não conseguiram pagar. O citado instituto resolveu tomar as possessões da fazenda e distribuir em lotes entre as pessoas que trabalhavam na propriedade – os rendeiros. O senhor Aurelino relatou, também, como os moradores da Guaíba passaram a se fixar no local onde residem atualmente. De acordo com seu relato, houve uma negociação entre o proprietário e rendeiros para mudarem de lugar, deixando a parte de baixo e se fixando na cabeceira, parte mais alta do antigo Engenho da Guaíba.

Enfim, a partir de diferentes versões narradas por moradores das comunidades do Tabuleiro da Vitória, Guaíba, Moinho e Sítio notamos importantes histórias de vida que explicitaram relevantes histórias da comunidade. Histórias de pessoas do povo, gente comum, mas que apresentam-se guerreiras e batalhadoras. Esse trabalho de pesquisa, ao dar ouvido às pessoas que, gentilmente, expuseram suas vivências cotidianas, pretendeu

contribuir para a escrita das histórias das comunidades pesquisadas e valorizar seres humanos que, muitas vezes não sabem decodificar letras, mas carregam pesada carga de conhecimentos adquiridos no labor diário.

Anexo (Mapa do distrito de Cachoeira – IBGE/Senso 2010)



FONTE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Mapa do Município de Cachoeira-2010*

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FRAGA FILHO, Walter. *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.
- NASCIMENTO, Luiz Cláudio Dias do. “Terra **de macumbeiros: redes de sociabilidades africanas na formação do candomblé jeje-nagô em Cachoeira e São Félix – Bahia**”. Dissertação de mestrado, Salvador, UFBA/CEAO, 2007.
- REIS, João José. “**Recôncavo rebelde: revoltas escravas nos engenhos baianos**”. Salvador, *Afro - Ásia*, nº. 15, 1992.
- SOUZA, Jacó dos Santos. “**Vozes da abolição: escravidão e liberdade na imprensa abolicionista cachoeirana (1887 – 1889)**”. Dissertação de mestrado, Santo Antônio de Jesus, UNEB, 2010.

De pés rachados a pés calçados: Música afro-baiana. A práxis Pedagógica no ensino fundamental II para a conscientização da cultura afro-brasileira

Josevaldo Dos Santos Mendonça.

1 Introdução:

Que noite mais funda calunga, no porão
de um navio negreiro.
Que viagem mais longa candonga
ouvindo o batuque das ondas compasso
de um coração de pássaro no fundo do
cativeiro.
É o semba do mundo calunga. Batendo
samba em meu peito [...].
Quem me pariu foi o ventre de um
navio. Quem me ouviu foi o vento no
vazio [...].
Vou aprender a ler
Pra ensinar os meu camaradas!⁴⁰²

No âmbito de movimentos que perpassaram o século XX e perduram no século atual, muito ainda há o que se dialogar sobre a historiografia dos povos negros escravizados no Brasil. Conhecer a formação dos brasileiros em seu processo étnico e

⁴⁰² Composição de Roberto Mendes. Ya ya Mاسemba. DVD Brasileirinho ao vivo. Maria Bethânia. Selo quitanda. Gravadora: Biscoito Fino. Rio de Janeiro. 2008.

cultural é essencial para entender a origem de si e do outro. Pois, sendo rica e multicultural a formação do cidadão no Brasil há ainda os que desconhecem a história da escravidão que se firmou por séculos, mas que outorgou legados ricos em costumes que legitimam esta nação de país miscigenado.

Contudo, mesmo obtendo este estereótipo de varias culturas, não se pode negar que ainda existe resistência aos hábitos africanos no Brasil; se percebe preconceitos por cor da pele, religião, pratos típicos e demais situações oriundas da escravidão do homem negro. Nessa percepção Claudete Alves (2008, p. 30) afirma que “o processo de escravismo no Brasil extrapolou os limites do sistema econômico. Ele construiu e moldou condutas e valores, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou padrões de imposição e submissão”, e essa degradante história se encontra no dia a dia do século XXI. Porém, se analisa que a cultura afro descendente está ganhando espaço de respeito e valorização social e econômico, seja este por um reparo do Estado devido ao erro histórico que o mesmo cometeu a este povo, ou pela bravura dos defensores e militantes da resistência negra. Posto isto, o que se percebe é que um dos instrumentos eficazes que tem alavancado a força histórica afro ao conhecimento e a conscientização da sociedade estar na música.

“A música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, moral e social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de cidadania” (LOUREIRO, 2003. p. 33), ela é aliada de intelectuais a apregoar o não falecimento da história cultural dos brasileiros. Assim, analisa-se que a música possui facilidade em entrar nos lares sem ao menos pedir licença e, sem perceber as pessoas aprendem e cantam; e nesta “intromissão” o sujeito acaba aprendendo momentos históricos, diversidades culturais, desejos e manifestações sem necessariamente conviver o período ou frequentar o espaço. É através deste íterim que se reconhece o estilo musical de um estado, a visão de Homem que se tinha num determinado tempo etc. Diante disso, compreende-se que a música se tornou uma arma fundamental permitindo que o conhecimento antropológico e histórico de uma determinada sociedade seja estampado em seus estribilhos. O texto que abre esse trabalho ressalta o entender histórico-antropológico de um povo oriundo de país africano, saudoso de sua pátria, intrigante pela situação qual foi arrancado e como está sendo conduzido ao espaço desconhecido. Além disso, o texto vislumbra o enraizamento da cultura sendo transportada que

momentos futuros fariam parte da construção do Brasil. Além disso, o texto também permite conhecer a língua dos povos negros africanos, assim como, a religiosidade trazida pelo os mesmo; ou seja, através de uma música pôde-se viajar por uma gama histórica de uma sociedade construtora do Brasil que outrora privilegiou um acervo cultural para a nação supracitada.

Concomitante ao exposto entende-se que a música seria uma espécie de ferramenta que fomenta a sociedade conhecer a riqueza cultural implantada pela sociedade afro; se nota em grande composições e interpretes baianos a bravura em conduzir ao conhecimento social da história negra no Brasil, dialogando que espaço e tempo precisa ser conhecido, respeitado e valorizado; entre cantores e compositores na Bahia há uma forte apresentação sobre esse quesito. Em muitas canções a historiografia e o conceito histórico-antropológico do homem negro são bastante visíveis.

Compositores como Carlinhos Brow, Gilberto Gil, Caetano Veloso e outros externam a população que os pés descalços lutaram muito para conquistar um espaço no meio social. Cantores como Margareth Menezes, Daniela Mercury, Banda Olodum, Gal Costa, Maria Bethânia e outros, transmitem através da voz à luta e a perpetuação as escritas de grandes amantes da cultura afro-brasileira. Portanto, o que se reflete, é a música sendo mola mestra de manifestação e conscientização do legado cultural que os povos negros escravizados privilegiaram a nação brasileira. Diante disso, entende-se que este mecanismo também presente no cotidiano do povo brasileiro é uma ferramenta grandiosa para o ato educativo.

Stefani (1987) suscita que música provoca emoções no indivíduo, pois o sujeito estar mergulhado no oceano de sons, sendo este em contato da infância a fase terminal do Homem. A música trabalhada na sala de aula não poderá resumir-se apenas um passa tempo de conteúdo, ela em sim é um conteúdo a se estudar, não no sentido de tornar o aluno um musicólogo, porem de elevar o sujeito a um amadurecimento cognitivo que talvez muitas metodologias não tenham conseguido alcançar. Sendo assim, o trabalho educacional usando a musica como instrumento de seu desenvolvimento terá grandiosidade no que tange o aperfeiçoamento da escrita como da leitura; além disso, o aguçado aumento de interpretação que ainda é uma defasagem na escola.

A música oportuniza ao cidadão conhecimentos sobre sua vida social tal como seu contexto a um determinado espaço-grupo. A magia da canção torna-se inefável no

quotidiano do Homem, que todos, independente de classe e ritmo, obtêm sua identidade musical; todavia, o que se nota é que não há uma datação concreta sobre o surgimento dos cantos e ritmos, ela estar impregnada no seio social há anos. Questiona-se que na pré-história o ser humano já construía suas canções para ofertar ou anunciar algo de seu cotidiano; é nesta análise que ao texto a Infoescola Lindomar afirma que “A música existe e sempre existiu como produção cultural, pois de acordo com estudos científicos, desde que o ser humano começou a se organizar em tribos primitivas pela África, a música era parte integrante do cotidiano dessas pessoas”⁴⁰³, e isso encaminha compreender que o ato de expressar algo ou relatar fatos através do canto estar no seio social que a academia ainda não conseguiu datar. Quando se medita a visão do cristianismo, entende-se que a música existe antes da fundação do mundo, ou seja, tendo o Lúcifer como maestro na cidade celestial; se atentar para a epistemologia da evolução, estudiosos investigam suas marcas a partir de pinturas rupestres da pré-história. É sobre essa concepção que Lindomar em seu artigo a InfoEscola ressalta relatando que “Acredita-se que a música tenha surgido há 50.000 anos, onde as primeiras manifestações tenham sido feitas no continente africano, expandindo-se pelo mundo com o dispersar da raça humana pelo planeta”, neste desenrolar percebe-se que o cântico ultrapassa gerações viabilizando a sociedade compreensão de sujeito-mundo implantado numa determinada cultura e tempo.

Concomitante sobre as reflexões expostas, se observa que a arte de cantar é um condutor cultural na história que ajuda a preservação e a perpetuação da biografia de uma determinada época da sociedade; isto é visto em grande períodos da história mundial, pois se tem a música clássica, barroca, renascentista etc. Pautada neste concepção, o Brasil também é palco dessa explicação cultural por intermédio musical, tanto é que o período militar foi marcado por grandes protestos através desse instrumento, e quando são tocadas pessoas que viveram ou que conhecem a época identificam de que está se tratando. É neste interim que se dá credibilidade a Lindomar quando afirmar que

A música, ao ser produzida e/ou reproduzida, é influenciada diretamente pela organização sociocultural e econômica local, contando ainda com as características climáticas e o acesso tecnológico que envolvem toda a relação com a linguagem musical. A música possui a capacidade estética de traduzir os sentimentos,

⁴⁰³ Professor Lindomar. História da música. Disponível em <http://www.infoescola.com/musica/historia-da-musica-> acessado em 29/12/2012 as 14:34h.

atitudes e valores culturais de um povo ou nação. A música é uma linguagem local e global.

Na pré-história o ser humano já produzia uma forma de música que lhe era essencial, pois sua produção cultural constituída de utensílios para serem utilizados no dia-a-dia, não lhe bastava, era na arte que o ser humano encontrava campo fértil para projetar seus desejos, medos, e outras sensações que fugiam a razão.

Refletindo ao exposto, percebe-se que sendo uma arma de transformação social, os estímulos musicais viabiliza ao sujeito entender o comportamento de um determinado grupo e seu desenvolvimento étnico postulado no decorrer da história. Sendo assim, ao que tange a elaboração deste trabalho, se discute que não existe equidistância de protesto e ensinamento dos povos negros sobre suas vidas através do canto. Loureiro (p.46) afirma que os negros escravos trouxeram de sua terra grande influencia cultural, ela revela que os mesmos sempre cantavam e dançavam em vários momentos, sendo que sua embriaguez rítmica pautava na saudosa lembrança de sua pátria. E isto afirma que a música tanto ajudou na conservação de sua cultura como nos relatos de sua história.

Posto esta análise, e sob a historiografia do humano negro escravizado no Brasil, o trabalho em pauta não tende questionar os estudos da música no seio social, nos trâmites acadêmicos e tampouco onde e como a mesma é cantada; a preocupação deste instiga como a escola a utiliza para instrumento de manifestação a conscientização da cultura afro brasileira, ou seja, qual a importância da música no âmbito pedagógico para que a cultura negra seja reconhecida, respeitada e valorizada pela sociedade atual? Visto que ela é um elo do conhecimento ao desenvolvimento intelectual do sujeito. Portanto, partindo da inquirição que norteia a pesquisa, incitaram-se algumas hipóteses ao trabalho: a música por possuir escrita poética facilita a mediação de esclarecimento sobre a formação afro brasileira; a prática pedagógica utiliza a música como uma arma infalível para a circulação do conhecimento; sendo a música um manancial sem barreiras, ela é a porta crucial para extermínio da visão racista. A música sendo trabalhada com eficácia na escola ajudará o amadurecimento cognitivo dos alunos a quaisquer disciplinas. Pautada nesta percepção, teve-se como objetivo refletir a música como instrumento educativo de manifestação a conscientização da cultura afro brasileira a fim de contribuir com mecanismos a extinção do preconceito étnico. Além disso, especificou-se interpretar as Políticas de Estado enquanto instrumento de

valorização a cultura negra; aprimorar o conhecimento no que tange valores de hábitos e costumes afro-brasileiros e analisar a música afro baiana como máquina motivadora ao conhecimento da história e cultura negra no Brasil através da educação.

Sendo assim, percebe-se que este mecanismo é um aliado grandioso do educador, o que é preciso é que o educador tenha uma análise mais viável para a utilização do mesmo. Trabalhar com a música para explicar um determinado conteúdo é arma poderosa para o despertar da criticidade; e sobre essa ótica Faria diz que “a música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso da criação e recreação (2001, p.24). A Bahia, com seus cantos, cantores e compositores, viabiliza essa arma para os docentes; mas, como já mencionado, ainda é preciso muito para amadurecer o conhecimento sobre a história cultural da África, pois, estereótipo preconceituoso do cristianismo ainda é brasa acesa na formação do sujeito brasileiro; falar desses povos possui certa ressalva e, enquanto se dialoga sobre cultura do mesmo possui um cuidado preciso para não estar convidando Satanás a entrar na conversa. Então, é preciso um trabalho mais criterioso para que essas mistificações aos poucos possam conceder espaço a uma condigna realidade.

Em trabalho numa escola remanescente de quilombo, percebeu-se essa dramática situação. Mesmo sendo oriundo de povos escravizados o preconceito era visto claramente; pensou-se então como conseguir exterminar essa visão sendo que a mesma esteve implantada há tempo. Nesta condição, refletiu-se em começar o trabalho com o que os alunos mais gostavam de fazer, neste caso cantar. A música é tão viva na comunidade que se torna quase impossível não ouvir da criança ao adulto com seu cântico local e temporal. Faria (2001, p. 4), conduz compreender que “a música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência”; e postulado a essa crença é que começou o trabalho sobre a concepção de pertença quilombola pautado na música.

Analisando essa poderosa arma, acreditou no universo da pesquisa a escola de ensino fundamental II (Escola Municipal Ruy Barbosa) da cidade de Wenceslau Guimarães – Bahia. Porque essa escola? Possuindo um número heterogêneo de mestres com visões ainda antiquada sobre a africanização e, conseqüentemente, formando

sujeitos no mesmo, preocupou-se nesta a entender como a estaria esmiuçando a cultura afro frente ao conhecimento equidistante do real concebido pelos docentes. Postulado sobre essa questão, o trabalho volta ao seu desenvolvimento com o corpo docente da mesma, pois, sabe-se que a responsabilidade de um ensino condigno dos Homens negros não inclui apenas ao professor de história, porem toda área de conhecimento. Frente ao ditame, e acompanhando como coordenação da escola, compreendeu que o corpo docente ainda possui resistência em utilizar a música como um elemento essencial para o processo alfabético escolar, todavia, é notório como os mesmo e alunos cantam aleatoriamente as canções afro baiana sem a mínima ideia de quanto é rico a história da cultura negra argumentada nas mesma. Nesta ótica pensou-se em Demo (2004, p. 23) afirmando que “quem não sabe pensar, acredita no que pensa; mas quem sabe pensar, questiona o que pensa. Abandona a autoridade do argumento e prefere o argumento de autoridade” e, na dinâmica da tese, antítese e síntese é fundamental que este pensamento esteja ancorado no ato educativo como antídoto da ignorância que fora apregoadado há anos sobre a cultura negra no Brasil; e neste interim compositores baianos têm realizados obras primas para a realidade atual. O compositor Mestre Toni Vargas⁴⁰⁴ oferece uma obra prima poetizando na canção ‘Navio Negreiro’ onde apresenta um leque a caminhada do sujeito livre para ser escravo nas américas.

Navio negreiro
Tumba flutuante
Terra mãe distante
Dor e desespero.
Coro: Navio negreiro
Segue a nau errante
Singrando saudades
África distante
Ouça meus cantares
Mãe que perde o filho
Rei perde rainha
Povo perde o brio
Enquanto definha.

Caminhando neste pensamento, interpretou-se que o sucesso ou insucesso da perpetuação da cultura afro brasileira ainda é responsabilidade da escola, e como um dos atores principais para que a mesma possa ser vista contundentemente em veracidade, é a figura docente; sendo assim, preocupa-se que se o professor não

⁴⁰⁴ <http://letras.mus.br/mestre-toni-vargas/546933/>. Acesso no dia 08/09/2013 as 23:10 horas.

alimentar-se devidamente de materiais que lhe auxiliem no ensino da formação cultural brasileira, o atraso escolar neste campo sucederá e a nação sofrerá muito com a cobertura de sua real história. Certo no desenvolvimento da pesquisa, um dos instrumentos utilizados para resultados plausíveis desta foi a pesquisa de campo.

2 Compor e Cantar, para quê?

A música não é um mero instrumento do acaso, sua existência apesar de não ser datada possui um porquê para a vida do ser humano; este porquê estar no âmbito cultural, pois cada sociedade tem a música como elo de algo que objetiva ou agradece. Essa questão do poderio musical não encontra somente na história contemporânea, sua riqueza pauta-se na pré-história e foi desenvolvida no decorrer do desenvolvimento social. Na verdade a música composta é uma poesia, uma epístola que outorga ao ser humano uma sublime mensagem de tempo e espaço em que o mesmo se encontra; esta é uma elevação ilustre que envereda o sujeito a entender que passos devem ser tomados e instrumentos serem utilizados. “A música como um lugar do mais alto grau de qualquer real se põe como o lugar propício para a vigência do pensar poético. Significa: o lugar em que este pensar tem o mais alto grau da realização de sua vigência” (JARDIM. 2005, p.23); sendo assim, o seu lugar não se resume somente a um conjunto de sons, mas em conjunto a este estar a expressão do sentimento e das ideias postulados pelos grandes intelectos.

Atentando ao pensamento de Menezes Bastos (1978, p.6) pode-se refletir a pauta de conceito da etnomusicologia. Para o autor essa visão seria a união das ciências humanas buscando desvendar o mistério de comportamento sócio histórico do homem frente a sonorização construída por eles próprios; analisa o autor que o desenvolvimento deste instrumento no ocidente é um elemento perspicaz para se estudar a cultura do outrem frente as culturas apresentadas. Sendo assim, pode-se interpretar que a ação da música perpassa além do que se imagina como mero mecanismo de agitação emocional ou pretensão capital, fica nítido que a mesma possui coerência étnica em presentear os estudiosos um vasto caminho problematizados de pesquisa a desvendar. Neste lema de compreensão que a música possui característica étnica cultural, torna-se fácil entender quando Roy Bennet (p.11) a separa em período medieval, renascentista, barroca, clássica, do romantismo do século XIX e música do século XX. Essas seis divisões conduz ao leitor surpreender a visão de homem-mundo que se tinha de cada período; assim, pode-se analisar como os sujeitos pensavam, como formava a sociedade

opressora e oprimidas, como era visto a religião e a razão de um determinado povo e etc. a música então passa ser um conjunto de frases para contar e fortalecer uma determinada cultura de tempo.

Concomitante ao postulado, pensa-se que “a inserção da música nas várias atividades sociais e os significados múltiplos que decorrem desta interação constituem importante plano de análise na antropologia da música” (2001, p.222),⁴⁰⁵ sendo este um amplo campo de acesso de tempos outrora ou até presente. No sentido que os intelectuais da área confessam a concepção de música, aqui neste trabalho, ela possui um amparado mais antropológico e pedagógico; como fortemente ressaltado, compreende-se que este instrumento quais as pessoas usam no seu cotidiano não se minucia puramente a união dos sons mas, do que a sua escrita é capaz de amadurecer o intelectivo do ouvinte; com isso, não se acredita que a composição sem a sonorização seria independente para facilitar a aprendizagem agradável em um processo de ensino, o casamento das letras com as notas é infável para que aja uma aprendizagem significativa sobre tempo-cultural de uma sociedade. E nesta ótica refleti quando Pinto (2001, p.223) diz que

Aqui música não é entendida apenas a partir de seus elementos estéticos mas, em primeiro lugar, como uma forma de comunicação que possui, semelhante a qualquer tipo de linguagem, seus próprios códigos. Música é manifestação de crenças, de identidades, é universal quanto à sua existência e importância em qualquer que seja a sociedade. Ao mesmo tempo é singular e de difícil tradução, quando apresentada fora de seu contexto ou de seu meio cultural.

Portanto, torna-se viável entender que a música precisa ser entendida no ângulo de som e letras para que exista de fato uma aprendizagem enriquecedora. Ela não só é uma mensagem sublime para compreensão e entendimento de um determinado período, é também uma renovação emocional para quem o desejo estar frente com a realidade que se encontra. Sendo assim, a música além de ensinar ajude o sujeito encontrar si em si.

⁴⁰⁵ Tiago de Oliveira Pinto. Diretor do Instituto Cultural Brasileiro na Alemanha – ICBRA

3 Referencias Bibliográficas .

ALVES, Claudete. **Negros: o Brasil nos deve milhões!** 120 anos de uma abolição inacabada. 2 ed. São Paulo: Scortecci, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem.** Assis chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

JARDIM, Antonio. **Música: vigência do pensar poético.** Rio de Janeiro: 7letras, 2005.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas. São Paulo: Papyrus, 2003.

MENEZES BASTOS, Rafael José de, A Musicológica Kamayurá: Para uma antropologia da comunicação no ____Alto-Xingu. Brasília: Fundação Nacional do Índio,1978.

NASCIMENTO, Dinalva Melo do. **Metodologia do Trabalho Científico:** teoria e prática. 2 ed. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

PINTO. Tiago de Oliveira. **Som e música. Questões de uma Antropologia Sonora.** Revista de Antropologia, São Paulo, USP. 2001, v 44 n° 1.

STEFANI, Gino. **Para entender a música.** Rio de Janeiro: Globo, 1987.

Uma Perspectiva de Infância e Educação Afro-Brasileira: Mitologia e Cotidiano dos Terreiros⁴⁰⁶

Juliane Olivia dos Anjos

Faculdade de Educação da USP⁴⁰⁷

Resumo

No cerne da herança ancestral afro-brasileira há uma marcante presença de mitos e narrativas que versam sobre as crianças, presença esta sempre vinculada às fundamentais noções de formação de mundo e também de valores africanos e afrodescendentes. Este trabalho apresenta o inicial levantamento de materiais de pesquisa, tanto os observados na bibliografia sobre o candomblé e sua mitologia como também apontamentos da observação junto ao povo de santo, chegando a elaboração de três categorias de análise: (a) a presença das crianças nas narrativas míticas da liturgia do candomblé; (b) intermediação simbólica e material: a narrativas cotidianas (não necessariamente religiosas) que influem diretamente nas práticas e compreensão do povo de santo diante das crianças; (c) o espaço material ocupado pelas crianças nos terreiros, sejam elas iniciadas ou não na religião. Partindo da perspectiva de que a materialidade da cultura tem direta relação com a sua dimensão simbólica, este trabalho visa refletir: a relação entre a dimensão material e a dimensão simbólica pode indicar, no seio das comunidades de terreiro, uma noção específica de infância e de educação?

Palavras-chave: Ancestralidade – Candomblé – Infância – Educação

1 Uma Perspectiva de Infância e Educação Afro-Brasileira: Mitologia e Cotidiano dos Terreiros

Na volta às aulas, chamei a Ana e contei tudo. Ela disse que quer ser Nzinga quando crescer.

- Aninha, só me chame pelo nome de verdade? Por favor?

Continuei aprontando. Muito. Talvez até mais.

Olhei para o Antonio. Sorri um sorriso de flor sendo regada. Sei que já o enfeiticei. Meu nome nunca foi Stephanie, com P e H.

Eu me chamo Odara.

Nome de princesa nada, nada boba.

(Luiz Antonio, Uma Princesa Nada Boba, literatura infantil)

⁴⁰⁶ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT Cultura Comunidades Tradicionais e religiões/ Filosofia da Ancestralidade)

⁴⁰⁷ Mestranda da área de Cultura, Organização e Educação da Faculdade de Educação da USP, sob a orientação da professora Dra. Patrícia Dias Prado no projeto “As Joias de Oxum: as crianças na herança ancestral afro-brasileira”. Pesquisa na área da infância desde a graduação em Pedagogia na mesma instituição (Iniciação Científica: Imagens de crianças no cinema: possibilidades do olhar). Também atua como pesquisadora e produtora em parceria com comunidades de terreiro na Bahia. Destas duas experiências deriva a atual pesquisa em andamento.

Nas narrativas sobre a infância brasileira os espaços comunitários e coletivos, como os terreiros de candomblé, grupos de capoeira, organizações culturais e políticas de bairro, aparecem como mais relevantes para as crianças brasileiras do que a escola (ANJOS, 2012). De um lado a escola e sua tradição branco-ocidental forjando uma instituição oligárquica, patriarcal, individualista e contratualista e, de outro, as culturas populares de base afro-brasileiras e ameríndias como espaços forjadas a partir de uma noção comunitária, matrial, coletiva e afetual (Ferreira-Santos, 2005b, p. 212). Neste sentido, a aplicação da lei 10.639/03 – a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas – apesar de uma grande vitória, não é por si só suficiente para primeiro, tornar o espaço escolar mais significativo para as crianças e, segundo, diminuir os ataques – e desfavores – contra a própria matriz africana, que permanece hora encurralada em projetos especiais, hora minimizada aos conteúdos disseminados pelo senso comum.

Como uma instituição como a escola poderia garantir a formação a partir de um outro referencial de mundo? Não poderia. No entanto, no cerne das próprias culturas afro-brasileiras encontramos o fundamental referencial que agrega suas comunidades ao longo de todos os anos, séculos de resistência negra no Brasil, em que a religiosidade teve e ainda tem papel fundamental.

As crianças aparecem com bastante recorrência nos mitos ancestrais que regem o funcionamento das comunidades de terreiro. Então, será possível encontrar neste referencial uma concepção formada de infância? Pode esta referência servir como fonte de formação e educação? E mais: se as crianças aparecem assim com tanta recorrência o que representam para o funcionamento interno da religião?

Elenco aqui e faço uma primeira análise dividida em três categorias em que surge esta recorrência: (a) o aspecto mítico em que aparecem as narrativas sobre os orixás, que demarcam o culto e a tradição ancestral africana; (b) as narrativas criadas e recriadas a partir do contexto afro-brasileiro, como novos personagens incluídos no panteão do culto e crenças do cotidiano comunitário e religioso que envolvem a presença de crianças e (c) as práticas e vivências das crianças organicamente inseridas nas comunidades de terreiro, pautadas tanto pela necessidade material objetiva quanto pela fundamentação simbólica.

2 As crianças, as joias de Oxum

Oxum, a mãe da água doce é um dos Orixás mais cultuados no Brasil (Lima, 2008). Suas narrativas apontam para uma variedade imensa de atributos e muitos são os que a procuram para pedir amor, dinheiro, filhos, beleza. Dentre os vários de seus domínios, rege a fertilidade. Oxum, contam os mitos, foi capaz de impedir que as mulheres engravidassem em represália aos homens, que não a respeitaram deixando-a de fora das reuniões que definiriam o andamento do mundo. Desesperados é que os Orixás pediram ajuda a Orumilá que lhes advertiu sobre o erro de ter deixado Oxum de fora das reuniões (Prandi, 2001). Este é um primeiro referencial para compreendermos tanto o poder que Oxum exerce sobre as crianças (tanto o nascimento e, veremos, formação e morte) quanto a força fundamental que as crianças exercem na mitologia afro-brasileira.

À Oxum, também atribui-se a paciência, amor e certa meninice como atributos necessários para o cuidado incondicional às crianças pequenas. Seria Oxum quem cuidaria para que os pequenos nasçam e cresçam, quem as deixa aprontar, quem as protege de malefícios sérios. Oxum seria responsável por cuidar das crianças, frágeis fisicamente, mas que, com a proteção da Iyabá⁴⁰⁸ podem fazer suas estripulias e crescerem bem. Em outro, Oxum transforma seus filhos em verdadeiras jóias, a quem confere muito zelo, proteção e cujo brilho a envaidece. As crianças do candomblé, então, são antes de tudo, protegidas e mimadas por Oxum. Em um dos mitos, o que pode comprovar esta afirmação, Oxum leva o tão sonhado filho de Iemanjá por ela não ter cumprido corretamente uma obrigação, após ter sido ajudada por Oxum a engravidar.

Vemos então a forte presença das crianças em sua vinculação com este Orixá, que participa das reuniões que decidem sobre o rumo das coisas. Oxum, com seu abebé, o espelho em que enxerga sua beleza,(e se enxerga também bela, pois nele se vê dentro de seu mundo e porque nele também enxerga seu passado) , não dispensa a presença de suas joias: as crianças, as joias de Oxum.

No capítulo do livro de Prandi dedicado aos mitos dos Ibejis, encontramos a definição deste Orixá, que são duas crianças gêmeas: “Os Ibejis são poderosos, mas o que eles gostam mesmo é de brincar” (Prandi, 2001, p. 377). Os dois irmãos aparecem hora atormentados, hora protegidos por um terceiro gêmeo (Idou), que seria o

⁴⁰⁸ Iyabá: palavra iorubana que no contexto do candomblé se refere às Orixás femininos com poderes inquestionáveis, soberanos e implacáveis.

complemento, aquele que de fato fica na cabeça dos irmãos. Os irmãos têm um elo fundamental, em que um não pode viver sem o outro. Por isso os Ibejis são comumente retratados como uma estatueta de madeira sempre em par, indicada, inclusive por um dos mitos como a forma em que os Ibejis não poderiam mais ser desligados.

Mas há, sem dúvida, uma menção ainda mais profunda ao papel dos Ibejis para a estruturação do candomblé: assim como Oxum, uma Iyabá⁴⁰⁹ que detém os poderes da fertilidade – sem a qual uma família, um povo, uma cultura não tem continuidade – os Ibejis são a consequência da fertilidade, como as crianças que chegam junto aos vivos com o papel de manter e renová-lo.

É pelo mito “*Os Ibejis nascem como abicus mandados pelos macacos*”, que aponta para o oposto disso, que vemos o forte indício de quão relevante é a presença das crianças na estruturação do candomblé: “Abicus nascem para morrer e nascer de novo e morrer – esse é o jogo deles” (Prandi, 2001, p. 371). Os abicus são maus presságios pois indicam a entrada na morte no cerne da fertilidade de uma família, de um povo. Advertem que há algo muito mal resolvido, uma punição por desrespeito a forças vitais (em que se inclui a morte) superiores aos vivos.

As crianças trazem a presença de Oxum e dos Ibejis, mas os abicus indicam a presença de Icu (a morte). Assim vê-se na presença das crianças na mitologia do candomblé tanto a presença da maior bondade, riqueza e alegrias, quanto a desolação da morte, desgraça e infertilidade. Por que exatamente nas crianças estão conferidos estes atributos? Importante notar que as crianças nunca dizem respeito unicamente a elas mesmas: elas são consequências de um ciclo, de uma tradição, de uma história. A morte de uma criança não é um mau presságio biográfico, mas é, sim, à sua família e ao seu povo. Seu nascimento e vida trazem bons presságios igualmente.

3 Intermediação simbólica e material

Muitos são os mitos do cotidiano que permeiam o imaginário, justificam as práticas e conferem sentido às comunidades de terreiro que se remetem às crianças. Uma delas diz que “é bom”⁴¹⁰ que tenha uma criança junto de um barco recolhido⁴¹¹,

⁴⁰⁹ Iyabá: palavra iorubana que no contexto do candomblé se refere às Orixás femininos com poderes inquestionáveis, soberanos e implacáveis.

⁴¹⁰ Quando questionei a uma Iaô – mulher com menos de 7 anos de iniciação – o sentido deste “é bom”, respondeu: “é bom porque é bom, porque ter criança perto é bom, ainda mais num momento como este”.

⁴¹¹ “Barco” é o nome que se dá ao grupo que fica recolhido no terreiro no processo iniciático do candomblé.

para os processos de iniciação no candomblé, normalmente, crianças filhas de alguma das mulheres recolhidas no barco. Nenhum barco deixa de ser recolhido se não houver uma criança junto, mas há a ideia de que é um barco mais fértil o que tem a sorte de ter uma criança junto. Inclusive, Naandhojì India, a atual mãe de santo de uma das mais antigas e tradicionais casas de candomblé da nação Jeje, o Bogum, em Salvador, tem em sua biografia de sacerdotisa o fato de ter sido a criança de um importante barco do Bogum, ao que muitos atribuem seja os bons desdobramentos da casa, seja o vínculo importante que Mãe India carrega com o Terreiro do Bogum desde muito cedo.

Outra aparição não menos importante das crianças nesta estruturação do candomblé está na ligação do plano físico ao simbólico: os Erês. Estas são entidades em nível hierárquico abaixo dos Orixás, pois teriam tido vida terrena já no Brasil. No entanto têm papel fundamental de intermediar o acesso das pessoas aos Orixás, trazendo e levando recados, conselhos e pedidos de um plano a outro. São figuras carismáticas que gostam de brincar, comer doces e pregar peças nos adultos e que, curiosamente, costumam ter rixas com as crianças presentes nos terreiros.

4 As crianças no terreiro

Nas relações cotidianas nos espaços comunitários dos terreiros, fica evidente a estrutura de poder fortemente pautada na experiência/idade o que lega às crianças um lugar desprivilegiado dentro desta hierarquia. No entanto, fui notando que, exatamente por isso, as crianças têm autorização para circular por onde, como e quando quiserem, subvertendo a lógica da rígida estrutura e de papéis. Em outras palavras é exatamente a invisibilidade das crianças o que permite que elas conheçam tudo o que acontece naquele espaço. Em alguns lugares observei a grande quantidade de crianças e sua importunação em meio a festas ou outras atividades da comunidade. Apesar de caretas, gritos e ameaças, elas jamais foram retiradas do convívio com os adultos em um espaço para as crianças.

Há obviamente alguns castigos, mas, *entre o que é permitido e o que é proibido, há um pequeno espaço livre destinado às crianças*. E, como quase nada é falado no candomblé sem que se tenha extrema necessidade, pelas posturas dos adultos com as crianças notei não a destinação de um poder ou responsabilidade, mas algo como que uma *indiferença dedicada*. Então, por exemplo, uma criança, menina, que no furor das brincadeiras e curiosidades infantis se intrometer a tocar um dos atabaques consagrados

do terreiro de candomblé, haverá certo descaso dos adultos, certa concessão à brincadeira por um tempo antes das falas de proibição, quase como quem diz: mulheres não podem encostar nos atabaques, e esta menina só poderá encostar no atabaque porque é criança.

A permissão consentida às crianças de circularem e experimentarem todos os lugares e papéis é um forte indício, junto da estrutura mítica, apontam a reflexão que este trabalho visa propor: que as crianças ocupam um lugar fundamental para a estruturação do candomblé e às culturas afro-brasileiras que dele derivam e que, possivelmente, estas culturas podem fornecer importantes elementos para a composição de uma composição afro-brasileira sobre infância e sua respectiva educação.

5 Considerações: caminhos da pesquisa

O trabalho aqui apresentado está em andamento, ainda em fase de levantamento de questões e hipóteses que para a fundamentação mais complexa, tratando-se de uma pesquisa de mestrado iniciada formalmente recentemente (agosto de 2013). Por isto, ao apresento possíveis caminhos para o trato com estes materiais, reflexões e hipóteses elaboradas, ainda distantes de chegar às suas conclusões.

A análise destas narrativas míticas, não pode ocorrer sem a consideração da enorme complexidade que confere ao candomblé, caráter tanto universalizante e quanto particular. Ao mesmo tempo em que identificamos um esquema geral de funcionamento, origens mítica africana e social brasileira e congregação dos negros em torno de um mesmo espaço e culto, também existem diferenças importantes entre as nações de candomblé e dentre nações, diferenças marcantes entre cada casa. Os mitos aqui trabalhados, tanto os catalogados por Prandi quanto os coletados em vivência junto ao povo de santo, não são a totalidade deste material. Todavia, a variedade de fontes junto da persistente presença das crianças pode exatamente contribuir para a afirmação, foco desta pesquisa, de que o espaço (físicos e simbólico) das crianças no candomblé faz parte da estruturação e manutenção desta tradição.

É relevante afirmar que esta mitologia respalda pilares fundamentais. Antes de tudo, denota o resgate da ancestralidade africana, valiosa herança guardada pelas palavras e memória dos povos trazidos ao Brasil como escravos e seus descendentes, atribuindo então, o caráter coletivo ao mito, aquilo que seria comum a todos os

herdeiros desta tradição e história, bem como a responsabilidade de revivificar esta herança quanto de passa-la adiante.

A mitologia também se refere àquilo que o povo de santo deposita sua fé, os Orixás. Portanto trata-se também do caráter efetivamente religioso do mito que, fundamenta, ainda, as práticas de materialização das energias dos Orixás em terra, atribuindo-lhes cores, vestimentas, alimentos, temperamentos etc. A materialização da mitologia dos Orixás está diretamente ligada, assim, à própria vivência cotidiana das comunidades de terreiro, pois determinam desde calendários até a importância da localização dos terreiros.

Para compreendermos a relação das culturas afro-brasileiras com as crianças, não podemos observar apenas as relações estabelecidas internamente. Isto porque as condições objetivas para a manutenção destas culturas se dão também em outros âmbitos, principalmente o econômico, o social e o político, (Hall, 2009; Moura, 1988; Pinho, 2010), fatores basais para a compreensão da dinâmica racial brasileira.

As crianças afro-brasileiras, mesmo as organicamente inseridas em culturas afro-brasileiras, de um modo geral não são exclusivamente pertencentes e formadas por estes grupos. Junto dos valores tradicionais afro-brasileiros, há exigências e formulações mínimas que a sociedade global coaduna para formação de todas as crianças, como a escolarização. Recentemente, o trabalho “Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé” de Stela Guedes Caputo (2012) traz à tona este problema que as crianças do candomblé sofrem diante da sociedade, principalmente na escola.

Devido às condições de opressão racial que passa pela possibilidade de estas culturas reproduzirem-se materialmente, quais são as condições que permitem às culturas afro-brasileiras formularem suas pedagogias, suas narrativas sobre infância a partir do referencial de sua tradição? Responder também a esta pergunta é um dos caminhos e desafios para o trabalho aqui proposto, daqui por diante. Até o momento, no entanto, este acaba por se tornar mais um dado para a contemplação da reflexão aqui proposta: apesar de muitas condições adversas, entre o que foi esquecido em terras africanas ou com o passar do tempo e o que foi recriado ao longo da existência do candomblé no Brasil, o que temos hoje é a marcada presença das crianças em sua estrutura.

Assim, é que esta pesquisa seguirá na indicação da possibilidade que esta estrutura aqui apresentada possa constituir, então, uma concepção afro-brasileira de infância e educação no interior das comunidades de terreiro.

6 Referências Bibliográficas

ANJOS, Juliane Oliva dos. *Imagens de Crianças no cinema: infância e outras possibilidades no olhar. (Relatório Final de Iniciação Científica)* São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2010. No prelo.

_____. "Imagens de crianças no cinema." *Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Educação, Cultura e Artes*, 2012: 43-52.

BRASIL. Lei Federal 10639-2003.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi*. São Paulo: Zouk, 2005a.

_____. *Ancestralidade e convivência no Processo Identitário. A dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku*. 2005b.

FERREIRA-SANTOS, Marcos e ALMEIDA, Rogério. *Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Képos, 2012

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes - Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HALL, Stuart. *Da dáspora - Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG - Humanitas, 2009.

LIMA, Luis Felipe de. *Oxum: a mãe da água doce*. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

LUZ, Marco Aurélio. *Cultura Negra e ideologia do recalque*. Salvador: EDUFBA, Rio de Janeiro: Pallas, 2010

MOURA, Clóvis. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabenguelê. *Negritude - Usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PINHO, Osmundo Santos de Araújo. *O mundo negro - Hermenêutica Crítica da Reafricanização em Salvador*. Curitiba: Progressiva, 2010.

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2001a.

_____. “O candomblé e o tempo.” Revista Brasileira de Ciências Sociais, outubro 2001b: 43-58.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. “As teias entrelaçadas pela oralidade africana”. São Paulo. S/d.a. 8p.

_____, Juarez. “Valores universais da tradição Iorubá.”. São Paulo. S/d.b. 18p.

O Corpo Negro e sua Significação Entre o Sagrado ao Profano no Contexto do Candomblé⁴¹²

Luciméa Santos Lima⁴¹³

Resumo

O presente trabalho visa demonstrar como a tradução de uma filosofia ancestral em terras diaspórica, constrói e ressignifica os corpos negros, dantes marcados pela “inexistência” e/ou negatividade. Levam em consideração os processos colonizadores nos quais estes corpos estiveram embebidos durante toda sua história. A Filosofia Ancestral é, portanto o anestésico cultural com o qual estes corpos negros se encontraram a fim de sanar uma dor histórica. Fazemos, para isto, uso de categorias analíticas tais quais: Sagrado e Profano, afim de desconstruí-las e descategorizá-las.

Palavras chave: Sagrado; Profano; Processo colonizador; Filosofia Ancestral; e Corpos Negros

1 Introdução

Historicamente, os estudos sobre africanidades na diáspora têm se configurado como grandes argumentos pós-colonialistas, marcados pela busca de uma identidade

⁴¹³ Graduanda em Ciências Sociais- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia E-mail: mealimasantos@gmail.com

Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros
Gt: Cultura, Comunidades Tradicionais e Religiões/Filosofia da Ancestralidade

negra, mas, principalmente, uma identidade afro-brasileira, por meio de campos híbridos e paradoxais de negociação cultural. Também os estudos de culturas têm se embrenhado na construção de novas categorias analíticas que visam à multiplicidade e diversidade das pesquisas, até então marcadas pelo olhar do homem ocidental, colonialista, e racista.

A historicidade da mãe África e dos seus filhos na diáspora sempre foi eivada pela construção de um ideário místico, segundo o olhar do europeu, branco e heterossexual. Esse olhar que pesa sobre o negro e sua história, a invenção deste negro e de sua história, sempre foi o aquele que, verbalizado com suas categorias de análise e práticas opressão, movimentaram e construíram conceitos sobre esses corpos.

A filosofia ancestral e seus segredos sempre foram objeto de desejo de pesquisadores e curiosos que se afinam com a temática, mesmo que nem sempre estejam dispostos a se despojar das ‘arquiteturas’ próprias do pensamento ocidental para alcançá-la. Esse campo de pesquisa guarda segredos de um povo, que durante muito tempo foi oprimido e que a partir de um dado momento da história, passou a ser de interesse da sociedade burguesa brasileira. Interesse cravado na necessidade de inventar um povo, explicar negritude e a mestiçagem e justificá-la, para que disto nascesse um Estado. Conhecer para selecionar, segregar e dominar, talvez tenha sido o principal objetivo durante todos os questionamentos sócios políticos.

Minha motivação, no entanto, se refere na busca por uma ancestralidade cotidiana, base para uma vida em comum, e na construção de um corpo negro, ancestral, que está por se constituir de multiplicidades e de vitalidades outras, e supostamente, de codificações nem sempre inteligíveis e/ou inexoráveis, diferentemente das pesquisas que se utilizam do olhar eurocêntrico para traçar o rumo sócio histórico do povo negro.

Compreender o espaço sagrado do terreiro de candomblé, e como essa ancestralidade posiciona e constrói esses corpos na história é a minha motivação principal, mas não só isso. Essa busca tem sua base, na construção de uma ontologia que responda por meio de deslocamentos (e não de embates) aos olhares e estereótipos construídos eurocentricamente, que os atribuiu negatividades, mas que, agora se volta para a história do negro, e a sua constituição enquanto povo.

Justifico a relevância da minha pesquisa, pautando meus esforços nos argumentos antes apresentados, e retifico ser de importância imensurável a construção de um novo olhar (e talvez este seja o maior desafio desta pesquisa) sobre o novo negro, sobre esse novo corpo e sua historicidade constitutiva.

2 Pistas de um campo a se constituir: o Jêje Ikizi

A nossa pesquisa constitui-se em um espaço sacralizado por práticas rituais e ancestrais, onde as transmutações mostram a mobilidade e ‘circularidade’ de uma filosofia ancestral. Trata-se de um terreiro de Jêje Ikizi, situado na cidade de Cruz das Almas - BA, que tem como líderes religiosos Agnaldo Amorytello de Logun Edé e Carmen de Yemanjá Akaru. Com apenas um ano de idade, o Ilê Axé Omi Odara se apresenta como um objeto/objetivo a ser dimensionado e configurado na pesquisa, de caráter extremamente inquietador. Em tão pouco tempo pode-se observar a legitimação da autoridade religiosa por meio da construção do seu campo de axé. Como espaço sócio cultural a experiência desta construção tem demonstrado um novo modo de vida, e de uma nova família com base na ancestralidade africana. São em média 15 a 20 congregados, o Bábálorixá com mais de trinta anos de sacerdócio e a Yalorixá em processo de recebimento do decar (título que permite que a mesma assuma as responsabilidades da casa), e que é também herdeira do terreiro, além de duas Ekejdes e um Ogan. Os mesmos se dividem nas feitura dos filhos, que contado todos os iniciados tem um somatório de oito. As atividades no Ilê Axé Omi Odara, ocorrem todas as quartas e sextas-feiras com atividades de estudos do evangelho kardecista e estudo da sua origem ancestral, respectivamente. Foi nas inserções em campo desde vinte e dois de fevereiro do ano corrente, ao participar de rituais iniciáticos a assentamentos de Exus, entre conversas informais e diários de campo, que fui inserida na realidade empírica do Ilê Axé Omi Odara. Tendo esta inserção no campo, que já duram cinco meses completos, compostos por várias sessões de xirê e estudos de grupo, nomeio:

- Vinte uma reuniões de estudo kardecista
- Doze reuniões de estudo Ancestral
- Duas iniciações, dois processos de decar
- Uma mesa de Nanã
- Uma festa de Pomba-Gira
- Um assentamento de Exú
- Uma suspensão para Ekedje
- Três conversas informais com o Babalorixá

É neste espaço que se constrói a partir de práticas rituais e de um sentido de ancestralidade que desejamos compreender as significações do corpo e suas transmutações. Aqui, a memória ancestral remete-nos à negritude e as nuances de sua constituição como objeto ontológico, como existência para si mesma e para o

conhecimento. Então, para compreendermos a que espaço sagrado, nos referimos, nossa proposta é investigá-lo em concomitância aos corpos que o sacralizam. Os processos iniciáticos do candomblé é um espaço em que estas categorias (Sagrado/Profano) circulam e perde o binarismo típico do ocidente, os deuses vêm a terra e partilham, deslocam o ocidente e suas categorias, circulam em meio ao binarismo sem reconhecê-lo, e o torna ancestral buscando o desconstruir na medida em que não se posiciona enquanto sagrado e nem profano, não se vive o binarismo porque esta é uma preocupação ocidental, assim, o estereótipo é apresentado e desconstruído. A ancestralidade é transversal, os corpos dos seus filhos são seus corpos, a vida dos seus filhos é sua vida. É assim necessário compreendermos a filosofia ancestral na qual está baseado o Jêje Ikizi.

O Jêje é uma religião vinda da antiga *Doumé*, na África, usualmente conhecida como território dos Jêjes Mahins! O Jêje Ikizi, no entanto, nasce da junção com o espiritismo kardecista, que veio da França e teve como fundador Denisard Léon Hippolyte Rivail (Allan Kardec). A configuração desta qualidade de Jêje é diferenciada e o trabalho de campo nos dará maior clareza sobre suas distinções, visto que o processo de formação identitária desta nação está intimamente ligado com sua história ancestral.

Por meio desta pesquisa, buscarei percorrer o espaço ancestral no qual está pautado a filosofia Jêje Ikizi, uma religião tradicional da antiga Nigéria, segundo experencialização de campo, e que vem no interior da Bahia se estabelecer. O meu interesse pelo Jêje nasce da minha ligação com as culturas afro brasileiras, e principalmente, com as religiões de matriz africana.

Encontro-me nas primeiras inserções em campo, e vale ressaltar, que não encontro nenhum trabalho acadêmico que faça menção ao Jêje Ikizi. O Jêje Ikizi é uma filosofia, que além da ligação ancestral com África, carrega consigo também a filosofia do espiritismo kardecista, o que torna um tanto quanto difícil de aprofundar, sem prévias pesquisas.

3 Um caminho e um objeto constituindo-se de novos tempos

Para nos aprofundarmos, nestes pressupostos, é necessário, no entanto, uma boa metodologia, que nos faça caminhar e construir nosso objeto com segurança. Para isso, é importante entender que historicamente, os estudos de culturas nas Ciências Sociais têm tomado novos rumos quanto à escolha metodológica. Entendo que durante muito tempo os estudos clássicos e epistemologicamente situados deram a voz da metodologia científica aplicada as Ciências Sociais, entretanto, com a apreensão pluralizada do

tempo, com a produção de novas relações sociais que pressupõem a não hierarquização dos saberes, tornando-se ainda mais complexas e com conhecimento mais plural destas e de novas teorias, surgiram arcabouços metodológicos que dão voz ao sujeito e o indivíduo social, contudo, situados em outros pressupostos metodológicos que não os clássicos.

No âmbito das Ciências Sociais e suas intersecções com outros saberes foram feitas novas apostas metodológicas que constroem o sujeito da pesquisa- o informante- como produção das discursividades, seus constrangimentos e afirmações. Trata-se de reconhecer nos processos de hibridizações, mais do que o resultado “cultural’ ou as frações semióticas de uma cultura (a música, a dança, a comida... Etc.), mas de afirmar as relações políticas de movimentos constitutivos e as obliquidades do poder que configuram novas culturas (HALL, 1997; CANCLINI 2003).

Nesta discussão seguem-se as formações dos Estados Nacionais pós coloniais e as questões de identidade – raça, gênero, ambiente, desenvolvimento – colocadas aos grupos sociais que formam as ex- colônias. Opta-se por entender as relações de poder e avaliar o que vem sendo produzido como verdade para/pelo/por/sobre os grupos culturais. Trata-se, também, de entender seus encontros produzidos por diásporas, aproximações e afastamentos que, se por um lado coagem à descontinuidade, por outro os une para a manutenção de códigos negociados e gerados de suas resistências (HALL, 2009). Neste sentido as novas metodologias reconfiguram o sujeito das culturas em sua própria movimentação validando suas escolhas e negociações. Não se fala por ele, também não se fala nele. Mas compreende-se, em relação com ele em formação, o quanto de poder e verdade sobre a cultura esta relação possui e produz. O pesquisador não é externo a esta relação, mas produz-se, também, como objeto da discursividade, e a experimentação de pesquisa, a configuração do campo e a maior precisão do objeto são produtos desta relação de forças. Os desafios estão em apontar metodologicamente como objetivar (levando em conta todas as relações intersubjetivas) o resultado da pesquisa.

A etnografia do campo religioso sempre recorreu à utilização de métodos de objetividade testada e aprovada pelos críticos de plantão. Não afirmo ser fácil conviver e passear na sua casa e sua cultura e traduzi-la com um olhar que não seja apenas o apaixonado. Entretanto, afirmo não haver uma neutralidade que objetivamente respondam a essas críticas. È na busca pelo toque de sutileza das filosofias ancestrais,

como já apontava Bastide (1944), que reside à desconstrução dos estereótipos que, por muito tempo, dominou os estudos desta religiosidade.

O Campo religioso, sem dúvidas alguma esconde perigos, por apresentar-se com inúmeras formas de um mesmo fenômeno, como apontou Capone (2004) “A relativização das categorias – e das oposições constitutivas do campo afro-brasileiro – implicava, a meu ver, uma necessária discussão das relações de poder inscritas nesse universo.” (CAPONE, 2004, P.15) O campo místico catalogado no imaginário brasileiro, exige do pesquisador um olhar menos mecânico e mais saudável.

Nasce, portanto, uma questão: Onde nessa transmutação esconde-se-a o antropólogo? Stefania Capone (2004), ao falar sobre o trabalho do antropólogo e a sua crença, diz que:

Estudar uma religião de possessão, estruturada por rituais de iniciação, implica evidentemente, sérios problemas de metodologia. Até onde é preciso comprometer-se? Como guardar um mínimo de distância quando o objeto estudado implica uma transformação total, a inscrição em uma nova ordem, a mudança no corpo e no espírito? Deve-se ficar “de fora”, olhar sem entregar-se, ou deve-se, a fim de penetrar nos segredos de uma religião iniciática, “entrar” em seus domínios para melhor entendê-la? Onde termina a pesquisa e onde começa a crença? (CAPONE, 2004, P. 40)

As respostas que Capone apresenta para estas perguntas são diversas, desde a criação de uma neutralidade até os apontamentos sobre os clássicos trabalhos de Nina Rodrigues, Roger Bastide etc. Ela sugere problematizações num campo de tensões que resultem numa suposta liberdade ao leitor de entender esta metodologia; sugere possíveis criações de construtos metodológicos de mediação. Ainda que entenda necessária este tipo de problematização, envergo-me como James Clifford (1983), defendendo uma metodologia que deixe falar o pesquisado, em que o mesmo apresente os desafios que enfrenta, assim como o pesquisador deve apresentar-se autor ativo, como nas quedas e virtuosidades de uma viagem, cuja narrativa tende a desviar sempre as linearidades para onde se tencionam as relações de forças (entendo que Clifford assume sua condição de partícipe do objeto antropológico com maior afirmação e positividade, reconhecendo as fragilidades da autoridade etnográfica e suas questões). O que quero mostrar - como também indica Capone- é que na realidade do campo religioso por inúmeras vezes na historia da antropologia brasileira, o pesquisador, passa de um observador, a participante de uma cultura, o pesquisador, torna-se iniciado. Isto impõe ao campo afro brasileiro religioso evidentes flancos para o debate etnográfico.

A construção do discurso em diferentes níveis estabelecidos confunde-se com suas redes fronteiriças. Neste contexto, e desta forma, se estabelece o trabalho do

antropólogo: mas como falar de algo que te envolve e te indica outras temporalidades, mantendo-se “isento e imparcial”? Sabemos que pesa sobre nós a responsabilidade da tradução cultural “fiel e externa” dos fatos observados. De fato, as implicações decorrentes da omissão, de que forma se chegou a tais resultados e outras questões irão aparecer cedo ou tarde, como aparece agora nos trabalhos de Bastide. Trabalhos estes, que apresentam um modelo altamente integrado e abstrato de candomblé. (SILVA 2004), diante dos quais a crítica recente é ácida ao afirmar a ausência de marcadores temporais, a junção de espaços religiosos diferenciados, o excesso de narrativas, as conclusões sincronicamente organizadas.

Venho apontar, no entanto, como as religiões afro brasileiras e seus campos inteiramente novos tiveram em referenciais como Nina Rodrigues e Roger Bastide (de diferentes modos) a legitimação de objetos para a Antropologia e como isto foi importante para os estudos antropológicos, mesmo entendendo que Bastide faz uma antropologia que por não expor as condições do discurso vem conformar um campo central orgânico e complexo. Vejamos no texto “O Candomblé da Bahia” (ROGER BASTIDE, 1957) que não enxergamos nem o sujeito dessa troca, nem a situação que a preside e a constrange. Assim sendo, na construção textual bastidiana os artifícios para enfatizar o seu acesso a metafísica africana além dos limites da experiência da fé de pessoas concretas.

Durante algum tempo, estive também em debate o processo de ‘conversão’ de alguns estudiosos dos cultos afro brasileiros, já citados por mim, na antropologia. Era um meio de ser ter as informações necessárias de entendimento desta filosofia, entretanto, após esta conversão iniciática o pesquisador pouco poderia citar do que viu, ou sentiu. Alguns autores, tais como Capone, apontam que esta conversão “logra disfarçar a legitimação de um segmento de mercado religioso por um discurso científico graças às sistematizações pretensamente “neutras” e “objetivas” feitas pelo antropólogo.” (CAPONE, 2004, P.33) Para nós estas antropologias carecem de problematizações discursivas que sistematizem os encontros entre informante e pesquisador como parte do objeto discursivo e exibam o discurso, a sua estruturação e os pormenores metodológicos. É neste contexto de problematizações que entendemos que o momento atual aponta flexões metodológicas que nos darão mais condições de pensar o campo religioso afro brasileiro.

Não é fácil fazer-se etnógrafo, em uma comunidade de terreiro, que, em formação, busca diante dos olhos do mundo, a legitimação tão necessária como forma

de afirmação político social. O fato, é que o olhar do pesquisador será sempre seguido pela expectativa do pesquisado pelo que se diz, e como se diz. Como explica Capone: “Ser estudado por um pesquisador equivale a certificar o próprio tradicionalismo, o vínculo íntimo com a tradição africana.” (CAPONE, 2004, P.34)

O que venho apontar com isso, é que como fala James Clifford (1983), como o estilo textual da etnografia clássica estabeleceu, entre outros aspectos, o pressuposto da autoridade do etnógrafo cuja presença aparece na introdução do livro ou em notas ao pé da página para valorizar sua experiência pessoal de campo (“de anos vivendo entre nativos”), e garantir a veracidade das informações, mas desaparece do texto principal para garantir, com essa impessoalidade do discurso direto, a legitimidade das conclusões. (SILVA, 2004, P.3) Essa realidade epistêmica, não leva em consideração os resultados das trocas subjetivas e negociações de sentido pelas quais os etnógrafos se inserem em campo e como alcançam os resultados finais da pesquisa.

Caso diferente dos clássicos enviesamentos epistêmicos é a Etnografia Pós-Moderna que situada no limiar do discurso empoderado em campo de força, observa e relaciona-se com o sujeito em formação (entendendo o etnógrafo como sujeito também em formação) deixa falar o sujeito, e neste caso o sujeito que ganha voz sou eu. Situada entre a realidade ocidental e colonizadora, passo a visitar e conhecer a realidade ancestral baseada numa temporalidade e discursividade que os olhos colonizados por si só, não enxergam e não deixam a oportunidade do poder. Diferentemente de algumas teorias clássicas que primam pela neutralidade axiológica, à etnografia pós-moderna se situa e se aplica na subjetividade e na voz do pesquisador na realidade empírica. Na voz que se tem e que usa.

O Pós-Moderno, neste sentido e entendimento, está situado numa objetivação de tempo e espaço que está além da temporalidade ocidental, na verdade o Pós-Modernismo (escolhendo aqui sua vertente pós estrutural) se situa nas irregularidades que o Modernismo não responde. Não entenderemos o pós-modernismo científico se pairarmos apenas nas regularidades tateáveis. E também não entenderemos o pós-modernismo como um movimento que postula o fim da modernidade, mas a vivência de temporalidades desconexas e de transversalidades que desmontam a concepção de sujeito universal liberal – é neste campo que nos referimos a esta pós modernidade.

Não quero, no entanto, solucionar os paradoxos nos quais ainda se baseiam as Ciências Sociais, mas justificar que o meu campo, e o meu objeto estão situados em outra temporalidade, e têm outras significações e racionalidade, um campo que

demarcado com o olhar colonizador se define por meio de uma ontologia inexistente para a metodologia das Ciências Sociais clássicas, e essa inexistência se dá pela excessiva demarcação do olhar colonizador.

Não se trata de uma avaliação da epistemologia da ciência antropológica como um todo que almeje a criação de um corpus teórico metodológico, até porque a preocupação da crítica pós-moderna não é criar novas metas-teoria (ainda que os filósofos produtores destas idéias sejam reconhecidamente estudiosos da filosofia das ciências). O olhar à crítica etnográfica, ou seja, não se trata aqui, de uma crítica dura e fechada a epistemologia e suas leis, mas a alguns dos seus princípios, mas muito mais à prática etnográfica “embora nem sempre seja possível diferenciar com clareza esses dois domínios” (SILVA, 1992, P. 5). De certo que corremos o risco de ao desconstruir uma prática etnográfica lançarmos novas leis para a antropologia, mas em jogo está o que se pretende: muito mais problematizar as condições em que se sistematiza uma lei e sua força do que criar outra em seu lugar. Trata-se de não fixar lugares e submeter o pensamento sempre à sua contingência conhecendo-lhe sua esquálida formação diante da multiplicidade da vida.

Há de se diferenciar, também, as antropologias produzidas nas ex-colônias, no esforço de busca de práticas mais delimitadas e mais aproximativas, já eivada pelas demarcações da ciência interpretativa proposta com Clifford Geertz. O mesmo, insatisfeito com os métodos de pesquisas em voga em sua época, lançou uma teoria interpretativa (ou hermenêutica) a qual realocou as discussões metodológicas nas ciências sociais, em particular as investigações antropológicas.

Pensar na metodologia científica como um campo que delimita espaços de tempos é de fundamental importância para o entendimento desta escolha metodológica. Falar de culturas, mas principalmente situar-se num campo que culturalmente não se mantém estático como o candomblé e seus fundamentos ancestrais baseados na ontologia que historicamente não existe, pela falta de voz do sujeito, é o que me leva a escolha de uma metodologia que se configura em campo, que constrói, enquanto entende.

O pós-modernismo na Antropologia, segundo bibliografia recentemente produzida nos Estados Unidos, tem como característica principal formular uma crítica ao texto etnográfico clássico, considerando questões como suas condições de produção, o papel do autor, os recursos retóricos utilizados e a ausência, no texto, de uma perspectiva crítica mediando a cultura descrita (do informante) em função da cultura para a qual se escreve (do autor). (SILVA, P. 1)

A Etnografia Pós-Moderna traduz a realidade empírica com todo toque da subjetividade de cada etnógrafo pós-moderno. E isso, não a diminuiu enquanto ciência porque a mesma está preocupada em analisar discursivamente os sujeitos sociais e a sua realidade levando em consideração a sua história ontologicamente estruturada e todas as (ir) regularidades que o campo apresenta, com suas configurações que não são simplistas e nem de fácil acesso, mas marcam a realidade pesquisador/campo e vice-versa.

Apresentando-se como uma metodologia que leva em consideração além da realidade pesquisada, a realidade do pesquisador e suas inquietações sobre /frente e dentro do campo, o uso desta modalidade etnográfica coloca o sujeito frente ao colonizador (e frente ao próprio pesquisador por vezes colonizado) e seus resquícios dogmáticos, com um poder verbalizador que diz por si, a sua história.

4 Demarcações de um nascimento ontológico: Negritude em tela

Em quatorze de Abril do ano corrente, após uma festa de Pomba-Gira, figura que traduz um espírito feminino, ligada à sexualidade, à alegria e ao desejo de vida, associada à Exú pelo candomblé, sentada no Roncó junto a um espírito de criança, a erê - (Jasmim), quando entre uma conversa e outra a mesma foi interpelada por uma visitante que perguntou:

- Porque as crianças participaram de uma festa tão profana, quanto uma festa de Exú?

E Jasmim, com toda calma e uma temporalidade impossível de ser compreendida com o olhar de preconceitos, responde:

- Não, não tem nada de profano aqui! Explica Méa (Eu),
Explica!

Explico então a interpelação que foi feita: Durante muito tempo, toda e qualquer atividade praticada pelo negro, era e por muitas vezes, continua sendo um ato profano! Entretanto, a participação destas crianças em toda e qualquer atividade realizada no terreiro, demonstra que na verdade há uma desconstrução do estereótipo e uma tentativa de aproximação com a realidade cultural ali configurada. Eu explico! Minha pesquisa apresenta desafios lingüísticos e de tradução que precisam ser feitos para tencionar o modo como foi construída a autoridade do colonizador na definição deste objeto. E estou me referindo a uma cultura em que os símbolos, a oralidade, os diagramas, as relações e todo sistema abre-se a uma forma cultural que desconhece (a não ser por

apropriação) as soluções políticas dadas até agora. O que é, e como explicar categorias tão difusas como o sagrado e profano, em um contexto que não verbaliza e nem aplica dicotomias entre o bem e o mal?

As Ciências Sociais sempre delegaram muito do seu tempo, a conhecer e explorar, metodologicamente, as relações raciais no Brasil. Ao longo dos anos, muitos se posicionaram contra a idéia de raça, que ainda hoje resiste, seja no meio acadêmico, seja pelos movimentos sociais de afirmação étnico-cultural, seja pela voz colonizadora, que hoje diz não haver diferenças entre os homens. Falar de cultura negra, num ambiente que após anos de colonização se posiciona como colonizador, pois reproduz sua política perversa de exclusão, é ir de contra os estereótipos, mas sempre se deparar com a política ocidental. A política cognitiva do ocidente compreende o colonizado a partir de suas singularidades exatamente porque não quer ouvi-lo, não o deixa falar para que o mesmo desconstrua os estereótipos que carrega sob as costas. A política ocidental, de origem evolutiva, desconhece planificações, é perversa.

Representada pela fala curiosa da visitante, que embora seja produto desta política, não a reproduz com a segurança de quem coloniza e nas instabilidades podem ser estampadas as tensões e flancos desta política. Ao se posicionar, a ancestralidade entra como novidade no campo, em termos metodológicos, no rearranjo dos signos e procedimentos de campo. A fala citada acima demonstra a insuficiência de signos, demarcados por um campo de forças que é ocidental, ao falar de um tempo- Arkhé - “a noção de Arkhé engloba o princípio da ancestralidade que se caracteriza pelas bases fundadoras e inaugurais das civilizações e suas dinâmicas sucessórias, o *continuum*.” (Correia do Patrocínio: 2012 p.21) cujas simbologias e explicações ainda estão por se traduzir. Quando se fala em Bem e Mal, talvez só consigamos nos situar em campos binários inteligíveis, mas precisamos mimetizar o bem e o mal, e entender que ao se relacionar num tempo e filosofia ancestral, eles se diluem como conceitos e como moralizações e arranjam-se em continuidades e espaços clônicos cujas dimensões são indivisíveis. O tempo na filosofia ancestral é tão clônico e circular que se posiciona enquanto força da natureza, prova disso é o Orisá (nota) Tempo que se dispõe em transversalidades que a temporalidade ocidental não compreende por não está posicionada nestes flancos da filosofia ancestral. Tempo está presente em toda mobilidade dos terreiros de candomblé, seus xirês e atividade, não marcado como nas fábricas do mundo capitalista, mas arranjado como um sincrônico concerto de transversalidades.

Como se constrói um corpo ressignificado em um ambiente que não leva em consideração elementos tão difundidos e essenciais na cultura ocidental? Como se cria um corpo na filosofia ancestral?

Pensar em corpo negro em uma sociedade colonizada e por vezes colonizadora é pensar em uma categoria abstrata de gente. Para entendermos esta categoria –‘corpo’- é necessário, antes de tudo, passear pela história. Historicamente, os corpos que sempre tiveram voz, eram/são os corpos brancos, heterossexual, e no caso do Brasil, burgueses. Os corpos negros são forjados na representação estereotipada que vincula na mídia, um corpo inexistente perante a voz colonizadora que apegado ao seu discurso de inclusão falam de um negro que não existe, mas não deixa que fale o negro por si (BHABHA 2008). É uma demarcação injusta de território, é a colonização dos sujeitos pelo saque do direito discursivo, sendo que este outro já foi impedido de existir nas suas formas básicas.

No espaço das lutas coloniais que produziram corpos e sujeitos subalternizados, também foram produzidas, por outro lado, formas contra-hegemônicas populares, vernáculas, dispersas, híbridas e irônicas. Modelos alternativos de sexualidade e corpo, engendrados em meio a tradições seculares de povos submetidos, e a leitura modernas de incorporação *detournée* de novos repertórios “modernos” e globalizados. Modelos alternativos de masculinidade e feminilidade, de sexualidade e identidades sexuais, que seriam a base a partir da qual uma alteridade epistêmica de corpos coloniais poderia ser identificada. (GROSFOGUEL apud PINHO 2008. Pg: 272. 273)

Pinho vem demonstrar, que só a partir do elemento sexo/sexualidade o corpo negro, existe. Entretanto, continua sem existir de fato, porque não tem voz, e age na inércia do discurso, *aparece como negão da tevê, o machão pegador da academia...* Mas, enquanto sujeito verbalizador, é inexistente. Toda essa tentativa de se forjar uma existência para o negro e seu corpo, “cujos meios de comunicação são interdinâmicos, desdobra-se da arkhé africana que caracteriza seus princípios inaugurais, que possibilita a constituição e recriação de linguagens e valores capazes de expressar o estar no mundo e a pulsão de sociabilidade” (Correia do Patrocínio, 2012, P.20).

No entanto, como diz Luz, “a razão do negro ser representado como portador da sexualidade na ideologia dominante “branca” não é só fato de ele ser “negro”, mas de ser representado como proletário ou escravo” (LUZ, 2008, P.69) O que chamamos de corpo negro, então? Estas relações de força e poder em movimento objetivam-se como uma ontologia em construção (pois não existe na linguagem ocidental). Essa designação antropológica dos primeiros estudos não dá conta dos movimentos de coerção,

negociação e formação de uma linguagem ancestral, e é neste movimento e com essa voz que este corpo se constitui. Estes corpos, portanto, existem perante a temporalidade da ancestralidade africana e são reconhecidos na prática da vida em uma comunidade-terreiro. Relacionam-se e comunicam-se com a ancestralidade em um tempo e espaço que o olhar ocidental não reconhece.

Em toda sociedade, o poder discursivo é de fundamental importância para a legitimação e afirmação sócio cultural. É importante pensar, que a criação deste corpo, requer toda uma construção social do seu modo de vida e sociabilidade e é, portanto, no discurso, na formação de signos que se justificam estas construções. Foucault falou que:

(...) Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1970, P.4)

Só nos situando no interior destes discursos, poderemos conhecer suas bases, e analisar suas configurações.

5 Considerações Finais

É importante pensar também, na configuração do campo: como ele se dá, como se constrói seja no discurso ou na prática. O Jêje Ikizi se propõe a trabalhar a unificação de dois modos de vida representados pela filosofia ancestral africana, e a filosofia ocidental do kardecismo. Nos estudos vinculados na área antropológica recentemente, esta seria a “filosofia dos degenerados” e “impuros”. Entretanto, como questionou Capone:

Este é o resultado de um processo contínuo de construção de identidade, por meio do deslocamento progressivo da oposição que sempre define o outro como o degenerado, o poluído e o não-autêntico. Mas essa oposição é realmente vivida como tal na prática ritual dos cultos afro-brasileiros? É possível distinguir nitidamente os cultos “puros” dos cultos “degenerados”? O que significa culto “autêntico”? E autêntico em relação quê: A África, a Bahia, ao nagô? (CAPONE, 2004. P.21)

Estes questionamentos, talvez nunca sejam respondidos, entretanto é importante salientar que é essa é uma preocupação conceitual e antropológica contextualizada pela vontade do poder. A ancestralidade, por estar situada em uma temporalidade diferente, não se detém com tais preposições, a meu ver. Explico: já que este campo constitui-se num ‘exercício político de viver’ a partir de outra cotidianidade e experimentação, estende-se muito mais do que busca sistemas de hierarquizações para pensá-lo. Nosso trabalho apresenta pistas desta temporalidade e da constituição deste corpo em

movimento, sem pretensão de que os sistemas variados e complexos do terreiro dêem conta de mostrar num trabalho acadêmico toda a riqueza das relações que são evadidas de continuidades e descontinuidades. Contudo, estas pistas podem ser de grande valia acadêmica para ‘importunar’ o estereótipo, rir dele e neste ‘desajeitamento’ mostrar os campos híbridos, resistentes e afirmativos da cultura negra.

Para concluir, é importante dizermos como as representações atribuídas ao corpo negro e sua construção, por meio do estereótipo, o negativa e lhe traz uma historicidade colonizadora. A possível desconstrução analítica das categorias sagrado e profano no contexto do candomblé, percebendo-lhes os deslocamentos próprios à filosofia ancestral trazem à visibilidade outra ontologia deste corpo que anunciam ampliação de margens e outra temporalidade. Os processos iniciáticos e rituais produzem esta história diaspórica e constituída de outras relações materiais simbólicas que anunciam possíveis significados diferenciados para a vida e para este sujeito, é desta forma, portanto, que a filosofia ancestral do Jêje Ikizi se apresenta de modo a desconstruir e decodificar estes corpos negros marginalizados, dando-os novas margens de desenvolvimento.

6 Referências bibliográficas

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad.: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CANCLINI, Nestor. As culturas híbridas em tempos de colonização **in Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da USP, 2003, p. XVII a XL

CAPONE, Stefania. **A busca da África no Candomblé: Tradição e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Pallas 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola 1996.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quando foi o pós colonial? Pensando no limite. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 95-120

AUGÉ, Marc.

PINHO, Osmundo de Araújo. Sansone, Lívio. (organizadores) **Raça: Novas perspectivas antropológicas**- 2ed. Rev. Salvador, EDUFBA, 2008.

SILVA, Vagner Gonçalves. “A crítica antropológica pós moderna e a construção textual da etnografia religiosa afro-brasileira in **Cadernos de Campo**, São Paulo, Departamento de Antropologia da USP, ano 1, n ° 1, p. 47-60

Quilombo: História, Cultura e Educação⁴¹⁴

Evanilson Tavares de França⁴¹⁵
Maria Batista Lima⁴¹⁶

Resumo

Quilombos são grupos culturais com identidade étnica distintiva de outros agrupamentos sociais – tendo a resistência como instrumento histórico para a sua manutenção. Refletir sobre os processos educacionais (educação formal) que se efetivam nestes espaços e o diálogo construído com o contexto sociocultural é o objetivo que norteia a produção deste artigo – mesmo porque a educação, ao longo da história do povo negro em terras *brasilis*, sempre estampou a bandeira de luta de desfraldada por este povo. Para refletir/discutir esta temática, recorreremos à pesquisa bibliográfica e, a partir dela, dialogamos com teóricos como O’Dwyer (2002), Arruti (2003, 2008), Gomes (2003), Brasil (2006, 2012), Lima (2008), Lima e Trindade (2009) e outros; dialogamos ainda com instrumentos legais que, de maneira tangencial ou imbricada, iluminam questões relativas a quilombos e/ou aos seus descendentes, a saber Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), Programa Brasil Quilombola (BRASIL, 2004) e outros. Acreditamos que as reflexões aqui apresentadas poderão contribuir, de algum modo, para reconfiguração de um currículo que, mesmo em território negro, reforça e propaga valores, pensares, dizeres e fazeres eurocêntricos.

Palavras-chave: Quilombo; História; Cultura; Educação.

⁴¹⁴ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros. GT 10 – Cultura, Comunidades Tradicionais e Religiões / Filosofia da Ancestralidade.

⁴¹⁵ Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (NPGEICIMA/UFS), membro do GEPIADDE/UFS (Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação), professor e pedagogo da Rede Estadual de Ensino (Sergipe). E-mail: evanilson@gmail.com.

⁴¹⁶ Doutora em Educação (PUC/Rio de Janeiro), professora do Departamento de Educação do Campus Itabaiana (UFS) e do Núcleo de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGEICIMA). Pesquisadora do Grupo de estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADE/UFS) e do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS). E-mail: mabalima.ufs@gmail.com.

1 Iniciando a Circularidade

A construção do conceito de quilombo, de alguma forma, esteve sempre eivada dos interesses a que se prestava sua elaboração para determinado grupo dominante em uma dada época histórica – e estas semantizações e ressemantizações serão aqui tratadas a partir das pesquisas de Arruti (2008). De qualquer sorte, para o preâmbulo destas reflexões, consideramos importante evocar as pesquisas de Almeida (2002) que resgatam a elaboração do conceito a partir de consulta feita pelo rei de Portugal ao Conselho Ultramarino, em 1740: “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (ALMEIDA, 2002, p. 47).

Para Almeida, cinco elementos são fundantes deste conceito: 1) a fuga: a existência de quilombos estaria necessariamente articulada à presença de escravos; 2) quantidade mínima de fugidos (que neste caso refere-se a limite superior a cinco escravos): “que passem de cinco”; 3) a localização que, como nos lembra Almeida, deve marcar-se “pelo isolamento geográfico, em lugares de difícil acesso e mais perto de um mundo natural e selvagem do que da chamada ‘civilização’” (2002, p. 48.); 4) o quarto elemento refere-se à existência, ou não, de moradia, os chamados “ranchos”, e 5) a presença ou inexistência de pilão: “instrumento que transforma o arroz colhido em alimento, representa o símbolo do autoconsumo e da capacidade de reprodução” (*ibidem*).

A construção de sentidos, contudo, está intimamente vinculada aos arranjos políticos da época (e do local) e ao poder detido por certo grupo social, em determinado espaço/tempo, como já apontado anteriormente. Os sentidos ganham sentido através do trânsito (fluido ou entravado) sofrido pelo termo, dos interesses dos sujeitos constituintes dos grupos sociais e do empoderamento destes mesmos grupos. Assim sendo, ao longo da história do Brasil, de acordo com Arruti (2008), o termo quilombo passa por sensíveis ressignificações.

[...] na legislação colonial para caracterizar a existência de um quilombo bastava a reunião de cinco escravos fugidos ocupando ranchos permanentes, mas, depois, na legislação imperial, bastavam três escravos fugidos, mesmo que não formassem ranchos permanentes. Neste contexto, afirmar a existência de um quilombo significava apenas identificar um objeto de repressão, sem que isso necessitasse ou implicasse qualquer conhecimento objetivo sobre tal objeto (ARRUTI, 2008, p. 04).

A definição do termo (quilombo) encontrava-se/encontra-se potencialmente imbricada pelos interesses em jogo e pela vontade de reprimir o povo negro – não bastassem as violências às quais se encontrava submetido diuturnamente. O sentido atribuído a quilombo se convertia, portanto, em mais uma ferramenta ideológica de desarticulação, fragilização, marginalização, perseguição e punição dos/as escravizados/as. Urge, por conseguinte, discussões/reflexões dos sentidos atribuídos no passado e dos que são impingidos em nossos dias.

Se durante o Brasil colônia e império os sentidos atribuídos a quilombo sofreram algumas alterações – ainda que preservassem um alinhamento ideológico e disciplinador –, durante a República as ressemantizações abrangiam desde o entendimento de quilombo como espaço de resistência cultural, quando Nina Rodrigues afirma tratar-se de um retorno à “barbárie africana” (RODRIGUES, 1977, p. 93), passando pelo sentido de resistência política e chegando ao entendimento de resistência negra.

Em se tratando de resistência cultural, e com base em Arruti (2008), esta ressemantização é posta em prática desde 1905 “quando Nina Rodrigues, pela primeira vez, caracterizou Palmares como uma forma de persistência da África no Brasil” (ARRUTI, 2008, p. 05). Para o defensor da política de branqueamento – que de certa forma dialogava com os discursos higienistas – a formação de quilombos representava um retrocesso e obstáculo ao desenvolvimento do país. Aliás, não apenas a formação de quilombos obstaculizava o avanço, a presença do próprio negro em território brasileiro já era motivo suficiente para garantir o atraso. Arruti acrescenta:

Ao lado do modelo típico do quilombo como Estado Africano no Brasil, composto de milhares de pessoas organizadas em diferentes aldeias, munidas de exército e realizando uma oposição sistemática à ordem vigente (Carneiro, 1958), vão emergindo situações tão diferentes quanto os pequenos grupos nômades, que viviam do assalto às senzalas, os grupos extrativistas, os pequenos produtores de alimentos que habitavam a periferia das cidades e realizavam comércio sistemático com os comerciantes da cidade (Reis e Gomes, 1996) e até mesmo as Casas de Angu, Zungús ou “Casas de quilombo”, que ocupavam o centro da própria cidade imperial em pleno século XIX (ARRUTI, 2008, p. 04).

Em relação à ressemantização que atribui aos quilombos o sentido de resistência política, a “referência à África é substituída pela referência ao Estado ou às estruturas de dominação de classe e o quilombo (em especial Palmares) serve para pensar as formas

potencialmente revolucionárias de resistência popular” (ARRUTI, 2008, p. 05). Tal ressemantização está atrelada ao período político norteado pela transformação do Estado que servia de modelo para pensar a relação entre a classe dominante e as camadas populares (ARRUTI, 2008).

A terceira ressemantização, resistência negra. De acordo com Arruti, esta nova semantização é operada “pelo movimento negro que, somando a perspectiva cultural ou racial à perspectiva política, elege o quilombo como ícone da ‘resistência negra’” (2008, p. 06). Esta ressemantização, portanto, vai ganhar fôlego na década de 70, adquirindo maior vigor com o surgimento de um movimento que sempre se desenhou no território brasileiro, mas que parece auferir maior fortalecimento em 1978 com o advento do Movimento Negro Unificado (MNU)⁴¹⁷.

[...] o movimento negro propõe o dia 20 de novembro (data em que se registra a morte de Zumbi do Palmares) como data alternativa ao treze de maio oficial e passa a convocar eventos anuais nesta data, insistindo ainda que os livros didáticos incluíssem a história do negro e, em especial, do Quilombo de Palmares (ARRUTI, 2008, p. 07).

Independentemente das concepções ideológicas que alimentam e trazem à baila definições de quilombos e quilombolas, certo é que estes agrupamentos, espalhados pelo mundo escravocrata, representaram o pensamento, luta e voz do povo negro. Representaram também um tanto do universo cultural que construiu identidades, maneiras de viver e conviver e de reinventar o mundo.

As discussões acima discorridas exploram o conceito de quilombo a partir do binômio fuga-resistência. Entretanto Schmitt *et. alii.* (2002) apontam outras formas de organização de quilombos que, mesmo não se opondo às significações apresentadas em linhas anteriores, que os fronteiram nas lutas de resistência ao sistema escravocrata, ampliam a sua abrangência, revelando formas outras de apossamento. Para aqueles autores,

[...] os grupos que hoje são considerados remanescentes de comunidades de quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das

⁴¹⁷ Em linhas posteriores faremos uma abordagem deste Movimento – tão significativo para as conquistas alcançadas pelo povo negro.

grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção (SCMITT *et. alii.*, 2002, p. 03).

Esta conceituação mais ampliada parece estar em sintonia com o dispositivo legal presente no Art. 68 da Constituição Federal, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos definitivos”. “Assim, em consonância com o moderno conceito antropológico aqui disposto, a condição de **remanescente de quilombo** [grifo dos autores] é também definida de forma dilatada e enfatiza os elementos identidade e território” (SCMITT *et. al.*, 2002, p. 03).

2 A Circularidade é provocativa

O dispositivo constitucional faz disparar, objetivando assegurar as garantias preconizadas na CF/1988, vários instrumentos legais que definem procedimentos e responsabilidades a serem adotadas. De acordo com a Lei 7.668, de 22 de agosto de 1988, “que autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares – FCP”, cabe a esta fundação (FCP) “realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação” (Art. 2º, III). Contudo, em 2003, o Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro, “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (...)” (ementa) e transfere para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) as atribuições antes delegadas à Fundação Cultural Palmares. Prevê ainda a possibilidade de desapropriações e, finalmente, estabelece que a titulação deva se efetuar em nome de entidade representativa da comunidade. Para Arruti (2008):

Este último aspecto [titulação em nome de uma entidade representativa da comunidade] é importante tanto por incorporar uma perspectiva comunitarista ao artigo constitucional (um direito de coletividades e não de indivíduos), quanto por dar à noção de “terra” a dimensão conceitual de território: nela se incluem não só a terra diretamente ocupada no momento específico da titulação, mas todos os espaços que fazem parte de seus usos, costumes e tradições e/ou que possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória (p. 23).

Ainda segundo Arruti (2003), “a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) estima a existência de 3.900 comunidades quilombolas em todo país” (p. 76). Porém, “o número de comunidades registradas nas atuais políticas públicas, [...], estabelecido por meio do processo de certificação da Fundação Cultural Palmares, é de 1.739” (p. 77).

De qualquer sorte – e nesta seara parece não haver dúvidas – a construção de quilombos no Brasil acompanha a história do próprio país. Ou seja, a fuga dos engenhos inicia-se com o processo de escravização do negro africano, ainda no século XVI, e a formação de quilombos em regiões de acesso difícil foi mais uma estratégia, qualificada, confeccionada pelo/a negro/a para não tão somente livrar-se dos grilhões que o/a animalizavam (ou pelo menos tentavam), mas também para elaborar/construir uma organização que lhe assegurasse convivência, sobrevivência e segurança – o que foi plenamente alcançado, por um período significativo, nas fronteiras quilombolas.

Vivendo isoladamente nos limites dos quilombos, homens e mulheres (negros e negras), agora livres, forjaram um modelo de organização social capaz de garantir, com certa tranquilidade, a efetivação de suas crenças, valores e concepções antes exercidos às escondidas ou punidos pelos senhores ou ainda satanizadas, como ocorreu com as religiões africanas.

Ainda que outras formas de organização de quilombos tenham composto o cenário de implementação destas comunidades (como doações, heranças, forma de pagamento por serviços prestados ao Estado, pelos escravos, ou ainda compradas), a ocupação de terras livres e isoladas como estratégia de combate à escravização, a partir da fuga coletiva dos engenhos e fazendas, foi indubitavelmente a maneira mais comum e ampliada de construção destas comunidades – e Palmares é, certamente, seu maior, porém não único, emblema desta resistência.

Evidencia-se, entretanto, o grau de resistência sempre presente nos grupos negros durante todo o período de escravização – e também fora dele. Ainda que as condições geográficas e de comunicação representassem obstáculos de difícil transposição, negros e negras se mantiveram na vanguarda de lutas que objetivavam a conquista da liberdade, o resgate da dignidade, o direito de reconhecimento de sua condição humana.

É a partir desse entendimento que são organizados os movimentos negros no Brasil; e isto não ocorre apenas na década de 70 do último século: as citações anteriores,

em nossa compreensão, representam provas irrefutáveis de organização da comunidade negra no território nacional, sempre objetivando inserir-se, em condições de igualdade, em uma sociedade que, até o momento presente, preserva um *apartheid* social velado por um mito de democracia racial de fácil desconstrução. Evidências disso são encontradas nas pesquisas realizadas por organismos como a Fundação Perseu Abramo (SANTOS; SILVA, 2005) ou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Domingues (2007, p. 103) descreve uma trajetória de organização do povo negro digna de registro:

Em São Paulo, apareceram o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente (DOMINGUES, 2007, p. 103).

De cunho assistencialista, cultural e/ou recreativo (mas sempre de resistência), as agremiações, associações ou agrupamentos reuniam um número significativo de negros e negras que buscavam, coletivamente, empoderar suas reivindicações e/ou assegurar a manifestação da cultura de seus ascendentes, o que lhes garantia um pertencimento étnico, uma estruturação de identidade, um lugar, como sujeito, em um *status quo* gerador de exclusão. Simultaneamente às agremiações e associações, surge a chamada imprensa negra, “jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões”, de acordo com Domingues (2007, p. 107). Mais um instrumento de fortalecimento do discurso, denúncia da violência e estruturação da luta.

É ainda Domingues que (referindo-se ao fim do regime monárquico e a instauração da República) lembra-nos que “o novo sistema político, entretanto, não assegurou profícuos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra” (*ibidem*, 102). Ao contrário, esta população foi posta à margem da sociedade, se é que ao longo dos séculos XVI a XIX, nestas terras, ela alguma vez foi vista como sujeito social.

Na década de 70, do século XX, exatamente em 1978, coroando, talvez, as longas lutas de homens e mulheres negros/as (e de não-negros/as defensores/as de uma

sociedade justa e inclusiva) nasce o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial. Em 1979 acontece o primeiro congresso organizado por este movimento, nele se faziam presentes delegados dos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo. É exatamente neste congresso que o movimento passa a se denominar Movimento Negro Unificado (MNU), com o objetivo óbvio de se unificarem as lutas contra o racismo no Brasil. E nessa luta se evidencia a importância da educação na agenda do Movimento, como apontam Gonçalves e Silva (2000) ao afirmarem que dentre as bandeiras de luta hasteadas pelo movimento negro destaca-se a da educação.

A Constituição Federal de 1988 é outro marco digno de nota no que tange à convergência das conquistas sociais alcançadas pelos movimentos sindicais e sociais brasileiros. Com o fim da ditadura militar e a euforia ampla, geral e irrestrita convergida no Movimento Diretas Já, estudantes, negros/as, mulheres, gays e outros movimentos minorizados, social, econômica e muitas vezes culturalmente (nos programas oficiais), vislumbram a possibilidade de ressignificação do Estado brasileiro e de implementação de novas relações sociais pautadas no respeito, na solidariedade e na igualdade entre os homens (e as mulheres).

Santos e Machado, citando Silvério, acrescentam que:

A ampliação da liberdade, para grupos socialmente excluídos, passa necessariamente pela identificação, por um lado, dos fatores sociais que são geradores e ou causadores da forma de exclusão e, por outro lado, pela identificação dos tipos de ações concretas e quais instituições sociais podem atuar de forma que se impeça sua reprodução. Uma das principais instituições sociais, considerada por muitos a instituição-chave das sociedades democráticas, é a escola, que sempre aparece como a que é capaz de preparar cidadãos e cidadãs para o convívio social (2008, p. 96).

É como consequência destas conquistas – cuja culminância ainda não se vislumbra – que, com aquiescência de um Estado que se propõe democrático, nasce a Lei 10.639/2003. Seu artigo inicial ratifica a tese de Domingues (2007) ao afirmar que “a educação sempre esteve presente na agenda desse movimento [Negro], sendo concebida como um recurso de importância capital para combater o racismo e garantir a integração do negro na sociedade.” (p. 25). Senão vejamos: o Art. 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes art. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e

particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira”; o parágrafo 2º estabelece que “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” (§ 2º).

Outras ações do Governo Federal se somaram à implementação da Lei, antes mencionada: a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 21 de março de 2003, representa uma estratégia de importância incomensurável, em nossa ótica, porque institui um organismo capaz de convergir e eclodir os anseios históricos da comunidade negra brasileira. Nesta mesma data, o governo brasileiro institui a Política Nacional de promoção da Igualdade Racial. Tal postura possibilitou/possibilita a elaboração de diversas ações/projetos e publicações imprescindíveis à construção de um pensamento nacional; o desenvolvimento de uma política de formação continuada; a produção de referenciais bibliográficos articulados com o movimento negro; a efetivação, no chão da escola, do que preconiza a Lei 10.639/2003. Mas isto ainda não se coaduna com uma educação diferenciada, o que se faz necessário, cremos, em uma comunidade quilombola.

Mais um passo em direção à construção de uma escola pública inclusiva é dado em 2004 a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Este instrumento é bastante significativo porque estabelece uma série de procedimentos e atitudes em direção ao reconhecimento dos valores culturais africanos e afro-brasileiros e aponta para um currículo onde o/a negro/a se sinta representado/a – contribuindo, desta forma, para ressignificação das relações etnicorraciais dentro e fora da escola, através de: 1. Políticas de reparação, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas; 2. Educação das relações etnicorraciais; 3. Obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; 4. Desenvolvimento de uma consciência política e histórica da diversidade; 5. Fortalecimento de identidades e de direitos; 6. Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, dentre outros.

Aspecto importante desses instrumentos (Lei 10.639/2003 e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana) é o reconhecimento oficial de pensares e fazeres carregados de preconceitos, discriminações e racismos em solo brasileiro, inclusive nas instâncias oficiais responsáveis pela educação formal do povo brasileiro. Contudo, o instrumento que em nossa ótica inicia uma proposta para educação

quilombola somente se corporifica em 2010, a partir do Parecer CNE/CEB 07/2010, aprovado em 07 de abril daquele mesmo ano. Esse documento assevera que:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. [...] Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (p. 42).

Não se trata de pensar uma educação desarticulada com os princípios que norteiam a Base Nacional Comum do currículo estabelecida pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), em seu Art. 26: “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum (...)”; mas ao contrário, o que se pensa é uma educação que reconheça a pluralidade cultural presente em terras *brasilis*, respeite-a e a contemple amplamente em seu currículo. Aliás, estes são também preceitos legais da própria LDBEN 9394/96, senão vejamos: Art. 3.º: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias [*sic*] e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (...)”.

Rocha (2009) lembra-nos que (apenas) para incluir discussões raciais no arcabouço pedagógico, as escolas passam por quatro fases. Na primeira, batizada por ela de Fase da Invisibilidade, os conteúdos relacionados às questões raciais são invisibilizados na escola ou encarados como tabu: “o silêncio sobre o tema é ainda a estratégia escolhida por algumas instituições educacionais e seus professores” (2009, p. 11). Na segunda fase, a da Negação, mesmo que a escola inicie uma reflexão sobre as temáticas relacionadas ao racismo, ela ainda acredita no mito da democracia racial – o que é extremamente complicado, porque os fazeres pedagógicos são implementados a despeito dos processos históricos e presentes que fortalecem os preconceitos e as discriminações – o currículo oculto (SILVA, 2003), por conseguinte, permanece como tal, ou seja, fortalecendo discriminações, preconceitos e marginalização. A terceira fase é, segundo Rocha (2009), a do Reconhecimento, nesta fase “(...) a escola começa a dar os primeiros passos no itinerário de enfrentar positivamente o desafio de introduzir em

seu currículo a questão racial pedagogicamente” (p. 13). A última fase é, por Rocha, batizada de Fase do Avanço: nela “a escola não apenas ‘ensina a diversidade’, através de conteúdos, com seus(suas) estudantes e educadores(as), atividades e experiências em que eles e elas possam vivenciar efetivamente a diversidade, desenvolvendo valores relacionados ao respeito às diferenças” (p. 14).

Na contemporaneidade, deseja-se uma escola inclusiva e de qualidade. Por isso, é necessário ampliar reflexões e alargar horizontes quanto aos compromissos que os sistemas de ensino deverão assumir, articulando seus objetivos ao atual referencial teórico sobre sustentabilidade, sobre a diversidade, sobre a diferença (ROCHA, 2009, p. 79).

Em se tratando da educação quilombola, o currículo precisa fecundar-se na realidade social, histórica, econômica e cultural da comunidade; dialogar com os sujeitos que formam o quilombo; ouvir, a partir de uma relação circular e horizontal, os anciãos que coabitam a região; e retornar à comunidade para análise, avaliação e correção de fluxo, se isto se fizer necessário.

Três elementos nos parecem indispensáveis à efetivação de uma educação quilombola. O primeiro refere-se à construção predial mesmo. Nossa defesa é que a arquitetura da escola considere não tão somente elementos específicos de uma boa engenharia, tais como circulação de ar, espaço adequado ao número de alunos e demais servidores, ambientes necessários à diversidade de práticas/atividades pedagógicas e às necessidades das pessoas que compartilhem o espaço; precisa também dialogar com a cultura ancestral daquela comunidade – o que nos conduz à defesa de prédios circulares, por exemplo.

O segundo elemento relaciona-se ao currículo – e essa discussão já foi realizada. Entretanto, julgamos sempre importante salientar que a proposta pedagógica e/ou curricular desta modalidade educativa (Educação Quilombola) deve considerar, em todos os seus âmbitos, as africanidades. E tais africanidades podem ser facilmente encontradas tanto nas práticas quotidianas do quilombo como em materiais de pesquisa que devem estar à disposição de professores e professoras, educandos e educandas – e isto nos conduz ao último elemento: a formação de professores/as.

Para a formação de professores e professoras, inicial e continuada, é preciso pensar um currículo que assegure competências aos educadores e educadoras que atuarão nestes espaços pedagógicos – buscando, desta forma, evitar atitudes e/ou procedimentos nutridores de preconceitos, discriminações e racismos – o que refletiria

na construção da identidade negra dos/as estudantes. Para a professora Nilma Lino Gomes, a construção da identidade negra “implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade” (2002, p. 39).

A escola e seus educadores e educadoras podem contribuir tanto para fortalecer as identidades etnicorraciais e quilombolas quanto para fragilizá-las. O conhecimento da África, dos processos de colonização e descolonização daquele continente, das formas sempre violentas de captura dos negros e das negras, de todas as maneiras possíveis de vitimização e exploração de um povo pode contribuir para ressignificação de olhares, procedimentos e atitudes. Mas não apenas isso. Faz-se necessário também ao professor e à professora, que atuarão nas comunidades quilombolas, compreender como os conceitos de beleza, inteligência, raça/etnia e hegemonia cultural são construídos, e a serviço de quem eles se encontram.

O professor Henrique Cunha Júnior (2010) resgata uma série de produções africanas (muitas delas realizadas séculos antes do seu equivalente no continente europeu): as agriculturas conhecidas como tropicais foram desenvolvidas na África antes do século XVI: “culturas como cana-de-açúcar, banana, café, algodão, arroz e amendoim eram bastante desenvolvidas em regiões africanas” (p. 11); no século XVII, países como Congo e Kano exportavam tecido para a Europa; a cultura do gado e do couro, largamente utilizada no Brasil colônia e império, tem origem africana; a metalurgia brasileira, naquele mesmo período, encontrou nascedouro nos conhecimentos africanos. Para Cunha Júnior:

[...] a compreensão do fio da história africana é necessária para entendimento do desenvolvimento de conhecimentos técnicos, profissionais e científicos nas diversas regiões africanas, que constituíram um capital cultural significativo e fundamental para a colonização do Brasil, sob o domínio português na forma do escravismo criminoso da mão de obra africana (2010, p. 15).

A compreensão do “fio condutor da história africana” é necessária também para elevação da autoestima e do autoconceito das crianças negras, para eclosão/fortalecimento de suas identidades; assim como para a construção de uma sociedade (e de uma escola) promotora de justiça social e, por conseguinte, da inclusão

de todos e de todas – e os modos de ser e de fazer dos/as quilombolas devem inserir-se nesta sociedade ressignificada.

Articulando-se com este nosso entendimento (parece-nos), é criado, em 2004, pelo Governo Federal, o Programa Brasil Quilombola (PBQ), que tem “como finalidade essencial a coordenação das ações governamentais – articulações transversais, setoriais e interinstitucionais – para as comunidades remanescentes de quilombos, com ênfase na participação da sociedade civil” (p. 25). No tocante à educação, o PBQ apresenta as seguintes ações: 1) Apoio à distribuição de material didático e paradidático para o Ensino Fundamental em escolas situadas nas comunidades remanescentes de quilombos; 2) Apoio à capacitação de professores do Ensino Fundamental para atuação nas comunidades remanescentes de quilombos; 3) Apoio à ampliação e melhoria da rede física escolar nas comunidades remanescentes de quilombos – “todas as três a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação” (p. 26).

A Agenda Social Quilombola (ASQ), que objetiva “articular as ações existentes no âmbito do Governo Federal, por meio do Programa Brasil Quilombola” (p. 27), prevê para Educação, no triênio 2008-2011, “o fortalecimento do ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos quilombolas”; para tanto, “serão distribuídos 280 mil exemplares de materiais didáticos com conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira, como determina a Lei nº 10.639/ 2003”, e complementa: “a melhoria das instalações escolares é outra meta da Agenda Social Quilombola para a educação. Serão construídas, a partir da elaboração de propostas de convênios com governos municipais e estaduais, cerca de 950 salas de aula para suprir a demanda dos estudantes quilombolas” (p. 29).

3 Fechando (mas mantendo) o Círculo

Obviamente consideramos todos estes elementos indispensáveis para o fortalecimento e desenvolvimento das comunidades quilombolas, e isto em todos os sentidos, tanto do ponto de vista da infraestrutura, o que, diga-se de passagem, é pensado no PBQ, quanto no que concerne ao empoderamento da cidadania. Não obstante, ainda advogamos a definição de uma educação diferenciada, específica para as comunidades, sem divergir dos dispositivos legais presentes na LDBEN 9394/96, mas convergindo para resgatar, valorizar e empoderar os conhecimentos e valores africanos

(inclusos os valores civilizatórios afro-brasileiros) que se encontram na base cultural das comunidades.

Certo é que a luta incansável do povo negro, grávida de historicidade e objetividade, que pautava desde o reconhecimento cultural à implantação e desenvolvimento de uma educação alicerçada nos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, exige para si um *locus*, um espaço/tempo que encontre sentido nos sentidos que o povo africano e seus descendentes atribuem ao Universo e a tudo que nele há; uma educação que traga a baila as produções culturais (que englobam as científicas) alcançadas por negros/as ao longo de uma história de êxtase e sofrimento. E não nos é bastante que esta história seja apenas contada, mas que o seja nutrida pelo axé que alimentou os passos de negros e negras, fortaleceu sua existência e potencializou a resistência.

4 Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombo**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos "remanescentes": notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana** [online], vol.3, n.2, 1997. ISSN 0104-9313.

_____. **Políticas públicas para quilombos**: terra, saúde e educação, 2003. Disponível em < <http://www.slideshare.net/Geraaufms/jos-mauricio-arruti-politicas-pblicas-para-quilombos-terra-sade-e-educao>>. Acesso em 24 de julho de 2012.

_____. Quilombos. In: **Raça: Perspectivas Antropológicas**. ABA/Ed. Unicamp/EDUFBA, 2006.

_____. **Relatório técnico-científico sobre os remanescentes da Comunidade de Quilombo de Cangume – Município de Itaóca-SP**. Disponível em < http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes/rtc/RTC_Cangume.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96)**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Parecer CNE/CEB 07/2010. Disponível em < portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em 24 de julho de 2012.

_____. **Pluralidade cultural**. Mojubá – a cor da cultura. MEC/SECAD, 2006. Volume II. CD-ROM.

_____. **Programa Brasil Quilombola: comunidades quilombolas brasileiras – regularização fundiária e políticas públicas**. Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/arquivos/pbq.pdf>>. Acesso em 13 de março de 2012.

_____. Resolução CNE/CEB 08/2012. Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em 23 de dezembro de 2012.

_____. Resolução n.º 01/2004 de 17 de junho de 2004. Disponível em <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 03 de março de 2011.

BRASIL/CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Tempo** [online], vol.12, n.23, 2007. ISSN 1413-7704.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio: século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2000 N° 15.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombo: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da Diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

RODRIGUES, Ronaldo Nogueira. **Relação com o Saber: um estudo sobre o sentido da Matemática em uma escola pública**. São Paulo: PUC, 2001.

SANTOS, Gevanilda; SILVA, Palmira da (org.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação racial no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online], vol.16, n.58, 2008. ISSN 0104-4036.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli and CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambient. soc.** [online]. 2002, n.10, pp. 129-136. ISSN 1809-4422.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias**

de currículo. São Paulo: Autêntica, 2003.

Sala Santos de Fé: apontamentos sobre a presença negra no Museu do Folclore de São José dos Campos/SP⁴¹⁸

Mariana Castro Teixeira⁴¹⁹

Resumo

Localizado no Parque Burle Marx da cidade de São José dos Campos desde 1997, o Museu do Folclore é gerenciado pelo Centro de Estudos da Cultura Popular – CECP – em parceria com a Fundação Cultural Cassiano Ricardo. As ações desenvolvidas pelo Museu têm como base conceitual as orientações de D. Ângela Savastano: presidente do CECP, folclorista aluna de Rossini Tavares de Lima e Julieta de Andrade e diretora do Museu. A idealização deste artigo nasceu do interesse pela pesquisa de ordem prática: conciliar o trabalho que venho desempenhando como educadora no Museu do Folclore de São José dos Campos com a pesquisa sobre História da África e do negro no Brasil. Esta última foi influenciada pelo engajamento com o movimento negro e a participação no Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB – da Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais. Impulsionada pelo trabalho educativo no Museu do Folclore de São José dos Campos e pelas experiências no Movimento Negro, pretende-se uma reflexão acerca da Sala Santos de Fé da exposição de longa duração do Museu e sobre como os/as educadores/as dessa instituição devem se preparar para as mediações nesta Sala - tendo em vista a missão do Museu. O Museu do Folclore possui uma exposição de longa duração chamada “Patrimônio Imaterial – Folclore e Identidade Regional”. A exposição, montada em 2006 pelo curador Raul Lody, conta com sete salas: Sala São José dos Campos; Sala das Tecnologias; Sala Religiosidades; Sala Santos de Fé; Sala Festas; Sala Identidades; Sala Brasil. O objeto de estudo deste trabalho é a sala Santos de Fé. Esse objeto foi escolhido por ser esta uma sala que abriga divindades negras de diversas religiões brasileiras. O

⁴¹⁸ Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT Cultura, comunidades tradicionais e religiões/filosofia da ancestralidade.

⁴¹⁹ Graduanda em Bacharelado em História pela Universidade Federal de Viçosa e graduada na modalidade Licenciatura em História pela mesma universidade. marianacastroteixeira@gmail.com

chamado “panteão de santos” é composto de entidades sagradas do candomblé, da umbanda e do catolicismo, sendo as oito entidades negras: Nossa Senhora Aparecida, Preto Velho, Preta Velha, Santa Sarah, Zé Pilintra, Oxalá, Santa Efigênia e São Benedito. A metodologia utilizada foi análise dos textos de apoio da exposição produzidos pelo curador Raul Lody; vídeo de apresentação da exposição pelo mesmo; observação da Sala; e discussão bibliográfica. Se por um lado, a narrativa da sala remete às influências africanas na religiosidade no Brasil de forma a contribuir com a formação de cidadania de seus visitantes; por outro, os profissionais que mediam as visitas precisam conhecer essa narrativa profundamente para criarem estratégias de atendimento e de combate ao racismo. O que se pretende demonstrar é que a valorização do patrimônio afro-brasileiro e a luta contra o racismo estão de acordo com a curadoria da exposição e a narrativa da Sala Santos de Fé, mas que o Museu do Folclore necessita de formação contundente de seus educadores/as no tema. Desse modo, este artigo pretende contribuir com uma leitura da sala que enfatize a importância das relações raciais nas mediações e que esteja em consonância com as lutas do movimento negro organizado.

Palavras-chave: África; religiosidade; museu; racismo; mediações.

1 Religiosidade e Folclore

A exposição de longa duração do Museu do Folclore foi realizada com curadoria de Raul Lody. Museólogo, antropólogo e estudioso das religiões afro-brasileiras, Lody tem trajetória significativa no que tange os estudos das culturas africanas e afro-brasileiras.

A exposição Patrimônio Imaterial – Folclore e Identidade Regional, criada por ele e pela equipe do Museu do Folclore, fala da importância deste patrimônio expresso tanto materialmente como imaterialmente através dos diferentes modos de viver, de festejar, de comer, de rezar, de dançar de um povo. Nesta exposição – que focaliza o Vale do Paraíba e a cidade de São José dos Campos, em especial – o visitante passa por um circuito através do qual ele verá diversas manifestações da cultura popular nos âmbitos artísticos, festivos, religioso, cotidiano e poderá se reconhecer ali.

As sete salas da exposição organizam uma narrativa geral cujo objetivo foi expresso por Lody no painel de entrada:

Compreender o direito cultural como um lugar social da pessoa e da sua comunidade é possibilitar o pleno exercício da liberdade em manifestar, por variadas linguagens, formas e estilos de identidades. Este é o conceito e o olhar que orientam a presente Exposição.

Patrimônio Imaterial: Folclore e Identidades Regionais busca mostrar e sensibilizar sobre as diferenças e como estas diferenças de modos de viver, de comunicar fé, festa, técnica, escolhas estéticas, comida, música, dança são revelações de memórias antigas que convivem com novas e atualizadas memórias. Pois o Folclore é o sentimento experimentado mais autoral, pessoal e ao mesmo tempo regional, nacional e universal.

Assim, de maneira ampla, a Exposição quer traduzir e, principalmente, atrair a atenção para o Folclore Regional do Vale do Paraíba, tido, enquanto patrimônio imaterial, como o barroco dourado dos altares, os monumentos em bronze que celebram feitos, heróis e personagens históricos.

Sem dúvida, o Folclore é o espaço dedicado a viver formas culturais próprias, singulares, que dão identidade, que diferenciam, que possibilitam transmitir e transformar memórias.

A Exposição apresenta uma vivência de cultura, de tradições, de patrimônio e antes de tudo uma vivência de cidadania, repudiando todas as formas de xenofobia, de preconceitos raciais e de intolerância religiosa e social (grifos meu) (LODY, 2006).

Nas partes grifadas do texto, a preocupação com a valorização da diferença se faz premente. No segundo parágrafo do texto transcrito, ao citar o nome da exposição Patrimônio Imaterial – Folclore e Identidade Regional, a última parte foi escrita no plural, ‘Identidades Regionais’. Este que parece ser um erro de digitação, coincidentemente ou não, contribui para que a valorização das diferenças seja ainda mais enfatizada.

Já no último parágrafo, o texto da sala de abertura da exposição expõe a missão do Museu do Folclore: no processo de fortificação da cidadania do visitante, é importante que ele perceba a sua cultura e valorize-a, mas que ele também perceba as diferentes culturas ao seu redor sem hierarquizá-las. Por isso, a “vivência de cidadania” proposta pela exposição repudia “todas as formas de xenofobia, de preconceitos raciais e de intolerância religiosa e social”, como salientou Lody.

A questão da religiosidade dentro do Museu do Folclore é bem significativa, pois é uma área presente em diversas outras, como na arte, na culinária, nas festas, no cotidiano. As interpretações da vida e da morte, dos mistérios do mundo, em todas as

culturas, e de diferentes formas, são organizadas coletivamente a partir de fenômenos religiosos. E essa é uma questão que instiga muito às pessoas, e foi colocada por Rubem Alves:

Por que os homens fazem religião?

Talvez nenhuma outra pergunta tenha tido tantas, tão variadas e tão contraditórias respostas. Revelação dos deuses, neurose obsessiva da humanidade, diário em que o homem escreve seus mais altos pensamentos acerca de si mesmo, ópio do povo: há respostas para todos os gostos.

(...)

O que torna a religião mais enigmática ainda é o fato de que, apesar de não entender as suas origens – ou talvez precisamente por não entendê-las – o homem não consegue se desvencilhar do seu fascínio. Na realidade, não se tem notícia de cultura alguma que não a tenha produzido, de uma forma ou de outra (ALVES apud FRADE, 2006:11).

Existe duas salas que falam explicitamente sobre o tema: a Sala Religiosidade e a Sala Santos de Fé. A principal preocupação da primeira, expressa nos textos de apoio e no vídeo de Lody, é a valorização da diversidade religiosa em nosso país, e para subsidiar esse argumento, o curador utilizou a Carta da Constituição que garante ao/à brasileiro/a o direito de escolha religiosa. É uma sala que, segundo Lody, “alerta ao visitante o direito do cidadão à escolha religiosa”. A preocupação do Museu do Folclore com a religiosidade poderia ser traduzida com a seguinte citação:

toda religião é uma expressão sociocultural de fé, de um encontro do homem com o divino; ela elabora uma visão global e total sobre o homem e o universo, de sua origem, do seu devir, do sentido e do futuro. Nas religiões articulam-se os grandes temas que movem as consciências e as buscas humanas radicais: o sentido da vida, do mal, da dor e da morte; elabora-se um discurso sobre o divino e tematiza-se a dimensão do homem voltada para o incondicional e absolutamente importante na vida (WERNET apud QUINHÃO, 2007: 13).

E os objetos expostos remetem aos mais variados temas sobre a religiosidade popular: presépios de diferentes formas, terços e objetos sagrados de diversas religiões, ex-votos, os três santos juninos, santos populares, práticas religiosas populares e etc.. É, portanto, diz Lody, “uma sala que enfatiza o pertencimento a uma comunidade a partir do reconhecimento da diversidade. Aqui, a questão do direito cultural se faz mais visível. E com ele, o respeito às diferenças”. (LODY, 2006).

Na sequência da sala Religiosidade está a sala Santos de Fé, objeto deste trabalho. Ela continua o tema da religiosidade popular e da diversidade, porém, esta sala tem uma especificidade: todos os santos expostos são negros. Arrumada de forma que cada divindade negra ocupe um pedestal enfeitado com flores de pano (somando oito pedestais), as cores que prevalecem na sala são o azul das paredes e o branco das flores.

O visual das flores brancas em contraste com as paredes azuis e o efeito das luzes remete a um “panteão”; um lugar sagrado; divino; abrigo dos deuses. Na frente estão: Santa Sarah - na ponta esquerda - e Santa Efigênia, na direita. No meio, o orixá Oxalá, desenhando um V com as outras entidades: Preto Velho e São Benedito de um lado; e Preta Velha e Zé Pilintra do outro. A única entidade que não está com flores brancas é a Nossa Senhora Aparecida, que se encontra no meio e ao fundo da sala, numa posição de destaque, já que é a única santa com o pedestal coberto de flores azuis.

No vídeo de apresentação, Lody ressalta a importância de co-existir em um mesmo patamar os chamados santos de fé de diversas religiões. A ideia que surge da sala é a não hierarquização destas representações dos santos, onde orixás do Candomblé, santos católicos e entidades da Umbanda estão todos juntos. A sala Santos de Fé se relaciona com a exposição pelo prisma da religiosidade. Sendo esta uma manifestação inerente às culturas, é tema muito importante do folclore. O visitante do Museu do Folclore que entra na sala Santos de Fé provavelmente terá vindo da sala Religiosidade, e isso faz com que o diálogo sobre o tema se enriqueça a partir da “presença marcante das populações afro-descendentes no Vale do Paraíba, em especial no ciclo do café” (LODY, 2006).

De acordo com os textos do curador, a preocupação com as diferenças aparece na exposição Patrimônio Imaterial – Folclore e Identidade Regional em vários momentos, e esse é um elemento fundamental para sua compreensão.

O fato de todos os santos serem negros traz elementos a mais para o tema da religiosidade na exposição. Dentro da proposta da curadoria, “sem dúvida, o Folclore é o espaço dedicado a viver formas culturais próprias, singulares, *que dão identidade, que diferenciam, que possibilitam transmitir e transformar memórias*” (LODY, 2006) (meu grifo).

A religiosidade enquanto saber popular, costume, patrimônio cultural preenche a narrativa da exposição Patrimônio Imaterial – Folclore e Identidade Regional de maneira significativa, pois ela está presente em vários âmbitos da vida das pessoas. E as diferentes maneiras de expressar a fé permitem comunicar ao visitante que essas

práticas “são revelações de memórias antigas que convivem com novas e atualizadas memórias” (LODY, 2006).

Os temas da exposição são muitos. Embora exista uma narrativa desenhada, os objetos expostos dentro do contexto de cada sala, em relação com os objetos das demais salas, estabelecem, segundo Lody, um texto declarado e outro subliminar. Este último, para ele, é o mais importante, pois o que a exposição quer é fazer com que as pessoas experimentem a construção de um de um sentimento (LODY, 2006).

A missão do Museu do Folclore é, utilizando a exposição como umas de suas ferramentas, falar sobre a valorização do saber das pessoas, mas sem ensinar ou passar conteúdos. O Museu preza pela mediação educativa na exposição como uma forma estabelecer um diálogo com o visitante, sem que ele saia dali cheio de informações, mas que essa seja uma mediação da experiência; vivida junto com o visitante.

Levando em consideração a missão da instituição do Museu do Folclore e a exposição de longa duração, este artigo pretende, sucintamente, falar sobre a narrativa da Sala Santos de Fé dentro do conjunto da exposição e refletir sobre a valorização do patrimônio afro-descendente nesta sala especificamente, colaborando para a melhoria do trabalho educativo.

Boaventura Sousa Santos em projeto titulado “A reinvenção da emancipação social”⁴²⁰ (SANTOS, 2002: 237-280) desenvolve conceitos dos quais me valho neste artigo para elucidar o entendimento da missão do Museu do Folclore e do discurso da Sala Santos de Fé.

Boaventura Santos levanta três pontos importantes que dão subsídio a sua argumentação de que é necessário uma quebra de paradigmas:

Em primeiro lugar, a *experiência social* em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, *esta riqueza social está a ser desperdiçada*. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim de contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. *Para combater o desperdício da experiência social, não basta*

⁴²⁰ Para saber melhor sobre o projeto ver site: www.ces.fe.uc.pt/emancipa

propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, *é necessário propor um modelo diferente de racionalidade* (SANTOS, 2002: 238) (grifo meu).

O sociólogo propõe uma sociologia das ausências para expandir o presente e evitar o desperdício da experiência social:

trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente (...). O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2002: 246).

Boaventura Santos entende essas ausências como fruto de um processo de produção de resíduos causado pela imposição da dicotomia característica do pensamento ocidental.

O que é que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte/Sul? O que é que existe na medicina tradicional que escapa à dicotomia medicina moderna/medicina tradicional? O que é que existe na mulher que é independente da sua relação com o homem? É possível ver o subalterno sem olhar à relação de subalternidade? (SANTOS, 2002: 246)

Esse resíduo é tudo aquilo desqualificado e invisibilizado pelo paradigma hegemônico, que não se encaixa na dicotomia e que vira experiência desperdiçada. A valorização da cultura afro-brasileira no Museu do Folclore seria então uma ferramenta de enfrentamento desse paradigma hegemônico ocidental que sustentou o ódio racial durante muito tempo em nome de uma verdade da superioridade branca e dos lucros com o tráfico atlântico⁴²¹.

2 Os Santos Negros

A Sala Santos de Fé faz parte da perspectiva da exposição de que a construção de identidades está ligada à repúdia a “todas as formas de xenofobia, de preconceitos raciais e de intolerância religiosa e social” (LODY, 2006). Com isso, faz-se necessário um entendimento da contribuição do negro na cultura brasileira que ultrapasse as limitações de ver a cultura negra simplificada como simples heranças africanas e passe a

⁴²¹ Esse assunto especificamente Boaventura Sousa Santos fala no capítulo *Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, Pós-Colonialismo e Inter-Identidade*.

entender as identidades brasileiras como regional mas, também, como identidades afro-brasileiras, sem o risco de cair nas garras do mito da democracia racial.

O mito da democracia racial está ancorado em interpretações da História do Brasil do início do século XX, em um contexto de grande debate originado do esforço de se repensar o Brasil, encarnado principalmente na figura de Gilberto Freyre.

A crítica a essa interpretação está no fato dele entender o processo “civilizatório” a partir de qualidades dos portugueses que souberam misturar sua cultura com a dos negros e nativos da América, obtendo sucesso na empreitada colonialista. Essa visão implica em uma exaltação da colonização, na crença de que vivemos em um país harmônico e livre de desigualdades raciais.

Assim, na transformação do Brasil

(...)rumo a nos tornarmos uma Europa Tropical, as origens étnicas e raciais de cada um não seria levado em consideração, ou tanta consideração. A partir desse entendimento, cada um estaria devidamente limpo de suas marcas, físicas e culturais, negras ou indígenas mais ostensivas. (PAIXÃO, 2008, p.24)

Esse pensamento ainda hoje se configura, em diferentes graus, no imaginário brasileiro. Apagada suas marcas, a representação simbólica do/a negro/a no Brasil esteve arraigada em preconceitos e invisibilizada através da naturalização de um sistema histórico de enxergar o mundo balizado nos princípios da intolerância à diferença. A construção simbólica de sistemas de representação negativos sobre o/a negro/a se dá a partir da lógica que Porto-Gonçalves chama de um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemias que lhes são próprias. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 11)

Para que possamos atualizar nossa memória e construir identidades afro-brasileiras, Amauri Pereira fala sobre a necessidade de compreender os mecanismos de eliminação e deturpação de referenciais históricos, simbólicos e estéticos das matrizes africanas. Pereira diz ainda sobre a necessidade de reconhecimento e orgulho dessas matrizes na luta contra o racismo no Brasil (PEREIRA, 2012: 62).

A maioria dos visitantes tem reações de admiração e respeito ao entrarem neste espaço, mas as reações de repúdio também ocorrem com frequência. A narrativa desta sala, juntamente com as diversas reações dos públicos, se tratadas levemente, podem contribuir para a permanência de racismos.

O texto de apoio da sala conta com a seguinte inscrição:

Sala Santos de Fé – Um dos grandes temas que fazem o folclore é a capacidade de representação religiosa. *O Vale do Paraíba, lugar socialmente construído pela mão e pela civilização dos povos africanos durante o ciclo do café, permanece celebrando os santos negros.* Todos têm o seu significado. Todos são tema e função de fé (grifo meu) (LODY, 2006).

A identificação do Brasil com a África a partir da narrativa sala Santos de Fé é a preocupação deste trabalho: santos e entidades negras das três religiões base da construção da religiosidade afro-brasileira, é examinada com intenção de colaborar com as mediações educativas. No entanto, esse processo de trocas culturais, tanto entre as diversas etnias africanas como com os grupos europeus e os nativos, é complexo e demanda um esforço muito grande para entendê-lo, para não correr o risco de reduções. Para realizar mediações qualificadas nesta sala, educadores/as precisam de formação voltada para esse assunto.

No processo do tráfico negreiro, milhares de africanos foram desembarcados em portos brasileiros para trabalharem como escravos em diversas funções. No Vale do Paraíba, o ciclo do café foi responsável por grande parte dos negros escravizados nas grandes lavouras.

Contudo, a história da escravidão e das diásporas africanas foi (e continua sendo, em grande medida) negligenciada em nome de um discurso eurocêntrico cuja visão histórica reduzida do tráfico negreiro atribuía às qualidades dos europeus pela “tomada” da África, tratando os africanos como sujeitos passivos de sua própria história. Ainda hoje temos resquício desta visão, muito embora a historiografia já tenha avançado suas pesquisas em relação à participação das elites africanas no comércio de escravos e exista vasta bibliografia sobre o tema.

Uma coisa importante é a apreensão da complexidade do continente africano e suas muitas etnias. Robert Slenes defende a tese do surgimento, na primeira metade do século XIX, especialmente nas áreas rurais do Rio de Janeiro e São Paulo, áreas do ciclo do café, de uma identidade comum entre africanos que começa a ser construída antes mesmo de sua chegada ao Brasil (SLENES, 1992: 55). Para Slenes, essa nova identidade bantu – que não era a sua de origem nem a de nenhum outro escravizado – possibilitou aos africanos a percepção de que a comunicação entre eles era possível. E, ao chegarem aqui, essas pessoas não tardariam em perceber que “estavam todos sujeitos

a praticamente o mesmo tipo de domínio, e que provavelmente passariam toda a vida na nova sociedade como seres liminares” (SLENES, 1992: 59).

A visão do autor traz para o meio acadêmico a valorização da cultura bantu na interação e influencia de culturas africanas no Brasil. A tradição *nagocrática*, cuja cultura iorubá é supervalorizada nos estudos sobre África, não considera (ou pouco considera) a presença dos grupos bantos no Brasil (LODY, 1987: 16). Em sua pesquisa, Slenes vislumbra a formação de uma protonação bantu no Brasil (55) associando esta identidade à resistência contra a escravidão e à participação na abolição da escravatura. Seus estudos procuram romper com a ideia da abolição feita somente pelos interesses econômicos ingleses. De acordo com ele,

para a elite brasileira, a única identidade que podia ser forjada entre os africanos era a que surgisse a partir de sua condição de escravos, ou a que fosse baseada na “barbárie” compartilhada de suas origens, era impensável que pudesse haver uma união entre cativos em torno de paradigmas culturais complexos (SLENES, 1992: 66).

O conceito Diáspora Africana cunhado por Paul Gilroy expressa, segundo Hebe Mattos, a relação entre culturas e identidades negras e a experiência da escravidão moderna e de sua herança racializada pelo Atlântico (MATTOS, 2002: 409). Ainda segundo Mattos, Gilroy atribui a este termo a construção da identidade cultural dos negros do Ocidente fundada politicamente pela memória da escravidão e pela experiência do racismo vivido pelos afro-descendentes (Idem). O conceito foi amplamente difundido no meio acadêmico e seria uma forma de entender a história da escravidão sem que os africanos sejam reduzidos à condição de mercadoria e mão-de-obra; problematizando o que é ser negro e compreendendo sua complexidade.

No processo da diáspora, os negros que vieram para as Américas reconstruíram suas vidas a partir, principalmente, de sua religiosidade, pois não tinham nenhuma materialidade com eles (eram destituídos de tudo nas condições de escravo e nos navios negreiros). Além do que, para os povos africanos, a religiosidade está presente em todas as esferas da vida. A pesquisa de Robert Slenes faz uma relação com a palavra *kalunga* e os seus significados e o autor ressalta a importância das visões cosmológicas para a linguagem: o Atlântico virou sinônimo da travessia do mundo dos vivos para o mundo dos mortos.

O mesmo pode ser atribuído para a construção/reconstrução/criação religiosa e cultural dos africanos no Brasil. Ao chegarem ao Brasil os africanos não só tiveram que

incorporar os dogmas do catolicismo (seja por sobrevivência, seja pela vontade de se inserir na sociedade) como também criaram estruturas de resistência cultural através da manifestação de sua religiosidade de origem. Esse processo de criação e recriação tem recebido o nome de sincretismo. No documentário de Renato Sanz, *Devoção* (SANZ, 2008), esse termo é questionado pela simplificação que ele acarreta.

O documentário traz depoimentos de pesquisadores, autoridades do candomblé, freis e devotos do catolicismo, e eles falam de suas perspectivas sobre a devoção no Brasil. A construção dessas narrativas compreende a história dos portugueses chegando ao Brasil com os primeiros escravos – isso já por volta de 1549 – e enfatiza que a experiência da escravidão em Portugal já existia, assim como o processo de cristianização por parte de missionários da Igreja Católica já ocorria na África, especialmente nas colônias portuguesas.

O documentário fala sobre como o espírito da expansão portuguesa - associado à presença dos jesuítas - tinha a preocupação de conversão dos povos gentios, ou seja, aqueles que não tinham contato com o cristianismo. E a via inicial da catequese dos africanos foi o batismo, conta o filme, sendo que, para os negros, ele se deu, geralmente, em massa, antes de embarcarem para o chamado Novo Mundo. Contudo, o catolicismo praticado pelo povo na colônia (diferentemente daquele praticado pelo culto oficial da Igreja) era laico, leigo, e formado principalmente pelas irmandades.

Laura de Mello Souza, estudiosa da religiosidade popular no Brasil colonial, traz como característica da religiosidade brasileira na colônia o familismo e as intimidades com os santos (MELLO, 1986). A maioria das pessoas entendia o catolicismo nos termos de devoção aos santos. Embora tivesse havido esforços da Igreja Católica em romanizar o catolicismo, a devoção a santos – oficiais ou não – foi e é ainda muito praticada no Brasil.

Em estudo feito sobre um santo popular da cidade de São José dos Campos, Cascia Frade reflete:

Contrariamente ao que ocorre no universo do catolicismo oficial, os devotos organizam sua crença, não através de uma teologia pura, desvinculadas das questões terrenas, mas por meio de um conhecimento orientado das coisas terrenas deste mundo. Nesse sentido, é uma crença prática, voltada para a concretude da vida cotidiana. Dentro dessa compreensão, os santos ganham grande significação, não só porque foram indivíduos concretos, mas também porque se deixam reconhecer com maior facilidade. Deus é um enigma, invisível, sem forma definida, está em todos

lugares, enquanto os santos tem fisionomia, indumentária, ocupam uma posição certa na casa, na capela, no cemitério, enfim, um lugar no mundo terrestre comum, vivido pelos homens. E ainda se comunicam com os humanos, dando-lhes proteção e graça, e recebendo deles favores e submissão (FRADE, 2006: 22).

As irmandades, fenômenos da igreja católica, ao mesmo tempo em que tinham como característica a devoção a santos e autonomia em relação às autoridades eclesiais são, no filme de Sanz, retratadas pela importância de assistência religiosa aos escravos. Através das irmandades negras, os negros tem um lugar onde podem se inserir na sociedade praticando o catolicismo ao mesmo tempo em que tem o privilégio de executar rituais de batuque após o culto aos santos.

Para Caio César Boschi,

Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santo Elesbão, Santa Efigênia eram invocações dos negros, não apenas pela afinidade epidérmica ou pela origem geográfica, mas também pela identidade com suas agruras. Os ‘santos’ dos brancos, supunha-se, não saberiam compreender os dissabores e os sofrimentos dos negros (BOSCHI apud QUINHÃO, 2007: 15).

A ideia de devoção aos santos – tão diversos e hierarquizados – para ajudar na solução de problemas cotidianos e reais da vida dos seres humanos e essa relação de identidade com o santo é uma característica também presente nas religiões africanas. Porém, para se entender o sincretismo (se é que devemos chamar assim) através de sua complexa rede de significados, é preciso entender tanto as diversas culturas africanas, como o intrincado processo dialético de “adaptação” e resistência do negro africano na sociedade brasileira.

Refletindo sobre a realidade racial brasileira e sobre o mito da democracia racial que cobre o território brasileiro sob diferentes formas, entende-se a necessidade de ações de combate ao racismo, tanto localmente como globalmente.

O movimento negro brasileiro organizado está cada vez mais atuante no que tange às políticas públicas de combate ao racismo, vide as ações afirmativas nas universidades, nas escolas, nas comunidades rurais. Essa é uma demanda de parte significativa da sociedade civil, coerente com a realidade brasileira e também uma forma de combate ao paradigma hegemônico, que exclui de maneira contundente as

diferenças – as experiências desperdiçadas que Boaventura nomeou (tudo aquilo que está fora da dicotomia prevista pelo paradigma hegemônico).

A valorização da cultura afro-brasileira gera autoestima e fortalece o negro e a negra a se entenderem no mundo, estimulando o exercício da construção da cidadania plena e do desenvolvimento sustentável da comunidade, da valorização dos seus saberes e de si mesma, estabelecendo de um espaço propício ao desenvolvimento de indivíduos críticos que buscam entender e mudar a realidade que os cerca. Significa pensar em seus futuros e no da comunidade em que vivem. Na medida em que fortalece o sentimento de solidariedade e coesão do grupo, a identidade cultural compartilhada contribui para a ampliação das possibilidades de escolhas na vida das pessoas, na possibilidade de tornarem-se realmente os sujeitos de suas próprias histórias.

3 Considerações finais

A interpretação da narrativa de uma exposição – no caso específico da sala Santos de Fé – permite uma fluidez de significados que escapam ao controle da equipe que o concebeu. Normalmente, o/a educador/a não participa dessa criação e, por isso, quando entra em contato com a exposição, constrói a sua interpretação sem as premissas de quem a concebeu. Porém, a narrativa do/a educador/a é que vai orientar os diálogos estabelecidos com os visitantes, e para que isso ocorra, ele/a precisa dominar o discurso expositivo da sala. Não que ele vá ensinar conteúdos aos visitantes, mas é preciso preparar-se para:

(1) dialogar com os significados e as interpretações trazidos pelos visitantes, (2) improvisar estratégias e (3) estabelecer limites relacionados aos seus próprios saberes, podendo indicar onde e como procurar mais informação caso os visitantes lhe façam perguntas que ultrapassem seu conhecimento” (PERCEBE, 2013: 56-57).

Os/as educadores/as precisam de subsídios para negociação com os visitantes no que tange à religiosidade afro-brasileira e ao racismo no Brasil. A compreensão da Sala Santos de Fé através de uma narrativa valorativa do patrimônio afro-brasileiro é mais do que simplesmente enfatizar as heranças religiosas africanas, mas entender a identidade afro-brasileira de homens e mulheres que vivem no Vale do Paraíba de maneira intrínseca à vida e ao cotidiano de cada um, e de lutar pela erradicação do racismo no Brasil.

Por isso, é importante que os educadores, ao medirem a Sala Santos de Fé, tenham repertório para lidar com as situações que vão surgir. Esse repertório deve ter como base as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e o entendimento destas como um vínculo muito forte entre Brasil e África. Além disso, é necessário identificar práticas racistas que porventura possam surgir e saber lidar com elas. Esse repertório deve servir, principalmente, para combate ao racismo e incentivo de experiências valorativas da construção da identidade afro-brasileira no processo de fortalecimento de cidadania.

Proponho que os educadores e educadoras do Museu do Folclore tenham formação oferecida pela instituição com temas afro-brasileiros para que não dependa apenas das afinidades do/a educador/a a preocupação com a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e para que se possa realizar atividades qualificadas de atendimento.

4 Referências Bibliográficas

FRADE, Cáscia. (2006), **Santo de Casa faz milagre: a devoção a Santa Perna**. In: Coleção Cadernos de Folclore. Vol. 16. SJC/SP: CECP; FCCR.

_____. (2004), **Evolução do conceito de folclore e cultura popular**. In: Anais do 10º Congresso Brasileiro de Folclore. Recife: Comissão Nacional de Folclore; São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2004. 443p. Organização: Mundicarmo Ferretti (CMF).

LODY, Raul. (1987), **Camdomblé: religião e resistência cultural**. Série Princípios. SP: Editora Ática.

MARTINS, Luciana Conrado (org.). (2013), **Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros culturais**. SP: Percebe.

MATTOS, Hebe Maria. (2002), “Resenhas – Paul Gilroy, O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência”. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 2, pp. 409-413

CECP; FCCR. **Museu do Folclore de São José dos Campos**. (folder). (2010), SJC/SP: Fundação Cultural Cassiano Ricardo; Prefeitura Municipal de São José dos Campos.

CNFCP. **Museu de Folclore Edison Carneiro**. (catálogo). (2004), RJ: MinC; IPHAN; Coordenação de Folclore e Cultura Popular.

PAIXÃO, Marcelo. (2008), Desigualdades nas questões racial e social. In: GOMES, Nilma Lino. **Educação e políticas afirmativas: estudos africanos e afro-brasileiros**. BH: PUC-Minas.

PEREIRA, Amauri Mendes. (2012), **África: para abandonar estereótipos e distorções**. Coleção Repensando África. BH: Nandyala.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. (2005), **Apresentação da edição em português**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org.) Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro. p. 9-15.

QUINTÃO, Antônia Aparecida. (2007), **Professora, existem santos negros? Histórias de identidade religiosa negra**. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos (org.). Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na escola. Vol. 8. SP: Ministério da Educação.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2002), [Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências](#), *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2006), Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, Pós-Colonialismo e Inter-Identidade. Cap. 7. In: **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Cortez. p. 227-276.

SLENES, Robert W. (1992), **'Malungu, ngoma vem!': África coberta e descoberta do Brasil**. In: *Revista USP*, n. 12, pp. 48-67.

SOUZA, Laura de Mello e. (1986), **O Diabo e a Terra de Santa Cruz: Feitiçaria e religiosidade Popular no Brasil Colonial**. 6ª reimpressão. SP: Companhia das Letras. pp. 86-150.

Filmografia

SANZ, Sérgio. (Dir.). Devoção. Documentário, 85 minutos, 2008.

CECP. Visita virtual ao Museu do Folclore. Vídeo, 16 minutos 58'', 2006.

Repertórios Culturais Negros e Experiências Educativas na Matinha dos Pretos - BA: escola e comunidade⁴²²

Maria Cristina de Jesus Sampaio⁴²³

Resumo

O presente artigo socializa os resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico na linha teórica dos estudos culturais e pós-coloniais, realizada na comunidade da Matinha dos Pretos, zona rural de Feira de Santana-BA; tendo como objetivo compreender as relações que se estabelecem entre a cultura local, escola e comunidade no processo de materialização da lei 10.639/03. Partindo da seguinte questão de pesquisa: como o currículo vivido, as práticas pedagógicas e os repertórios culturais negros locais dialogam com as determinações da lei 10.639/03? Sendo seu objeto de estudo: o currículo vivido, as práticas pedagógicas e os repertórios culturais negros locais. Para construção e coleta dos dados foram utilizados instrumentos comuns à pesquisa etnográfica em educação, tais como: diário de campo, observação, entrevista semiestruturada e fotografia. Entre os sujeitos participantes da pesquisa dialoguei com 12 professores (de Artes, História e Literatura), 05 gestoras educacionais atuantes nas escolas pesquisadas e 08 moradores/as da comunidade com perfil representativo da identidade e cultura do lugar. No processo de análise dos resultados apropriei-me de alguns conceitos que foram fundamentais para concretização do objetivo proposto, elaboração do texto escrito e discussão das categorias encontradas no desenrolar da pesquisa (currículo, cultura, memória e identidade), para isso ancorei-me em autores pós-colonialistas como: Sodré (1988,1998); Bhabha (1998); Silva (1999); B  (2003); Hall (2006); Ki-Zerbo (2010), Gomes (2011, 2012), Paraíso (2012). Em modo de conclusão, foram tecidas algumas considera es acerca da parcela da realidade observada durante o período que durou pesquisa no sentido de se construir alternativas para o trabalho educativo visando   valoriza o e fortalecimento da cultura e identidade negra na institui o escolar e em diferentes espaços da comunidade.

Palavras-chave: Repertórios culturais negros; currículo; cultura; Matinha dos Pretos.

1 Introdu o

Este artigo   resultante da pesquisa qualitativa em educa o desenvolvida durante (2011-2013) no Mestrado em Educa o – PPGE/UEFS, tendo como objeto os repertórios culturais negros e o currículo vivido em três escolas municipais da Matinha

⁴²² - Trabalho apresentado no IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT 10 Culturas, Comunidades Tradicionais e Religiões/ Filosofia da Ancestralidade.

⁴²³ - Maria Cristina de Jesus Sampaio, Ms. em Educa o – PPGE/UEFS; professora da educa o básica; membro do Grupo de Estudos em Educa o e Rela es Etnicorraciais do Departamento de Educa o UEFS – GPERE/DEDUEFS. Email: crisneghy@hotmail.com

dos Pretos-BA, a partir da Lei 10.639/03. Fundamentado na linha dos estudos culturais e pós-coloniais, a partir de autores tais como: Bâ (2003); Bhabha (2003); Hall (2006); e Munanga (2004).

Ainda no plano da fundamentação, durante a pesquisa também foram tecidas relações com algumas produções no campo das discussões sobre currículo, cultura, identidade e memória, embasadas em autores como: Sodré (2005); Silva (1999); Gomes (2005); Ki-Zerbo (2010) e outros.

O objetivo estabelecido para a pesquisa foi: compreender as relações que se estabelecem entre a cultura negra local, escola e comunidade no processo de materialização da lei 10.639/03. O enfoque utilizado foi o currículo que se tece entre os sujeitos praticantes no que se refere aos repertórios culturais e aos saberes que circulam em diferentes espaços da comunidade, em diálogos com o documento legal em foco.

Na construção do trabalho, Parti da assertiva de que na relação tecida na rede da comunidade e escolas, a dimensão das experiências educativas em espaços fora da escola (na materialização dos repertórios culturais daquele lugar) é muito importante para o conhecimento e saber escolar que ali circulam, e estes saberes se tornam mais significativos, ainda, se os pensamos no bojo do debate das relações etnicorraciais, sobretudo, quando estes são analisados a partir das determinações da lei federal 10.639/03 e de suas diretrizes curriculares.

O enfoque metodológico utilizado se alicerçou em uma perspectiva de base qualitativa, primando pelos itinerários da pesquisa pós-crítica (PARAISO, 2012), propondo-se a uma análise interpretativa do universo de significações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos no processo investigativo. No desenrolar do trabalho certos elementos foram básicos na definição do mesmo como uma pesquisa de base qualitativa de inspiração etnográfica, onde fiz uso para coleta de dados de instrumentos comuns à pesquisa etnográfica, tais como: observações, entrevistas, diário de campo e fotografias (BOGDAN, 1997).

A opção por este enfoque deveu-se principalmente ao fato de que, a abordagem qualitativa parte do pressuposto de que o objeto não é um dado inerte, uma vez que o mesmo está prenhe de significações que são criadas e recriadas a partir da relação dialógica entre sujeito e objeto, provocando uma simbiose entre o pesquisador e sua pesquisa, que avança e cresce em pujança com o pesquisador, suas noções teóricas e a realidade em questão.

No desenrolar da pesquisa foram importantes alguns instrumentos utilizados para coleta de dados, a exemplo do diário de campo que esteve sempre comigo como um olho a mais sobre todas as experiências vividas no lugar de pesquisa⁴²⁴ durante o período das observações; também utilizei a fotografia como um instrumento de coleta de dados que serviu para ampliar as informações sobre os sujeitos e campos de pesquisa, através desse instrumento foi possível tornar “visível o dizível” (SCHWENGBER, 2012, p 261).

Outro instrumento de suma importância foi a entrevista semiestruturada desenvolvida com um total de 25 sujeitos, sendo eles: 05 gestoras; 12 professores/as de História; Língua e Literatura; e Artes, trabalhando nas 03 escolas municipais envolvidas na pesquisa; e, 08 sujeitos representantes de diferentes espaços da comunidade, lavradores, sambadores, benzedores que no decorrer da pesquisa identifiquei como *Griots*⁴²⁵.

2 Algumas Palavras Iniciais

Entre as políticas públicas propostas pelo Estado Brasileiro, nas duas últimas décadas, este trabalho oferece destaque para a lei federal nº 10.639/03, enquanto uma política pública de ação afirmativa e promoção da igualdade racial no Brasil⁴²⁶.

A referida lei é também se configura como uma política educacional, que determina uma profunda mudança curricular na educação básica em nível nacional. Frente a isso, analisei a materialização da mesma no currículo vivido na Matinha dos Pretos no espaço da escola e para além da mesma, em diferentes espaços informais de produção de experiências educativas (casa de farinha, terreiro de candomblé, roçado), tal exercício implicou diretamente em abordar alguns dos pilares do processo de empoderamento da afrodiáspora brasileira, tais como as temáticas sobre currículo, cultura e identidade, sob a ótica dos estudos culturais e pós-coloniais, pensando a necessidade e urgência da descolonização da educação brasileira.

⁴²⁴ - A Matinha dos Pretos e seus espaços de produção de conhecimentos (casa de farinha, terreiro de candomblé, Quixabeira da Matinha, o roçado e três escolas municipais de ensino fundamental).

⁴²⁵ - Griot, termo originário do francês: Masculino griot; feminino griote. Vocábulo comum na África Ocidental, na região do Mali. Em língua portuguesa se escreve griô para ambos os sexos (BARZANO, 2013, p.49).

⁴²⁶ - As políticas públicas de ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão (GOMES, 2003, P.222).

Na construção da pesquisa, por que buscar apoio na linha epistemológica dos estudos pós-coloniais e culturais?

[...] A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante [...] O pós-colonialismo concentra-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre raça (SILVA, 1999, p. 126 - 127).

De acordo com Silva (1999) uma análise pós-colonial do currículo deveria também buscar analisar as formas contemporâneas de imperialismo econômico e cultural; nesta perspectiva teórica, conforme o autor é preciso questiona-se como são construídas nas narrativas de currículo as concepções de raça e sexualidade, que se combinam para marginalizar identidades não hegemônicas? Ou, como o currículo, enquanto local de conhecimento e poder reflete e questiona formas culturais que podem ser vistas como manifestações de um poder neocolonial ou pós-colonial?

Logo, pensar o currículo e a cultura no contexto das escolas de comunidades negras, como a Matinha dos Pretos, exigiu uma compreensão destes elementos desde um prisma epistemológico, que seja sensível às questões de poder, e que compreenda o currículo e as experiências educativas entre outros, como artefatos importantes para a produção cultural e emancipação política e social dos sujeitos subalternizados, neste sentido:

Os estudos culturais permite-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural [...] que não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder [...] que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (SILVA, 1999, p.134, 135).

A partir desse campo de teorização e investigação, analisei como o currículo vivido e as práticas pedagógicas nas escolas da Matinha, dialogam com a lei 10.639/03 e com os repertórios culturais negros locais. Busquei compreender de que maneiras os

conhecimentos tradicionais da casa de farinha, as práticas e narrativas dos benzedeiros e benzedoras contribuem para a (re)significação dos conteúdos a nível curricular; e, de que formas os repertórios culturais negros (o candomblé, o samba de roda, as rezas, a bata de feijão e a Quixabeira) atravessam as ações educativas neste contexto? Poderiam as práticas culturais e as experiências educativas não formais desenvolvidas nos diferentes espaços desta comunidade, serem consideradas como formas alternativas de materialização do que determina a lei 10.639/03?

Durante a pesquisa objetivei encontrar respostas a essas e outras questões centrais para esse trabalho, ancorada em práticas da pesquisa qualitativa e seus instrumentos, produzi (em diálogos com os sujeitos participantes) muitos dados significativos sobre a parcela da realidade observada, informações que seguramente servirão de referência para uma análise mais ampla sobre o processo de materialização da lei 10.639/03 no município de Feira de Santana – BA.

3 O Solo da Origem – Matinha dos Pretos

A Matinha dos Pretos e seus diversos espaços de produção de saberes foi o território desta pesquisa⁴²⁷, esta comunidade em foco, faz parte da zona rural de Feira de Santana-BA, no território de identidade portal do sertão⁴²⁸, BR 116 Norte, sendo o 8º distrito da zona rural do município de Feira de Santana - BA, emancipado no ano de 2008, embora se saiba (segundo alguns de seus moradores mais antigos) que o seu território tenha se constituído como povoado, em prováveis terras de quilombo, em fins do século XIX.

O referido distrito rural situa-se a 14 quilômetros da cidade de Feira de Santana, estando formado por pequenas propriedades rurais, apresentando em dados de sua população 8.855 domicílios, de acordo com o censo demográfico 2010 – IBGE, distribuídos entre a sua sede (573 domicílios) e a zona rural (8.282 domicílios) que está composta por quinze povoados.

⁴²⁷ Território ou lócus de pesquisa na Matinha dos Preto-BA: três escolas municipais de ensino fundamental; casa de farinha comunitária; centro cultural da Quixabeira da Matinha; terreiro de candomblé Gongobira Mutalê; casas de moradores da comunidade.

⁴²⁸ O “Território de Identidade Portal do Sertão” está composto por Feira de Santana, mais outros 16 municípios. [...] os territórios de identidade se constituem em um novo padrão de regionalização implantado no governo de Jacques Wagner (2007 – 2010), no qual associa os municípios a partir da ideia de pertencimento e de laços culturais comuns (Carvalho, 2010, p.1,2).

http://www2.uefs.br:8081/nit/documentos/publicacoes/Indicaes_Geograficas_no_Contexto_do_Territorio_de_Identidad_e_Portal_do_Serto.pdf acessado em 21 de julho 2012.

Essa parte do município de Feira de Santana é um lugar ímpar, com características comuns a uma comunidade remanescente de quilombo rural, território repleto de narrativas que contam casos sobre homens e mulheres que fugiam da escravidão forçada em busca da liberdade e da afirmação da sua identidade negra através de costumes e práticas ancestrais.

Sua base econômica é a agricultura de caráter familiar (economia de subsistência) a partir de culturas típicas de nossa região tais como: milho, feijão, amendoim e mandioca, além de frutos tropicais como jaca, caju, manga, coco, laranja e acerola. Há também a produção de farinha de mandioca e outros derivados, realizada em casas de farinha particulares e associações, produção essa, para consumo familiar e também para venda nos pequenos comércios locais e nas feiras livres da cidade.

A origem do seu nome segundo a tradição oral deveu-se ao fato da existência de uma densa mata de caatinga nessa zona, na qual os escravos fugidos das senzalas de fazendas da região, em especial os da Fazenda Candeal II, buscavam refúgio, dando origem no século XIX a uma comunidade de quilombo. Essa localidade é um território marcado por valores e elementos culturais notadamente afro-brasileiros, tais como: *samba de roda*⁴²⁹, *bata de feijão*⁴³⁰, *boi de roça*⁴³¹, *reisado*, *farinhada*, *benzedadeiras*, *candomblés*, *chula*, *rezas e novenas*.

A Matinha dos Pretos foi eleita como *locus* dessa pesquisa por duas razões: primeiro, por tratar-se de uma comunidade onde tenho trabalhado como docente desde 1994 e, segundo, por conta de suas características históricas e socioculturais.

4 Repertórios Culturais Negros na Matinha dos Pretos

A Matinha dos Pretos é uma localidade marcada por valores e elementos culturais notadamente afro-brasileiros, tais como: *samba de roda*, *bata de feijão*, *reisado*, *farinhada*, *benzedadeiras*, *candomblés*, *chula*, *rezas e novenas*.

Dentre os diversos elementos que compõem o “celeiro cultural” na Matinha dos Pretos, o que possui maior destaque é o *samba de roda*, valor cultural marcante na constituição identitária das pessoas desta região. Segundo um dos sujeitos da pesquisa:

⁴²⁹ O *samba de roda* é um tipo de música e dança praticado, sobretudo, por afro-brasileiros no Estado da Bahia. É particularmente importante na região do Recôncavo, a faixa de terra que fica em torno da baía de Todos os Santos, na entrada da qual se situa a capital do Estado, Salvador. (SANDRONI, 2010, p. 373).

⁴³⁰ *Bata de Feijão*, tradição da colheita do feijão sob o ritmo de cantorias, comum na região nordeste e na zona rural do município de Feira de Santana. Um fazer coletivo que se remonta aos laços de solidariedade característicos das comunidades negras.

⁴³¹ *Boi de roça* é um canto de labor, parte da tradição familiar de comunidades negras rurais, como é o caso da Matinha dos Pretos-Ba.

“o samba é o único ritmo igual na diferença, cada um vem com seu estilo, o nosso samba de roda vem de nossa labuta e das coisas que a gente vive no dia a dia”. Nota-se neste enunciado que, prioritariamente, o enfoque na letra da música é a vida cotidiana do trabalho no campo e que se expande aos momentos de lazer.

O samba de roda do grupo Quixabeira é um dos valores mais importantes dos moradores do distrito. Essa comunidade remanescente de quilombo é berço de um dos mais tradicionais “sambas de raiz” da região. Durante a pesquisa pude notar que a partir do trabalho de afirmação da identidade cultural conduzido pela *Quixabeira da Matinha*, enquanto espaço político de resistência cultural negro-africana, essa comunidade começa a repensar sua identidade racial e sua história enquanto povo.

O samba enquanto herança ancestral é uma ação marcada pela sincopa. A sincopa, movimentos do corpo negro como diz Sodré (1998), atua de maneira especial no samba, incitando os ouvintes a preencherem o tempo vazio com a marcação corporal: meneios, palmas, danças, balanços. Conferindo significado à expressão de Sodré (1998) “O Samba Dono do Corpo”. Quem pode no samba? Na roda do samba, há uma alternância de poder expressa pelo corpo, embora somente um de cada vez possa ocupar o meio para sambar; essa pessoa que samba no meio da roda reina entre súditos felizes e logo escolhe a sua substituta ou substituto para esse lugar privilegiado, dando uma “umbigada”, convidando, assim, o outro a compartilhar “poder” no centro da roda.

De acordo com Sodré (1998, p.12), o “encontrão” dado geralmente com o umbigo (semba, em dialeto angolano) mais também com a perna, serviria para caracterizar esse rito de dança e batuque, e mais tarde dar-lhe o nome genérico de samba. (1998, p. 12). A tradição do samba se traduz como expressão de linguagem do corpo negro, como prática de memória ancestral e uma estratégia de afirmação da cultura e da identidade negra.

Nos quilombos, nos engenhos, nas plantações, nas cidades, havia samba onde estava o negro, como uma inequívoca demonstração de resistência ao imperativo social (escravagista) de redução do corpo negro a uma máquina produtiva e como afirmação de continuidade do universo cultural africano (SODRÉ, 1998, p.12).

Assim como ocorria durante o Brasil escravagista, atualmente o samba de roda do grupo Quixabeira é um dos repertórios culturais mais importantes dos moradores do distrito da Matinha dos Pretos. Essa comunidade remanescente de quilombo é berço de

um dos mais tradicionais “sambas de raiz” da região. O samba é expressão de liberdade! As atividades mais importantes desse lugar sempre terminam em samba de roda.

Historicamente, o samba foi e continua sendo um elemento marcante da identidade negra afro-brasileira e que com o tempo tornou-se um valioso objeto da indústria cultural no comércio transatlântico entre a África e as Américas. Portanto, quando se pensa no fortalecimento da identidade e na valorização da cultura negra em Feira de Santana, dados da pesquisa demonstraram que é importante considerar o valor do samba, como referência das nossas africanidades⁴³².

Além da potência do samba de roda na Matinha dos Pretos, há nos quinze povoados de seu território muitas casas de farinha do estilo tradicional, espaços de produção comum nas regiões rurais e comunidades autônomas do nordeste brasileiro. Essas casas de farinha são como fábricas artesanais onde as famílias de uma comunidade ou de algumas comunidades próximas se reúnem em laços de cooperação e solidariedade para fazer farinha de mandioca, tapioca, beiju, goma de mandioca, massa puba e outros produtos, em um processo onde os envolvidos trabalham alegres em meio a uma rica experiência cultural com direito a brincadeiras, causos, contos, cantorias, pandeiradas e danças em uma festança que ocorre principalmente à noite.

Essa tradição da farinhada, ao longo de muitos anos, faz parte das vivências cotidianas das comunidades rurais, principalmente daquelas que são remanescentes de quilombo. O ato de fazer a própria farinha representava autonomia, essa prática, junto com o pilão manual, definiam autossuficiência da família, grupo ou comunidade.

Tanto o samba de roda quanto a farinhada, nos instiga a pensar que estes não são atos mecânicos que ocorrem na comunidade, pois o samba que acontece nesta comunidade não é aquele da reunião de algumas pessoas em uma mesa de bar ou festa de aniversário, por exemplo, mais que isso: o samba de roda é a caracterização daquilo que “vem de longe” fruto da ancestralidade africana. O mesmo ocorre com a farinhada, que não é apenas o ato de produzir a farinhas, mecanicamente, a farinhada na Matinha dos Pretos, se traduz como uma experiência educativa que nos remete ao trabalho coletivo, cantado, tatuado na memória e em corpos negros.

⁴³² O termo africanidade aqui tem o mesmo sentido utilizado por Silva (2005), quando explicita que este termo significa valores, costumes, concepções, referências, advindos de culturas africanas, recriados aqui no Brasil pelos negros.

Durante a pesquisa, também pude ratificar a ideia inicial de que o candomblé e a umbanda são religiões potentes na comunidade. No decorrer da pesquisa obtive informações importantes com relação à confirmação da existência e permanência de práticas do candomblé e da umbanda, enquanto valor cultural de origem africana na *Matinha dos Pretos*, mesmo que seus praticantes, por alguns momentos, assumam uma postura ambígua entre essa religião de matriz africana (candomblé ou umbanda) e o catolicismo.

Em *Matinha* ainda são muitos os que frequentam terreiros e sempre se identificaram como católicos, inclusive os pais de santo, mesmo que pouco participem dos ritos da igreja. (...) Quanto aos católicos, mesmo sem se tornarem membros do terreiro, assistem frequentemente às sessões e as festas da umbanda ou do candomblé (NASCIMENTO, 1997, p. 267-268).

Também recorri à pesquisa de Caputo (2012) relatada em sua obra: “Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé” e constatei aquilo que os sujeitos de pesquisa comentaram durante conversas e entrevistas. A vergonha, a omissão, o fato de esconder a prática da religiosidade no candomblé ou umbanda ainda é muito comum, principalmente, porque em nossa sociedade e na escola há uma predominância de pensamento que expressa a matriz cristã e esta, na maioria das vezes, encara as religiões de matriz africana de maneira preconceituosa e negativa.

Para compor o último repertório cultural⁴³³ da *Matinha dos Pretos*, apresento-lhes o grupo cultural *Quixabeira da Matinha* que, segundo um integrante da liderança, o grupo faz parte da agenda cultural de Feira de Santana, como patrimônio imaterial do município, herança do trabalho do mestre sambador, *Coleirinho da Bahia* – considerado um dos maiores representantes da cultura popular, fundador do grupo *Quixabeira* no ano de 1989, mas que teve suas origens na década de 1970.

A *Quixabeira da Matinha* representa um grande ícone identitário na *Matinha dos Pretos*, atua como grupo gerador de diferentes experiências educativas e mantenedor das raízes culturais locais, principalmente quando se pensa em produção musical e samba de roda. O grupo também é um espaço referencial no processo de autoafirmação da identidade quilombola da comunidade e do reconhecimento legal das suas origens históricas enquanto terras de negros e afrodescendentes.

⁴³³ O repertório cultural da *Matinha* é composto por mais atividades, porém pelo escopo deste artigo, selecionei apenas o samba de roda, a farinhada, o candomblé, e o grupo da *quixabeira* para discussão.

Esse grupo é uma referência histórica local, um espaço interativo, político e cultural formado por lavradores que compõem, cantam, e sambam com cantigas de trabalho que narram fatos da vida cotidiana. São homens e mulheres, cidadãos que ao mesmo tempo em que trabalham para sustentar suas famílias, formulam projetos culturais e educativos, propõem transformações sociais com objetivo de lograr a valorização da cultura local no próprio distrito, em Feira de Santana e em outros 14 municípios que estão dentro do projeto Pontão de Cultura do Recôncavo e Portal do Sertão.

O leque de práticas culturais mantidas na comunidade através do Grupo Quixabeira nos remete à discussão sobre os conceitos de tradição e memória encontrados em Ki-Zerbo (2010, p.169), comuns quando a cultura negra é abordada em variados textos, principalmente, na tradição oral. Nos quatro aspectos que compõem o repertório cultural da Matinha dos Pretos, aqui apresentados, ainda que a oralidade e a memória não sejam anunciadas nas narrativas dos sujeitos que participaram da pesquisa constatei que essas categorias estiveram presentes em todas as experiências compartilhadas com a comunidade.

5 Experiências educativas e a Lei 10.639/03 nas Escolas da Matinha dos Pretos

Tomando como pano de fundo a parcela da realidade observada durante a pesquisa na Matinha dos Pretos, refletindo sobre o currículo ali proposto oficialmente, e o currículo vivido (experiências educativas), materializado nas relações interculturais ali travadas, nos conteúdos propostos, e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de modo geral (principalmente na sala de aula), me foram geradas indagações sobre até que ponto a proposta educativa e a prática pedagógica de professores das escolas em foco dialogam com os repertórios da cultura negra local e atende às determinações da lei 10.639/03.

A fala de alguns dos professores entrevistados denotava que um trabalho em direção ao que propõe a lei 10.639/03 e suas diretrizes, ainda é muito superficial, por vezes caracterizando-se como ação individual de um ou outro professor comprometido com uma proposta curricular de educação para diversidade e respeito às relações etnicorraciais na escola e na sociedade.

Nas três escolas observadas, encontrei professores que em seus enunciados durante as nossas conversas e entrevistas, ora afirmavam que não desenvolviam um

trabalho educativo pautado na lei 10.639/03, ora diziam que sim, desenvolviam um trabalho educativo com base nos repertórios culturais negros da comunidade e na lei em foco. Interpretei essas falas como expressões das tensões e contradições vivenciadas, no que tange a pensar e materializar o currículo e o trabalho pedagógico, desde um prisma, que leve em conta os repertórios culturais negros locais e cumpra as determinações da referida lei.

As experiências vividas nessas três escolas em torno de artefatos culturais como: o samba de roda, a farinhada, as rezas de cura, o candomblé, o reisado e outros, de certa forma dialogam com a nova legislação aqui em questão, e sua política de educação para valorização da diversidade e promoção das relações etnicorraciais positivas, não obstante, as implicações curriculares e pedagógicas suscitadas pela lei em pauta, ainda tem um longo e árduo caminho a percorrer até sua real materialização.

O currículo vivido na Matinha dos Pretos não se constitui alheio às experiências vividas por educadores e educandos na escola e em diferentes espaços onde se gesta e se materializa a vida cotidiana e a educação de todos. Ademais, de este (o currículo), não poder desconsiderar quem são seus sujeitos dialógicos, qual a origem desses sujeitos, o lugar de pertença, a história de vida e as suas expectativas.

Com relação às práticas pedagógicas, percebi que embora o currículo vivido nessas escolas estivesse repleto de experiências embasadas em referenciais da história e cultura negra local, se penso no currículo também em sua estrutura formal e para além, afirmo que materialização do que propõe lei 10.639/03 e suas diretrizes, após uma década de sua promulgação, ainda está apenas começando a acontecer timidamente, principalmente no espaço da sala de aula, *locus* da maioria das interações pedagógicas entre professores e alunos, alunos e alunos.

Conforme os registros obtidos, constatei que o currículo vivido nas escolas pesquisadas assume um caráter dinâmico, quase autônomo, sendo cotidianamente atravessado por artefatos da cultura negra afro-brasileira, quase sempre trazidos ou sugeridos pelos alunos, muitas vezes, sem que todos os sujeitos praticantes desse currículo (professores, alunos, gestores, comunidade) o tenham pensado, ou se reunido para discuti-lo ou planeja-lo, havendo assim, a carência de uma proposta pedagógica pautada na cultura negra local e em outros conteúdos e/ou atividades orientadas pela lei em questão e suas diretrizes operacionais.

Neste contexto, é importante considerar que dentre os (17) docentes entrevistados, todos apontaram a defasagem na formação sobre a temática da cultura

negra africana e das relações etnicorraciais, bem com a falta de apoio pedagógico dos organismos governamentais e da própria escola, como sendo sérios entraves para a materialização de uma proposta curricular com base nos instrumentos legais aqui em pauta.

Embora a formação docente apareça como uma falência que determine o currículo vivido na Matinha dos Pretos, os repertórios culturais da comunidade em questão atravessam o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas locais, determinando as experiências educativas de todos os envolvidos no ato fluido de ensinar e aprender.

Fazendo uma leitura poética da realidade observada, ou metaforicamente falando, o currículo vivido nas escolas da Matinha dos Pretos em diálogos com os repertórios culturais negros locais poderia ser o majestoso cajueiro na quadra da Quixabeira, ou uma árvore frondosa no terreiro de candomblé *Gongobira Mutalê no Baixão*, ou todos os pés de mandioca que se transformam no néctar branco – nas casas de farinha da comunidade; na verdade o currículo é “o grande *Irôko*”⁴³⁴ ou a grande árvore que abriga os *Griots*, onde as raízes é a tradição ancestral; o tronco representa (professores e alunos) os sujeitos praticantes do currículo, responsáveis por suas sementes (conteúdos); as flores são as práticas pedagógicas; e os frutos são os resultados colhidos ao longo do tempo.

6 Resultados e Algumas Considerações

A pesquisa gerou uma base significativa de dados, apresentando-me uma parcela da realidade na qual se produz educação e cultura a partir de elementos próprios da comunidade, alicerçados na tradição e cultura negra; sendo, portanto, uma alternativa de materialização da política curricular orientada pela lei 10.639/03 e suas diretrizes.

⁴³⁴ - *Iroko*, orixá representado pela mais suntuosa árvore das casas de candomblé e o guardião das matas. Representa a dinastia dos orixás ancestrais, seus filhos são raríssimos na religião, [...] não há nada mais bonito de se ver do que uma grande árvore de *Iroko*. Poderosa árvore da floresta de tronco majestoso, em cujos galhos se abrigam divindades e ancestrais, aos pés da qual são depositadas oferendas [...] encontrado em: <http://lilamenez.wordpress.com/category/orixas/iroko/>, acessado em 26 de fevereiro de 2013.

Neste trabalho primei pelo respeito à história, cultura e identidade dos sujeitos, e penso que esse deve ser um dos princípios de qualquer pedagogia emancipatória e emancipadora. No caso das escolas em estudo, isso supõe que a educação construída coletivamente com todos os atores do processo educativo inclua um conteúdo cultural de excelência, que prepare os educandos para o domínio de conhecimentos gerais, além de uma visão de pertença de seu próprio grupo etnicorracial e cultural. Para os jovens e crianças negros, isso significa poder se identificar na escola com seus valores culturais ancestrais e ter a possibilidade de fortalecer seus vínculos de pertença, processo que inclui ideais culturais negros, tradições herdadas, história e memória..

Os ideais culturais negros são elementos fundamentais na transmissão e manutenção de princípios culturais africanos, tais como respeito aos mais velhos (*Griots*), laços de solidariedade, respeito aos cultos ancestrais e concepção de família. A escola de modo geral, e na comunidade em estudo precisa assumir seu papel neste sentido, por isso é urgente construir “identidades raciais positivas” (GOMES, 2005, p.43), combatendo assim os ataques cotidianos à negritude de nossos educandos, inclusive na comunidade da Matinha dos Pretos - BA.

A partir da pesquisa ratifiquei a tese que é preciso que se utilizem as formas culturais como princípio pedagógico em todas as nossas experiências educativas, portanto a história, a tradição cultural e a memória devem permear toda ação educativa dentro e fora da sala de aula, e para além da escola. Os elementos que compõem o cotidiano da escola na Matinha (o samba de roda, o canto de pilão, as rezas de cura, a farinhada, a bata de feijão e o candomblé) precisam aparecer na prática pedagógica e no currículo vivido e na sua proposta formal e legal.

Isso exige compreender a escola como espaço paradoxal, gerador de tensões cotidianas, que ademais, pode se configurar como *locus* emancipatório onde também se formula a luta frente aos processos de segregação, discriminação e exclusão. A escola, através de sua política curricular, pode sim, gestar a transformação social necessária ao respeito à diversidade e à pessoa humana.

E o currículo é um dos elementos de transformação social, portanto ao se pensar em mudanças visando à promoção da justiça e equidade social, é fundamental que este seja percebido como um dos espaços desconstrução de “verdades estabelecidas” e construção da mudança.

7 Referências Bibliográficas

BÂ, Hampâté A. *Amkoullel, O menino fula / Amadou Hampâté Bâ*; tradução Xina Smith de Vasconcelos – São Paulo: Pallas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

BARZANO, Marco Antonio L. *Grãos de Luz e Griô: dobras e avessos de uma ONG - Pedagogia* – Ponto de Cultura. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECADI, 2005.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Organização: Liv Sovik; Tradução: Adelaine LaGuarda Resende e et al. Belo Horizonte. Editora UFMG 2006.

KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África /* .– 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo: Política, Cultura e Poder*. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 (1ª ed. 1999).

NASCIMENTO, Maria Angela Alves do. *Práticas Populares de Cura no Povoado de Matinha dos Pretos-BA*. São Paulo, 1997.

PARAISO, Marlucy Alves & MEYER, Dagmar Estermann *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. – Belo Horizonte: Mazza, 2012.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O Uso das Imagens como Recurso Metodológico. In: *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. Org. MEYER, Dagmar E. & PARAÍSO, Marlucy Alves. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*/ T. T. SILVA. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Exu não é Diabo: A construção do Exu imaginário de Verger⁴³⁵

Rychelmy Imbiriba
Veiga²⁴³⁶

Resumo:

As imagens construídas no imaginário popular do povo de santo são influenciadas pela antropologia, tendo em vista que o candomblé é uma religião construída na oralidade, as pesquisas que foram desenvolvidas nos últimos anos, serviram como pontuadores da tradição. O presente trabalho analisa, como as imagens, através da fotografia de Pierre Verger influenciaram os adeptos do candomblé sobre a concepção de Exu, e como o autor procurou legitimar um culto ao qual ele tentava ao máximo aproximar a prática brasileira da prática africana. As fronteiras que separam o culto a Exu, de um modo dito legitimamente africano, do genuinamente brasileiro são tênues e provocam controvérsias. Procuramos entender de que forma a idealização de Verger foi e é decisiva no imaginário do povo de santo. Como bases teóricas utilizamos Burker, Capone, Boucher entre outros.

Palavras chave: Exu, Pierre Verger, Imagem.

Muito cedo compreendi que a religião que praticava não era igual aos de meus colegas da Escola Batista que eu frequentava, ele tinha um livro "sagrado", a Bíblia. Era ao redor deste livro que nos reuníamos nas aulas de religião, e os professores usavam toda suas capacidades pedagógicas para explaná-lo. Foi com essa sede de descobrimento do mundo, em um sistema letrado, me vi avido por livros que falassem sobre o candomblé. Assim no começo de minha adolescência descobri um volume de um livro de Pierre Verger, *Orixás na África e no novo mundo*. Além de um texto muito atrativo o que me chamou muito atenção foram às inúmeras fotos que esse autor tirará tanto na África quanto no Brasil. Para um público da tradição oral, um trabalho como esse, nas mãos de um número cada vez maior de adeptos escolarizados transformou a realidade dos cultos afro-brasileiros, a busca pela África e legitimidade cria uma

⁴³⁵ IV Congresso Baiano de Pesquisadores Negros. Grupo de Trabalho -----

⁴³⁶ Aluno regular de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia. E-mail: rychelmy@hotmail.com.

expectativa e um imaginário muito forte no Brasil.

As imagens, em especial as fotos de Verger, serviram para legitimar as religiões afro-brasileiras, uma vez que a comparação entre os cultos dos dois lados do oceano, mostravam semelhanças irrefutáveis. Sobre a importância das imagens, BURKE (2001) fala que elas desempenham um papel crucial na criação da experiência do sagrado, expressando e formando as diferentes visões do sobrenatural, assumidas em diferentes culturas e épocas, sendo assim analisei como a imagem, em especial ao do orixá Exu, que sempre carregou uma carga de demonização, herança do sincretismo religioso, vem sendo transformada no decorrer dos últimos anos.

Vamos começar analisando a figura de Exu. Este orixá é o mais humano entre todos, nem completamente bom, nem completamente mau. Desde o contato da cultura europeia com o continente africano o choque cultural esteve presente. A imaginária eurocêntrica da época, atribui ao orixá, uma carga negativa muito grande, seja devido ao seu caráter humano, a sua sexualidade aguçada, ou a forma antropomórfica de seus objetos de culto. Vários missionários atribuíram a esse orixá ao diabo cristão. Logo, no processo de cristianização, Exu, torna-se a fonte de todos os males, a personificação do mau. A identificação desse orixá com o diabo se consolidou nos dicionários e nos escritos de diversos estudiosos desde o começo da colonização até os dias atuais, como em Crowther (1852), Maupoil (1938) e Abraham (1958); foi essa mentalidade propagada pelo colonizador e repetida aos negros africanos trazidos ao Brasil.

Porém para liturgia ioruba Exu é um orixá muito complexo. Ligado ao começo na vida na terra, exu é o equivalente ao Adão cristão, a massa primordial, que ganha vida com o sopro de Olodumare, tendo nessa forma primordial à forma de Yangi, a pedra vermelha de laterita, a lama na forma bruta, destino reconstituente de todos os seres humanos após sua vida na terra. Ele está ligado à multiplicidade, ao crescimento. Tradutor, mensageiro, responsável pelo movimento pelas sensações do corpo. Exu é o responsável pela sexualidade humana, como podemos ver nessa descrição do século XIX:

O culto do falo é exibido com despudor. Vê-se por toda a parte o horrível instrumento que Liber inventou para servir as abomináveis manobras de sua paixão: nas casas, nas ruas, nas praças publicas. É encontrado isolado; os falóforos, às vezes, carregam-no com grande pompa; em certas procissões, agitam-no com ostentação e apontam-no para as jovens, no meio das danças e

dos risos de uma população sem pudor. Os negros são bem inspirados quando fazem desse instrumento o atributo a Elegbara, personificação do demônio (Bouche, 1885,121)

Embora a figura fálica seja um dos mais importantes atributos em seus objetos de culto, ele nem sempre está representado de forma óbvia, comumente o orixá é representado por um chapéu que cai por suas costas, que tem uma calda fálica, por vezes em esculturas com penteados fálicos. A sexualidade pode ser, também representada pelo prazer oral, em várias esculturas, como o ato de chupar o próprio dedo, assobiar ou tocar flauta. A ele é atribuído ainda os sonhos eróticos, o adultério e toda relação sexual ilícita.

Exu no Brasil, mantém alguns de seus atributos, porém, com a socialização dos negros africanos e a construção de novas formas de culto, como a umbanda e a quimbanda – religiosidades construídas no sincretismo – as associações ao diabo cristão começam a moldar no imaginário popular outras representações. Dessa associação nasce a representatividade do tridente, arma de Netuno, na mitologia romana, ou seu equivalente Poseidon na mitologia grega, bem como de demônios inferiores passam a fazer parte do imaginário religioso coletivo. A imagem da mulher, em sua associação com Exu nasce à figura da pomba-gira, mulher lasciva, promiscua e de caráter duvidoso. Essa associação ao diabo se torna evidente também, nas muitas diversas imagens vendidas pelas lojas especializadas em cultos afro-brasileiros, quando é representada por uma tez de cor vermelha, com chifres, assim como o próprio diabo.

No Brasil, principalmente na umbanda, Exu está associado a espíritos não evoluídos:

Os exus são, pois, os escravos que não aceitam seu destino, que se revoltam contra os senhores, que os matam com o veneno e a feitiçaria. Nos cosmos umbandistas, são depreciados, situados fora do mundo dos espíritos evoluídos, nas trevas da ignorância, mas, ao mesmo tempo, valorizados em razão do poder que essa posição marginal lhes dá. São poderosos por serem impuros. (CAPONE, P102, 2009).

Portanto, devido ao forte sincretismo, as iniciações a esse orixá no Brasil são fortemente contraditórias, e, embora nosso interesse nesta pesquisa seja entender a influência das imagens de Exu captadas por Verger, é impossível não racionalizar os

estereótipos que esta divindade apresenta. As casas de culto mas ortodoxas da tradição ioruba no Brasil, ditas Ketu, pelo menos nas casas matrizes oficialmente não se iniciam pessoas para Exu; não se nega que existam filhos deste orixá, porém, quando isso acontece se inicia a pessoa pra Ogum, seu irmão mítico e o orixá muito próximo; muitas vezes essa pratica gera discussões acirradas como mostra Verger:

Uma delas [das filhas de Exu] faleceu recentemente na Bahia. Foi iniciada por volta de 1936 e, com o sincretismo de Exu com o Diabo não deixa de dar-lhe um aspecto desagradável; murmurava-se que haviam pregado uma peça nela. Foi assentado *Esú* e não Ogum, o verdadeiro senhor de sua cabeça, ou, mais exatamente, um *Esú* servidor de Ogum, que o acompanhava, é quem teria sido assentado, fazendo-se as obrigações para Esú com as folhas que lhe são consagradas. Isso teve como consequência o afastamento de Ogum, que desde essa época queixava-se de ter sido negligenciado e acabou matando aquela a quem reivindicava para ele (VERGER, 1957:132).

A africanização do candomblé, transformou também a relação das casas de santo com o orixá Exu, embora as casas matrizes não o iniciem, é cada vez mas comum que as casas que descendem delas o façam. Nos últimos anos , podemos ver casas tradicionais iniciando homens pra Exu, como o Pilão de prata, Terreiro do Cobre e o Opó Aganju.

Nas casas onde se iniciam Exu existe o cuidado de delimitar quais as fronteiras entre o que á cristalizado na africanidade e os modelos de cultos organizados a principio no Brasil. Até mesmo em casas matrizes é usual por exemplo o uso de assentamentos rituais com tridentes, atribuição, como já foi colocado, do culto a Exu no novo mundo. É sempre um dilema para muitas casas a feitura ou não deste orixá, pois sempre se busca a legitimação da raiz nobre, quanto mais ligado a uma casa matriz, mas se busca se legitimar, buscando se manter fiel ao máximo a sua tradição; e quanto mais “pura” mais difícil fica realizar a iniciação. Por outro lado uma pessoa que se propõe a cultuar este orixá como dono de uma cabeça em seu barracão, demonstra um sacerdote ou sacerdotisa com um conhecimento no culto muito grande, uma vez que é capaz de manipular, um orixá tão poderoso e raro como dono de uma cabeça.

Os escritos de Verger, sobre Exu, tanto na África quanto no Brasil, buscam legitimar o culto africano, em nenhum momento em suas obras ele fala sobre como o orixá é representado usualmente , tão pouco fotografa imagens ou assentamentos ao modo brasileiro tão comum em casas tradicionais, até mesmo nas casas aonde ele realizou suas pesquisas e era ligado as suas liturgias. Ele sempre deu ênfase a poucos assentamentos que mantiveram uma ligação mais estreita, porém menos comum, com a

África. No capítulo (1998, p132) onde a autor fala sobre Exu no Brasil há uma certa contradição, pois, fala-se em sua pesquisa que existem, segundo os informantes, 21 qualidades de Exu; ele descreve vários deles, todos com nomes africanos, como Alaketu, Lonan, Jelu, Jigidi entre outros. Em dois parágrafos seguintes, ele descreve a casa de uma iniciada pra Exu, onde lá encontra diversos assentamentos do orixá. Porém com nomes característicos de umbanda como Sete Facadas, Mulambinho, Vira entre outros. O autor faz vista grossa para esses deslizes etnográficos.

É interessante que em um retrato feito dor Verger na década de 1940, ele registra a incorporação de uma Yao de Exu, em uma forma, que não seria provável, devido ao entendimento que se tinha desde orixá na época. O capacete pontiagudo, que no mito africano esconde uma faca na cabeça de Exu, os símbolos fálicos em sua cintura, as cabaças, as fileiras de búzios e o colar de chifre de boi, o ogó, bastão em forma de falo são características de um culto africano. Questiono-me se essa construção fotográfica, não teria a forte influencia de Verger, visto que sabe que ele fazia a ponte cultural e litúrgica entre África e Bahia no vai e vem de suas Pesquisas.

O que eu posso afirmar é que havia, sem sombra de dúvidas um grande intercambio entre intelectuais e artistas da época. É notável que há, por exemplo uma enorme semelhança entre o Exu fotografado por Verger e o idealizado nas criações de Caribé. Em um desenho de Exu, deste artista encontramos diversas semelhança entre as duas imagens.

A mesma roupa, instrumentos, paramentos e mesma postura corporal, isso mostra que o meio acadêmico- cultural comungava das mesmas construções. Em sua Prancha esculpida em madeira, que se encontra no museu Afro Caribé continua idealizando como Verger um Exu africano, não esquecendo porém, mesmo que discretamente de expor um tridente.

A busca pela legitimidade africana, idealizada por escritores da religião afro brasileira, influenciou a liturgia das comunidades de Culto, transformando a relação existente entre as diversas casas. A obra de autores como Verger e Elbein, foram um marco, sendo seguidos por diversos outros autores contemporâneos, tanto por estudiosos, quanto por religiosos. A internet e a interação através dos diversos meios de comunicação facilitaram e encorajaram posturas mais globais. Os cultos de orixás ditos raros, ou classificados pelo povo de santo como de difícil fundamento são cada vez

mais comuns de norte a sul do Brasil. O culto a Exu, como orixá africano é uma realidade, sendo que hoje, a resistência de iniciação é uma realidade em pouquíssimas casas, que carregam o rotulo de tradicionais e procuram se manter fiéis as suas ideologias iniciais. A foto de Verger , seguida das artes de caribé, cristalizou uma forma característica de ser desse orixá, que foi abraçada por casas de santo, assim como uma outra visão continua a se propagar, seja pelos próprios adeptos da umbanda e similares , ou seja, por ataques de religiões pentecostais. Esse tema requer uma pesquisa sistematizada que poderá ser construída posteriormente.

Referências Bibliográficas

ABRAHAM, R.C. Dictionary of Modern Yoruba. London: University of London Press. 1958.

BOUCHE, P-B. Sept ans em Afrique occidentale: la côte des Esclaves et le Dahomey. Paris: Plon, Nourrit & Cie. 1885.

CAPONE, Etefania. A busca da África no candomblé: tradição e poder no Brasil.

CROWTER, Samuel. A vocabulary of Yoruba Language. London: Seeleys. 1852.

MAUPOIL, Bernard. La geomanci a Lanciene côte des esclaves. Paris: Institut dE

VERGER, Pierre Fatumbi. Notas sobre o Culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos, na África. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura . São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

**O Cajado de Lemba:
O Tempo no Candomblé de Nação Angola**

Veridiana Silva Machado

José Francisco Miguel Henriques Bairrão(Orientador)

A religiosidade afro-brasileira apresenta-se como fonte de pesquisa que tem muito a contribuir com os estudos no campo da psicologia, pois ao preservar costumes e hábitos os africanos e afrodescendentes construíram também etnoteorias psicológicas. Esta pesquisa fundamenta-se na proposta etnopsicológica de que as sociedades desenvolvem formas próprias de compreender o mundo, considerando o Candomblé de nação Angola – que se reporta às etnias bantu – como uma manifestação afrobrasileira que preserva concepções de ser humano, do psíquico e da vida social.

Candomblé é uma expressão de origem *bantu*, oriunda do verbo *ndombe*, que designa o ato de adorar ou venerar. No Brasil, precisamente na Bahia, este termo nomeia os cultos africanos de diversas origens étnicas. Silveira (2006) afirma que a primeira manifestação coletiva de dança e ritual africanos foi designado *calundu*, embora desde o ano de 1700 já houvesse registros de práticas religiosas dos africanos designadas pelo mesmo nome.

O pesquisador angolano Ribas (1975) refere que a origem africana do termo *calundu* significa espírito evoluído e de elevada hierarquia, provindo do quimbundo *kilundu*, e derivado do termo *kulundula* (herdar). A expressão faz alusão ao modo de transmissão e representa almas de pessoas que viveram em época remota. O folclorista Câmara Cascudo compreende o termo *Calundu* como mau humor, neurastenias, irritação, frenesi. Ainda a etnolinguista Castro (2001) aponta que em quicongo, tanto quanto em quimbundo, *Calundu* é oriundo do *kalundu*, vindo a significar obedecer um mandamento, realizar um culto invocando os espíritos com música e dança, assim como pode significar mau humor, relativo ao aspecto carrancudo do rosto e comportamento das pessoas durante o transe religioso.

Outro termo utilizado para nomear as manifestações religiosas de matrizes africanas foi a palavra Batuque, cujo significado liga-se aos encontros regados com música percussiva, “danças profanas”, folguedos improvisados, ritos de passagens, festas religiosas do calendário cristão, festas cívicas, aniversários, coroações do rei do Congo dentre outros.

A partir da segunda metade do século XVIII, além dos *bantu*, houve uma grande contribuição dos africanos da Costa dos Escravos, atuais Nigéria e República do Benim para o que até então se chamava de *calundu* e/ou batuque, e compreende-se que a origem do que se chama Candomblé e sua heterogeneidade está nos troncos étnicos africanos distintos. Giroto (1999) afirma sobre a formação do candomblé:

O candomblé resulta de um processo iniciado possivelmente no século XVII, através de reinterpretações que os escravos Bantu fizeram de suas religiões e de sincretismos que realizaram entre si e com outras etnias negras, de acordo com a ideologia que lhes é própria, sob o impacto da cultura dos colonizadores e dos povos indígenas autóctones, bem como do sistema de relações estabelecidos num meio ambiente distante de suas origens e que envolvem os demais fatores resultantes do viver em sociedade. O candomblé nasce, pois como um sistema reelaborado a partir de reinterpretações das religiões africanas tradicionais, na qual a estrutura difere de modo significativo daquelas que o originaram (p. 254-255).

Parés (2006) pontua que o candomblé foi constituído num contexto multiétnico, através de trocas interétnicas num processo de simbiose cultural cujo nome – Candomblé – aponta para uma homogeneização do culto, ao tempo em que foram desenvolvidos diversos “candomblés”. Desde então, o “reagrupamento étnico” provocado pelo batuque, pelos *calundus*, e conseqüentemente a preservação da cultura, dos hábitos, dos costumes – principalmente, a preservação dos modos de se construir a religiosidade – originaram o que, correntemente, conhece-se por nações de Candomblé.

As nações são classificadas, de maneira mais difundida, como: a nação angola, reportando-se a civilizações *bantu* (correspondentes às tradições oriundas das regiões que vão do centro ao sul do continente africano); a nação keto (referente a africanos oriundos da Costa dos Escravos, na Nigéria e sudeste do Benin), de cultura e língua ritual iorubana, abarca outras nações como Ijexá na Bahia, e conhece-se por diversas

denominações como Nagô ou Eba em Pernambuco (Nagô, também na Bahia), Oyó-Ijexá ou Batuque no Rio Grande do Sul, Mina-Nagô no Maranhão e a quase extinta Xambá, de Alagoas, também presente em Pernambuco; a nação Jeje (originária de povos provenientes majoritariamente do antigo Daomé – atual república do Benin), com linguagem ritual *ewe-fon*, possui segmentos específicos como o Jeje-Mahin e o Jeje-Savalu (presentes na Bahia) e o Jeje-Mina do Maranhão (PRANDI, 1996).

Houve no Brasil uma maior influência dos países *bantu* Angola e Congo. Não por acaso, a palavra Candomblé – corruptela da expressão *bantu* (*ndombe* já citada anteriormente) - representa os cultos afrobrasileiros de diferentes troncos étnico-religiosos. Desta maneira, na Bahia, os “candomblés” de acepção litúrgica *bantu* são denominados como nação angola, congo-angola, muxicongo, angolano paketan, angolão e amburaxó.

A respeito da identidade religiosa destas nações, destaca-se, enquanto elemento comum a toda liturgia afrobrasileira de raiz *bantu*, o culto aos Minkisi(plural de *Nkisi*) e aos ancestrais brasileiros chamados caboclos. O *Nkisi* é, em África, simultaneamente, um objeto e um ser sagrado, elaborado pelo *nganga* (senhor da sabedoria), ao qual se atribui força e/ou proteção. No Brasil, também é um elemento divino, “construído” por um ou uma *nganga*, ou melhor, um *Taata* ou uma *Mam’ etu* (pai ou mãe espiritual), que reúne diversos elementos e os compõe de modo a direcionar e estabelecer o seu culto.

Entre os *Minkisi* que tiveram seus cultos reelaborados no Brasil, este estudo se restringirá ao *Nkisi Kitembo*, cujo significado semântico mais adequado abarca o étimo vento, e, no Brasil, traduz-se e cultua-se como *Nkisi Tempo*, associado ao significado e à experiência do tempo. O culto aos *Minkisi* é um dos elementos diferenciadores entre a tradição angola e outras vertentes desta expressão religiosa, bem como ponto de partida para a realização deste estudo.

1 Etnopsicologia

De acordo com Augras (1995) a investigação psicológica em comunidades de terreiro proporciona a compreensão de valores e visões de mundo de parcela significativa da população brasileira e permite examinar como essas culturas específicas atuam no sujeito, colaboram para a sua compreensão e integram elementos que

compõem sua personalidade. Propõe, então, uma psicologia da cultura cujo objetivo é compreender os aspectos fundamentais da realidade humana por meio da análise de como se constrói e como se expressa a pessoa dentro de determinado contexto.

Próxima da etnopsicologia, a psicologia da cultura tem como premissa básica considerar os artefatos culturais como determinantes e constituintes do humano, em sintonia com o que afirma Clifford Geertz: “*Somos animais incompletos e inacabados que nos completamos através da cultura* – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura...” (Augras,1995, p.25). Ao que a autora acrescenta que:

Cultura e sociedade não são quadros externos dentro dos quais a pessoa vai se desenvolver. São aspectos constitutivos da própria personalidade. O homem concreto é produto, além de produtor de todo o aparato sócio-cultural, tanto nos aspectos simbólicos como nos aspectos estritamente técnicos (p.19).

Sob esta perspectiva, numa pesquisa etnopsicológica é imprescindível compreender a existência de psicologias em diversos sistemas culturais e sociais, e perceber como em outros sistemas funcionam as concepções de pessoa, do eu, do outro, as leis ou regras objetivas e subjetivas que norteiam os comportamentos, com a finalidade de levantar construtos para que o pesquisador possa inferir e descrever como funcionam esses outros sistemas. Entretanto, não significa dizer que numa investigação etnopsicológica, o pesquisador deva se abster de sua própria etnoteoria. Faz-se necessário (para evitar reducionismos) assumir que o sujeito(pesquisador) ou qualquer produção científica está atrelada à cultura de origem, pois, assim, podem-se demarcar as semelhanças e diferenças entre as etnoteorias. Bairrão(2006, p. 307.) sintetiza a proposta da etnopsicologia:

A tarefa do etnopsicólogo seria examinar o que as pessoas dizem e fazem em seu cotidiano que indique que um sistema cultural de conhecimento e de interpretação de si e do outro está em funcionamento. Ou seja, reconstruir por dentro de uma cultura e por biografias concretas as representações de agentes, as suas classes e tipos (as formas culturais de se constituírem pessoas, sujeitos). A imagem cultural dos tipos de sujeitos, pessoas, pode referir uma interioridade psíquica ou um organismo em certos contextos, mas, dependendo das regras culturais em uso, das variações de mundos

intencionais, também pode ser um nós, a terra, pássaros ou espíritos, deuses ou mortos. Ou seja, o projeto etnopsicológico implica uma aposta na possibilidade de inferir as possíveis ou atuais posições da pessoa (do agente) mediante a reconstrução do sistema de regras que organizam as ações cabíveis de sujeitos no contexto de cada cultura ou mundo intencional, mas sem que isso leve – mais do que a um relativismo contundente (o que também é) – a qualquer validação cognitiva dos resultados desse mapeamento.

Mas especialmente, no que tange a teoria acadêmica escolhida como apoio a perspectiva etnopsicológica, utiliza-se aqui a psicanálise lacaniana, principalmente, suas contribuições à abordagem etnográfica que vem sendo chamado de “escuta participante”, e leva-se em conta como alguns dos seus conceitos, tais como as noções de inconsciente, de significante, de sujeito e de alteridade, podem contribuir para a compreensão do tempo num contexto específico.

2 A proposta epistemológica

A utilização da psicanálise e seu recorte lacaniano em investigações que se reportam a questões culturais e sociais no Brasil (por exemplo, as religiões de matrizes africanas) evidencia que a psicanálise tal como aqui é empregada, apesar de por muito tempo circunscrita apenas ao psiquismo individual e a clínica, pode também ser utilizada para se pensar o lugar do sujeito na cultura e o sujeito pela cultura. Segundo Bairrão (2005):

A teoria psicológica freudiana abarca o funcionamento do psiquismo não circunscrito ao individual. O social da psicologia psicanalítica não é uma extensão do saber sobre o psiquismo individual ao social. É a psicologia de cada sujeito que já é constitutivamente social, embora por ser meramente psicologia não precise nem tenha como dar conta de toda a verdade do social (p.442).

Ao considerar que a psicanálise pode ultrapassar os limites de um entendimento e intervenção sobre o psiquismo individual, propõe-se olhar para seus núcleos teóricos, clínicos e sua epistemologia que fornecem instrumentos e para uma possível intervenção social. Pois, ao se perceber uma psicanálise que não está a serviço de uma hermenêutica para atribuir significados aos fenômenos sociais, desvela-se uma psicanálise colaboradora da psicologia social, e além disso, percebe-se seu recurso analítico - a escuta - como principal modo de atuar metodologicamente numa pesquisa etnopsicológica.

Entende-se a escuta participante como uma ampliação da observação participante cuja característica própria é a escuta analítica lacaniana. É importante esclarecer que não se pretende psicologizar o objeto a ser estudado, nem traduzir os rituais em significados; mas, sim, utilizar uma escuta refinada, direcionada ao fenômeno e ao campo, ou seja, dar ouvidos aos sentidos implícitos na estruturação do culto, nas histórias de vida, nas narrativas míticas, nas vestes, nas danças, nas músicas etc. Mais precisamente, trata-se de dar ouvidos ao que é dito pelos sujeitos participantes, e principalmente, ao não dito.

Rememoremos o pensamento de Santo Agostinho(1984, p. 317): “Por conseguinte, o que é o tempo? Se ninguém me pergunta eu sei; porém se quero explicá-lo a quem me pergunta, então não sei.” Se o tempo em certa medida é indizível é impossível compreende-lo numa observação ou escuta de um discurso concreto? Assim, a escuta ultrapassa os limites de uma observação, e é participante na medida em que o pesquisador também é interpelado pelo campo. A exemplo do *candomblé*, o pesquisador, sempre será compreendido no sentido de que ele também tem uma força da natureza que o rege - *Nkisi* - independentemente de ser iniciado na religião. De outro modo, também pode (estando presente nas cerimônias) ser interpelado e orientado em sua vida como um consultante, assim como poderá ser "chamado", ao modo do *candomblé*, a iniciar-se na religião através da possessão de seu inquisse ou através do ritual de "suspensão"⁴³⁷ para *Taata Kambondo* ou *Makota*⁴³⁸. O pesquisador, então, sempre será interpretado e de acordo com "a interpelação e a estrutura dialógica do fenômeno, a participação revela-se um instrumento de refinamento da audição" (BAIRRÃO, 2005, p. 446).

Para refletir ainda sobre a escuta participante é salutar retomar alguns dos núcleos teóricos da psicanálise lacaniana e pôr em evidência seu potencial metodológico. Bairrão(2005) afirma que o inconsciente não está dissociado de uma expressão psíquica individual e das reelaborações de memórias pessoais; entretanto

⁴³⁷ Neste ritual o inquisse (manifestado) oferece o braço a alguém, em geral, senta a pessoa numa cadeira e esta é literalmente suspensa por outros (do mesmo sexo) elevada a quatro cantos do local, e principalmente no centro do espaço, também normalmente onde representa a força espiritual do terreiro.

⁴³⁸ Homens e mulheres que não entram em transe e tem a função de auxiliar o sacerdote nos rituais e atividades do terreiro.

propõe que a construção desses conteúdos (pessoais) são coletivos, são "públicos e dialógicos". Lacan, ao discordar da representação do inconsciente como algo privado, situa-o como "feito de significância e efeito de significantes"(Bairrão, 2003). O autor ainda esclarece que o sujeito se constitui através do outro, e não de uma interioridade, ou seja, perpassam nesse processo elementos culturais, sociais e temporais, e cita como Lacan define a concepção semiótica de inconsciente:

Em "*Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse*", publicado em 1966, na coletânea *Écrits*, Lacan vai dizer que o inconsciente é uma parte em falta num discurso concreto e essa parte em falta pode ser mapeada pelas partes efetivamente proferidas. Sempre expressa alguma verdade do sujeito, que deixa de ser referido a uma interioridade psíquica, pois os signos circulam socialmente (dando forma tanto a subjetividades, quanto a "mentalidades" coletivas). É parte do discurso concreto, transindividual, em falta. Além de não dito, ou mal dito, algum ou vários de seus significados não estão disponíveis para o sujeito. Cifram-se e decifram-se no processo da sua dicção (não necessariamente feita com os meios da linguagem verbal, pois dizer não se resume a falar). A narrativa do inconsciente pressupõe interlocução (Bairrão, 2005.p.442).

Deste modo, a escuta participante subsidiada pela psicanálise lacaniana possibilita "restituir a escuta da voz de sujeitos sociais para eles próprios. Pouco tem valor o "tratamento" se o sujeito continuar sem fala própria, o que é tratar senão devolver ao outro a dignidade de (se) dizer?" (Bairrão, 2005, p. 443). E como instrumento teórico- metodológico propõe-se o conceito de significante para compreender o fenômeno além do discurso concreto, com base em Bairrão (2005, p. 442) que afirma:

Os significantes circulam socialmente, atingindo de modo singular cada sujeito, mas inter-relacionando e estabelecendo laços entre um número enorme de pessoas. Delineiam campos de identidade e de diferenças, cimentam laços culturais e intergeracionais, inscrevem a possibilidade de lembranças intra e intersubjetivamente dadas e criptografam a memória de glórias e misérias. Guardam gozos, lutas e conflitos.

3 "Que Tempo é Esse Meu Deus?"

Sobre a concepção de tempo nas religiões de matrizes africanas no Brasil, em geral, Prandi (2001) aponta algumas disparidades em relação ao tempo do Ocidente e do capitalismo. Cita o pensador africano John Mbiti (1990, p.19) para o qual tempo, em sua concepção ocidental, é tido como algo a ser consumido, vendido, comprado como mercadoria ou serviços potenciais, pois tempo é dinheiro; ao passo que, nas sociedades africanas tradicionais, o tempo “tem que ser criado ou produzido”. Afirma ainda que, no Candomblé, é o sacerdote que detém a concepção e o valor do tempo, pois “é o tempo que amadurece o conhecimento das coisas; o ocidental tudo quer saber desde o primeiro instante, eis por que no fundo, nada compreende” (BASTIDE, 1978, p. 12). Esta concepção de tempo está relacionada ao modo de aprendizado, saber e competência, posto que tradicionalmente para os africanos, em geral, “o conhecimento humano é entendido, sobretudo, como resultado inexorável do transcorrer da vida, do fruir do tempo, do construir da biografia” (PRANDI, 2001, p.52).

A partir do fato de que, nas culturas tradicionais africanas, o conhecimento é passado de geração a geração por meio da oralidade, o Candomblé se mostra como representação de um tempo cíclico, em que são atualizados no presente símbolos e ritos de um passado que garante a identidade do grupo, o que confirma a religião como “fonte de identidade que reitera no cotidiano a memória ancestral” (PRANDI, 2001, p. 49). Assim, o mesmo autor afirma que:

No candomblé, emblematicamente, quando o filho-de-santo entra em transe e incorpora um orixá, assumindo sua identidade representada pela dança característica que lembra as aventuras míticas desta divindade, é o passado remoto, coletivo, que aflora no presente para se mostrar vivo, o transe ritual repetindo o passado no presente, numa representação em carne e osso da memória coletiva (p. 49).

Apesar da escassez de estudos sobre a nação angola, observa-se que o *Nkisi* Tempo é um elemento determinante para a diferenciação entre as nações. Seu culto, enquanto força ou elemento da natureza, é restrito aos fundamentos litúrgico-religiosos dos *bantu* e, por isso, Tempo é considerado o patrono da nação angola, tornando-se um signo identitário. Ao se ver uma bandeira branca erguida num terreiro de Candomblé,

sabe-se que é a “bandeira de Tempo”, onde o *Nkisi* é cultuado; sabe-se que ali existe uma expressão religiosa de matriz africana, bem como se sabe que, naquele espaço ritual sagrado, existe a presença de fundamentos religiosos *bantu*. Tempo é um inquisse (afrobrasileiro) que se manifesta nos corpos dos adeptos, rege e é dono da cabeça de seus filhos, assim como é o patrono dessa expressão religiosa: eis o objeto - sujeito - desta pesquisa.

Para analisá-lo, nas expressões e termos próprios do candomblé, vejamos esta música para Tempo que diz: "*Na minha aldeia gira o sol, também gira a lua... Ô que tempo é esse, meu Deus!?*" Nota-se no cântico uma relação específica com o tempo para o qual se canta, e, na investigação etnopsicológica, é esse tempo que se pretende conhecer, através da escuta analítica, resgatando os sentidos produzidos por ele próprio e percebendo como tais sentidos reverberam nos adeptos. No entanto, escutam-se não apenas os cânticos, mas também as cores, danças, comidas, o culto em sua estrutura, bem como a escuta ocorre por meio da percepção de como os adeptos se relacionam com o tempo, sem perder de vista a idéia de recuperar, em suas narrativas, enquanto discurso concreto - o não dito - as significâncias, e os efeitos dos significantes, que dizem do inconsciente.

E como se compreende o que nos diz o tempo nesse cântico? Na simplicidade dessa manifestação cantada, o tempo se expressa e abarca os astros, de maneira a demarcar o dia e a noite, ao, concretamente, citar-se o sol e a lua. Porém ainda se percebe um questionamento a Deus e/ou uma surpresa sobre como compreendê-lo em suas expressões. Então quando se pergunta "*Ô que tempo é esse, meu Deus!?*" O que se enuncia: um tempo incompreendido por quem o canta que se reporta a Deus para entendê-lo. Em paralelo, nota-se a representação de Tempo como um Deus - "Que tempo é esse? Meu Deus".

O mesmo ocorre em outro cântico, normalmente, entoado em seguida que diz: "Que Tempo é esse... meu Deus? Que tempo é esse... meu senhor?" Aqui há uma reticência ao cantar, e ao contrário do cântico anterior que é bastante acelerado num toque chamado de barravento. A segunda toca-se num ritmo chamado congo e Tempo é enunciado também como senhor de quem o canta, e pensando num modo de falar específico de Salvador, também há uma certo diálogo irreverente com o próprio Tempo (inquisse) ao perceber que este senhor que está na frase é o próprio Tempo.

Deste modo, Tempo é o sujeito da pesquisa, na medida em que não apenas comporta sentido, mas é também produtor de sentidos, torna-se um sujeito autor, sendo que está centrado na enunciação.

4 Referências Bibliográficas

AGOSTINHO, S. **Confissões**. Livro XI, cap.14. São Paulo: paulinas. 1984.

AUGRAS, M. **O duplo e a metamorfose: a identidade mítica em comunidades nagô**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BAIRRÃO, J. F. M. **H.O Impossível Sujeito: Implicações da Irredutibilidade do inconsciente**. São Paulo: Rosari, 2003.

_____. **A Escuta Participante como Procedimento de Pesquisa do Sagrado Enunciante**. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 10, n. 3, p. 441-446, 2005.

CASTRO, Y. P. de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/Topbooks, 2001.

GIROTO, I. **O Universo Mágico Religioso Negro africano e Afro-Brasileiro: bantu-Nagô**. 1999. 394f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

PARÉS, I. N. **A Formação do Candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PRANDI, R. **Candomblé e o Tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 47, p. 43-58, 2001.

RIBAS, O. **Ilundo- Espíritos Angolanos**. Luanda: Instituto de Investigação Científica de Angola, 1975.

SILVEIRA, R. da. **O Candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de keto**. Salvador: Editora Maiganga, 2006.

VERGER, P. **Fluxo e refluxo do tráfico entre Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos: dos séculos XVII a XIX**. 4.ed. Salvador: Corrupio, 2002.

GT 11 - Pensamentos e Intelectuais Negros

Coordenadores: Prof. Dr. Antônio Liberac – UFRB - Prof^a. Dr^a. Rosemere Ferreira

Remédios Constitucionais, Cidadania e Comunidades Tradicionais.

Jonatha Pereira Bugarim 1⁴³⁹

Resumo

O presente trabalho traz a temática das Comunidades Tradicionais e os Remédios Constitucionais, debatendo a problemática de este instrumento jurídico ser pautado, durante sua elaboração, em uma cidadania universalista, ou seja, desconsiderando a pluralidade cultural das diversas sociedades existentes. O objetivo desse estudo é buscar uma fundamentação que justifique o motivo da enorme dificuldade de ser utilizado os remédios constitucionais pelas comunidades tradicionais. Foi utilizado como metodologia uma pesquisa qualitativa bibliográfica. Fica, portanto, cristalino que à razão de existir uma lacuna entre os cidadãos moradores de comunidades tradicionais e os remédios constitucionais, é devido estes serem pautados em uma cidadania universalista e não em uma cidadania por alteridade enfocando o multiculturalismo como uma forma de termos uma sociedade equilibrada.

Palavras Chaves: Multiculturalismo; Cidadania; Remédios Constitucionais.

I - Introdução

Em primeiro plano, é necessário pontuar a importância do cidadão brasileiro, em ter noções da substancialidade que o ordenamento jurídico possui e externa através do direito. São muitas as doutrinas, jurisprudências e dispositivos que estão dispostos na Constituição Federal, Código Penal, Código de Defesa do Consumidor e outros, por isso pode-se partir das concepções que atualmente uma pessoa civil, esta munida pelas legislações, no entanto, esta leitura é inequívoca, pois, embora os cidadãos possuam suporte jurídico os falta à percepção de que possuem os mesmos.

Um dos temas desse estudo, trata-se dos remédios constitucionais assim chamados pela doutrina e jurisprudência, como “meios postos a disposição dos indivíduos e cidadãos para provocar a intervenção das autoridades competentes, visando sanar corrigir, ilegalidade e abuso de poder em prejuízo de direitos e interesses individuais.” (SILVA, 2009)

Os Remédios Constitucionais são responsáveis por designar uma espécie de ação

⁴³⁹ Jonatha Pereira Bugarim. Acadêmico do 8º período do Curso de Direito. e-mail: bugarim@hotmail.com

judiciária que visa a proteger categoria especial dos direitos fundamentais do homem, alguns estudiosos preferem chamar de garantias constitucionais. LENZA (2010, p. 805) elenca como remédios constitucionais judiciais o Habeas Corpus, Mandado de Segurança, Mandado de Segurança coletivo, Mandado de Injunção, Habeas data e Ação Popular.

No presente estudo, trouxemos a lume, o debate de como as comunidades tradicionais, vivenciam se for o caso, a utilização desse instrumento jurídico, que é disponível em nosso ordenamento, para todo cidadão brasileiro.

Nessa esteira, destacamos que esses instrumentos jurídicos são um choque para as comunidades tradicionais, pois não é levado em consideração, a pluralidade cultural dessas sociedades. Os remédios constitucionais foram elaborados pautados sobre uma cidadania universalista.

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa, no qual foi realizado um levantamento bibliográfico de como estão imbricadas as comunidades tradicionais, os direitos humanos, a cidadania e os remédios constitucionais, traçando uma comparação de distintos entendimentos na doutrina e verificando se este direito realmente esta para todos como deveria de ser.

Neste estudo pretende-se verificar o que a literatura trás de sobre cidadania, comunidades tradicionais e remédios constitucionais sobre o prisma dos direitos humanos.

I - Remédios Constitucionais.

Atualmente a defensoria publica vem realizando o papel de advogado, das pessoas de baixa renda, no entanto algumas atividades que exige manuseio de instrumentos jurídicos podem ser realizadas por pessoas sem formação jurídica. No mesmo plumo o número de pessoas que desconhecem esses instrumentos, no casu in tela remédios constitucionais é extenso. Em outro giro, imagine que se existe essa dificuldade para pessoas que se localizam no centro urbano, como será então para com as comunidades tradicionais. Inicialmente elencaremos abaixo sobre o conceito e utilização dos remédios constitucionais.

A – Habeas Corpus.

Dentre todos os seis remédios constitucionais, o Habeas Corpus é o primeiro a integrar as conquistas liberais, no ordenamento jurídico brasileiro. Embora do nome latino, é nativo da Inglaterra, segundo Filho (2008 p. 318) sua nascente pode ser conexas

no nº29 da Magna Carta de 1215, que pontuava ser injusta qualquer carceragem não instituída pela lei ou mandada sem julgamento.

Conforme se depreende do alcance do art. 5º, LXVIII da Constituição Federal “conceder-se-á habeas corpus sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por legalidade ou abuso de poder.”

O Habeas Corpus foi recepcionado ainda no primeiro Império, sendo que formalmente foi no Código de Processo Criminal que ocorreu o delineamento, no entanto, foi garantido constitucionalmente apenas em 1891. José Afonso da Silva (2009, p.445) assevera que “a constitucionalização ocorreu através do parágrafo 22, art. 72”. O mesmo foi primeiramente utilizado como remédio para garantir não só a liberdade física, como os demais direitos que continham por pressuposição basilar a locomoção.

A corroborar o exposto acima, preleciona o notável Filho (2008 p. 319), distintamente do direito inglês que o habeas corpus protegia unicamente a liberdade pessoal, o habeas corpus brasileiro possuía uma medida de extensão maior para atender o princípio *ubi jus ibi remedium*, garantindo assim a eficácia de boa totalidade dos direitos fundamentais.

Nesse sentido, necessário se faz mencionar o entendimento dos ilustres doutrinadores Paulo e Alexandrino (2009 p.189), os quais preconizam:

O habeas corpus é uma ação de natureza penal, de procedimento especial e isenta de custas (é gratuita), com objeto específico constitucionalmente delineado – liberdade de locomoção -, não podendo ser utilizado para correção de qualquer ilegalidade que não implique coação ou iminência de coação direta ou indireta, à liberdade de ir e vir e permanecer.

A doutrina se mostra harmoniosa quanto ao conceito de habeas corpus, nesse passo, é de todo oportuno trazer a baila o entendimento de José Afonso da Silva (2009, p. 445), “o habeas corpus hoje se estende a todos os casos em que um direito nosso qualquer direito estiver ameaçado, manietado, impossibilitado no seu exercício pela intervenção de um abuso de poder ou de uma ilegalidade.”

Nesse raciocínio, é sobremodo relevante assinalar, que o habeas corpus pode ser impetrado por qualquer pessoa física, cabendo também ao Ministério Público, desde que ambos sejam em favor de pessoa física, dessa forma a ação pode ser ordenada sem advogado. Quanto ao magistrado na qualidade de Juiz de direito, no entanto, ao seu turno, fato inusitado ocorrerá, pois, a esse propósito o mesmo não estando em atividade jurisdicional deve impetrar habeas corpus como pessoa comum, em caso contrário segundo Lenza (2010, p.806), “a Turma recursal, o tribunal poderão concedê-lo de ofício, em exceção ao princípio da inércia do órgão judicial”.

Nessa esteira preleciona Vicente de Paulo e Marcelo Alexandrino (2009, p.190) que o Habeas corpus possa se preventivo ou repressivo, Lenza (2010, p.808) difere ambos respectivamente por um ser usado antes da ameaça ou coação da liberdade de locomoção e o outro ser após o fato consumado, utilizado normalmente para cessar a ameaça, também chamado de liberatório.

Com supedâneo no art. 142, parágrafo 2º, da Constituição Federal, o habeas corpus não cabe à punições disciplinares militares. A esse propósito, faz-se *mister* trazer à colação o entendimento dos eminentes Paulo e Alexandrino (2009, p.190), o qual lecionam que “o meio militar segue regras próprias de conduta de hierarquia e disciplina, bem mais rígidas do que do que as imperam no âmbito civil.” Na mesma toada os estudiosos obtemperam que a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal lastra de forma cristalina que não cabe o Habeas Corpus quanto as punições disciplinares militares no entanto os autores aduzem que a Constituição Federal não impede a impetração, para examine.

B - Mandado de Segurança

Obtido como principal fonte, da doutrina brasileira do Habeas Corpus, o Mandado de Segurança - MS é emergente do Brasil, precisamente década de 30, Constituição de 1934, nesta, pesava como conteúdo e característica à defesa do direito, certo e incontestável, ameaçado ou violado por ato manifestamente inconstitucional de qualquer autoridade, na mesma esteira, porém na constituição de 1937, não existia previsão expressa da garantia do MS, os atos ilegais e violadores de direito individual era alicerçados na Lei n. 191/36. (LENZA, 2010, p.810)

Em outro giro na Constituição Federal de 1946, para proteger o direito líquido e certo, era concedido MS para qualquer autoridade responsável pela ilegalidade ou abuso de poder, pois o habeas corpus não possuía força de amparo. Por derradeiro, logrou êxito a Constituição Federal de 1988, com supedâneo no art. 5º, LXIX, que dispõem conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por habeas corpus ou habeas data, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público”. Atualmente as regras gerais do Mandado de Segurança estão registradas pela Lei n. 12.016 de 07/08/2009.

O direito líquido e certo, *ex vi* do disposto na literalidade do art. 5º LXIX, é lecionado por Silva (2009. p. 446) como o que se apresenta demonstrado na sua essência, demarcado no seu alcance e pronto a ser exercido no momento da impetração.

Filho (2008, p. 322) assevera que o embasamento do Mandado de Segurança, envolve o abuso do poder. Silva (2009, p. 446) complementa que somente o próprio titular desse direito tem legitimidade para impetrar, e este instituto é oponível contra qualquer autoridade pública.

Paulo e Alexandrino (2009 p.193) ministram:

O Mandado de Segurança é ação judicial, de rito sumário especial, a ser utilizada quando o direito líquido e certo do indivíduo for violado por ato de autoridade governamental ou de agente de pessoa jurídica privada que esteja no exercício de atribuição do Poder Público. É sempre ação de natureza civil, ainda quando impetrado contra ato de juiz criminal, praticado em processo penal.

A corroborar o exposto acima, preleciona o notável Silva (2009, p. 447) quanto ao direito líquido e certo, sendo aquele demonstrado de plano, sem incertezas, o que se apresenta manifesto na sua existência.

O Impetrante, também chamado de legitimado ativo ou sujeito ativo, enfim o suposto detentor do direito líquido e certo, pode ser pessoas físicas, jurídicas, órgãos públicos despersonalizados, porém com capacidade processual (Chefias do Executivo, Mesas do Legislativo) universalidades de bem e de direitos, Ministério Público e outros. (LENZA, 2010, p. 811).

A competência para julgar o mandado de segurança dependerá da categoria da autoridade coatora e sua sede funcional, segundo o STF todos os tribunais possuem competência para julgar o Mandado de Segurança, mesmo que seja contra seus próprios atos (PAULO E ALEXANDRINO, 2009, p. 196). O Mandado de Segurança pode ser repressivo, quando já praticado e preventivo quando diante da ameaça a violação do direito líquido e certo.

Consoante a inteligência do art. 23 da Constituição Federal, o prazo para impetração do mandado de segurança, é de 120 dias, Lenza (2010, p. 813) aduz, que conforme a orientação do STF, quanto ao prazo decadencial, não é passível de suspensão e interrupção.

O Mandado de Segurança segundo Paulo e Alexandrino (2009, p. 196) pode ocorrer a desistência a qualquer tempo, independente do consentimento do impetrante.

C - Mandado de Segurança Coletivo

Ainda no debate dos remédios constitucionais, urge trazer a mente outra forma de Mandato de Segurança, porém o de cunho Coletivo. O Mandato de Segurança Coletivo

difere do Individual, em seu objeto e na legitimação ativa, sendo que o objeto aqui tratado são os interesses transindividuais e a legitimação ativa são Partidos Políticos com representação no congresso nacional, e organizações sindicais, entidades ou associações legalmente constituídas em defesa do interesse de seus membros.

Segundo o comando inserto no art. 5º, LXX, da Constituição Federal “ o mandado de segurança coletivo pode ser impetrado por: a) partido político com representação no congresso nacional, b) organização sindical, entidade de classe ou associação legalmente constituída e em funcionamento à pelo menos um ano, em defesa dos interesses de seus membros e associados”.

Paulo e Alexandrino (2009, p. 196) entendem que no “Mandato de Segurança Coletivo, o interesse invocado pertence à uma categoria, agindo o impetrante - partido político, organização sindical, entidade de classe ou associação – como mero substituto processual na relação jurídica.”

Temer (apud Lenza, 2010, p. 816) leciona como objetivos do Mandado de Segurança Coletivo, o fortalecimento das organizações classistas, “pacificar as relações sociais pela solução que o judiciário dará a situações controvertidas que poderiam gerar milhares de litígios com a consequente desestabilização da ordem social”.

D - Mandado de Injunção

Conforme se depreende do alcance do art. 5º, LXXL, da Constituição Federal, “conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercícos de direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania”.

Silva (2009, p. 448) pontua que o objeto do Mandado de Injunção, é assegurar o exercício de qualquer direito constitucional não regulamentado, de liberdade constitucional, das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e cidadania logo o autor elenca como pressuposto a falta de norma regulamentadora.

Conforme assente no ordenamento jurídico, o Mandado de Injunção, segundo Paulo e Alexandrino (2009, p. 201), é um remédio constitucional colocado a disposição de qualquer pessoa, no entanto não é gratuito, logo necessita de um advogado.

Lenza (2010, p. 816) aventa que o Mandato de Injunção surgiu para combater a “Síndrome de Inefetividade das Normas Constitucionais” é de sobremodo relevante assinalar que estamos falando de normas que no momento que a Constituição é promulgada, não produzem todos os efeitos. Silva (2009, p. 450) assevera que “norma regulamentadora é, toda medida para tornar efetiva norma constitucional”.

À guiza de conclusão, o mandato de injunção, tem por alvo atingir concretamente em benefício do impetrante o direito, liberdade ou prerrogativa, sempre que a ausência de norma regulamentadora gire inviável seu exercício.

E - Habeas Data

Com supedâneo no art. 5, inciso LXXII, da Constituição Federal, conceder-se-á Habeas Data:

- Para assegurar o conhecimento de informações relativas à pessoa do impetrante, constantes de registros ou banco de dados de entidades governamentais ou de caráter público;
- Para a retificação de dados, quando não se prefira fazê-lo por processo sigiloso, judicial ou administrativa;

Filho (2008, p. 330) ministra que são dois os objetivos do habeas data, conhecimento de informação e retificação de dados. O interessado em apreciar dados particulares estáveis de registros ou arcabouço de dados governamentais ou público, e não conseguido alcançar administrativamente, poderá impetrar habeas data.

Silva (2009, p. 455) leciona que o processo de habeas data se discorre em duas fases, o Juiz de plano notifica o impetrado para apresentar dados ao impetrante, sendo definido um prazo a ser realizado, após junte os dados, se nada houver para retificar será arquivado o processo, caso contrário, deverá ser fundamentado e o Juiz citara o impetrado para contestação.

Regulado pela Lei n. 9.507 de 12 de novembro de 1997, o Habeas Data, segundo Paulo e Alexandrino (2009, p. 211) podem ser ajuizados por qualquer pessoa física ou jurídica, devendo ser feito pelo próprio titular, sujeito ativo, sendo que no pólo passivo figuram entidades governamentais ou administração pública como já citado. Lenza (2010, p. 822) traz à mente que é gratuita a ação do habeas data, de acordo a inteligência do art. 21 da Lei 9.507/97.

F - Ação Popular

“A ação popular é um remédio constitucional nascido da necessidade de se melhorar a defesa do interesse público e da moral administrativa. Inspira-se de fazer todo cidadão um fiscal do bem comum.” (FILHO, 2008, p. 326).

A ação popular é o elemento constitucional colocado a disposição de qualquer pessoa para alcançar a anulação de atos ou contratos administrativos, extralegais e maléficis ao patrimônio federal, estadual e municipal.

Paulo e Alexandrino (2009, p. 212), entendem que o autor de uma ação popular é uma pessoa, legítimo ativo, e no gozo de seus direitos civis e políticos (apto para votar) logo dessa forma a pessoa jurídica não pode exercer tal.

Lenza (2010, p. 824), elenca os requisitos para ação pública, no qual estes devem estar caracterizados por haver lesividade: ao patrimônio público, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural.

Quanto à competência de julgamento, Paulo e Alexandrino (2009, p. 215), crêem que dependerá da origem do ato, se este for praticado por órgão, autoridade, funcionário ou administrador ligado a União, quem julgar é o Juiz Federal. Se o mesmo ocorrer, no entanto em entidade dos estados membros quem julga é o Juiz estadual e em caso do acontecimento se der em município ou entidade por ele subvencionada, a competência será do Juiz estadual.

II – Discussão Teórica.

A - Comunidades Tradicionais

Através do Decreto 6040, de 7/2/07 foi instituído a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições.

PNPCT (2007) defini povos e comunidades tradicionais como:

“..grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.”

As comunidades tradicionais de acordo o PNPCT (2007) são os povos indígenas, quilombolas, seringueiros e castanheiros, quebradoras de coco babaçu, atingidos por barragem, fundo de pasto, os povos de terreiro, ciganos, faxinais, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, açorianos, campeiros, varjeiros, pantaneiros, geraizeiros, veredeiros, catingueiros e barranqueiros.

Em outro giro após se trazer a lume o entender básico das comunidades, percebe-se que em seu traço característico existe uma organização social própria, no entanto

esses grupos ainda assim estão sobre o prisma da legislação brasileira.

A celeuma que lastra essa pesquisa é a de que forma os remédios constitucionais estão disponível para esses grupos? Partindo do pressuposto que não existe diferenciação de tratar da legislação dos remédios constitucionais e existe um tratamento igualitário, sem considerar a pluralidade cultural.

Cada sociedade possui uma peculiaridade, uma identidade, que a representa e a diferencia das demais. Essa riqueza cultural deve ser preservada, assumindo uma importância histórico social, não apenas por respeito mas para formação e entendimento dos caminhos já percorrido e a percorrer.

A educação de uma determinada sociedade se dar através muitas vezes do tradicionalismo, passado de pai para filho pelos mais velhos daquela localidade. O residente daquela comunidade com maior formação não é aquele que mais estudou e sim por exemplo o que mais sabe pescar, ou plantar arroz. E essa pluralidade cultural desponta quando passamos de comunidade em comunidade, tentando em um paradoxo

por exemplo, comparar uma comunidade quilombola, com uma vila de pescadores.

B - Direitos Humanos, Cidadania e Pluralidade Cultural.

Segundo Norberto Bobbio (apud Piovesan, 2012, p.176), os direitos humanos nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares (quando cada Constituição incorpora Declaração de Direitos) para finalmente encontrar a plena realização como direitos positivos universais.

Flavia Piovesan (2012, p.179) assevera que a temática de Direitos Humanos, é comentada desde o período primeira guerra mundial, através dos institutos, da Liga das Nações, a Organização Internacional do trabalho e o Direito Humanitário, que surgiram com debate do direito fundamental do ser humano em virtude dos atingidos pela guerra e da situação do homem em seu labor.

A autora pontua que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 10 de dezembro de 1948, foi o marco desse tema, e elenca pontos jamais pensados antes, características peculiares, como por exemplo sua amplitude. A declaração tem como características marcantes um lastro de direitos e faculdades, fundamentais para o desenvolvimento, físico, moral e intelectual de uma pessoa. É justamente aqui, que nasce a característica da universalidade, aplicável a todos as pessoas de todos os países, raças, religiões, e sexos, em todo o mundo.

A universalidade é um termo por si, autoexplicativo. A palavra possui uma extensão que abrange por completo o todo do contexto que ela esta inserida. Posto isso, in casu, esclareça-se que a Declaração Universal insere todos os indivíduos de todos os territórios.

É sobretudo relevante assinalar que, foi a Constituição Federal de 1988, a primeira a elencar o principio dos direitos humanos, como principio fundamental, com supedâneo no art. 4º, temos, inciso II, prevalência dos direitos humanos, inciso III autodeterminação dos povos, inciso VIII, repudio ao terrorismo e ao racismo, inciso IX, cooperação entre os povos para o progresso da humanidade.

Com o marco jurídico da institucionalização dos direitos humanos, ocorre então o processo segundo Piovesan (2012, p. 441), de redefinição do próprio conceito de cidadania, o mesmo sendo agora mais amplo, por incluir direitos humanos enunciados internacionalmente. Portanto tem-se assim como os direitos humanos universais, através dos princípios enunciados, a também Universalização da Cidadania.

Na mesma toada a autora chama a atenção para os que contrapõem essa corrente Universalista, os chamados Relativistas Culturais. Estes argumentam sobre o alcance das normas dos direitos humanos. Eles entendem sobre o direito este estritamente relacionado ao sistema político, econômico, cultural, social, de uma determinada sociedade. Logo cada âmbito cultural tem sua visão sobre direito fundamental, que é ligada a sua particularidade. Nesse plumo acredita-se os relativistas, que a pluralidade cultural impediria a formação de uma moral universal, sendo necessária levar em consideração as diferenças culturais em cada sociedade.

Nesse passo, é de todo oportuno trazer a baila o entendimento de Boaventura de Sousa Santos que assevera que “Enquanto os direitos humanos forem vistos como universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado, uma forma de globalização de cima para baixo.”

A esse propósito, Boaventura de Sousa Santos (1997, p.16) traz a lume primeiramente o entendimento quanto a globalização, pois a mesma se entende como determinada condição, ou forma que estende sua influencia em todo o globo. O ilustre defende que toda globalização possui uma raiz local. Um ponto de origem que parte para influenciar um todo. Sendo que a globalização se dar em duas formas, a Localismo Globalizado (exemplo da língua inglesa como uma língua franca) e a Globalismo localizado (exemplo destruição de recursos naturais para pagamento de dívida externa),

ou seja uma globalização de cima para baixo.

Esse método de globalização é muito comum, se fizermos uma observação clínica no que acontece nos dias de hoje, como caso sub examine, urge mencionar a construção do Empreendimento da Usina de Belo Monte, ou o impacto da Empresa Facebook em determinada localidade, como simples exemplos de globalização.

Aduz Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 19), que para a globalização ocorrer de baixo para cima, os direitos humanos devem ser repensados como multiculturais. Urge trazer à mente que o indivíduo na sociedade é formado por um conjunto de características advindas do DNA familiar, adquiridas no meio em que vive, e também assimiladas durante seu crescimento, portanto somos de inúmeros padrões diferentes. Sociedades de culturas totalmente adversar a outras.

Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original.

O multiculturalismo contrapõe a universalização dos direitos humanos inserida em nossa constituição por considerar a pluralidade cultural como um eixo importante, frente a uma cidadania universalista. Ele é uma estrutura básica para uma relação contrabalançada, é possível aqui, legitimar aquela localidade.

Conforme a inteligência do art 1º da CF, o inciso II na qual tem a cidadania como um fundamento, do Estado Democrático de Direito, considerando que em 1948 a Declaração de Direitos Humanos expandiu para o mundo seus princípios, e esses incorporados em nossa constituição redefiniram a cidadania como sendo universalista, nesse diapasão, impende destacar que em algum momento tem se levado em conta nossa pluralidade cultural.

A Cidadania que o multiculturalismo abarca é a cidadania por alteridade, na qual busca-se entender, se projetar no lugar do outro, se percebendo e percebendo o outro dentro de contextos sociais e culturas diferentes.

Conclusão

Dessa forma, não merece prosperar a falaciosa argumentação que a cidadania (universalista) disposta na constituição federal, não transmitiu a democracia quando se referimos aos remédios constitucionais, pois, se os remédios constitucionais, e outros

instrumentos jurídicos tiveram como diretriz para sua elaboração e seus direcionamentos um pensamento universalista, as diversas sociedades de diversas culturas, sempre receberão choques e jamais o exercício da cidadania. Portanto, a cidadania disposta no art.1 da CF, deve ser uma cidadania por alteridade, onde as sociedades diferentes se respeitem. Se as garantias constitucionais fossem repensadas considerando a diversidade cultural das sociedades, teríamos um cosmopolitismo.

Referencias Bibliográficas

ALEXANDRINO, Marcelo. Paulo, Vicente. **Direito Constitucional Descomplicado**. 4º Ed. São Paulo: Metodo, 2009.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

HALL, Stuart. **DA DIASPORA: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2003.

Ministério da Justiça. **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT)**, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural dos Direitos Humanos**. Revista Critica de Ciências Sociais. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de estudos Sociais. Nº 48, Junho, 1997.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 32ª ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

Identidades negras no disco *Refavela* (1977) de Gilberto Gil⁴⁴⁰

Rafaela Capelossa Naked⁴⁴¹

Resumo:

Este artigo, apresentado no referente evento, faz parte da dissertação de mestrado em andamento na PUC-SP, e pretende apresentar as principais questões que a autora pretende discutir em seu trabalho acadêmico. Nos efervescentes anos 1960-1970 o mundo atlântico foi palco de grandes acontecimentos: a luta por Direitos Civis nos Estados Unidos, a descolonização de diversos países africanos e a emergência de diversas lutas da população negra. No campo da cultura, podemos destacar a ascensão do *funk* e do *soul* e a forte presença do *reggae music* no cenário musical, gêneros conectados a uma ética e uma estética de valorização da cultura negra. No Brasil entre essas manifestações musicais podemos resgatar os Bailes Black e a “reafricanização” do carnaval de Salvador. Neste contexto, Gilberto Gil, um dos mais conceituados *performers* dessa negritude artística e politicamente, torna-se um dos símbolos mais importantes da negritude no país e ícone dos jovens negros baianos nas décadas de 1970-1980. Um dos discos mais marcantes deste período da carreira do artista, *Refavela* (1977), é dedicado à África, começou a ser elaborado durante a viagem de Gilberto Gil ao FESTAC (Festival Mundial de Arte e Cultura Negra) em Lagos, na Nigéria. No Atlântico Negro - como nos aponta Paul Gilroy – as vivências artísticas dos escravos e seus descendentes formam um corpo de produções culturais que evidencia os traços de solidariedade para com a situação dos negros em todo o mundo, pelo protesto político marcado pela desigualdade, pela violência e pelo racismo, pela lamentação e também pelo prazer destes sujeitos. Neste sentido, as músicas da diáspora negra sintetizam as experiências históricas dos negros, criando um corpo único de reflexões sobre a modernidade e seus dissabores. A partir destes pressupostos, o trabalho apresentado no evento propõe discutir o disco *Refavela* dentro do contexto histórico em que está inserido.

Palavras-chave: negritude; identidade; música; diáspora negra;

⁴⁴⁰Trabalho apresentado no II Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT Pensamento e intelectuais negros.

⁴⁴¹ Rafaela Capelossa Naked é graduada e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é mestranda em História na PUC-SP, sob a orientação do Prof. Dr. Amailton Magno Azevedo. Contato: rafaelanaked@hotmail.com

De forma oposta ao logocentrismo ocidental, o povo da diáspora tem registrado a estrutura profunda de sua vida cultural na oralidade e na música. A música atua como registro das narrativas de drama e prazer vividas nos sertões e litorais da diáspora, num historicismo e memorialismo popular que os conecta às suas tradições estéticas, culturais e religiosas, constituindo um corpo de tradições não-tradicionais, elaboradas nas favelas-plantations do Novo Mundo.

“Não importa o quão deformadas, cooptadas e inautênticas sejam as formas como os negros e as tradições e comunidades negras pareçam ou sejam representadas na cultura popular, nós continuemos a ver essas figuras repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que estão por trás delas. Em sua expressividade, sua musicalidade, sua oralidade e na sua rica, profunda e variada atenção à fala; em suas intenções vernaculares e locais, em sua rica produção de contranarrativas e, sobretudo, em seu uso metafórico do vocabulário musical, a cultura popular negra tem permitido trazer à tona, até nas modalidades mistas e contraditórias da cultura popular *mainstream*, elementos de um discurso que é diferente – outras formas de vida, outras tradições de representação⁴⁴².”

As músicas dos negros brasileiros são exuberantes em signos explicitamente africanos em sua linguagem corporal, expressiva e textual. Sua população manteve o caráter celebratório de suas músicas e danças que, em seu relato moderno entram em contato com memórias antigas em circuitos África-Brasil. Reconstituem memórias de uma África perdida e consciente e inconscientemente reconstituída pelos corpos dançantes de seus descendentes, revelando uma vivência de África mais próxima de seus deuses, das celebrações e da expressão corporal africana, de encontro com uma estética evidentemente mestiça em seus carnavais, afoxés, candomblés e músicas populares.

No entanto, em termos de produção acadêmica, durante muito tempo as narrativas musicais da diáspora negra permaneceram obscurecidas por historiografias, etnografias e cartografias pautadas num discurso eurocentrado, fundado na escrita e na exclusividade da Europa na produção da cultura e da epistemologia.

“O eurocentrismo atribui ao Ocidente – Europa e seus prolongamentos “bem sucedidos”, ou seja, as potências que administram e expandem muito bem o seu legado – um sentido providencial de destino histórico, em oposição às sociedades (mal) incorporadas a seu movimento, construindo tempos e lugares em que as contribuições (raras) e os

⁴⁴² HALL, Stuart. Da diáspora – Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006, pp. 323-324

silêncios de cada cultura definem sua posição diante do progresso da humanidade, este constructo que coube, e continua cabendo, à cultura industrializada reiterar e disseminar, tornar senso comum, dado natural⁴⁴³.

Para Walter Mignolo, o discurso eurocentrado através de sua exclusividade epistêmica até hoje, apesar do fim do colonialismo, perpetua a *colonialidade do saber*, sistema que opera através da negação de outras formas de pensamento que não estejam pautadas na perspectiva da razão filosófica e científica europeias⁴⁴⁴. A negação epistêmica tem atuado como instrumento estratégico de descrédito, subalternização ou até mesmo de silenciamento das culturas de matriz não-europeia tanto no âmbito acadêmico. Assim, o autor se propõe pensar a produção dos “outros” sujeitos da modernidade para além da geo-história de Hegel, descolonizando a paisagem cultural das epistemologias subalternas de políticas raciais e sexuais do conhecimento.

Neste sentido, este artigo e a dissertação da qual faz parte procura contribuir nessa discussão através da análise da obra de Gil. As músicas e o corpo de Gilberto Gil, em suas performances, mas também em depoimentos, entrevistas e posturas políticas se dedicam a trazer a África e a diáspora à superfície investindo no desmoronamento de práticas de exclusão e silenciamento que nos aponta Mignolo.

O disco

No final de 1976, Gilberto Gil foi convidado a participar do 2º FESTAC – Festival Mundial de Arte e Cultura Negra, acontecimento que marcará a sua trajetória artística. O 2º FESTAC foi um evento de arte, cultura e políticas negras que reuniu em Lagos, na Nigéria, 50 mil negros de nacionalidades africanas e da diáspora a fim de compartilhar suas experiências dentro desta rede.

O Festival representava a emergência de uma nova afirmação negra diante do mundo, no bojo pós-colonialismo e, ao mesmo tempo, a consolidação dos laços entre os países da África e da diáspora. Segundo Abdias do Nascimento, a sua palavra de ordem era “a comemoração da individualidade, da antiguidade e do poder do mundo negro e africano⁴⁴⁵”. O evento vinha amparado por uma ideologia descolonialista e

⁴⁴³ SHOHAT, Ella e STAM Robert. *Crítica da Imagem Eurocêntrica: multiculturalismo e representação*, trad: Marcos Soares, São Paulo: Cosacnaif, 2006, pp. 11-12.

⁴⁴⁴ Ver em: MIGNOLO, WALTER. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Boaventura Souza Santos (org.), *Conhecimento Prudente para uma vida decente*. São Paulo: Editora Cortez, 2006. Pp 667-709.

⁴⁴⁵ NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estud. av.* [online]. 2004, vol.18, n.50, pp. 209-224.

pan-africanista, gestada principalmente na década de 1960. Contava principalmente com atividades de música, dança, teatro, cinema, exposições, colóquios, entre outros. No FESTAC, o Brasil foi representado nas artes plásticas por Emanuel Araújo, Ruben Valentin e Wadeloir do Rego. No cinema, foram exibidos os filmes *Partido alto*, *Artesanato do samba* e *Isto é Pelé*. Na música, destacaram-se Caetano Veloso e Gilberto Gil.

A ideia de fazer o disco *Refavela* surgiu na própria Nigéria, durante o Festival: as músicas *Refavela*, *Aqui e Agora* e várias outras foram compostas durante a viagem pelo país. Foi de lá que Gil trouxe o Balafon – instrumento do Golfo da Guiné - com o qual toca a música homônima.

"Em 77, eu fui participar do Festac, festival de arte e cultura negra, em Lagos, na Nigéria, onde reencontrei uma paisagem sub-urbana do tipo dos conjuntos habitacionais surgidos no Brasil a partir dos anos 50, quando Carlos Lacerda fez em Salvador a Vila Kennedy, tirando muitas pessoas das favelas e colocando-as em locais que, em tese, deveriam recuperar uma dignidade de habitação, mas que, por várias razões, acabaram se transformando em novas favelas. Para abrigar os 50 mil negros do mundo inteiro que para lá acorreram, tinha sido construída uma espécie de vila olímpica com pequenas casas feitas com material barato e um precário abastecimento de água e luz, que reavivou em mim a imagem física do grande conjunto habitacional pobre. Refavela foi estimulada por este reencontro, de cujas visões nasceu também a própria palavra, embora já houvesse o compromisso conceitual com o re para prefixar o título do novo trabalho, de motivação urbana, em contraposição a Refazenda, o anterior, de inspiração rural⁴⁴⁶."

De volta ao Brasil, *Refavela* foi gravado entre o final de março e o final de abril de 1977. O disco conta com dez faixas: *Refavela*, *Ilê Ayê*, *Aqui e agora*, *Norte da saudade*, *Babá Alapalá*, *Sandra*, *Samba do Avião*, *Era Nova*, *Balafon* e *Patuscada de Gandhi*. A música *Refavela* é a síntese do manifesto temático do disco. *Ilê Ayê* e *Patuscada de Gandhi* são dedicadas aos afoxés baianos Ilê Ayê e Filhos de Gandhi, com os quais o artista teve profundo envolvimento na década de 1970. *Babá Alapalá* é uma música sobre orixás e ancestralidade, *Norte da saudade*, um xote-reggae. *Samba do Avião* foi relido com arranjos que lembram o funk norte-americano e *Balafon* ao modo de *juju music*. Durante a turnê *Refavela*, foram executadas outras

⁴⁴⁶ RENNÓ, Carlos (org). Gilberto Gil – Todas as letras. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Companhia das letras, 2003, p.232.

músicas como *A Gaiivota*, *Um Sonho*, *Chiquinho Azevedo*, *Queremos Saber*, *Balada do Lado sem Luz*, e *De Onde Vem o Baião*.

Nas palavras do artista, “o disco ficou muito assim sobre o conceitual de *Refavela* mesmo, essa coisa de arte nos trópicos, comunidades negras contribuintes para afirmação de novas etnias e novas culturas no Novo Mundo, Brasil, Caribe, Nigéria, Estados Unidos..., todas essas coisas, essas culturas emergentes como presença forte do dado negro⁴⁴⁷”.

“Refavela, como refazenda, um signo poético.
Refavela, arte popular sob os trópicos de câncer e de capricórnio.
Refavela, vila/abrigo das migrações forçadas pela caravela.
Refavela, como luz melodia.
Refavela, etnias em rotação na velocidade da cidade/nação.
não o jeca tatu, mas o jeca total.
Refavela, aldeia de cantores, músicos e dançarinos pretos, brancos e mestiços.
O povo chocolate e mel.
Refavela, a franqueza do poeta; o que ele revela;
o que ele fala, o que ele vê⁴⁴⁸”.

Assim como os outros discos da fase “Re” de Gil – *Refazenda* e *Realce* -, *Refavela* conta também com um manifesto. Como desvela o *Manifesto Refavela* (1977), o disco revela não só a matriz africana, mas a atmosfera de invenção, reinvenção e transformação de formas musicais chamadas tradicionais para engendrar a produção de novas identidades musicais dentro de uma política cultural da diferença. *Refavela* celebra a raiz desvelando a África na experiência da diáspora, manifestando-se num relato absolutamente moderno, impuro no discurso verbal e melódico, intencionalmente diverso nos ritmos, instrumentos e linguagens. O disco sintetiza a experiência das culturas negras da diáspora, também fruto de múltiplas sincronizações, hibridizações, encontros, negociações entre a dominação e subalternidade dentro de um repertório comum de matriz africana.

Embora tenha sido gestado durante a estadia de Gilberto Gil na Nigéria, o disco *Refavela* sintetiza e explora as profundas vivências pessoais, políticas e

⁴⁴⁷ Gilberto Gil. IN: BAHIANA, Ana Maria. Nada será como antes: MPB anos 70 - 30 anos depois. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2006, p.84.

⁴⁴⁸ GIL, Gilberto. Manifesto Refavela, sd. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_texto.php?id=26&page=3&id_type=3

musicais do artista em relação à ancestralidade e a pós-colonialidade desde a década de sessenta.

Nas décadas de 1960 e 1970, no bojo da contracultura, houve uma retomada seletiva das tradições afro-brasileiras e suas manifestações contemporâneas, sobretudo o candomblé.

“Ao discurso repressivo do judeo-cristianismo, ao campo ideológico responsável pelo mal-estar-na-civilização, os filhos da contracultura podiam contrapor Iansã, a labareda erótica, divindade lasciva, rainha dos raios e dos prazeres do sexo, dona do fogo e do corpo perfeito. Ou Oxum, deusa narcisista e sensual, mãe dos pássaros e dos peixes, senhora da brisa e da água fresca, louca por jóias, mestra em línguas. Enfim, deuses e deusas de uma religião que divinizava a natureza e não condenava o corpo⁴⁴⁹.

Os intelectuais brasileiros se encantaram com o mundo afro brasileiro enquanto forma de contestação e inversão dos signos da modernidade, inaugurando uma abertura para formas extra-ocidentais de entendimento do mundo. O próprio tropicalismo, neste contexto, se apropriou dos signos da cultura afro-brasileira. No entanto, o envolvimento de Gil vai muito além do projeto tropicalista: é neste contexto que ele estreita seus laços identitários com a diáspora e a negritude, trajetória na qual a narrativa do *self* se confunde com o do artista, que redescobre a sua negritude junto com outros jovens naquele momento.

No final da década - sobretudo sob o impacto de Jimi Hendrix - Gil vestiu a máscara do negro com consciência racial, e essa nova *persona*, em vez de meramente ocultar o homem resolvido além dos conflitos, revelou conteúdos de mágoa e orgulho havia muito latentes sob o antigo véu. Era como se ele se tivesse longamente submetido à crença de que não era preciso bater no peito e gritar "sou negro!" ou protestar contra discriminações, considerando bastante ter uma vida digna e afirmar-se social e intelectualmente como fizera seu pai. Agora, com o aspecto "black is beautiful" da cultura pop que ele abraçava como consequência de seu refinamento pessoal, ele encontrava africanidades em suas reminiscências domésticas e revolta contra os aspectos raciais da injustiça da sociedade brasileira. É revelador de profunda verdade sobre essa questão no Brasil o fato de Gil ter sido um exemplo perfeito de filho de "preto doutor" baiano e, à medida que os negros pobres foram dominando a paisagem humana da Cidade

⁴⁴⁹ RISÉRIO. Antonio. A utopia brasileira e os movimentos negros. São Paulo: Editora 34, 2007, p. 182.

do Salvador com sua afirmação cultural popular pós-60, e, ao mesmo tempo, perdendo chances de se tornarem profissionais liberais por causa da intensificação das desigualdades sociais e da ruína da educação pública, ter se tornado um líder mítico dessas novas massas negras. Assim, o pequeno burguês bossanova de 63 é cantado pelos blocos afro dos anos 80 e 90 como aquele que ficou no lugar de Bob Marley na defesa de seu povo⁴⁵⁰”.

É através das tradições afro-brasileiras, num cenário predominantemente baiano, que Gil começa a envolver-se com as questões da negritude: “Eu só vim a entrar num terreiro de candomblé – e foi num de Ogum, na Ilha de Itaparica – quando voltava de Londres, do exílio. (...) Nessa ocasião eu já tinha tomado contato com o candomblé através da literatura, dos livros de Jorge Amado, através da discussão sobre cultura no Brasil, das ‘coisas brasileiras’, dos símbolos de africanidade, do interesse pelo negro e pela negritude⁴⁵¹” – relata o artista.

Quando volta de Londres, o artista encontra o afoxé Filhos de Gandhy, seu velho amor de infância, praticamente desmobilizado e dedica-se a reabilitá-lo, emprestando sua imagem e prestígio junto a Caetano Veloso nos ambientes de ensaio. Gil, inclusive, participa ativamente desfilando no bloco por anos a fim de promovê-lo. Neste momento histórico, a juventude negromestiça se organizava em novos afoxés e em blocos afro, tomando de assalto o espaço carnavalesco com discursos e posturas antagônicas ao integracionismo explícito do tradicional afoxé. O momento era de uma afirmação do “ser negro, num horizonte marcado, quase que de uma ponta a outra, pela ideologia do pluralismo cultural⁴⁵²”.

Nesta conjuntura ocorre a ocorre a “reafricanização⁴⁵³” do carnaval baiano: a revitalização de afoxés como o Filhos de Gandhy, do o Ilê Aiyê e o surgimento de outros mais, como o Badauê e o Malê Dabalê. Este florescimento cultural, denominado pelos integrantes do Badauê como “explosão afrocultural” acompanhou uma projeção dos negros da periferia de Salvador para o centro, para a vida pública da cidade numa celebração de sua identidade e negritude: “de repente, a juventude black-baiana coloriu as ruas de Salvador com suas batatas, búzios, panos e tranças.

⁴⁵⁰ VELOSO, Caetano. *Verdade tropical*. São Paulo: Companhia das letras, 1997., p. 201.

⁴⁵¹ FONTELES, Bené. *GiLminoso – a pó.ética do Ser*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999, p 121.

⁴⁵² RISERIO, Antonio. *Carnaval: As cores da Mudança*. Revista do CEAO, nº 16. EDUFBA, Salvador-Ba. 1995, p.93.

⁴⁵³ Ver em: RISERIO, Antonio. *Carnaval Ijexá*. Salvador: Corrupio, 1981.

Tempos atrás, isso só acontecia no Carnaval. Mais eis que a onda se espalha, a transa se afirma e o visual do jovem ganha direito a uma existência diária, cotidiana, extracarnavalesca⁴⁵⁴ – conta-nos o intelectual baiano Antonio Risério. É neste contexto que, por conta de sua ativa postura política e artística, – nos aponta o mesmo autor – Gilberto Gil é, em 1981, a grande figura em meio a juventude negra no Brasil. Neste mesmo ano, ele registra no livro de Risério sua reflexão sobre o momento histórico em que vivia:

“Vivemos numa época em que existe uma especialização em lutas setoriais, lutas de minorias. A luta negra no Brasil está dentro disso, com o papel preponderante dado à importância histórica da cultura negra. Os negros começaram a conquistar a possibilidade de se autogerir esteticamente⁴⁵⁵.”

Gestado neste contexto, o disco *Refavela* se afirma enquanto projeto estético derivado de todas essas vivências concebidas em circuitos diaspóricos entre Brasil, África, Estados Unidos e Jamaica. Sintetiza a experiência urbana dos sujeitos afro-diaspóricos diante dos dramas e prazeres da modernidade. Brinca, flerta com a questão racial, ao mesmo tempo em que assume um discurso político da negritude entre o “Black-power” da música *Ilê Aiyê* e o povo chocolate e mel de *Refavela*. Aponta para uma estética alternativa ao modelo colonial evocando suas raízes, seus orixás, mas de forma absolutamente moderna e inautêntica: festeja a indeterminação mestiça da produção dos sujeitos afro-diaspóricos, ainda que através de uma política cultural da diferença e de um essencialismo estratégico.

Fiz o *Refavela*, um disco para falar disso: para falar da favela, para falar das várias dimensões da vida negra no Brasil e na África e no mundo. Essa consciência do aspecto civilizatório que a cultura negra tem, do negro civilizando o Brasil, uma civilização fundada, fundamentada na coisa negra. Tudo isso. O discurso apologético, o discurso de louvação, digamos assim, da negritude, passa tudo isso a se tornar elemento básico da minha expressão musical⁴⁵⁶.

Neste sentido, a narrativa de Gilberto Gil, embalada por essas diversas negritudes que ressoam em circuitos atlânticos se confronta com a especificidade do racismo brasileiro e produz uma textura musical e poética singular, fruto de diversas experiências do intelectual, do artista e do militante Gilberto Gil.

⁴⁵⁴ Ver em: RISERIO, Antonio. *Carnaval Ijexá*. Salvador: Corrupio, 1981.

⁴⁵⁵ Idem

⁴⁵⁶ GIL, GILBERTO. Transcrição não publicada (4 de abril de 2013). Entrevista concedida a Rafaela Capelossa Naked.

As canções do disco *Refavela* apontam para uma militância voltada para a ressignificação da representação do negro, para uma celebração ou, nas palavras do artista, uma “louvação da negritude⁴⁵⁷” e para o enfrentamento do racismo e da política do embranquecimento. Neste disco, já podemos perceber claramente o que o artista chamará de militância artística, explicitando seu compromisso com a recuperação da autoestima do negro brasileiro e construção de referências positivas em relação ao seu passado e presente.

Segundo Stuart Hall, embora a marginalidade permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural⁴⁵⁸.

Neste sentido, *Refavela* se insere num contexto de transformação simbólica do que é ser negro, através de uma estética da diferença que valoriza a criação de um território e uma linguagem próprias destes sujeitos no campo da cultura através de uma política cultural da diferença.

Referências Bibliografia

FONTELES, Bené. *GiLminoso – a pó.ética do Ser*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

GIL, GILBERTO. Transcrição não publicada (4 de abril de 2013). Entrevista concedida a Rafaela Capelossa Naked.

GIL, Gilberto. Manifesto *Refavela*, sd. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_texto.php?id=26&page=3&id_type=3. Acesso em março de 2013.

Gilberto Gil. IN: BAHIANA, Ana Maria. Nada será como antes: MPB anos 70 - 30 anos depois. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2006.

HALL, Stuart. *Da diáspora – Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

⁴⁵⁷ GIL, GILBERTO. Transcrição não publicada (4 de abril de 2013). Entrevista concedida a Rafaela Capelossa Naked.

⁴⁵⁸ HALL, Stuart. *Da diáspora – Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

MIGNOLO, WALTER. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Boaventura Souza Santos (org.), *Conhecimento Prudente para uma vida decente*. São Paulo: Editora Cortez, 2006. Pp 667-709.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estud. av.* [online]. 2004, vol.18, n.50, pp. 209-224. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019&lng=en&nrm=iso>

RENNÓ, Carlos (org). Gilberto Gil – Todas as letras. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Companhia das letras, 2003, p.232.

RISERIO, Antonio. Carnaval Ijexá. Salvador: Corrupio, 1981.

RISERIO, Antonio. Carnaval: As cores da Mudança. Revista do CEAO, nº 16. EDUFBA, Salvador-Ba. 1995.

RISÉRIO, Antonio. A utopia brasileira e os movimentos negros. São Paulo: Editora 34, 2007.

SHOHAT, Ella e STAM Robert. *Crítica da Imagem Eurocêntrica: multiculturalismo e representação*, trad: Marcos Soares, São Paulo:Cosacnaif, 2006, pp. 11-12.

VELOSO, Caetano. *Verdade tropical*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

As Mulheres Negras no Mercado de Trabalho na Bahia: do final do século XIX ao início do século XX

Roselice Maria da Silva van Gastel⁴⁵⁹

Introdução

O presente artigo tem por finalidade analisar a inserção das mulheres negras baianas, libertas da escravidão no mercado de trabalho livre, tendo como recorte temporal o período que engloba os meses subsequentes ao dia 13 de Maio de 1888 até outubro de 1914, na Primeira República.

O ponto de partida para elaboração desse artigo foi a consulta de fontes primárias, das quais priorizamos a sessão de “*Annúncios Populares*”, do *Jornal A Tarde*, na edição dos dias 05, 08, 09, 14, 15, 20 e 22 de outubro de 1914. Essas fontes (os jornais) foram consultadas no Instituto Histórico e Geográfico da Bahia.

Nessas edições do *Jornal A Tarde*, buscamos coletar informações sobre a recorrência ao fator cromático-racial na busca por trabalhadoras e para quais setores estão sendo acionados naquele contexto histórico. Busca-se, sobretudo, perscrutar para que setores de trabalho as mulheres negras foram enviadas considerando o emergente setor industrial, se para atividades agrícolas tradicionais ou para o trabalho doméstico, que no período pós-escravidão acaba se fortalecendo e se estabelecendo enquanto função necessária dentro dos parâmetros de modernidade em construção, sendo que todo e qualquer serviço que remetesse às tarefas realizadas pelos escravizados era severamente rechaçado/rejeitado.

⁴⁵⁹Bacharel em História/UCSAL. Email: rose_silva63@yahoo.com.br.

Além da fonte primária supracitada, trabalhamos com fontes bibliográficas, as quais contribuíram na ampliação do diálogo com os dados coletados nas fontes primárias, o que nos permitiu analisar sejam as informações expressamente colocadas, sejam os silêncios presentess quais nos remetem à premissa de que houve abandono calculado da sociedade senhorial brasileira para com os libertos e libertas, que ao longo de quatro séculos estiveram submetidos às atrocidades e exploração do regime escravista.

Contexto Geral e Específico

A sociedade senhorial enfrentou, nas duas últimas décadas do século XIX, profundas mudanças em relação ao sistema econômico, no qual se observava um gradual e irreversível distanciamento da prática de produção pautada na relação senhor-escravo.

Esta prática perdurou ao longo de quatro séculos, mas desde o início do século XIX já vinha sendo delineado o seu declínio. Todavia, essa afirmação não parte do pressuposto de que declinar o modo de produção escravista declinaria de imediato a sociedade senhorial, fato que nos parece paradoxal, visto que o binômio "senhor-escravo" se constitui relacionalmente, pois a existência de um pressupõe a existência do outro. Partindo desse ponto, precisamos aqui caracterizá-los, ou seja, identificar quem são estes sujeitos no contexto estudado, demarcado no seguinte recorte histórico estabelecido para este trabalho: de 1888, período imediato após a abolição, até 1914, fase da República Velha. A análise desse período focalizará o processo na inserção da mulher negra no mercado de trabalho livre emergente na Bahia.

Por outro lado, se faz necessário destacar que o binômio anteriormente mencionado não se constitui como via exclusiva das relações econômicas e sociais na Bahia do século XIX. Além desta relação predominante, coexistem outras segmentações constituídas pela população livre (branca) e pela população negra alforriada, além de uma gama de mestiços nascidos livres ou alforriados que compunham a sociedade brasileira, em geral acessadas para desempenharem

funções que geralmente não eram confiadas aos escravizados e escravizadas, ou que não faziam parte da sua lista de competências.

Caracterização da Sociedade Senhorial

A sociedade senhorial caracterizava-se no período abordado, pela propriedade dos recursos de produção: a terra e os escravos. Desse modo, o poder e os privilégios usufruídos pelo senhor eram aferidos, sobretudo, pela posse desses dois bens. Quanto maior a quantidade, mais os senhores concentravam prestígio, tanto social, quanto político e econômico.

Assim, mediante o quadro de incertezas acerca do futuro numa nova ordem sócio-econômica e política, o posicionamento da camada senhorial na Bahia, frente ao definhamento do regime escravista, era de oposição às possibilidades de mudanças, visto que estas poderiam ser um prenúncio da perda dos privilégios até então desfrutados por este segmento. Entretanto, não podemos perder de vista que, processualmente, a engrenagem escravista encontrava-se em vertiginoso declínio enquanto modo de produção. Sendo assim, o estado buscou minimizar os impactos de uma transição abrupta, aprovando legislações que tinham como perspectiva promover a transição e reduzir gradualmente a dependência da mão-de-obra escrava. Vale dizer que os trilhos percorridos nessa direção foram permeados de paradoxos, uma vez que uma das argumentações centrais sobre a construção de um processo de abolição dos escravizados centrava-se na questão da incongruência do sistema escravista para uma nação que buscava se estabelecer e ser reconhecida enquanto uma sociedade que dominava os códigos de conduta da etiqueta europeia.

As principais leis que constituíram o alicerce para Abolição da Escravidão devem ser analisadas sob diversos ângulos, especialmente no que se refere aos impactos que, efetivamente, causaram na vida da população escravizada. Ademais, as intervenções estatais buscavam poupar a classe senhorial ou reduzir ao mínimo suas perdas e danos, ao que vale salientar que as legislações sempre deixaram brechas que foram confortavelmente utilizadas pelos proprietários de escravos, como poderemos ver brevemente a seguir.

A *Lei nº 581*, de 4 de Setembro de 1850, popularmente conhecida como *Lei Euzébio de Queiroz*, ratificou a Lei de 1831, que determinava o fim do tráfico negreiro e estabelecia punições pecuniárias para os que infligissem a legislação do Império. Entretanto, existem registros que, apesar da promulgação da lei, até a década de 70 do século XIX, ainda ocorria a entrada de escravo traficado no Brasil.

Em 1871, foi declarada a condição de livre para os filhos e as filhas das mulheres escravas, através da Lei nº 2040, mais conhecida como a *Lei do Ventre Livre*, a qual continha uma série de exigências sobre a relação do escravo-senhor e a intervenção do estado como regulador dos interesses das partes. Sobre essa lei, podemos dizer que, efetivamente, o menor ou “ingênuo”, como era identificado, estava legalmente submetido ao senhor até os 21 anos de idade, quando então poderia sair da propriedade do senhor, pois até essa faixa etária (21 anos) serviria ao senhor, teoricamente de sua mãe, em sua propriedade.

Três anos antes da Abolição da Escravidão, em 1885, foi aprovada a Lei nº 3270, conhecida como *Lei do Sexagenário*, que determinava que os escravos e as escravas acima de 60 (sessenta) anos estariam livres a partir daquela data. O curioso é que se sabia que o escravo estava mais ativo, ou seja, com maior produtividade, até os quarenta anos de idade, período a partir do qual se observa um decréscimo no valor de mercado dos escravos, sendo que em relação às mulheres o valor oscilava 25% a menos que o valor dos homens. Considerando a realidade, acreditamos que a *Lei do Sexagenário* efetivamente não se constituiu num benefício propriamente dito para os idosos e idosas. Pelo contrário, constituiu-se num subterfúgio para eximir os senhores da responsabilidade de garantir cuidados para com estes e estas, expondo-os à vulnerabilidade e à mendicância, pois somente alcançavam a pseudo-liberdade os - poucos - escravos que conseguiam atingir mais de 60 anos de idade, quando já haviam exaurido o vigor para o trabalho nas propriedades dos seus senhores.

Obviamente, essas legislações conduziram a algumas alterações no seio do sistema escravista, pois especialmente por conta do fim do tráfico, que contribuiu para a redução, conseqüentemente, acabou dificultando a renovação da mão-de-obra escrava nas propriedades rurais. Entretanto, não podemos nos furtar de um olhar mais perspicaz sobre os interesses e articulações no interior do sistema, onde a

sociedade senhorial não poderia, segundo a ótica da classe dominante, sair prejudicada.

Contanto, essas ponderações não visam ofuscar a realidade inerente àquele contexto histórico, que caracterizamos aqui como período de transição do regime escravista para as relações de trabalho livre, durante o qual primeiro vai perdendo força e capacidade de sustentabilidade e apontando para a inviabilidade dessa prática produtiva frente aos avanços do trabalho livre, forjado no interior da estrutura estatal e articulado com determinados segmentos econômicos segundo os quais o regime escravista já havia esgotado suas possibilidades de existência.

O período que antecede a abolição propriamente dita é um período no qual se verificava a coexistência de práticas produtivas pautadas na divisão social do trabalho. Situação semelhante ocorre na fase posterior à abolição, na qual não houve, de imediato, um rompimento com as antigas formas de produção, quando se observa a prática simultânea de distintas formas de produção, especialmente em algumas regiões, como o Nordeste e, mais particularmente, o estado da Bahia.

Apesar da resistência da sociedade senhorial, que temia em perder seus privilégios, e o particular processo de transição na Bahia, a mesma foi se inserida no mercado de trabalho livre, operando lentamente, mas gerando consistentes modificações no bojo do sistema escravista. Obviamente, se compararmos a Bahia com as regiões Sudeste e Sul, concluiríamos que esse estado encontrava-se numa fase inicial do *ranking* de desenvolvimento das suas forças produtivas, o que estabelecia um diferencial da sua realidade com os demais estados.

A Posição da Mulher Escravizada

Nesse debate, é preciso ainda trazer mais alguns elementos acerca da posição ocupada pela mulher escravizada no período em foco, pois compreendemos que, no interior do sistema escravista, ela ocupou, em alguns momentos e também em algumas propriedades, uma posição diferenciada. Essa afirmação não nega a condição de propriedade concernente ao *status* dos escravos e das escravas, mas aponta para a multiplicidade de papéis impostos às mulheres escravizadas. Busca-se

salientar que, no regime escravagista, cada proprietário/senhor possuía relativa autonomia no processo de definição da(s) competência(s) da sua escravaria. Entretanto, a própria dinâmica do sistema, pautada na economia agroexportadora, impunha redimensionamento das tarefas, à medida que se fazia necessário substituir o cultivo de uma cultura por outra.

Um dos destaques que consideramos importante abordar aqui se refere à questão da função reprodutiva delegada à mulher escrava, aliada ao desempenho da sua função produtiva. Embora a função reprodutiva não tenha sido desempenhada com tranquilidade, visto que, em muitos casos, as escravizadas tomavam decisões radicais, como o abortamento com o fim de evitar que seus filhos e filhas fossem submetidos à vida do cativeiro. Tal atitude não reduziu a importância da reprodução pelas mulheres, pelo contrário, realçava a sua importância, especialmente na fase em que o tráfico fora proibido, considerando o comprometimento da renovação da mão-de-obra escrava, restando como alternativa, do qual a mulher escrava era peça essencial e para a qual não se restringia apenas à multiplicação dos braços do engenho, mas também à amamentação dos rebentos das suas senhoras, em detrimento dos seus próprios filhos.

Poderíamos supor que essa excepcional responsabilidade eximiria ou reduziria o papel produtivo da mulher, entretanto isso não correspondeu aos acontecimentos, visto que as mulheres escravas em estado gestacional ou de parto não eram poupadas das duras e longas horas de trabalho na lavoura, o que muitas vezes acabava por comprometer o desenvolvimento do feto, assim como também o pleno desenvolvimento dos filhos nascidos, pelo abandono a que ficavam entregues, chegando o alarmante índice de sobrevivência dessas crianças a menos de 10%.

Por outro lado, as escravizadas foram largamente utilizadas no ganho pois eram designadas para vender na rua determinados produtos, como produtos de armarinho, miudezas e quitutes. Este tipo de comércio, muitas vezes, garantiu a subsistência das famílias em declínio, em virtude da crise da economia agroexportadora. A realização desse trabalho, em muitos casos, possibilitou juntar economias para compra de alforrias delas próprias, de filhos, parentes, companheiros ou amigos.

Assim, conforme demonstrado pelos privilegiados acima para as mulheres escravizadas acumulavam-se funções a serem desempenhadas na casa-grande, na lavoura e nas ruas, além de não terem sido poupadas de funções outras, como nas obras da construção civil, bem como objeto sexual dos seus senhores, que estendiam a função das suas escravas para fora do âmbito produtivo, obrigando-lhes satisfazer os seus caprichos sexuais e garantir a iniciação sexual dos filhos do sexo masculino. Observa-se que a *coisificação* da mulher escravizada não escapa a nenhuma dimensão do seu bem estar a sociedade senhorial, perpassando desde a sua potencialidade produtiva até os seus recônditos “dotes sexuais”, pois - como propriedade - estará subordinada também no plano afetivo-sexual.

A Primeira República na Bahia e seus Impactos para as Mulheres Negras Libertas da Escravidão

A República no Brasil, instalada a partir de um golpe de estado liderado pela aristocracia paulista, tinha como meta superar a fragmentação ou pulverização do poder que perdurou ao longo do período colonial e do império, nos quais se observou um significativo descontrole sobre a situação política e econômica das províncias do Brasil.

Entretanto, a província da Bahia não se curvou, de imediato, aos ditames do governo central republicano, sem antes estabelecer as suas condições e de certo modo dialogar com a República na medida em que havia brechas para manutenção de alguns privilégios das oligarquias locais que, ao longo de décadas (quijá, séculos), souberam constituir estratégias para o predomínio do seu *status* e poder, pautados na articulação dos laços de dependência e fidelidade dos protegidos/apadrinhados, que poderiam vir a ter o acesso facilitado a equipamentos e espaços que contribuíssem para emancipação da condição social e econômica. Havia uma relação de apoio recíproco entre os que precisavam ser reconhecidos para manter uma posição de privilégios e os que, destituídos de posses, precisavam da intermediação dos donos do poder. A partir desse jogo, na Bahia, a República acabou tendo um perfil bastante peculiar, acomodando e legitimando as tradicionais forças oligárquicas dentro da ordem que se pretendia nova.

Neste cenário, onde processualmente se moldam novas estruturas de poder, sem renovação do *status* dos sujeitos políticos, as mulheres negras da Bahia, libertas da escravidão, foram cerceadas das potenciais possibilidades de inserção nas novas relações produtivas, baseadas no trabalho livre. O pressuposto básico de que a população liberta não estava apta a ocupar funções no mercado de trabalho livre ocultava, na verdade, a perspectiva de modernidade que considerava inadequada a convivência harmônica dos segmentos raciais distintos, uma vez que a “marca” da população negra correspondia a uma herança que deveria ser extirpada, sob o risco de comprometer o alcance de um estágio mais avançado para a sociedade baiana e, certamente, a sociedade brasileira.

Embora tenha havido, inicialmente, resistências dos proprietários de escravos, a mesma estava condicionada pela acomodação numa ordem, onde tudo parecia arranjado/organizado e romper seria o prenúncio de uma desordem ou provocação de desequilíbrios difíceis de serem contornados.

O fato de as oligarquias compreenderem que, em grande medida, seus privilégios não foram em essência afetados não contribuiu para o redimensionamento da participação das mulheres negras na sociedade, visto que as mesmas continuaram ocupando os lugares constituídos ao longo do período escravista, ou seja, foram mantidas, no âmbito do trabalho doméstico, a serviço na casa dos seus antigos senhores, ou foram para o mercado/comércio de rua, desafiando a ordem modernizadora que tentava a todo custo se distanciar da “mácula” de um recente passado escravista. É importante ressaltar que essas ocupações não se constituíram numa opção/escolha voluntária das libertas, mas foram determinadas pelas regras estabelecidas no bojo das novas relações de trabalho livre durante a Primeira República, as quais acabaram restringindo as possibilidades de inserção das mulheres negras libertas da escravidão.

Dialogando com as Fontes Primárias

As edições consultadas do Jornal “A TARDE”, dos dias **05, 08, 09, 14, 15, 20 e 22 de Outubro de 1914**, nas quais foram pesquisados “*Annúncios Populares*”, classificados

numa tipologia atualizada, demonstra a busca de mulheres, para desempenharem funções domésticas. O curioso é que estas notas trazem exigências dos pleiteantes, especialmente sobre a questão geracional (idade desejada), a questão étnico-racial e a questão moral e da conduta, as quais aparecem com a seguinte frequência:

1. Traço cromático-racial: dos nove anúncios está presente em seis, na composição descrita abaixo:
 - ⇒ Dois dos anúncios procuram moças de cor preta;
 - ⇒ Dois dos anúncios procuram moças de cor clara;
 - ⇒ Um dos anúncios solicita uma moça branca;
 - ⇒ Um dos anúncios procura por moça branca ou clara.
2. Questão moral e boa conduta/costumes: aparecem em quatro dos nove anúncios.
3. Questão geracional: de nove anúncios aparece em três.
4. Questão da nacionalidade: aparece em um anúncio

Como podemos observar, a questão étnico-racial é a que tem maior ênfase, sendo referenciada em dois terços dos anúncios consultados. Essa recorrência nos leva à conclusão de que esse fator tem um expressivo significado naquele contexto, visto que alguns solicitam mulheres negras, outras expressam a preferência para mulheres brancas/claras, que sejam brasileiras ou portuguesas, como pode ser verificado nos anúncios a seguir:

“Precisa-se de uma moça honesta e fiel, branca, para tomar conta de casa de pequena família; a tratar...” (A TARDE, 20 Outubro de 1914).

“Precisa-se de uma moça de bons costumes, branca ou clara para tomar conta de casa de pequena família; a tratar na...” (A TARDE, 22 de Outubro de 1914).

Observamos, nos anúncios consultados, que não há uma preferência predominante por mulheres negras, o que nos sugere que em vista da abundante mão-de-obra em oferta, ampliada com a imigração, muitas famílias de posses fizeram a opção por ter uma trabalhadora doméstica branca, considerando que já no período escravista eram feitas críticas à convivência das mulheres negras no interior das casas das famílias brancas, devido à possibilidade de perversão dos “bons hábitos e costumes”

dessas famílias. A “concorrência” estabelecida entre os grupos cromáticos-raciais na disputa pelo setor doméstico nos revela a desvantagem que as mulheres negras enfrentaram também para ocupar esse lugar, constituindo-se num fator de exclusão no qual a condição de cor está aliada à uma ordem pautada na moralidade vigente.

Compreendemos que tais situações de discriminações orquestradas naquele contexto histórico continuam a colocar as mulheres negras em situação de desvantagens em relação às mulheres brancas. Essas discriminações de ordem racial persistentes no seio da sociedade brasileira demonstram que, transcorridos 125 anos da abolição da escravatura, o estigma da marca da pele funciona como demarcador de lugares, ainda não extirpado, e é utilizado como critério para definição dos espaços que podem ou não ser ocupados por brancos e negros no Brasil.

Considerações Finais

A pesquisa realizada com a finalidade de subsidiar a elaboração do presente artigo demonstrou que há um grande silêncio, nas fontes, sobre a participação das mulheres negras no mercado de trabalho livre no final do século XIX e início do século XX, visto que as fontes e as pesquisas têm demonstrado que houve maior afinco e investimento na abordagem da posição dos novos sujeitos sociais que vieram a compor as práticas sociais no primeiro período republicano.

Assim, concluímos que a existência de lacunas precisam ser preenchidas a partir da ampliação das perspectivas de abordagem, bem como no reconhecimento de que houve impactos significativos na transição de um sistema para outro, no redimensionamento dos papéis, enquanto classes sociais, e como isto repercutiu na *status* atual das famílias herdeiras da mácula da escravização.

Referências

CARONE, Edgar. *A República Velha I: Instituições e Classes Sociais*. RJ/SP: DIFEL, Fevereiro/1978, 4ª. ed. Coleção Corpo e Alma do Brasil, nº XXXI.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Editora Ática, 1978, 3ª ed. Volume 1 e 2. Ensaio 34.

GIACOMINI, Sônia Maria. *Mulher e Escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. Ed. Vozes, Petrópolis/RJ, Coleção Negros em Libertação, nº 4, 1988.

MATTA, Alfredo Eurico R. *Governadores e Interventores da Bahia Republicana de 1889 à 1912: sobrevivência da monarquia*. *Jornal Atarde*, Bahia, 2000.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Bahia, Século XIX: Uma Província do Império*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1992.

_____. *Ser Escravo no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988,

NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo*. Petrópolis:Vozes, 1977.

Fonte Primária

Fonte Primária: **Jornal “A TARDE”**

Datas Consultadas/pesquisadas: **05, 08, 09, 14, 15, 20 e 22 de Outubro de 1914.**

Secção: ANNÚNCIOS POPULARES

Local da Pesquisa: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB

Organização:



Apoio:

