

# Educação e Relações Raciais

Iolanda de Oliveira  
Márcia Maria de Jesus Pessanha (orgs.)

CURSO ERER  
**Volume 2**

CEAD/UFF  
2016

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

CEAD/ UFF

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

Edição de texto e revisão: Nathália de Ornelas Nunes de Lima

Capa e editoração eletrônica: Paulo Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

### **Educação e Relações Raciais**

Rio de Janeiro/Niterói – CEAD/UFF/2016

ISBN 978-85-62007-55-2

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

#### **UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

**Reitor:** Sidney Luiz de Matos Mello

**Vice-Reitor:** Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

**Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação:** Roberto Kant de Lima

**Diretor da EdUFF:** Aníbal Francisco Alves Bragança

**Diretora do CEAD/UFF:** Regina Célia Moreth Bragança

#### **Comissão Editorial EdUFF**

**Presidente:** Aníbal Francisco Alves Bragança (presidente)

Antônio Amaral Serra

Carlos Walter Porto-Gonçalves

Charles Freitas Pessanha

Guilherme Pereira das Neves

João Luiz Vieira

Laura Cavalcante Padilha

Luiz de Gonzaga Gawryszewski

Marlice Nazareth Soares de Azevedo

Nanci Gonçalves da Nóbrega

Roberto Kant de Lima

Túlio Batista Franco

# SUMÁRIO

## **APRESENTAÇÃO**

Iolanda de Oliveira \_\_\_\_\_ 007

## **HISTÓRIA DA ÁFRICA II**

Mônica Lima \_\_\_\_\_ 021

## **O NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL II**

**Entre a África e o Brasil: Henrique Dias e as hierarquias da cor no mundo atlântico**

Hebe Mattos \_\_\_\_\_ 039

**Francisco de Paula Brito: um mulato no mundo editorial da Corte (1809 – 1861)**

Larissa Viana \_\_\_\_\_ 047

<b>Francisco Gê Acaiaba Montezuma: identidade, racialização e cidadania no Brasil do século XIX</b>	
Sebastião de Castro Junior _____	057
<b>Justiniano e Aniceto – escravos na folia carioca (1880 – 1888)</b>	
Éric Brasil _____	067
<b>Quintino de Lacerda e a busca por cidadania, terra e trabalho</b>	
Matheus Serva Pereira _____	079
<b>Eduardo das Neves e Monteiro Lopes: cultura e participação política negra na Primeira República</b>	
Martha Abreu Carolina Vianna Dantas _____	093
<b>Lino Guedes e a imprensa negra (1923 – 1937) entre o nacional e o transnacional</b>	
Rael Fizon Eugênio Santos _____	105
<b>De Maria de Lurdes Vale Nascimento para as “mulheres negras do Brasil”</b>	
Giovana Xavier _____	119
<b>José Correia Leite e a Frente Negra Brasileira: agendas e agências na luta contra o racismo no Brasil do início do século XX</b>	
Amilcar Araujo Pereira Thayara Silva de Lima _____	131
<b>Histórias das relações Raciais e do Teatro experimental do negro a partir da trajetória de Ruth de Souza (1921 – 1954)</b>	
Júlio Cláudio da Silva _____	141
<b>Tia Maria Tereza e o ritual do maçambique</b>	
Rodrigo de Azevedo Weimer _____	149
<b>Manoel Seabra: um <i>Griot</i> da cultura negra do Vale do Paraíba</b>	
Hebe Mattos _____	159

**TEORIA SOCIAL E RELAÇÕES RACIAIS II**  
**Natureza, Sociedade e Representação: Peles, Cores e Significados**  
Kassio Motta \_\_\_\_\_ 171

**O NEGRO NA LITERATURA II**  
**Vozes da África na Literatura Brasileira**  
Márcia Maria de Jesus Pessanha \_\_\_\_\_ 195

**EDUCAÇÃO E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA II**  
**Inventando a Pureza e a Impureza**  
Rogério Cappelli \_\_\_\_\_ 231

**A Psicologia na Compreensão da Identidade Étnico-Racial do Negro no Brasil**  
Alessandro de Oliveira Santos  
Saulo Luders Fernandes \_\_\_\_\_ 259

**Psicanálise e Psicologia Social: Identidade da Criança Negra**  
Regina Marques de Souza Oliveira \_\_\_\_\_ 277

**RAÇA, CURRÍCULO, DIDÁTICA E PRÁXIS PEDAGÓGICA II**  
**Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos.**  
James A. Banks \_\_\_\_\_ 313

**A sala de aula como espaço de transformação das relações raciais**  
Iolanda de Oliveira  
Érica de Souza  
Joelma Teixeira de Souza  
Luzia de Fátima Machado \_\_\_\_\_ 333

**Métodos Quantitativos e Análise de Dados na Pesquisa em Trabalhos Acadêmicos e para a Vida**  
Hustana Maria Vargas \_\_\_\_\_ 347

**PESQUISA EDUCACIONAL E RELAÇÕES RACIAIS**  
**O homem e o conhecimento da realidade**  
Iolanda de Oliveira \_\_\_\_\_ 365



# APRESENTAÇÃO

## **Educação para as relações raciais: composição curricular, orientação didática e dinâmica de um curso de formação continuada para docentes da educação básica**

O curso Educação e Relações Raciais (ERER) oferecido como educação continuada a profissionais que atuam na educação básica, foi ministrado na modalidade presencial pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb) até o ano 2009, passando a ser ofertado na modalidade a distância com encontros presenciais no desenvolvimento de cada disciplina a partir de 2009/2010, experiência esta precedida por um curso de extensão na mesma modalidade em 2006.

O *Cadernos Penesb* nº 12 é um número especial do periódico, no qual é apresentado todo o material utilizado no curso ERER ministrado no período 2009/2010 pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. É a partir desta obra que foi publicada a 2ª edição, que esgotada, decidiu-se realizar uma terceira publicação do material com algumas modificações na parte pedagógica e acréscimo de dois textos que, igualmente, dão sustentação acadêmica à proposta desta obra.

Por motivos técnico-financeiros, migra-se das publicações no periódico para a realização da disseminação dos conhecimentos contidos no referido número para a publicação, em livros, do conteúdo curricular do curso por meio da divulgação dos textos básicos elaborados por profissionais, todos com respeitáveis produções no âmbito das relações raciais.

Tendo-se avançado da oferta dos cursos de extensão para ministrar cursos de pós-graduação *lato sensu*, foram elaborados por pesquisadores, também com reconhecida competência no mundo acadêmico, novos textos para a segunda parte do curso, organizando-se os respectivos conteúdos em dois volumes.

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

A experiência exitosa do Penesb com o primeiro grupo de formação continuada a distância, em nível de extensão, motivou o Programa a ousar a oferta do mesmo curso em nível de especialização na mesma modalidade.

Constatou-se que, preservada a qualidade, os cursos de formação continuada a distância nos grandes centros urbanos têm vantagens sobre os cursos presenciais em relação a dois aspectos: redução significativa dos percentuais de desistência e maior assimilação dos conhecimentos curriculares por motivo da realização de tarefas semanais que exigem a leitura dos textos básicos apresentados. Sugere-se que esta modalidade deva restringir-se aos grandes centros urbanos, como o Rio de Janeiro, cujos deslocamentos, além do alto custo, exigem longo tempo para fazê-lo.

Nos cursos presenciais, em geral, noturnos, os profissionais do magistério, tendo uma jornada de trabalho, não raro, dupla e em alguns casos tripla, em sua grande maioria, enfrentam intenso trânsito no deslocamento para a universidade, além do aumento do custo deste deslocamento e dos gastos com a alimentação fora do espaço residencial, o que provavelmente leva à desistência de elevados percentuais dos que se propõem a frequentar os cursos. Além destes fatores, a falta de apoio institucional para a continuidade da formação também tem, possivelmente, implicações nos percentuais de desistência, fator este que independe da modalidade.

A despeito do êxito e das vantagens da formação continuada a distância, o Penesb não recomenda a sua expansão sem o estabelecimento de critérios com o necessário rigor para garantir a qualidade da formação a ser ofertada. Nossa prioridade, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, é a modalidade presencial porque entendemos que a educação institucionalizada, embora priorize o conhecimento acadêmico, se dá no âmbito das relações humanas, nas quais o fator emocional, a afetividade, não pode estar ausente.

Tratando-se da educação para as relações raciais, cujos conhecimentos afetam também fortemente as emoções de negros e brancos, não se restringindo ao âmbito intelectual, na educação a distância, a afetividade não desaparece totalmente, mas

é reduzida pela mediação tecnológica. O contato mediado pela tecnologia impede que o professor *on line* estimule o cursista através de outras linguagens além da escrita, principalmente por meio das expressões e relações corporais diretas.

**Coerente com todos os cursos de formação continuada oferecidos pelo Penesb, o curso ERER tem os seguintes objetivos:**

- 1 – Oferecer aos profissionais em exercício na Escola Básica, oportunidade de:
  - adquirir conhecimentos que lhes possibilitem compreender e interferir na situação da população negra no sistema nacional da educação, por meio da revisão da sua prática pedagógica, com vistas a uma pedagogia que promova a real democratização das oportunidades educacionais;
  - desenvolver a habilidade de incluir os referidos conhecimentos no seu planejamento pedagógico e, conseqüentemente, garantir o domínio desses conhecimentos pelos alunos, a fim de tornar as relações raciais entre os estudantes respeitadas e dialógicas, com vistas à incorporação de tais comportamentos nas relações raciais em todos os espaços sociais;
- 2 – Despertar nos cursistas a confiança no potencial dos estudantes pretos e pardos, com o propósito de tornar as relações professor-aluno negro capazes de promover a equidade racial;
- 3 – Contribuir para alterar o quadro de desigualdades raciais na educação brasileira.

Estes objetivos constituem o aspecto comum que orienta a produção de todos os textos, constituindo, portanto, o eixo orientador de todos os componentes desta obra, ao qual todos os autores se mantiveram fiéis.

A fidelidade ao eixo orientador possibilitou à organizadora desta obra abrir espaço para cada autor apresentar o seu texto, dando ao mesmo o aspecto que caracteriza a sua maneira particular de apresentar a sua produção, articulando-se os pares universal/particular, unidade/diversidade, teoria/prática.

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

Componentes do currículo do curso Educação e Relações Raciais e respectivas cargas horárias

DISCIPLINA	1ª PARTE – carga horária*	2ª PARTE – carga horária**
História da África I	30h	-----
História da África II	-----	30h
O Negro na História do Brasil I	25h	-----
O Negro na História do Brasil II	-----	20h
Teoria Social e Relações Raciais I	25h	-----
Teoria Social e Relações Raciais II	-----	20h
Raça, currículo, didática e práxis pedagógica I	50h	-----
Raça, currículo, didática e práxis pedagógica II	-----	30h
O Negro na Literatura I	25h	-----
O Negro na Literatura II	-----	20h
Educação e Religiões de Matriz Africana I	20h	-----
Educação e Religiões de Matriz Africana II	-----	20h
Negritude e Subjetividade	-----	45h
Pesquisa Educacional e Relações Raciais	-----	60h
<b>TOTAL ***</b>	<b>175h</b>	<b>245</b>

\*A primeira parte do currículo dá aos cursistas certificado de extensão, podendo ser frequentado por profissionais não graduados.

\*\* Somente são admitidos na segunda parte do curso, os graduados que tiverem desempenho satisfatório na primeira parte.

\*\*\* Carga horária total do curso de especialização: 420 horas.

A coordenação colegiada é composta de professores doutores pertencentes ao quadro docente da UFF, UFRJ e da USP e de profissionais da educação básica com qualificação mínima de mestre, a fim de se garantir a estreita articulação com o espaço escolar que precede o nível superior.

Foram denominados professores *on line*, profissionais selecionados por meio de edital, mestrands, mestres e doutorandos, com pesquisas concluídas sobre o negro, na área de sua atuação, os quais têm a função de orientar, acompanhar e avaliar os cursistas via plataforma, supervisionados pelos doutores, autores dos textos básicos com um encontro presencial por disciplina. Excepcionalmente, podem ser admitidos como professores *on line* especialistas em Educação para as Relações Raciais, cuja produção

final no curso de especialização tenha atingido o nível de excelência.

O primeiro volume apresenta, precedendo os textos básicos da primeira parte do curso, a produção de Seyferth intitulada “Raça, mestiçagem e nação no Brasil” e na disciplina O negro na história do Brasil I, foi acrescentado o texto de Costa sobre história regional. O segundo volume contém os textos básicos da segunda parte do curso, cujos concluintes recebem a qualificação de especialistas em Educação para as Relações Raciais.

Conforme informação anterior, a produção de Seyferth inaugura no primeiro volume a terceira edição da primeira parte do curso de especialização, cujo conteúdo é extremamente importante não somente para os cursistas, mas para todos os profissionais, independentemente da atividade que exercem, por ser um conhecimento básico que deve ser assimilado por todos.

Sabe-se que os conhecimentos contidos no referido texto e os conteúdos de todos os outros que compõem os dois volumes apresentados, ao mesmo tempo em que deverão tornar-se coisa pública, não são acessíveis aos não iniciados na linguagem acadêmica e, portanto, deverão ser mediados por profissionais competentes para garantir a assimilação do material produzido por toda a população, sendo esta a função primeira da educação básica. Formalmente obrigatória dos 4 aos 17 anos, por determinação da Lei 12.796/2013, precedida de teorias pedagógicas e de currículo que dão sustentação à inclusão dos conhecimentos sobre o negro nos currículos escolares, esta obrigatoriedade se estende a todos os cursos de graduação, por decisão do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 1/2004.

A disseminação dos conhecimentos mencionados é também função de todas as instituições e meios de comunicação de massa responsáveis pela educação não formal porque a igualdade e a justiça social são princípios constitucionais que devem ser considerados em todas as ações educativas formais e não formais, intencionais e espontâneas, ou seja, em todas as situações em que haja a interação humana.

Retomando a referência aos textos que se apresentam nesta publicação, remetemo-nos a Seyferth, que nos traz os fundamentos das discussões contemporâneas sobre ações afirmativas para negros em nível nacional, não somente na modalidade de cotas no ensino superior e da inclusão dos estudos sobre africanos e afro-brasileiros nos currículos escolares, mas também sob a forma de cotas para negros nos concursos públicos, Lei 12.796/2014.

A produção citada os conduz a recuperar, entre outros importantes aspectos, a questão da auto classificação de marca e de origem, o que nos leva a atentar para a incorporação de identidades raciais que migram das características fenotípicas para considerar a ascendência negra, ora por motivo da tomada de consciência da própria

negritude representada nos antepassados, ora por interesse ilegítimo no sentido de usufruir das políticas públicas reparadoras em curso.

A segunda situação mencionada suscita a necessidade da tomada de medidas para impedir que sujeitos aparentemente brancos, ainda que tenham ascendência negra, mas que nunca foram discriminados por motivo das suas características fenotípicas, usufruam das políticas destinadas aos que foram colocados em situação de inferioridade por motivo da atribuição de significados sociais negativos ao seu fenótipo que evidencia suas origens africanas.

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

O Negro na História do Brasil I, sob a coordenação das professoras doutoras Hebe Mattos e Martha Abreu, teve os textos produzidos por elas como coordenadoras e pelos seus orientandos nos níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O movimento negro no Brasil tem sua história documentada por Amilcar Araújo Pereira, que organizou o seu texto a partir das décadas 1920/1930, fazendo um percurso histórico até o movimento negro contemporâneo.

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

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

Por motivo da importância dos estudos locais, foi incluindo nesta disciplina, com o propósito de estimular os leitores a realizarem investigações históricas sobre o local em que atuam, o texto de Gilciano Menezes Costa, “Escravidão em Itaboraí: uma proposta de estudo regional”, com o objetivo de disponibilizar aspectos regionais sobre a história do negro no Brasil, que, não raro, permanecem sem a necessária divulgação.

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

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

No texto da disciplina O negro na Literatura I, produzido pela professora Márcia Maria de Jesus Pessanha sob o título de “Do silêncio ao canto épico do negro na literatura brasileira”, percebe-se a recuperação dos estudos sobre a presença negra na literatura, ora de maneira estigmatizada, ora de modo edificante, sendo o negro, nesse caso, apresentado como sujeito do seu discurso. Este segundo aspecto contribui mais uma vez, para desestabilizar a ideia disseminada sobre a passividade do negro em diferentes situações em que o mesmo é subalternizado, sem que se evidencie a comprovação das diferentes formas de resistência que atravessam toda a história do Brasil.

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

Raça, Currículo, Didática e Práxis Pedagógica I, título que na edição anterior, omite a palavra “didática” ainda que, no seu interior, o texto contemple largamente o âmbito da ação docente, recupera-se nesta publicação o lugar desta disciplina, que tem origem no século XII, e cuja legitimidade permanece, principalmente ao se tratar do espaço da prática. Oferecer aos cursistas a possibilidade de adquirir condições de manipular os conhecimentos assimilados pelas outras disciplinas, colocando-os ao alcance dos seus alunos em seus diferentes níveis é papel desta disciplina, estando, portanto, no âmbito da didática. O texto foi elaborado pela autora desta apresentação, com a participação de Mônica Sacramento.

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

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

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

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

A partir dos conhecimentos anteriormente apresentados, as autoras sugerem que é o momento de discutir ações afirmativas como alternativa para reparar os danos constatados, cometidos à população negra pela violação dos seus direitos. Culminando, esta disciplina, apresentam-se conhecimentos sobre planejamento escolar e do ensino, com o propósito de subsidiar a atividade de imersão/avaliação que é apresentada no final do texto.

Educação e religiões de Matriz Africana I é a disciplina cuja produção textual teve a autoria do professor Rogério Cappelli, a qual é incluída no currículo de todos os cursos ministrados pelo Penesb. A disciplina tem o propósito de desconstruir aspectos equivocados sobre as religiões de matriz africana, equívocos estes que foram incorporados no imaginário social e individual brasileiro, provocando preconceitos e discriminações para com as práticas religiosas que preservam algum traço originário da África.

É importante esclarecer que se dá especial atenção ao princípio que deve orientar as universidades públicas em um estado laico, que é o princípio da não doutrinação e sim de realizar estudos acadêmicos sobre as religiões mencionadas, mantendo-nos no âmbito da cultura.

Entende-se que a universidade pública é o lugar de produção e disseminação de saberes, sob a responsabilidade de intelectuais genuínos, que têm como princípio a busca da verdade, sendo desprezíveis as posições tendenciosas, comprometidas com interesses particulares de determinados grupos, sem, entretanto, negar a não neutra-

lidade dos conhecimentos produzidos. Por outro lado, se a não neutralidade está presente em todos os saberes produzidos, a coleta de dados deve ser o resultado de um esforço do pesquisador, no sentido de ver o que é, o que está posto na realidade que constitui o seu universo de pesquisa, e não aquilo que ele em sua não neutralidade pretende que a realidade seja.

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

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

Pretende-se provocar, em todas as instituições públicas de ensino, em face às religiões de quaisquer origens, a migração do confessional para o espaço da cultura. Coerente com a postura do Penesb, o professor Rogério Cappelli, elaborou o texto que se apresenta no primeiro volume desta obra.

É importante salientar que alguns membros do colegiado do curso, em reunião, propuseram a mudança do título da disciplina para Mitologia e Cosmologia Africanas, a fim de acentuar o caráter acadêmico das discussões. Entende-se que fé e ciência, independente dos seus possíveis cruzamentos, têm espaços diferenciados e também

características diferenciadas: fé – conhecimento revelado, pronto, acabado, não sendo passível de questionamentos, devendo ser incorporado sem discussões; conhecimento filosófico/científico - em construção, inacabado, passível de questionamento sobre o seu grau de confiabilidade, aberto a novas elaborações e a desestabilização de saberes anteriormente produzidos.

Subjetividade e Negritude é a denominação sugerida para uma disciplina que no curso de Pós-graduação *lato sensu* teve a denominação provisória de Psicologia e Identidade Racial. Ministrada, a princípio, nos cursos presenciais pela professora Maria das Graças Gonçalves, com resultados muito satisfatórios. O texto “Subjetividade e negritude” constitui um primeiro momento em que sua autora, comprometida com a construção de uma identidade racial compatível com as características fenotípicas dos sujeitos, apresenta alguns aspectos sobre o assunto, não dando, a priori, à sua produção, a forma didática que se apresenta nos outros textos.

O segundo volume desta publicação, apresenta os textos produzidos para a segunda parte do curso, sendo as seis primeiras disciplinas um prolongamento e aprofundamento do que foi oferecido na primeira parte, que confere o certificado de extensão, migrando-se para esta segunda parte, que garante o certificado de especialização aos concluintes.

História da África II é mantida sob a responsabilidade da professora Mônica Lima que neste segundo texto dá continuidade ao que apresenta em História da África I, possibilitando aos cursistas a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos sobre o continente africano na unidade/diversidade que perpassa seus 52 países.

O Negro na História do Brasil II passa a ter a sua produção textual sob a coordenação da professora Carolina Vianna Dantas. Caracterizada pela história temática na primeira parte do curso, esta disciplina passa a apresentar o seu conteúdo por meio da centralidade de importantes aspectos biográficos de personagens negros, recuperando o que Snyders (1974) denomina de “modelos com vida”.

Ao recuperar a importância dos modelos como recurso da escola tradicional que desaparecem no movimento da escola nova e a necessidade de preparar para a vida, apresentando para os estudantes, como referência, personagens cujas trajetórias contribuem para comprovar a relevância de suas vidas para a emancipação da população negra, não restringindo, mais uma vez, a história dos negros à condição de escravizados.

Compõem esta disciplina os textos que se relacionam a seguir, com os seus respectivos autores:

Entre a África e o Brasil: Henrique Dias e as hierarquias de cor no mundo atlântico - Hebe Mattos

Francisco de Paula Brito: um mulato no mundo editorial da Corte (1809-1861) - Larissa Viana

Francisco Gê Acaiaba Montezuma: identidade, racialização e cidadania no Brasil do século XIX - Sebastião De Castro Junior

Justino e Aniceto – Escravos na folia carioca (1880-1888) - Eric Brasil

Quintino de Lacerda e a busca por cidadania, terra e trabalho – Matheus Serva Pereira

Eduardo das Neves e Monteiro Lopes: cultura e participação política negra na Primeira República - Martha Abreu e Carolina Vianna Dantas

Lino Guedes e a imprensa negra (1923 – 1937): entre o nacional e o transnacional – Rael Fizon Eugenio dos Santos

Maria de Lurdes Vale Nascimento para as “mulheres negras do Brasil” – Giovana Xavier

José Correia Leite e a Frente Negra brasileira: agendas e agências na luta contra o racismo no Brasil do início do século XX – Amílcar Araujo Pereira e Thayara Silva de Lima

Histórias das relações raciais e do Teatro Experimental do Negro a partir da trajetória de Ruth de Souza (1921 – 1954) – Júlio Cláudio da Silva

Tia Maria Tereza e o ritual de maçambique - Rodrigo de Azevedo Weimwer

Manoel Seabra: um Griot da cultura negra no vale do Paraíba – Hebe Mattos

Teoria Social e Relações Raciais II é uma produção de Kassio Motta cujo texto tem como título “Natureza, sociedade e representação: peles, cores e significados”, recuperando a relação entre o mundo natural e o mundo social e suas representações em face à questão racial. Além de contribuir com o necessário rigor, para que se compreenda os fatores naturais que contribuíram para o aparecimento inicial da vida humana no continente africano, Motta tem o mérito de resgatar a relação entre a natureza e a sociedade, o que no momento se faz extremamente necessário em educação que, não raro, comete o equívoco de abandonar os determinantes naturais que interferem na formação do homem, ainda que estes, gradativamente, com o progresso científico, passam a ser alterados pelos conhecimentos socialmente produzidos.

Evidenciando um esforço no sentido de manter fidelidade ao conhecimento cientificamente elaborado sobre o tema, Motta apresenta com relativa frequência, a transcrição fiel de escritos dos cientistas que produziram os saberes apresentados, o que sugere elevado grau de confiabilidade do conteúdo objeto de sua abordagem.

Em *Raça, Currículo, Didática e Práxis Pedagógica II* explora-se inicialmente o texto produzido por James Banks, “Reformando escolas para implementar a igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos”, por motivo da competência do autor para incorporar a educação para as relações raciais no âmbito das práticas multiculturalistas explorando com extrema propriedade tais teorias para que se tenha uma educação para a equidade racial no âmbito do espaço escolar.

Como parte da mesma disciplina, acrescenta-se o texto “A sala de aula como espaço de transformação das relações raciais”, que tem a autora desta apresentação, mais uma vez, como autora principal desta produção, que parte do trabalho realizado por três especialistas em relações raciais, atuando nas séries iniciais do ensino fundamental, com resultados extremamente relevantes. As especialistas são Érica de Santana, Luzia de Fátima Machado e Joelma Teixeira de Souza, as quais, ao mesmo tempo em que compõem o universo da pesquisa, são também autoras da produção elaborada a partir deste universo.

O *Negro na Literatura II* é contemplado mais uma vez com a competente produção da professora Márcia Maria de Jesus Pessanha, que nesta segunda parte disponibiliza sua produção sobre Literaturas Africanas, demonstrando, entre outros aspectos, que, a despeito da autonomia dos escritores em suas produções, estas são influenciadas pelos diferentes contextos histórico-espaciais.

*Educação e Religiões de Matriz Africana II* tem também o professor Rogério Cappelli, enriquecendo e aprofundando os conhecimentos apresentados pelo mesmo na primeira parte do curso.

Psicologia e Identidade Racial e Pesquisa Educacional e Relações Raciais são disciplinas desenvolvidas somente na segunda parte do curso, ainda que se reconheça a sua importância na formação dos profissionais da educação em todos os níveis. Os conteúdos da primeira disciplina foram produzidos pelos professores Alessandro de Oliveira Santos e Saulo Luders Fernandes, que em dupla elaboraram o texto intitulado “A Psicologia na compreensão da identidade étnico-racial do negro no Brasil”, e pela professora Regina Marques de Souza Oliveira, com o texto “Psicanálise e Psicologia Social: identidade da criança negra”.

Pesquisa Educacional e Relações Raciais foi contemplada também com dois textos, com o propósito de provocar nos cursistas uma atitude e um comportamento de busca

da exploração dos bancos de dados disponíveis sobre educação, superando a equivocada ideia que provoca a rejeição do trabalho de pesquisa através da metodologia quantitativa, por meio do texto produzido pela professora Hustana Maria Vargas, “Métodos quantitativos e análise de dados na pesquisa” e em trabalhos acadêmicos para a vida e um segundo texto, produzido mais uma vez pela autora desta apresentação, “Pesquisa Educacional e Relações Raciais”, com o propósito de discutir os diferentes tipos de pesquisa, a fim de provocar de parte dos cursistas a compreensão da necessidade de recorrer a especificidades da pesquisa ação, no caso particular da educação para as relações raciais, sem abandonar aspectos importantes da pesquisa do tipo clássico.

Com a reedição dos textos reapresentados no volume I desta obra, e os novos textos que se apresentam no volume II, o Penesb se empenha mais uma vez para ampliar o acesso a conhecimentos fundamentais para abrir espaço para a construção de novas representações sobre o negro, para tornar as relações inter-raciais baseadas no respeito e no diálogo sem hierarquizações, preconceitos e discriminações e, particularmente, contribuir para a formação continuada de profissionais docentes sobre a diversidade racial brasileira e os efeitos que os seus significados sociais provocaram nos setores sociais, ao racializarem os diferentes lugares ocupados pela população brasileira. Espera-se, a partir dessas considerações, que se contribua para a construção de um espaço institucional em que o desempenho escolar e a relação série/idade, o acesso aos níveis mais elevados de educação, não mais sejam condicionados pela cor dos sujeitos como um dos fatores de exclusão/inclusão.

*Iolanda de Oliveira*

# HISTÓRIA DA ÁFRICA II<sup>1</sup>

Mônica Lima<sup>2</sup>

## Introdução

Este texto dá continuidade ao curso de História da África<sup>2</sup>, e pretende apresentar outros temas e questões sobre a história do continente africano, pensando, sobretudo, no trabalho de professores e educadores que planejam inserir esses conteúdos em suas atividades em escolas e instituições educativas e culturais.

Na apresentação do projeto que deu base à elaboração da Coleção História Geral da África, o Presidente do Comitê Científico, Bethweel Alan Ogot, historiador nascido no Quênia, identificou como um dos princípios da obra “pensar a África como um todo e mostrar as relações históricas entre as diferentes partes do continente”. É nesse mesmo sentido que acrescentamos os assuntos a seguir, e incluímos a abordagem sobre aspectos da história africana que vão além das regiões incluídas nas relações atlânticas com o Brasil e as Américas e trazem a riqueza de uma longa trajetória dos diferentes povos e culturas que habitam o continente.

### SAIBA MAIS

A Coleção História Geral da África é uma obra patrocinada pela UNESCO que apresenta em oito volumes o desenvolvimento histórico dos povos africanos e sua relação com outras civilizações a partir de uma visão panorâmica, numa perspectiva interna ao continente. Essa coleção completa foi traduzida ao Português e colocada disponível na internet pelo governo brasileiro.

Trata-se de um importante material de referência e estudo sobre a história da África.

Para acessar os volumes em formato digital, consulte: [http://portal.mec.gov.br/?option=com\\_content&view=article&id=16146](http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=16146)

---

<sup>1</sup> Ver texto História da África I, da mesma autora, publicado no primeiro volume desta obra.

<sup>2</sup> Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Programa de Pós-Graduação em História da UFRJ. Professora do curso de graduação em História da UFRJ. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em ensino de história e do Laboratório de Estudos Africanos da UFRJ.

Como afirmamos anteriormente, a África é um continente diverso e com uma história tão antiga quanto a humanidade. Seleccionamos aqui alguns aspectos e processos dessa longa história. Para acompanharmos a trajetória dos povos africanos no tempo devemos também reconhecer os espaços que ocupam e por onde circulam.



Mapa político atual da África incluindo a recente separação entre o Sudão e o Sudão do Sul <sup>3</sup>

### África entre os séculos V e XV: um continente conectado

O continente africano nunca esteve isolado do restante do mundo. Se, por exemplo, observarmos o período conhecido por nós como Idade Média, percebemos que nesse tempo a África se conectava de forma ativa com a Europa, o Oriente Médio, a Índia, a China e o Japão, pelas rotas de comércio e navegação. Internamente, grupos humanos de diferentes regiões do continente africano se comunicavam, trocavam produtos, comerciavam diversas mercadorias e se influenciavam em termos culturais.

Como pode ser visto no texto História da África I já mencionado, as conexões eram intensas entre a África ao sul do Saara, sobretudo a área fronteira ao deserto, e o norte

3 Disponível em: <<http://misoafricapt.wordpress.com/2012/03/19/mapa-atualizado-da-africa-2012/>>.

do continente, incluindo o litoral do Mediterrâneo. Com a intensificação do uso do camelo e a participação dos guias locais, as rotas transaarianas se tornaram verdadeiros caminhos, cruzados por caravanas com muitas pessoas e de produtos. Como escreveu o historiador D. T. Niane<sup>4</sup>,

Entre 1100 e 1500, o Saara serviu como zona de passagem privilegiada, e pode-se dizer que esse período correspondeu à idade de ouro do comércio transaariano. A partir do século X, o comércio de ouro da África ocidental com a África setentrional desenvolveu-se com regularidade. O Saara foi comparado, com procedência, com o mar: o Sahel sudanês e as fronteiras meridionais da África setentrional seriam seu litoral. (NIANE, 2010, p. 698).

Essa realidade não era só na África que fazia fronteira com o deserto do Saara. Na África Oriental, às margens do Oceano Índico, uma longa história de contatos e trocas com diferentes povos se vivia desde épocas bem remotas...

### **Cidades e comércio na costa oriental africana**

Assim como o comércio de longa distância se fortaleceu nas rotas transaarianas a oeste com a entrada da religião islâmica como elemento de ligação, a leste, na costa oriental, também a expansão muçulmana foi acompanhada pela dinamização da atividade mercantil. Mas, essa região tinha um comércio ativo que vinha desde bem antes da chegada do Islã.

Havia, desde há muito, comunidades de mercadores de muitas nações atuando na costa oriental. Em 500 a.C. pequenos navios já percorriam costas da Arábia e da Índia buscando novos contatos comerciais. Na medida em que as técnicas de construção de embarcações e de navegação se desenvolveram, assim como os conhecimentos sobre o ritmo e periodicidade das direções dos ventos alísios do oceano Índico, o movimento de barcos na região em muito cresceu. Nessa navegação aproveitavam-se os ventos favoráveis das monções, que levavam as embarcações a vela facilmente de um lado a outro, dependendo da época do ano. Entre dezembro e fins de fevereiro, no inverno local, os ventos sopram na direção norte-nordeste, e entre os meses de abril e setembro, no sentido inverso, tornando muito mais rápida a navegação a vela. Finas porcelanas e sedas chegavam da China, tecidos e temperos da Índia e ilhas da Indonésia, e eram trocados por marfim, carapaças de tartaruga e peles da África, entre outros produtos de valor. Essa região da África era conhecida como Azânia, nome que as fontes históricas greco-romanas escritas lhe davam desde a Antiguidade.

---

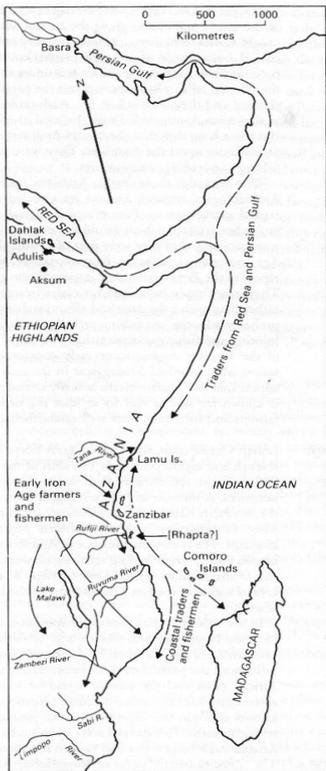
4 D. T. Niane é um historiador da Guiné Conacri, África Ocidental, e é também o organizador do volume 4 da Coleção *História Geral da África*.

## SAIBA MAIS

Um dos documentos históricos mais antigos que existe menciona a costa oriental da África. Essa obra se intitula Périplo do Mar Eritreu e foi escrita muito provavelmente em meados do século I. Sua autoria é desconhecida, mas pelos detalhes com que o autor descreve a região, imagina-se que era alguém que conhecia pessoalmente essa costa. Périplo era um nome que em geral se dava a textos destinados à descrição dos portos, rotas e escalas que os navegantes da época dispunham para realizar o comércio e as viagens marítimas.

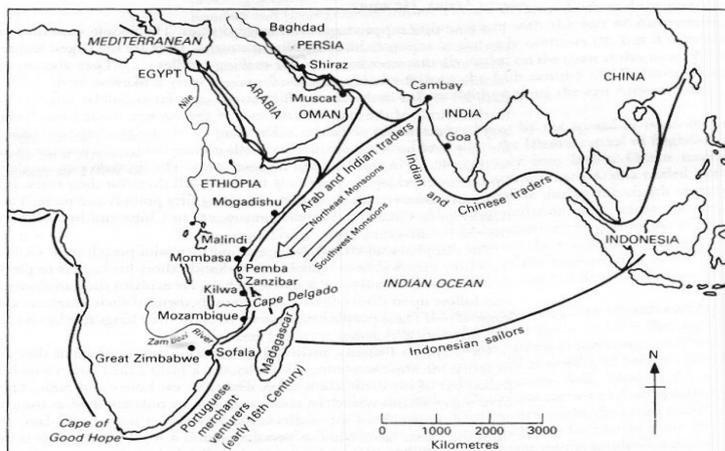
A expansão árabe nesse litoral data do século VII, mas foi durante os séculos seguintes (VIII e IX) que alcançou maior força. Os árabes buscavam converter ao Islã os governantes e agentes comerciais em portos da Índia oriental, sudeste asiático e Indonésia e China meridional, os quais passavam a conectar-se com as rotas para a África do Índico, completando um circuito comercial e marítimo. No século X já havia nessa costa importantes cidades, conectadas não só com as rotas do Oceano Índico como com o interior do continente por caminhos que alcançavam centros produtores de ouro, o marfim e o âmbar cinzento, entre outras mercadorias valiosas. Nessa região habitavam tanto povos de origem banto, majoritários, como imigrantes de regiões do Oriente Médio, que vinham atuar em geral no comércio, ou secundariamente, em atividades agrícolas nas terras férteis da costa dos atuais Quênia e Tanzânia.

As cidades costeiras da região em muito prosperaram, como Quíloa, que já estava nas rotas comerciais desde o século X. Seus habitantes viviam desde muito tempo da pesca e da coleta de mariscos, conheciam a metalurgia e trabalhavam o cobre. Na cidade chegavam mercadorias trazidas em rotas terrestres do interior e se realizava um comércio utilizando contas e conchas como moeda de troca. A grande razão do crescimento de Quíloa foi essa sua conexão com o interior do continente e as boas condições de ancoragem do seu porto, situado na baía em frente à cidade. Sua importância e riqueza cresceram com o tempo, e fizeram com que se tornasse um centro de comércio que impressionou o viajante marroquino Ibn Battuta, que ali esteve no século XIV.



Map 9.1 The east African coast to 500 CE

Mapa litoral da África no oceano Índico, aproximadamente, no século V



Map 9.3 Indian Ocean trading networks, tenth to sixteenth centuries

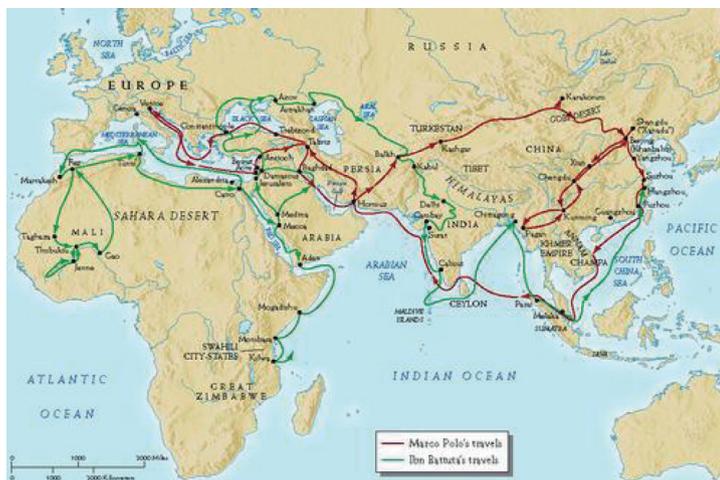
Mapa dos principais portos na costa oriental africana e das rotas de navegação no Oceano Índico entre os séculos X e XVI.

## SAIBA MAIS

Ibn Battuta nasceu em 25 de fevereiro de 1304 na cidade de Tânger, Marrocos, no norte da África. Faleceu no mesmo país, em local e data incerta, entre 1368 e 1377. Era muçulmano e, a pretexto de realizar uma peregrinação aos lugares santos do Islã, deu início a uma longa sequência de viagens que durou cerca de trinta anos. Entre 1325 e 1352, ele visitou três continentes: Europa, Ásia e África. Conheceu vários povos do continente africano, atravessando o norte do Egito, onde conversou com os sá-bios de Alexandria, e as cidades do litoral do Oceano Índico, deixando-nos informações sobre a vida cotidiana e atividades comerciais de Mombaça, Mogadíscio, Quíloa e Sofala.

Veja na internet o site elaborado por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sobre as viagens de Ibn Battuta. Há mapas, imagens, textos de análise e um suplemento de estudo com sugestões de exercícios para sala de aula, além de um documentário em vídeo de livre acesso:

<http://www.bhzdesign.com.br/clientes/ibnbattuta/download.html>



Mapa das viagens de Ibn Battuta<sup>5</sup>, em comparação com as viagens de Marco Polo. Nesse mapa, vemos que o viajante marroquino esteve na costa oriental africana, chegando a Quíloa (Kilwa).

5 Mapa disponível no site: <http://www.bhzdesign.com.br/clientes/ibnbattuta/pdfs/subsidios%20de%20pesquisa.pdf>. Acessado em 31 de agosto de 2013.

---

---

## REFLEXÃO

Compare os locais visitados e as rotas das viagens, nos séculos XIV e XIII, realizadas, respectivamente, por Ibn Battuta e Marco Polo. O viajante italiano ficou muito conhecido e a sua contribuição foi considerada fundamental para os conhecimentos de Geografia e da vida dos povos do Oriente, naquela época na Europa. No entanto, até muito recentemente, poucos livros se referem às viagens de Ibn Battuta.

Vamos pensar sobre as razões desse desconhecimento sobre os relatos do viajante marroquino?

---

---

O nordeste da África também se ligava muito estreitamente ao que é conhecido nos nossos dias como Oriente Médio. E a região que é hoje ocupada pelo Egito, Etiópia e a Eritreia foi cenário de movimentos migratórios constantes que tiveram a participação de diferentes grupos vindos da Península Arábica. A partir dessas migrações, compartilhavam-se conhecimentos e ocorreram influências de tipo cultural importante, que geraram realidades culturais próprias da região, como o cristianismo copta.

### SAIBA MAIS

#### Cristianismo Copta

O cristianismo copta é a religião professada pela Igreja Ortodoxa Copta, a qual, de acordo com a tradição, teria sido estabelecida no Egito em meados do século I (aproximadamente no ano 60). É uma igreja cristã que não segue a Igreja Ortodoxa nem a Igreja Católica. A palavra copta era como se chamava tanto o povo que vivia no Egito como um dos idiomas utilizado no país, a língua copta, surgida no século III, baseada no alfabeto grego e na escrita demótica, que tem origem egípcia. A partir do momento em que o Antigo Testamento da Bíblia foi traduzido para o grego, os cristãos coptas o traduziram, por sua vez, para seu idioma, e isso contribuiu para a identidade desses grupos.

Conforme informam fontes religiosas e não religiosas, escritas por historiadores romanos, gregos e judeus, o cristianismo teria sido pregado no continente pelo apóstolo Marcos Evangelista, o qual viria a se tornar conhecido entre diversos grupos cristãos como São Marcos. No entanto, não há consenso se o evangelizador que esteve

na África seria mesmo o apóstolo, ou um seguidor de Paulo de Tarso (o São Paulo dos católicos), ou mesmo outro missionário dos tempos iniciais da expansão cristã com esse mesmo nome. Um das marcas do cristianismo copta é tanto a produção como a utilização nos seus templos de imagens conhecidas como ícones, que retratam personagens religiosos.

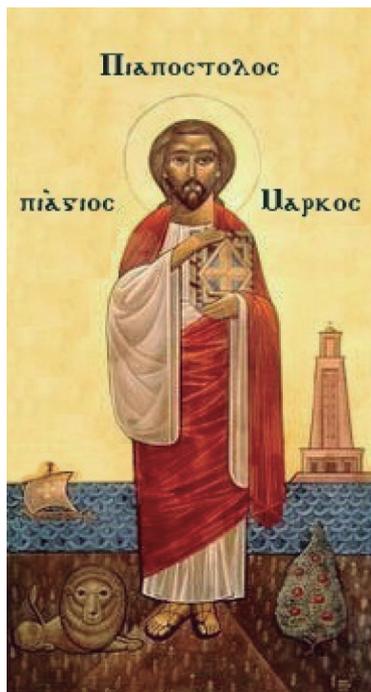


Imagem copta de São Marcos<sup>6</sup>

As populações do nordeste da África, misturadas aos migrantes do mundo árabe e da região norte do continente, também se dirigiram mais ao sul do continente nesse período, alcançando as áreas próximas aos grandes lagos africanos e a costa do Índico. No coração da África, a existência de bacias hidrográficas como as dos rios Zaire (mais tarde chamado de rio Congo) e Zambeze permitiam em grande parte de sua extensão a circulação de pessoas e mercadorias, e também de ideias e tecnologias. No interior do continente, moviam-se produtos e pessoas. E na região mais a leste, as populações dos chamados “sertões do Índico” conectavam-se principalmente com o litoral oriental do continente, já que a costa atlântica era pouco frequentada nessa época e de difícil navegação.

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://seguindopassoshistoria.blogspot.com.br/2012\\_05\\_01\\_archive.html](http://seguindopassoshistoria.blogspot.com.br/2012_05_01_archive.html)>.

Mas não só de comércio viviam essas populações. Os africanos de língua banta<sup>7</sup> que ali habitavam praticavam a pesca, a agricultura e a metalurgia. Não eram pertencentes a um só povo, mas a grupos que se estabeleceram no litoral, vindos de diversas regiões que falavam diferentes formas de línguas do tronco banto. Os árabes os chamavam de suaílis, que deriva da expressão árabe “planície costeira”, que era onde habitavam. Os suaílis se tornaram os grandes intermediários do comércio costeiro na África Oriental. Traziam mercadorias do interior e as vendiam a mercadores árabes e indianos. No século IX encontraram o auge de sua prosperidade, absorvendo muitas influências árabes. Alguns grandes comerciantes e chefes suaílis se converteram ao Islã e, dessa forma, se juntaram à grande comunidade muçulmana internacional. Os mais ricos entre eles chegaram a mandar construir grandes mesquitas de pedra e coral, como expressão material de sua fé no Islã.

## SAIBA MAIS

### O IDIOMA SUAÍLI

Os africanos que eram identificados como suaílis foram desenvolvendo, com o passar do tempo, uma língua que misturou os idiomas de origem banto mais falados no litoral com o árabe. Surgiu, assim, o suaíli, uma língua franca que se espalhou pelas rotas internas de comércio, atingindo até o Congo, no coração da África. Hoje em dia, o suaíli ou suaíle, também chamado de swahili ou kiswahili, é o idioma de origem banto com o número maior de falantes. É uma das línguas oficiais de países como o Quênia, a Tanzânia e Uganda e também uma das línguas utilizadas na União Africana, que reúne os países do continente.

Veja: [http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_sua%C3%ADli](http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_sua%C3%ADli)

Para os primeiros portugueses que chegaram às cidades do Índico no século XV, esse era um mundo totalmente desconhecido – e que lhes pareceu deslumbrante. A muitos viajantes estrangeiros impressionou a presença de uma elite intelectual muçulmana que, segundo se informaram, existia desde longa data na África banhada pelo Oceano Índico. Na Europa somente se tinha notícia desse tipo de grupo de intelectuais no que relatavam os cronistas e viajantes que cruzavam o Saara sobre as cidades do Sudão Ocidental – como, por exemplo, a famosa cidade de Tombuctu, que no século XIV ficava no reino do Mali, na curva do rio Níger.

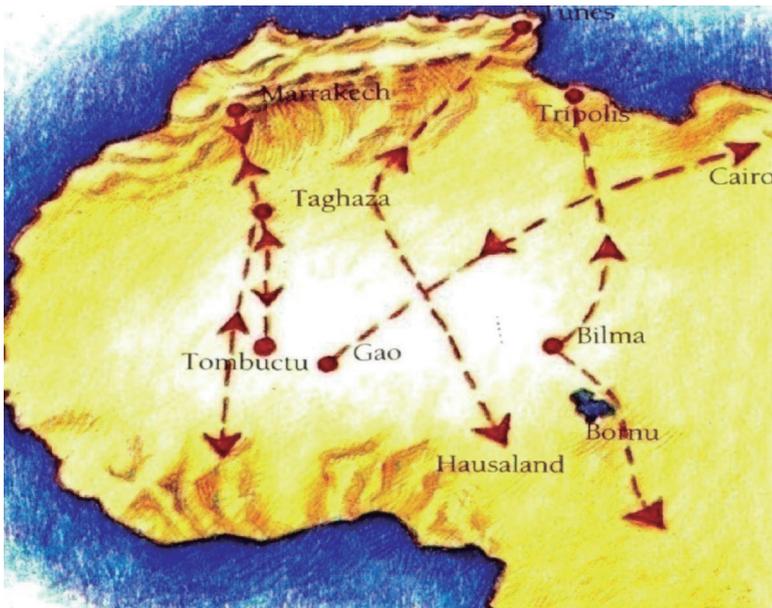
---

<sup>7</sup> Para entender melhor, ver no texto **História da África I**, o tema V. As Migrações Banto.

## Tombuctu, a cidade dos livros

Há um provérbio africano, na região do Sudão Ocidental<sup>8</sup> que diz assim: “O sal vem do Norte e ouro vem do Sul; mas a sabedoria, a palavra de Deus e as lindas histórias só vêm de Tombuctu!”.

Tombuctu é uma cidade que fica à beira do rio Níger, na África Ocidental, no atual Mali. Esta cidade já era importante comercialmente desde o século XIII da era cristã e se tornou famosa no século XIV como um centro de saber muçulmano. Em Tombuctu, trocava-se sal por ouro – ouro a partir do qual se cunhavam moedas nos países árabes e na Europa antes da descoberta da América. Este comércio era feito por meio de rotas que cruzavam o deserto de Saara.



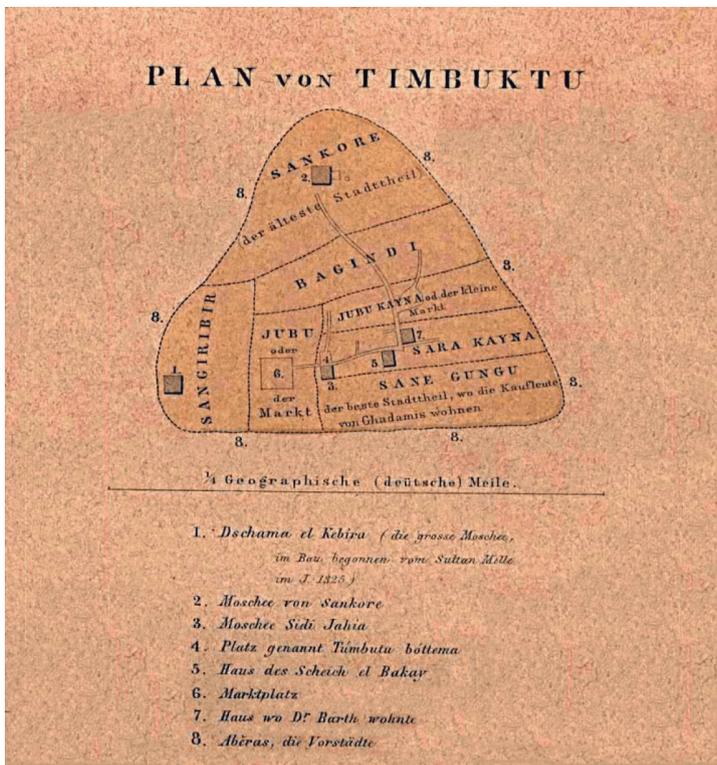
Mapa das mais importantes rotas transaarianas, localizando Tombuctu.

Em Tombuctu, entre as mercadorias mais cobiçadas estavam os livros, muitas vezes mais valorizados até mesmo que o ouro e os escravos. Inicialmente, esses livros eram trazidos do norte do continente africano e da Península Arábica, mas, com o passar do tempo e a prosperidade do reino do Mali no século XIV atraindo muitos sábios, passaram a ser elaborados na própria cidade. Para Tombuctu vinham, de longe, mestres e professores, estudiosos da cultura muçulmana que eram conhecidos como *ulemás*, e

<sup>8</sup> Ver o texto História da África I.

também vinham muitos estudantes de diferentes partes da África.

Por volta do ano de 1500, no bairro de Sankore, em Tombuctu, funcionavam 150 escolas nas quais, além dos ensinamentos corânicos, se ensinava história e geografia, gramática árabe, lógica, retórica, astronomia e astrologia. A “Universidade de Tombuctu”, como é conhecida atualmente, era organizada de maneira diferente das universidades europeias, sem uma administração central, e girava em torno de três grandes mesquitas: Jingaray Ber, Sidi Yahya e Sankore. Nesse centro de estudos, os estudantes ligavam-se a um único professor, que era o orientador de sua aprendizagem. Os cursos eram oferecidos em pátios abertos dentro nos diferentes ambientes das mesquitas ou mesmo em residências fechadas, das famílias poderosas da cidade. O ensino incluía conhecimentos sobre o *Alcorão* ou *Corão* - livro sagrado dos muçulmanos - e outros campos do saber tais como a Lógica, a Astronomia e a História.



Plano da cidade de Tombuctu no século XIX, com a localização de Sankoré. Segundo registros de época o primeiro viajante europeu a chegar até a cidade foi o francês René Callié, em 1828.

Hoje em dia, a cidade Tombuctu é inscrita na lista do Patrimônio Mundial pela UNESCO. No entanto, há problemas ambientais que ameaçam esse patrimônio: a desertificação e a acumulação de areia trazida pelo vento seco *harmattan* já destruíram muitas estruturas históricas da cidade. E há guerras na região que ameaçam gravemente a conservação e a preservação das bibliotecas. Depois de Tombuctu ter sido inscrita na lista do Patrimônio Mundial em Perigo, a UNESCO iniciou um programa para conservar e proteger a cidade.

### **PARA A SALA DE AULA**

Um vídeo sobre a histórica cidade de Tombuctu, de apenas 9 min, bem adequado para a sala de aula da Educação Básica.

Veja: <https://www.youtube.com/watch?v=mMlzLDkGVRo>

Assista, comente, e pense em possibilidades para seu uso no ensino de história da África.

## **Relações entre africanos e europeus na primeira metade do século XIX**

Até o século XIX os locais de efetiva presença europeia se restringiam quase todos à costa africana. As exceções estavam no entorno de Luanda (Angola), na África do Sul e no norte do continente. No primeiro caso, os portugueses haviam conseguido construir certo tipo de domínio político com base nas alianças com chefes locais e uma forte presença da administração do Estado Português, com autoridades vinculadas ao Império lusitano. Na África do Sul, na Cidade do Cabo e arredores havia uma presença dos imigrantes da região dos Países Baixos desde o século XVII, inclusive na área rural. E a Argélia foi parcialmente ocupada pelos franceses em 1830 e até o final do século XIX houve forte resistência até que conseguiram dominar essa região.

Durante toda a história do tráfico de escravos e das relações comerciais que corriam paralelamente a este, o interesse de grupos privados prevalecia sobre as ações dos Estados europeus. O comércio de africanos escravizados era um negócio de comerciantes e não de governos da Europa ou da América escravista. Os acordos eram feitos entre os chefes locais e os representantes comerciais europeus. Os governos europeus raramente entravam.

Mas, isso começou a mudar, em especial em meados do século XIX. Inicialmente, os países europeus enviaram exploradores e estudiosos patrocinados por seus governos e apoiaram alguns missionários religiosos que também foram para o continente africano. A justificativa era conhecer e civilizar a África, e em muitos casos, combater o tráfico

de escravos – que nessa época passou a ser considerado cada vez mais como uma atividade condenável. De comércio de escravos a atividade passou a ser conhecida pela forma que lhe chamamos hoje mais comumente: tráfico, uma palavra com conteúdo pejorativo. Porém, é fundamental lembrar, junto com o combate ao tráfico de escravos, caminharam interesses econômicos e políticos, como a exploração dos recursos do continente, a expansão do comércio legítimo e a legitimação da presença europeia na região.

O que levou países europeus, sobretudo a Inglaterra, a iniciar no século XIX o combate ao comércio de escravos, ou, como se passou a dizer, ao “tráfico de almas” ou “infame comércio”?

Houve várias razões. Uma delas foi o crescimento de ações rebeldes nas Américas escravistas. Desde fins do século XVIII, em diversas regiões do Caribe, africanos e descendentes de africanos escravizados e libertos comandaram e participaram de rebeliões e ações coletivas e individuais de luta contra a situação de opressão e exploração a que eram submetidos. Em algumas dessas lutas a revolta contra a escravidão se juntou à rebeldia que combatia a opressão colonial. O ocorrido na Ilha de Santo Domingo – cuja parte francesa veio a ser o Haiti independente – não foi um fato isolado, o Caribe negro se “incendiou” em fins do século XVIII e início do século XIX. Aos negros se rebelando nas cidades se juntaram quilombolas das montanhas, nas ilhas antilhanas. A escravidão foi se tornando um fator de instabilidade e de insegurança para os proprietários de terras e homens de negócio, numa região com população branca muito reduzida.

Outra razão importante foram as campanhas de caráter humanitário que nasceram dentro de algumas igrejas protestantes e ganharam apoio em setores populares e proletários e, com o passar do tempo, em setores médios urbanos. Esses grupos e mais setores das elites ilustradas engrossaram as fileiras dos que passaram a enquadrar a escravização de africanos como algo moralmente condenável. Para fortalecer essa visão, em muito contribuíram os primeiros escritos de africanos libertos relatando suas terríveis experiências. As narrativas de Olaudah Equiano e Muhamad Baquaqua são dois exemplos de textos que serviram como arma de combate ao comércio de escravos. Ambos foram colocados para o público europeu em fins do século XVIII e a primeira metade do século XIX.

## SAIBA MAIS

Olaudah Equiano nasceu em 1745 na área do povo Ibo, na região da Baía de Biafra, sudeste da atual Nigéria. Aos onze anos foi escravizado e levado para as Américas, onde foi submetido ao trabalho forçado em diferentes lugares do Caribe e dos Estados Unidos. Pouco tempo depois, um comerciante britânico o comprou novamente e levou-o para Londres, onde ele foi batizado como Gustavus Vassa e colocado ao serviço da Marinha Real Britânica durante a Guerra dos Sete Anos. Depois da guerra e mais uma troca de proprietário, Equiano conseguiu dinheiro suficiente, mediante pequenas negociações que lhe era permitido realizar, para comprar a sua própria liberdade em 1766. Já como um homem livre, Equiano fez muitas viagens comerciais entre diferentes regiões do mundo entre 1767 e 1773. Depois disso, ele retornou para Londres e escreveu sua autobiografia, publicada pela primeira vez em 1789.

Mahommah Gardo Baquaqua foi um africano escravizado que se libertou, cujo relato ao abolicionista estadunidense Samuel Moore em 1854 ficou famoso por revelar detalhes sobre o funcionamento do tráfico negreiro da época. Foi capturado em sua terra natal, vítima, segundo seus próprios relatos à Moore, de “inveja” da parte de seus conterrâneos por sua rápida ascensão social como guarda-costas do rei. Ele era muçulmano, alfabetizado e, posteriormente, se converteu ao cristianismo. A narrativa de Baquaqua reveste-se de especial importância, tendo em vista a sua odisséia incomum, de alguém escravizado na África ocidental, aparentemente entre o início e meados dos anos 1840, e transportado para o Brasil por volta de 1845, alcançando sua liberdade na cidade de Nova Iorque em 1847. Sua biografia foi originalmente publicada em 1854, em Detroit, Michigan (EUA), e consiste em 65 páginas impressas, com o poema “Prece dos Oprimidos” (do poeta afro-americano James Whitfield) como apêndice.

Uma terceira e não menos importante razão foram os novos interesses que principalmente mobilizavam os ingleses de se lançar sobre a África não mais para obter mão de obra escravizada, mas para conseguir seus recursos naturais - matérias-primas, metais - e para plantar, em solo africano, sob o comando e controle de empresas colonizadoras, os produtos agrícolas que terras de clima tropical po-

deriam viabilizar. Todas essas metas econômicas seriam atendidas em se mantendo os africanos nas suas próprias terras. Afinal, quem melhor que os habitantes locais para trabalhar nas minas, na coleta de produtos vegetais valiosos (azeite de palma, e mais tarde a borracha/látex), ou nas plantações de algodão, cacau e amendoim?

E essas razões se entrelaçavam com uma quarta motivação para o combate ao tráfico escravista. Até então a presença europeia fora, em parte, limitada por chefes e governantes locais, que, ao mesmo tempo em que atendiam às demandas dos negociantes europeus na costa, também impediam seu livre acesso ao interior da África. Alguns poucos europeus e, nas áreas portuguesas, alguns brasileiros, conseguiram passar dos limites estabelecidos pelos africanos que controlavam as áreas costeiras, mas era sempre com a necessidade de apoio e alianças com esses poderosos senhores africanos da costa atlântica, que tinham grande parte de seu poder e riqueza vinculados ao lucrativo comércio de escravos. Assim, ao combater o tráfico, a base de seu poder seria atingida e a possibilidade de resistência a uma entrada estrangeira seria muito menor.

---

## REFLEXÃO

Durante muito tempo, e de forma equivocada, se explicou o empenho inglês em combater o tráfico de escravos pelo interesse na formação de mercado consumidor para produtos industriais ingleses. Essa ideia não resiste a algumas ponderações básicas: combater o tráfico não significava terminar a escravidão e, mesmo que isso viesse a ocorrer como consequência em médio prazo, o ex-escravizado não necessariamente viraria um consumidor de produtos ingleses (a transição não era imediata e muitas vezes trabalho livre nas Américas que haviam sido escravistas não significou trabalho remunerado). E muito menos as populações da África atingidas pelas expedições escravistas se tornariam um promissor mercado de consumo. Isso poderia vir a acontecer sim, mas muito em longo prazo. A questão mais forte parece ter sido, sim, o interesse em estabelecer outras formas de relação com a África.

---

As consequências desagregadoras do comércio escravista e do fim do mesmo também facilitaram a entrada europeia e seu estabelecimento no continente. Houve resistências ao colonialismo europeu, comandadas por traficantes de escravos e seus aliados, e combatidas com força pelos conquistadores com ajuda de alguns locais – afinal, as marcas da história do tráfico estavam muito visíveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, tratamos, de forma panorâmica, três grandes temas em geral pouco abordados no ensino de História e, no entanto, muito importantes para compreendermos mais e melhor sobre as sociedades africanas em suas relações com outras sociedades e culturas, e também sobre a produção de riquezas e disseminação do conhecimento no continente.

Na história da África entre os séculos V e XV, conhecemos um pouco mais sobre a costa oriental africana e seu ativo comércio com o Oriente e a Península Arábica anteriormente à chegada dos portugueses pelas rotas atlânticas, e também entramos em contato com a história de Tombuctu – a cidade dos livros na África Ocidental. Em seguida, pudemos problematizar as explicações sobre as mudanças nas relações entre Europa e África na primeira metade do século XIX que levaram à extinção do tráfico atlântico de africanos escravizados e à criação de condições favoráveis à expansão colonial.

Todos esses aspectos podem ser aprofundados por meio de mais leituras e discussões com colegas e professores. O importante é que a história do continente de nossos ancestrais esteja sempre presente nas nossas salas de aula e nas escolas, como algo vivo e vibrante, que ilumine as muitas histórias sobre povos e culturas do mundo que devemos conhecer e compartilhar.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Muryatan. Eurocentrismo, História e História da África. *Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africanas*, n. 01, p. 46-63, jun. 2008.
- CORREA, Silvio Marcus de Souza. Evidências de História nos relatos de viajantes sobre a África Pré-Colonial. *Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação da UFRGS*, p.11-21, 2004.
- COSTA E SILVA, Alberto da. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 21-42, ago. 1994.
- FANON, Franz. *Os condenados da Terra*. Juiz de Fora: UFJF, 2006.
- HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- HEYWOOD, Linda M.(org). *Diáspora Negra no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.
- HOURANI, A. *Uma história dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ILIFFE, John. *Os Africanos: história de um continente*. Lisboa: Terramar, 1999.
- LIMA, Mônica. *Heranças Africanas no Brasil*. Cadernos CEAP, Rio de Janeiro, n. 20, 2009.
- M'BOKOLO, Elikia. *África Negra: História e Civilizações*. Salvador: EdUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. Tomos I e II.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre África: diário sobre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino de História no mundo atlântico*. 2007.

- 415 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Programa de Pós-Graduação em História. 2007.
- OLIVER, Roland. *A experiência africana: da Pré-História aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- SAID, Edward. *Orientalismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- SOUZA, Marina de Mello e. *África e o Brasil Africano*. São Paulo: Ática, 2006.
- UNESCO/MEC. *Coleção História Geral da África*. Volumes I a VIII. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/?option=com\\_content&view=article&id=16146](http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=16146).



# O NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL II

## Entre a África e o Brasil: Henrique Dias e as hierarquias de cor no mundo atlântico

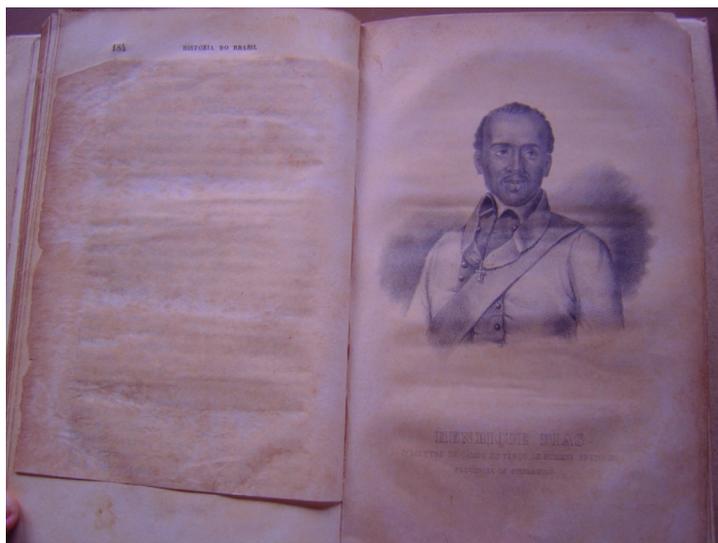
*Hebe Mattos<sup>9</sup>*

O primeiro Manual de História do Brasil, escrito por Abreu e Lima, em 1843, teve uma edição ilustrada por cinco retratos. No volume, além dos dois imperadores do Brasil, Pedro I e Pedro II, e do “patriarca da independência”, José Bonifácio, estavam representados dois dos Mestres de Campo das lutas contra os holandeses pela restauração do Nordeste brasileiro ao domínio português no século XVII, o índio Felipe Camarão e o negro Henrique Dias. Ambos apareciam condecorados com a cruz da Ordem de Cristo, uma das mais prestigiosas comendas do Império Português. Henrique Dias só voltaria a ter tal destaque nos livros didáticos no período republicano, pois durante o período monárquico a presença africana na formação do povo brasileiro foi preferencialmente silenciada na maioria das representações oficiais.

O manual de Abreu e Lima antecipava a representação que se tornaria predominante do Mestre de Campo negro no Brasil do século XX, até pelo menos os anos sessenta. Junto a Camarão, “Comandante dos índios” e de outros Mestres de Campo de origem portuguesa (uns nascidos em Portugal, outros no Brasil), o “Governador Geral dos Negros, Crioulos e Mulatos do Brasil” dava materialidade ao chamado mito das três raças formadoras do povo brasileiro. Um povo de aparência “predominantemente branca” segundo os livros didáticos até os anos 1950, mas que “traria na alma a marca do africano e do índio”. O racismo implícito na formulação, além do oficialismo associado à figura de Henrique Dias – ele era evocado combatendo sempre ao lado dos portugueses e mesmo atuando como perseguidor de quilombos – acabaram por retirar sua figura dos livros didáticos.

---

<sup>9</sup> Hebe Mattos – Doutora em História pela UFF, Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da mesma universidade.



**Imagem 1**- Retrato de Henrique Dias no livro *Manual de História do Brasil*, de Abreu e Lima, publicado em 1843.

Quem foi exatamente Henrique Dias? Se um líder de tropas indígenas no Nordeste brasileiro do século XVII é fácil de ser imaginado, afinal, havia também grupos indígenas aliados aos holandeses, um Mestre de Campo negro, liderando um exército formado de escravizados e libertos de origem africana, numa sociedade escravista, na qual duas potências europeias lutavam pelo controle dos pontos de produção e consumo de escravos no atlântico, não é algo tão simples de ser explicado.

### **Por dentro da história: Holandeses versus Portugueses**

Holandeses e portugueses, antes parceiros comerciais, tinham se tornado inimigos com a união das coroas de Portugal e Espanha (1580-1640). Os representantes da Companhia das Índias Ocidentais das chamadas Províncias Unidas (atual Holanda), em guerra com a Espanha, passaram a atacar as posições portuguesas no atlântico, tanto no litoral brasileiro – produtor de açúcar, quanto no africano – fornecedor de escravos.

Nada se sabe de Henrique Dias antes da presença holandesa no Nordeste Brasileiro. Dias surge na crônica de época quando se oferece, em 1633, já na liderança de uma tropa de homens negros, para ajudar o comandante português Mathias de Albuquerque na guerra de resistência ao invasor holandês (1630-1638). Mathias de Albuquerque os considerou todos livres ou libertos e aceitou a ajuda. Se era forro, livre, ou mesmo

um escravizado fugido, que conquistou de fato a liberdade graças à desorganização produzida pela guerra, jamais ficará esclarecido. A maioria das crônicas de época o diz ex-cativo ou crioulo forro e muitas se referem a seus “parentes”, incluindo nesta acepção escravizados e forros naturais de Angola. Com certeza era casado ainda na primeira fase da guerra e pai de três filhas.

As crônicas da guerra de resistência são pródigas em narrativas de sua coragem e valentia. Foi ferido cinco vezes em batalhas contra as tropas holandesas, até a rendição do Arraial de Bom Jesus, em 1635. Desde 1636, quando deixou Pernambuco ocupado e se reuniu às tropas portuguesas em Salvador, passou a ser chamado com o título de *Governador dos Negros*, inclusive nos documentos oficiais. A perda da mão esquerda em batalha, em Porto Calvo, no ano seguinte, tornou-se verdadeiro emblema de sua coragem. Várias narrativas e uma carta assinada pelo próprio Henrique Dias ao rei de Portugal mencionam que, ao perder a mão na batalha, ele teria dito que com a outra que lhe restava faria muito mais danos aos holandeses, os quais se vangloriava de haver muitas vezes “matado” e “cativado” em batalha. O uso da expressão “cativar” sugere que ele não considerava a condição cativa como algo exclusivo dos africanos. Em abril e maio de 1638, as tropas negras de Henrique Dias participaram ativamente da defesa da cidade de Salvador sob ataque do Conde de Nassau. Em recompensa por estes serviços, Dias recebeu mercê real do hábito de uma das ordens militares, por Carta Régia de 21 de junho de 1638. O título de *Governador dos Crioulos, Negros e Mulatos* lhe foi confirmado por Carta Patente do Conde da Torre, de 4 de setembro de 1639.

Depois disso, ainda viria a participar de toda a campanha da chamada Guerra da Liberdade Divina, para a restauração de Pernambuco ao domínio português (1645-1654). Seu “Terço [regimento] de Negros, Crioulos e Mulatos” aparece com destaque nas narrativas de época das duas Batalhas dos Guararapes e do cerco do Recife. De fato, quase tudo que se sabe dele está diretamente ligado à sua participação militar na chamada “Guerra do Brasil”. Ele se tornaria famoso entre portugueses e holandeses por sua coragem, ousadia e envolvimento em episódios arriscados. Até mesmo piratas teve ocasião de enfrentar, quando voltava de Portugal, onde esteve após a Restauração Pernambucana. Seu navio foi atacado e lhe roubaram a Carta Patente de Mestre de Campo, a mais alta patente militar do reino, concedida pela Rainha Regente de Portugal, D. Luíza de Gusmão (06/11/1656 a 29/06/1662). Henrique Dias sobreviveu ao ataque para poder pedir uma segunda via do documento real. Sabe-se que faleceu em Pernambuco, modestamente, mas com honras militares pagas pela Fazenda Real, em 1662.

Henrique Dias deixou também alguns documentos mais pessoais, alguns deles assinados de próprio punho. Portanto, era capaz de ler e escrever, ainda que possa haver dúvidas se ele realmente escreveu as cartas ou apenas as ditou e assinou seu nome. Duas delas continham relatos de vitórias sobre tropas de holandeses e índios a eles aliados, dirigidas ao Conde da Torre e ao Conde de Bagnuolo, comandantes da esquadra e do exército real, respectivamente. Em uma terceira carta, dirigida ao rei de Portugal, D. João IV, datada de 1650, reclamava da forma como estava sendo tratado pelo Mestre de Campo General Francisco Barreto de Menezes, recém-chegado de Portugal, que recebe instruções reais para modificar seu comportamento. Ao final da guerra, D. João IV concedeu a Henrique Dias a mercê da comenda do Moinho de Soure da Ordem de Cristo (27/04/1654). Henrique Dias apresentou, ainda, pessoalmente, ao Conselho Ultramarino, no ano de 1657, em Lisboa, duas petições nas quais solicitava novas mercês reais em remuneração aos serviços que prestara na Guerra do Brasil. Entre os documentos que a ele fazem referência, há ainda uma carta régia, na qual é indicado por D. João IV para lutar em Angola, como comandante geral de toda a “Guerra Preta” (14/11/1644). Tarefa que já desempenhava no Brasil, segundo o mesmo documento.

Nas possessões portuguesas de Angola, a utilização de tropas de aliados africanos pelo exército português era comum e se chamava Guerra Preta. Era o correspondente africano à Guerra Brásilica, que incorporava aliados nativos e técnicas bélicas indígenas à Guerra do Brasil. Na sua nomeação como comandante geral de toda Guerra Preta no Brasil e em Angola, feita por D. João IV, talvez se encontre a melhor pista para entender o papel e o lugar de Henrique Dias no contexto das guerras do Atlântico Sul no século XVII.

Alguns de seus soldados e mesmo oficiais eram juridicamente escravos, muitos deles africanos. Depois da guerra, foi preciso que Dias solicitasse a alforria dos soldados e oficiais escravos de seu regimento diretamente à Regente D. Luíza de Gusmão. O que lhe foi concedido.

O uso militar do cativo era bastante comum em terras africanas. Como muitos dos cativos africanos chegados ao Brasil eram prisioneiros dessas guerras, é bastante plausível pensar que alguns deles, por suas habilidades militares, mostrassem-se mais aptos a serem incorporados aos exércitos em luta do que às plantações de cana-de-açúcar. Estariam aptos também a passar parte dessa cultura militar a seus filhos e netos, ou a seus “parentes”, na linguagem de época. Nesse sentido, as tropas de Henrique Dias estavam claramente divididas entre Crioulos e Angolas (negros nascidos no Brasil ou em Angola), dos quais Henrique Dias era o principal líder, e Minas e Ardas (reinos da África Ocidental), na liderança dos quais se destacava Antônio Mina.

Os conflitos entre holandeses e portugueses se desdobraram dos dois lados do

Atlântico, disputando os engenhos e suas fontes de trabalho, numa política de conflitos e alianças com os povos nativos de ambas as margens do Atlântico. Os holandeses tomaram dos portugueses, em 1637, o forte de São Jorge da Mina, em aliança com líderes africanos da região e com tropas trazidas de Pernambuco. Também barcos e tropas vindos do Recife, enviados por João Maurício de Nassau, enquanto se aguardava a ratificação do tratado de paz entre Portugal e as Províncias Unidas, por D. João IV, expulsaram temporariamente os portugueses de Luanda, Benguela e São Tomé, em 1641. Na costa da África, os holandeses aliaram-se a líderes africanos, inimigos dos portugueses, para tirar-lhes posições no tráfico atlântico e garantir as suas em São Tomé e Luanda. Também a posterior recuperação de Angola pelos portugueses foi feita com base na Guerra Preta, em associação com tropas vindas do Brasil, que incluíam tropas indígenas e veteranos das guerras de Pernambuco, entre eles a companhia da gente preta de Henrique Dias. Ele próprio, porém, não viajou nem assumiu o comando que lhe tinha sido dado pelo Rei de Portugal. O governador geral da Bahia, Antônio Telles da Silva, preferiu reter Henrique Dias no Brasil para que ajudasse na guerra com os holandeses.

Por outro lado, a trajetória de Henrique Dias representa também um momento em que começava a se afirmar na América Portuguesa uma camada de homens livres descendentes de escravizados africanos, ainda sem lugar social claramente definido nas hierarquias que viriam caracterizar o mundo colonial.

Pode-se afirmar que casos como o de Henrique Dias foram cruciais para a criação dos mecanismos que iriam formalizar tais hierarquias. Sabedor das dificuldades que encontraria por ser descendente de africanos pagãos, Henrique Dias jamais solicitou que se realizassem as chamadas provanças, necessárias para o recebimento das homenagens que lhes haviam sido concedidas, que implicavam inquirição de seus ascendentes até a terceira geração. Solicitou, porém, que as mercês recebidas fossem transferidas para seus genros, o que foi concedido, desde que esses fossem homens de “qualidades e serviços”. Apostava, portanto, em um casamento de suas filhas com famílias de fidalgos portugueses para a perpetuação de sua memória e o enobrecimento da família na sociedade colonial.

A evolução da legislação em Portugal e no Brasil visou de modo explícito impedir tal estratégia. A partir da segunda metade do século XVII, a legislação portuguesa e colonial passou a exigir a inexistência de sangue negro ou mulato até a terceira geração, mesmo em casos de conversão antiga ao catolicismo, para o recebimento de qualquer honraria, ou preenchimento de cargo público ou eclesiástico.

Por fim, Dias solicitou que seu Terço fosse mantido, mesmo em tempos de paz, o que causou grande polêmica no Conselho Ultramarino. Quando as autoridades portuguesas pensaram em enviar Henrique Dias para combater os chamados “mocambos de

Palmares”, a ideia era recrutar os negros que desertassem do quilombo para as tropas do próprio Dias, e não devolvê-los à escravidão. Os membros da Câmara Municipal de Salvador, representantes dos interesses escravistas locais, opuseram-se firmemente a esse plano, dizendo que isso seria o mesmo que dar todos os negros do Brasil a Henrique Dias. Apesar das polêmicas, a regente decidiu que o Terço de Henrique Dias continuaria a existir, pelo menos enquanto ele vivesse.

De fato, o Terço de Henrique Dias continuou a existir bem depois da morte de seu primeiro Mestre de Campo. Após meados do século XVIII, entretanto, os “Regimentos dos Henriques” só seriam admitidos como terços auxiliares (milícias e ordenanças) formados por libertos e não mais como parte das tropas regulares do exército português.

Durante a batalha dos Guararapes, todos os Mestres de Campo sublevados lutaram em igualdade de posição sob o comando de Francisco Barreto de Menezes, que viera diretamente de Portugal para tal fim. Nas representações da batalha do século XVIII, entretanto, como, por exemplo, o ex-voto em agradecimento pela vitória, de 1758, que pode ser visto no Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro, são os líderes da chamada nobreza da terra pernambucana que aparecem no centro da cena.



**Imagem 2** – O ex-voto da Batalha dos Guararapes

Nessa iconografia, os Terços dos negros e dos índios aparecem em tamanho menor, no limite inferior do quadro, demarcando as hierarquias da sociedade colonial já plenamente constituídas. Uma memória regional de forte cunho escravista e aristocrático havia criado um lugar – fixo e hierarquizado – para a participação das tropas não europeias na guerra, que deliberadamente obscurecia o protagonismo africano e indígena nos conflitos.

---

### Atividade de reflexão

Elabore uma síntese sobre as estratégias utilizadas por Henrique Dias para conquistar reconhecimento e mercês em meio à dinâmica das hierarquias de cor do mundo atlântico de sua época.

---

### REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- MELLO, José Antônio Gonsalves de. *Henrique Dias: governador dos crioulos, negros e mulatos do Brasil*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, CNPq, 1988.
- MATTOS, Hebe. “Guerra Preta”: Culturas Políticas e hierarquias sociais no mundo atlântico. In: FRAGOSO, João; GOUVEA, Maria de Fátima (Orgs.). *Na trama das redes: política e negócios no império português, séc. XVI – XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- \_\_\_\_\_. O herói negro no ensino de história do Brasil: representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos brasileiros. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel, GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MELLO, Evaldo Cabral. *Rubro Veio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Olinda Restaurada: guerra e açúcar no Nordeste, 1630-1654*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.
- PUNTONI, Pedro. *A Miserável Sorte: a escravidão africana no Brasil Holandês e as guerras do tráfico no Atlântico Sul, 1621-1648*. São Paulo: Hucitec, 1999.

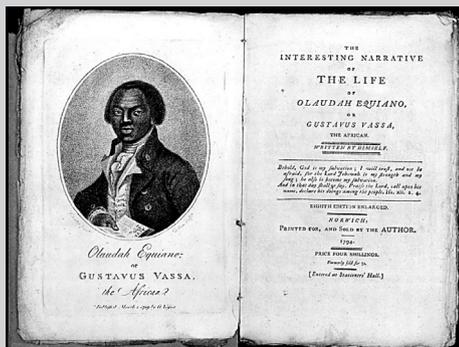


# Francisco de Paula Brito: um mulato no mundo editorial da Corte (1809-1861)

Larissa Viana<sup>10</sup>

Para negros e mestiços de todo o Atlântico, nos tempos da escravidão e após a abolição, a palavra impressa teve muito poder. A vida de Olaudah Equiano (c.1745-1797), o escravo africano que correu o mundo, aprendeu a ler e escrever enquanto trabalhava a bordo do navio de guerra *Aetna*, comprou sua própria liberdade e contou sua história em livro, atesta este poder da escrita. Publicada pela primeira vez em 1789, a narrativa de Equiano é considerada uma das primeiras redigidas por um ex-escravo, cujo sucesso editorial fez dele uma inspiração para o abolicionismo internacional.

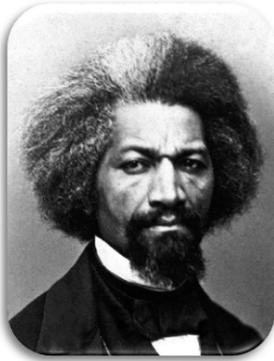
## Para saber mais sobre Olaudah Equiano



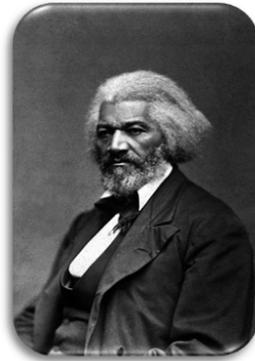
**Imagem 1** – Contra capa do livro “The Interesting Narrative of the Life”, de Olaudah Equiano (1789). Para ler o livro na íntegra (em inglês), acesse [www.gutenberg.org/ebooks/15399](http://www.gutenberg.org/ebooks/15399)

10 Doutora em História pela UFF. Professora adjunta do Departamento de História da mesma universidade

Outra história a ser lembrada é a de Frederick Douglass (1817-1895), nascido escravo nos Estados Unidos no século XIX. Douglass não só contou em livro a sua fuga da escravidão, como encontrou na atividade editorial uma das razões de ser de sua vida militante pela liberdade. Em 1847, com o apoio de abolicionistas britânicos, reuniu a quantia necessária para adquirir uma prensa e tornou-se fundador e editor do *North Star* (Estrela do Norte), um dos mais famosos jornais abolicionistas norte-americanos.



**Imagem 2** - Frederick Douglass, c.1860



**Imagem 3** - Frederick Douglass, c. 1879

No Brasil Império, as trajetórias editoriais e literárias de nomes como Luiz Gama e José do Patrocínio confirmam uma vez mais o vigor da leitura e da escrita na construção de uma prática política em defesa da liberdade e antirracista. Luiz Gama (1830-1882) foi escravo, jornalista, poeta, advogado e abolicionista na província de São Paulo, que então contava com poucos leitores, tipógrafos e escritores. Mas foi precisamente neste meio social que Gama, analfabeto até a idade de 17 anos, tornou-se homem livre e escritor. Em seus versos, revelava ironicamente o estranhamento que sua carreira de autor deveria causar aos homens e mulheres de seu tempo: “Ciências e Letras / Não são para ti/ Pretinho da Costa / Não é gente daqui”<sup>11</sup> A ironia fina de Luiz Gama expressava igualmente o potencial crítico desta escrita, capaz de denunciar a corrupção política, o preconceito e atacar a monarquia a um só tempo.

O jornalista e abolicionista José do Patrocínio (1853-1905), filho de uma negra quitanadeira e escrava, também teve sua trajetória marcada pelo valor da educação formal e pela intensa sociabilidade política vivida no ambiente das tipografias e redações de

<sup>11</sup> GAMA, Luiz apud FERREIRA, Lígia Fonseca. *Com a palavra, Luiz Gama*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011, p. 38.

jornais. Proprietário da *Gazeta da Tarde*, na qual foi fundada a Confederação Abolicionista, em 1883, não foram poucas as vezes em que Patrocínio foi a público responder às acusações de seus adversários. Em uma delas, datada de 1884, comentava estar quase falido quando recebeu de seu sogro a quantia necessária para comprar o jornal *Gazeta da Tarde*, cuja tiragem conseguiria dobrar em menos de seis meses de trabalho.



**Imagem 4** - Luiz Gama, c. 1880



**Imagem 5**- José do Patrocínio, c. 1900

De fato, uma vibrante cultura de panfletos, jornais e outros impressos mobilizava intelectuais, abolicionistas e escritores negros e mestiços, muitos deles ex-escravos ou filhos de homens e mulheres que viveram no cativeiro. Para estes homens, nos meios urbanos do século XIX, integrar a atividade editorial era uma forma de declarar publicamente sua autonomia e independência intelectual, além de desafiar, com a palavra impressa, o racismo experimentado cotidianamente.

### **Por dentro da História: a noção de raça no século XIX**

A noção de raça mais conhecida a partir do século XIX, inicialmente proposta no pensamento científico europeu e norte-americano, sustentava a ideia de inferioridade dos negros e mestiços. Vinculadas ao domínio da biologia, e, portanto, supostamente determinantes de comportamentos e capacidades, tais teorias raciais condenavam os negros como seres inferiores intelectualmente.

No Brasil, tais ideias tardariam a se disseminar e apenas em fins do século XIX as teorias raciais começaram a ganhar espaço nas discussões letradas e

nos meios científicos. Seria incorreto, então, falar de racismo nos tempos de Paula Brito, Luiz Gama e José do Patrocínio? Por certo que não, pois havia, nesta época, diversas formas de exclusão e hierarquias baseadas na cor, na condição e no local de nascimento dos indivíduos. Tais hierarquias, entretanto, não eram fixas e dependiam muito da posição ocupada pelos homens *de cor* na sociedade imperial, de suas relações e da estima social que alcançavam. O racismo, mesmo antes da disseminação das teorias raciais no Brasil, era uma experiência cotidiana, porém vivenciada ao lado da fluidez das hierarquias baseadas na cor nesta mesma sociedade.

Francisco de Paula Brito (1809-1861) representa de muitas maneiras a vitalidade e a criatividade destes meios editoriais e intelectuais negros do século XIX. Autodidata, mulato e filho de uma família humilde que valorizava as artes e as letras, Paula Brito nasceu no Rio de Janeiro em 1809. Ao fim de sua vida seria conhecido como o “primeiro editor digno desse nome” no Brasil, de acordo com as palavras de Machado de Assis. A educação do jovem foi provavelmente confiada a seu avô materno, Martinho Pereira de Brito, cuja trajetória de vida se destacava nos meios negros da virada do século XVIII ao XIX. Afinal, o avô Martinho havia sido comandante do Regimento dos Pardos (uma milícia de serviço obrigatório, porém não remunerado), ourives, escultor e discípulo do famoso artista Mestre Valentim. Todas estas vinculações sugerem fortemente o prestígio e a estima social que este homem conquistou ao longo de sua vida, marcada pela busca da distinção através da arte e do exercício de atividades militares.



**Imagem 6** – Francisco de Paula Brito, s/d

Esforço próprio, disposição e curiosidade para aprender guiaram, seguramente, os passos do neto. Aos 15 anos de idade, Paula Brito tornou-se aprendiz de arte gráfica na Tipografia Imperial e Nacional, fundada por Dom João VI. Transferiu-se mais tarde para Tipografia de Pierre Plancher, fundador do *Jornal do Comércio*. Neste jornal, foi compositor de tipos, diretor de prensas, redator, tradutor e contista. Pouco tempo mais tarde já estaria à frente de sua própria tipografia, ingressando de vez no “teatro do jornalismo”, para utilizar aqui uma expressão corrente no universo editorial da Corte. Neste “teatro”, debates de ideias, polêmicas e acusações entre as diversas publicações marcavam o cotidiano dos que se dedicavam à palavra escrita, como bem observou a historiadora Ivana Stolze Lima.

---

### Atividade de reflexão

Assista ao episódio “Francisco de Paula Brito” da Série “Heróis de Todo Mundo”, programa do Projeto *A Cor da Cultura*. O programa tem pouco mais de 2 minutos e pode ser encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=kiWvrD-P2I4>. Em seguida, reflita sobre as questões propostas abaixo e, sob a orientação do professor-mediador, debata com seus colegas de turma:

1) O que é um herói? Por que Paula Brito foi apresentado como herói neste programa?

Tipógrafo, ativista político, poeta, tradutor: o nome de Paula Brito está sempre associado ao mundo das letras?

2) De que forma o episódio explora a relação de Brito com o meio literário da cidade do Rio de Janeiro?

3) Paula Brito é apresentado também como alguém que não frequentou a escola, e, mesmo assim, tornou-se o primeiro editor negro no século XIX. Saber disso causa surpresa? Por quê?

4) Também ficamos sabendo neste episódio que ele editou pioneiramente um jornal dirigido aos interesses de homens negros no Brasil. Existe uma imprensa negra em nossos dias? Qual é a sua importância social? Qual é o papel da imprensa no combate ao racismo, no passado e no presente?

---

A carreira de Francisco de Paula Brito, assim como sua vida pessoal, corriam em meio às mudanças sociais do Império. A independência política conquistada em 1822 espalhou promessas de liberdade pelo vasto território do Brasil. Homens pobres que viviam na Corte – livres, escravos, libertos – protestavam nos espaços públicos, redigiam petições ao Monarca e dirigiam-se à Assembleia em busca de direitos, entre

eles, o direito à liberdade dos cativos, que não se concretizou na prática. A Constituição de 1824 sequer mencionava a palavra escravo, como lembra a historiadora Gladys Ribeiro<sup>12</sup>, e o Império do Brasil assistiria, nas próximas décadas, a uma expressiva importação de africanos para o trabalho nas lavouras, capaz de estender os negócios da escravidão até o fim do século da independência.

É importante notar que nesta mesma Constituição de 1824 foram garantidos plenos direitos de cidadania aos negros nascidos livres, desde que possuísem renda suficiente para gozar de seus direitos políticos. Como demonstra Hebe Mattos, a manutenção da escravidão e a limitação dos direitos civis e políticos dos homens libertos (ou seja, ex-escravos) tornavam então constante nas vidas de ampla camada da população brasileira aquilo que hoje chamamos de discriminação racial.<sup>13</sup> O clima de tensão racial estava nas ruas e explodia em um vocabulário de insultos no qual os defensores da independência eram muitas vezes chamados de “cabras” pelos portugueses. O termo pretendia atingir em cheio a honra de senhores de escravos, militares, gente de clero, entre outros cidadãos que se orgulhavam exatamente de sua identidade como homens brancos no Brasil. Negros e mulatos eram igualmente identificados como “bodes” e “cabritos”, ou atingidos com ameaças de “mata, mata que é cabra”, mostrando que a linguagem racial era corrente naquele contexto.

“Mata que é cabra!”, a propósito, foi o insulto citado no registro de agressão ao livreiro pardo Silvino José de Almeida, cuja loja, situada na Praça da Constituição (atual Praça Tiradentes, localizada no Centro da Cidade do Rio de Janeiro), foi atacada em março de 1831, durante as célebres Noites das Garrafadas na Corte. Francisco de Paula Brito era primo de Silvino, e neste mesmo agitado ano de 1831 ocupou a loja do livreiro pardo, instalando ali a *Tipografia Fluminense*, sua primeira empresa jornalística. Por esta época, a circulação de jornais regulares, pasquins, panfletos e outros gêneros literários e jornalísticos ampliava os canais de comunicação e expressão das críticas e insatisfações populares. Um dos jornais editados por Paula Brito no período foi a folha *O Homem de Cor*, impressa em 1833, que a partir do terceiro número passou a circular com o título *O Mulato ou O Homem de Cor*.

---

12 RIBEIRO, Gladys Sabina. *A liberdade em construção*. Rio de Janeiro: Faperj/Relume Dumará, 2003.

13 MATTOS, Hebe. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, p. 21

## Por dentro da História: a “Noite das Garrafadas”

A Noite das Garrafadas é o nome pelo qual ficaram conhecidos os conflitos que se estenderam de 11 a 15 de março de 1831, período marcado por disputas entre os defensores do Imperador, Pedro I, e os partidários de alternativas políticas então consideradas radicais e exaltadas, como o federalismo. Neste cenário conturbado, os aliados de Pedro I preparam manifestações a favor do Imperador nas freguesias centrais da cidade do Rio de Janeiro, nas quais foram armadas fogueiras e luminárias que logo se tornariam alvos de intensa disputa política. Na noite de 11 março de 1831, os “brasileiros” – dentre os quais muitos eram homens de cor – apagaram as fogueiras “portuguesas” e dirigiram-se contra as casas dos partidários de Pedro I, sendo respondidos com garrafas e cacos de vidro. Na agitação das ruas, o clima de conflito relacionava política, cor, condição e “nacionalidade”, acirrando o vocabulário racial que marcaria as discussões do período regencial.

Estando a política então permeada por uma linguagem racial, muitos outros jornais de curta duração surgiram naquele momento, tais como *O Brasileiro Pardo*, *O Cabrito*, *O Crioulo* e *O Crioulinho*. De quem falavam estes jornais? A quem se dirigiam? Que temas e problemas apareciam em suas páginas? De modo geral, estes periódicos denunciavam o desrespeito aos direitos políticos dos homens negros livres, direitos estes enunciados na Constituição de 1824. Em um momento em que se definia o que era ser brasileiro, muitas identidades em disputa concorriam por reconhecimento, inclusive a dos homens livres *de cor*, para usar um termo daquele período. Para estes indivíduos, o vínculo com a escravidão já era algo do passado, do mundo de seus pais e avós, no mais das vezes. No entanto, experimentavam no presente as marcas e memórias do cativo de seus antepassados e iam a público, com o recurso das prensas, para falar e opinar sobre a discriminação racial.

---

---

## Atividade de reflexão

Leia os trechos abaixo, todos produzidos por escritores e poetas negros e negras, cuja escrita evidencia os temas do preconceito racial. Algumas questões para a análise são apresentadas em seguida.

1) *“Ciências e Letras*

*Não são para ti*

*Pretinho da Costa*

*Não é gente daqui”*

-Versos de Luiz Gama (1830-1882), ex-cativo e analfabeto até a juventude, que publicou em 1859 seu livro de poemas, as *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino*.

2) *“Artista! pode lá isso ser se tu és d’África, tórrida e bárbara, devorada insaciavelmente pelo deserto, tumultuando de matas bravias, arrastada sangrando no lodo das Civilizações despóticas, torvamente amamentada com o leite amargo e venenoso da Angústia!”*

-Trecho de “Emparedado”, da obra do catarinense Cruz e Souza (1861-1898), poeta negro e filho de escravos, cuja atividade literária coincide com o processo de abolição e pós-emancipação no Brasil. Advogado, jornalista e literato, Cruz e Souza expressou em sua escrita uma forte crítica ao preconceito racial.

3) *“Uma palavra escrita não pode nunca ser apagada”.*

- Estas são palavras da escritora negra Carolina Maria de Jesus (1914-1977), autora de “Quarto de despejo”. Publicado pela primeira vez em 1960, este diário, depois traduzido para 13 línguas, contava a história desta catadora de papel que se tornou escritora na favela do Canindé, em São Paulo.

## Questões para reflexão:

1) De que modo estes exemplos podem ser associados à trajetória de Francisco de Paula Brito, mesmo que seus autores não fossem contemporâneos ou conhecidos por ele? No cotidiano brasileiro, em nossos dias, ainda testemunhamos se dizer que certas atividades são mais ou menos adequadas a certos grupos de pessoas? Cite e comente exemplos relativos a esta questão.

---

---

Discutir e opinar, aliás, eram expressões certamente muito valorizadas por Paula Brito. Seguindo sua carreira como tipógrafo, poeta, contista, jornalista e editor, fundou em 1850 seu maior empreendimento, a empresa tipográfica *Dois de Dezembro*, também situada na Praça da Constituição, porém já acrescida de interessantes anexos: uma

casa de chá, uma loja de objetos de escritório e uma litografia. Neste ambiente cultural e literário circularam romancistas, dramaturgos e políticos da época, muitos deles frequentadores da *Sociedade Petalógica*, que em suas reuniões contava com nomes como Gonçalves Dias, Joaquim Manoel de Macedo, Araújo Porto Alegre, entre outros. A *Petalógica* era uma criação de Paula Brito, que derivou o termo do prefixo *peta-* (mentira) para sugerir a inclinação ao livre pensar e ao espírito pouco formal daquela sociedade literária.

Mas Paula Brito nunca deixou de participar das Sociedades mais formais e prestigiadas de seu tempo. Foi membro do Conservatório Dramático, da Sociedade Literária do Rio de Janeiro e da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Dos testemunhos deixados pelos que com ele conviveram, emerge a figura do homem mestiço e humilde que progrediu em função de seu talento, possibilitando o desenvolvimento da arte tipográfica e editorial em cenário até então fortemente dominado por profissionais estrangeiros. Grande incentivador de jovens autores, Paula Brito era certamente alguém capaz de valorizar e apoiar talentos. Tornou sua tipografia um lugar público e, portanto, um espaço de formação de uma opinião pública inclinada a discutir assuntos diversos, sem se distanciar de um dos temas centrais de seu tempo: a cidadania dos homens *de cor*.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; VIANA, Larissa. Francisco de Paula Brito. In: VAINFAS, Ronaldo (org.). *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- FERREIRA, Lúgia Fonseca. *Com a palavra, Luiz Gama*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011.
- GONDIM, Eunice R. *Vida e obra de Paula Brito*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1965.
- LIMA, Ivana Stolze. *Cores, marcas e falas: sentidos da mestiçagem no Império do Brasil*. \_\_\_\_\_. *Cabra gente brasileira do gentio da Guiné: imprensa, política e identidade no Rio de Janeiro (1831-1833)*. In: NEVES, Lucia M. Bastos et al. *História e imprensa: representações culturais e práticas de poder*. Rio de Janeiro: DP & A/Faperj, 2006.
- MATTOS, Hebe. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- NEVES, Lucia Pereira das. Abdicação. In: VAINFAS, Ronaldo (org.). *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- PINTO, Ana Flávia Magalhães. *A Imprensa negra no Brasil do Século XIX*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- RAMOS Jr., José de Paula et al. *Paula Brito: editor, poeta e artífice das letras*. São Paulo: Unesp, 2010.
- RIBEIRO, Gladys Sabina. *A liberdade em construção*. Rio de Janeiro: Faperj/Relume Du-

mará, 2003.

SILVA, Ana Carolina Feracin da. *De papa-pecúlios a Tigre da Abolição: a trajetória de José do Patrocínio nas últimas décadas do século XIX*. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2006.

### **Dicas de sites e artigos *on line***

<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/leituras/agitador-cultural>

- Ver aqui o interessante artigo de Mônica Pimenta Velloso, que apresenta a tipografia de Paula Brito como um badalado centro da vida cultural da cidade do Rio de Janeiro no século XIX.

<http://www.brasiliana.usp.br/node/780>

- Encontra-se neste site um rico acervo de obras editadas por Paula Brito disponíveis na Biblioteca Digital da Brasileira USP.

<http://www.geledes.org.br/patrimonio-cultural/literario-cientifico/literatura/francisco-paula-brito/8456-paula-brito>

- Ler a biografia de Paula Brito no portal Geledés permite navegar simultaneamente pela trajetória de outros escritores e escritoras negras.

<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/franciscobrito>

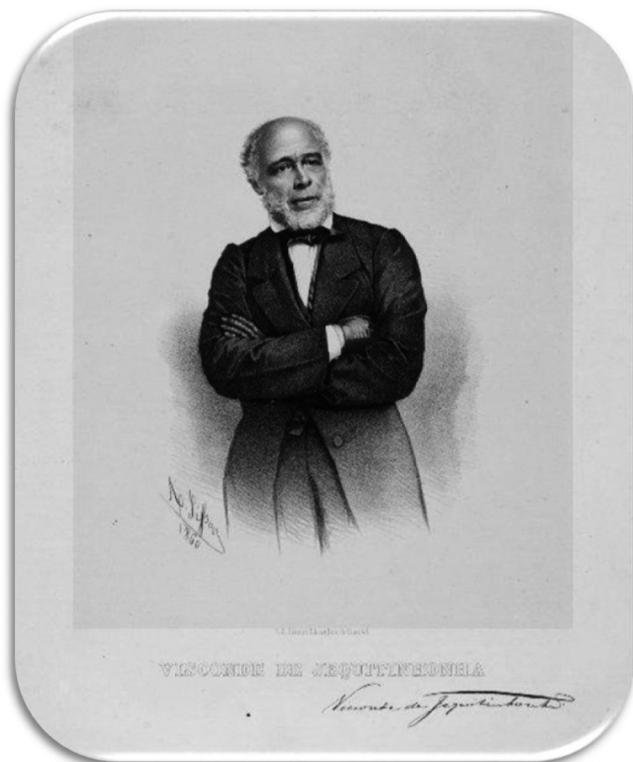
- A série Heróis de Todo o Mundo do portal A Cor da Cultura também dedica um verbete à vida do tipógrafo Paula Brito, entre outras trajetórias interessantes para serem exploradas em conjunto.

# Francisco Gê Acaiaba Montezuma: identidade, racialização e cidadania no Brasil do século XIX

*Sebastião de Castro Junior*<sup>14</sup>

No Brasil de inícios do século XIX, muitos ainda eram os limites legalmente estabelecidos pela Coroa portuguesa no que dizia respeito às oportunidades de distinção abertas aos negros e mestiços livres no espaço colonial. Mas, por outro lado, grande também continuava a ser a distância entre aquilo que as leis determinavam e o que, na prática, efetivamente acontecia. Em outras palavras, a mobilidade social existia, mesmo que, no mais das vezes, ela não se processasse assim tão facilmente. Nesse sentido, há algum tempo autores como A. J. R. Russel-Wood, Hebe Mattos, Roberto Guedes e Larissa Viana, por exemplo, vêm se preocupando em demonstrar o quanto cores e identidades podiam, sim, ser fluidas e transitórias, com implicações práticas bastante significativas no cotidiano dos indivíduos.

Nascido na cidade do Salvador a 23 de março de 1794, possivelmente Francisco Montezuma foi, durante boa parte de sua vida, considerado apenas como mais um homem livre e “de cor”, tal como à época se costumava dizer. Mas, já na fase adulta, o domínio das letras e uma boa dose de prestígio gerada pelo título de bacharel em Leis pela Universidade de Coimbra acabaram lhe servindo como grandes trunfos, permitindo que apostasse alto na flexibilidade de muitas normas e práticas sociais com o fim último de alcançar melhores lugares no seio da sociedade a qual pertencia.



**Imagem 1** – Litografia de Francisco Gê Acaiaba Montezuma. **Fonte:** SISSON, Sebastián Auguste. Visconde de Jequitinhonha. In: \_\_\_\_ (Ed.). *Galeria dos Brasileiros Ilustres*. Rio de Janeiro: Lithographia de S. A. Sisson, 1861.v. 2.

Através de uma sequência de jogadas bem sucedidas, típicas de quem bem conhecia os principais códigos e valores do tempo em que vivia, Montezuma foi se tornando cada vez mais conhecido no contexto das lutas pela Independência. Numa fase de grande vigor do chamado periodismo político, num primeiro momento, destacou-se graças à sua atuação como redator de títulos como *Diário Constitucional*, *O Constitucional* e *O Independente Constitucional*. Naquele contexto, seu engajamento em favor da autonomia política foi, aos poucos, proporcionando-lhe um número cada vez maior de apoiadores entre a nata da sociedade baiana – fato logo refletido em diversas nomeações para postos importantes na governança local. Após 1822, a estima e a notoriedade política acabariam por lhe render, além de um invejado título honorífico, um destacado lugar na Assembleia Nacional Constituinte.

## Curiosidade

Foi no contexto das lutas pela independência do Brasil que Francisco adotou o nome que o consagraria para a posteridade. Ao abandonar o nome de batismo e incorporar ao prenome português três sobrenomes ameríndios, ele acompanhava uma tendência da época, quando se desejava, através da alteração de símbolos e signos, apontar ou reforçar certas mudanças então em curso na sociedade.

Sem a menor dúvida, a eleição de Montezuma representou o grande marco de sua integração à comunidade política da Corte imperial. No entanto, apenas quatro meses depois de empossado, a Assembleia Nacional Constituinte foi dissolvida pelo Imperador. Nesse mesmo contexto, a condenação a um longo exílio na Europa apareceria como evidente contraponto à notável ascensão que, nos últimos anos, Francisco Montezuma havia experimentado.

Mas, enquanto isso, ou já em inícios de 1824, a outorga da Constituição estabelecia as diretrizes de um novo ordenamento político para a sociedade. Um ordenamento, em grande medida, norteador pelos significados de um novo conceito que reunia dentro de si, tal como certa vez bem pontuou o historiador José Murilo de Carvalho, não apenas valores e práticas sociais definidoras da esfera pública, mas também todas as modalidades possíveis de relação entre os indivíduos, o governo, e as instituições do Estado. Tratava-se da *cidadania*.

Com exceção dos escravos, todos os homens nascidos no Brasil (ou naturalizados brasileiros) passavam a serem considerados cidadãos, teoricamente diferenciados apenas no que dizia respeito ao acesso aos direitos políticos. A exceção eram os africanos, para quem a cidadania brasileira, via naturalização, não parecia ser algo vislumbrado. Com isto, critérios censitários passavam a definir quem poderia (ou não) votar e ser votado, com a importante ressalva de que apenas os *nascidos livres* eram considerados elegíveis. Ou seja, mesmo que um liberto tivesse a renda estipulada, não poderia candidatar-se.

Numa sociedade na qual somente os brancos tinham sua condição jurídica evidente, as marcas de cor e procedência continuavam a reiterar, assim, hierarquias fundamentalmente referidas ao estigma da escravidão. No concreto das experiências de vida, a cor permanecia, nesse sentido, como elemento de suspeição e hierarquização, fazendo com que, para grande parte dos novos cidadãos de ascendência africana, o gozo de uma série de direitos recém-adquiridos ficasse condicionado ao reconhecimento cotidiano de sua liberdade, então tornada signo de cidadania.

### **Para saber mais sobre as questões políticas do Brasil no século XIX**

Os capítulos I, II, III e IV do primeiro volume da Coleção *O Brasil Imperial*, organizada pelos historiadores Keila Grinberg e Ricardo Salles, são bastante recomendados para melhor se entender o contexto sociopolítico do Brasil de inícios do século XIX. Assinados por diferentes estudiosos, vale atentar, durante sua leitura, especialmente para as discussões em torno das novas formas de conceber os espaços de atuação/sociabilidade política e, evidentemente, de suas relações com a constituição da ideia de cidadania.

Nos primeiros anos da década de 1830, mesmo ainda exilado, Montezuma conseguiu ser eleito deputado suplente pela Bahia. A novidade, é claro, acabou motivando sua decisão de regressar rapidamente aos trópicos, onde a renúncia de Pedro I em favor de seu filho ainda menor de idade apontava para uma nova conformação do jogo político.

No Brasil, a dinâmica do novo cenário era bastante difícil de ser ignorada, principalmente para um sujeito como Montezuma. E assim, especialmente, no Rio de Janeiro, então capital do Império, onde o embate entre diferentes concepções acerca do Estado, do cidadão e dos direitos de cidadania gerava um clima de grande agitação.

Contraopondo os novos princípios jurídicos afirmados na Constituição de 1824 a uma série de estigmas construídos com base na associação entre cor e memória do cativo, não poucos indivíduos passavam a colocar em xeque os limites ainda frequentemente impostos ao exercício da cidadania no Brasil. Reclamavam, nesse sentido, a igualdade entre os homens livres, independentemente de suas cores ou origens. Afirmavam, para tanto, que, no Brasil, não havia nem “brancos, nem mulatos”, mas sim “cidadãos brasileiros”.

De uma maneira muito original, os protestos pelo apagamento das diferenças de cor entre os livres do Império começavam a se estender para além das ruas, alcançando também a imprensa e ganhando corpo, inclusive, por meio de dispositivos legais, tais como queixas, petições e representações. Tomados em conjunto, os apelos que ecoavam através desses novos canais de luta por direitos agora vinculados à noção mais ampla de cidadania evidenciavam a persistência de marcas bastante características de uma sociedade que, com força, ainda trazia a escravidão negra em seus horizontes. No fundo, era muito claro que a atribuição cotidiana de significados hierárquicos à cor da pele passava a servir como forma de pensar e discutir a amplitude da cidadania no Brasil.

Mas, ao mesmo tempo em que o silêncio sobre a cor era reivindicado como forma de reconhecimento da cidadania, a denúncia do preconceito e a luta contra a discriminação étnico-racial apareciam sob a forma de um tipo de linguagem bastante específico. Uma linguagem que bebia nas variações em torno da noção de mestiçagem e que perpassava as páginas de diversos periódicos, cada vez mais transformados em espaços privilegiados de construção identitária e ação política. A partir de então, a intensa veiculação de expressões como “Nós, os pardos”, “Homens de minha cor”, ou ainda “Cidadão de cor” revelava os contornos de um complexo processo de *racialização* das disputas em torno dos significados da cidadania.

### Por dentro da história

Para além de seus títulos bastante sugestivos, jornais como *O Mulato ou o Homem de Cor* começavam a ganhar vida e a trazer em suas páginas dizeres como:

“Criminoso seria o homem de cor se, na crise mais arriscada, na ocasião em que os agentes do poder desembainham as espadas dando profundos golpes na Constituição, na liberdade, e em tudo que há de mais sagrado no enfeitado Brasil, guardasse mudo silêncio, filho da coação, ou do terror” (*O Mulato ou o Homem de Cor*, nº 4, 23/10/1833).

Para saber mais sobre a conjunção entre mestiçagem, identidade e política no período, vale a leitura do artigo “As Rugas da Identidade – Rio de Janeiro, 1831-1833”, de Ivana Stolze Lima. Para conferi-lo, basta acessar:

<http://revistaacervo.an.gov.br/seer/index.php/info/article/view/252/214>

Enquanto a ideia da cor como elemento de diferenciação entre a população livre aguçava os ânimos de muita gente, projetos reformistas ameaçavam sacudir ainda mais o arranjo político-institucional do jovem Império.

Foi tomando como mote a questão mais ampla da garantia dos direitos e liberdades individuais que, nesse momento, Francisco Montezuma decidiu lançar-se no debate, dedicando-se a discutir e a defender, num um livro de quase 400 páginas, os principais fundamentos do regime monárquico constitucional.

Como bem lembrado pela historiadora Célia Azevedo, certamente ele não ignorava o fato de, naquele contexto tão repleto de incertezas, opções políticas acabarem se de-

finindo, também, muito em função dos modos como as histórias de outros povos eram apreendidas e associadas às questões locais mais imediatas.

Nesse sentido, Montezuma estava certo de que a referência a casos então muito discutidos, tal como o das relações raciais nos Estados Unidos, podia funcionar como um recurso poderoso. Pegando gancho nas recentes manifestações que vinha testemunhando, o ex-Constituinte reservou nada menos que o capítulo conclusivo de sua obra para discutir a situação das “gentes de cor” naquele país. Lembrava que, lá, para além dos escravos, a ideia de cidadania continuava a ser estranha a muitos indivíduos. Em vários estados da federação, também os homens livres descendentes de africanos eram discriminados em função de uma origem supostamente inferior e sempre manifesta na cor da pele. Era, aliás, com base neste argumento, que esses mesmos indivíduos viam-se excluídos do direito de voto e, até mesmo, de diversos espaços de sociabilidade frequentados por pessoas brancas. Para Montezuma, não havia espaço para dúvida: a lógica segregacionista e profundamente excludente a que aqueles indivíduos estavam formalmente sujeitos revelava o grande espaço que os regimes republicanos cediam ao preconceito e à intolerância.

### Por dentro da história

A situação dos “homens de cor”, no Brasil e nos Estados Unidos, nas palavras de Francisco Montezuma:

“Se, como disse Jefferson, as duas raças, branca e de cor, não podem viver juntas e *igualmente livres* na República Federativa dos Estados Unidos, a Constituição da Monarquia Representativa do Brasil nenhuma distinção faz do homem branco e do Homem de cor: todos são filhos do Pai: todos são igualmente Cidadãos do Estado; todos gozam dos mesmos Direitos. Se a Estabilidade daquela República exige que a Classe de cor seja oprimida e considerada verdadeiramente *coisa*, sem direitos nem política consideração, a Monarquia Brasileira, suficientemente sólida em suas instituições, nada recebe da mais ilimitada IGUALDADE perante a Lei.”

**Fonte:** MONTEZUMA, Francisco. *A liberdade das repúblicas*. Rio de Janeiro: Typ. do Diário de N. L. Vianna, 1834, pp. 364-367, grifos no original.

Ao sair em defesa de uma cidadania cega às diferenças de cor, tal como garantia o texto constitucional brasileiro, Montezuma tocava em uma das grandes questões da agenda política do Brasil regencial. Fazia-o, no entanto, como um homem muito

bem integrado a um pequeno mundo branco e letrado, que não reivindicava para si qualquer identidade construída em bases étnico-raciais e que, inclusive, nesse sentido, jamais assumiu publicamente como sua a questão da “igualdade entre as cores”.

Já no começo da década de 1840, com o início do Segundo Reinado, aparentemente o barulho causado pelas manifestações de combate às hierarquias de cor entre os cidadãos começou a diminuir sensivelmente. E não por acaso. Naquele momento, um novo equilíbrio de forças começou a se estabelecer. Junto à construção, entre as elites, de uma espécie de consenso sobre a necessidade de reduzir a margem de conflitos em seu interior, fortaleceu-se uma concepção de sociedade escravista e hierarquicamente ordenada, tendo como base o alcance de direitos e privilégios específicos.

No fim das contas, o triunfo de um projeto de monarquia representativa e centralizada acabou levando ao isolamento (ou mesmo à derrota política) de muitos dos antigos pares de Francisco Montezuma. Este, entretanto, manteve-se vivo nos bastidores da política, atuando como advogado e investindo ao máximo na manutenção das relações de dependência e dos muitos laços de solidariedade até então cultivados no seio da mais fina flor da sociedade imperial.

---

### Atividade de reflexão

Em “Antonio Pereira Rebouças e a cidadania sem cor”, as historiadoras Hebe Mattos e Keila Grinberg discutem temas como *cidadania* e *questão racial* a partir da trajetória desse outro famoso intelectual negro dos tempos do Império. Leia o texto (disponível em: <<http://www.insightinteligencia.com.br/20/PDF/0620.pdf>>) e procure traçar as principais semelhanças e diferenças entre as ideias e posturas de Montezuma e Rebouças, pensando sempre nas maneiras como lidaram com o problema da associação entre ascendência e igualdade de direitos.

---

Basicamente, a partir de inícios dos anos 1850, os *conservadores* passaram a imprimir, de forma inquestionável, sua direção à política imperial. Bastante afinados com os interesses das oligarquias locais, defendiam a preservação do sistema escravista e se diziam zelosos pela manutenção da ordem. Para tanto, apostavam na centralização política e administrativa como modelo de organização de um Império que se consolidava. Marcavam, com isto, sua principal diferença - muitas vezes obscurecida em função das circunstâncias ou das conveniências - em relação aos chamados *liberais*.

Não por coincidência, foi também nesse meio tempo que Montezuma conseguiu recuperar grande visibilidade e prestígio. Eleito Deputado Provincial pelo Rio de Janeiro

ro em 1847, sua nomeação para Conselheiro de Estado, depois Senador, e ainda a obtenção do título de Visconde de Jequitinhonha, nos anos que se seguiram, sem dúvida coroaram uma carreira de fazer inveja a muitos homens de seu tempo.

É curioso notar que, naquela mesma época, a proibição definitiva do comércio transatlântico de escravos e o progressivo aumento do número de negros e mestiços livres e libertos começavam a fortalecer uma tendência ao silenciamento sobre as cores dos indivíduos, pelo menos quando em situações formais de igualdade. Para estudiosos como Hebe Mattos, isto não só atendia às expectativas daqueles que, tal como o próprio Montezuma, conquistavam alguma margem de respeitabilidade social, como também contribuía para que as identidades de cor não viessem a se estender para além da fronteira da condição escrava. No entanto, e possivelmente em virtude das proporções alcançadas por esse processo, nas brechas do cotidiano o silêncio não destruía os sentidos hierarquizados (e hierarquizantes) da cor. Ao contrário, ele apenas reforçava o uso da linguagem racial como instrumento de desclassificação.

---

### **Atividade de reflexão**

Já no contexto de enfraquecimento da monarquia e de progressiva perda de legitimidade da escravidão, a presença de uma retórica fortemente racializada também se fez sentir em diversos debates travados na cena pública, atingindo, inclusive, homens como Francisco Montezuma. Eis, neste sentido, as primeiras estrofes de uma interessante “versalhada improvisada” publicada nas últimas páginas de um panfleto satírico exclusivamente a ele dedicado:

Um visconde bem digno d’uma albarda,  
D’escravos descendente em reta linha,  
D’ híbrido rosto, cor de fera parda,  
Que coroa um resplendor de carapinha,  
Ao nariz lhe chegou acre mostarda  
Um dia que pensava n’avozinha,  
Lembrando-se que era um grande horror,  
Ter sido escrava a avó d’um senador.

Querendo então esconder genealogia  
Que tem raízes lá pela Guiné,  
No catिंगoso nome que trazia  
Assentou furibundo um pontapé;  
E com himpos ferozes d’alegria

Qual gralha que de fora deixa o pé,  
Em vez de pôr as penas de pavão,  
De nomes pôs um rico quarteirão.  
(...)

Fonte: ANÔNIMO. A Ressurreição de Jequitinhonha. Rio de Janeiro: Typ. e Lith. do Ba-ta-clan, 1865.

---

Especialmente naquele fim de século, estratégias de racialização das relações sociais eram transformadas em exercício político recorrente. Assim, e inclusive para indivíduos “de cor” socialmente bem posicionados, a exemplo de Francisco Montezuma, a dinâmica dessas mesmas relações ainda estava longe de permitir que caracteres tidos como depreciativos e inferiorizantes fossem simplesmente ignorados. Mesmo no mundo da liberdade e, sobretudo, na disputada esfera da cidadania.

## Referências

- AZEVEDO, Célia M. M. de. *Maçonaria, Anti-Racismo e Cidadania: uma história de lutas e debates transnacionais*. São Paulo: Annablume, 2010.
- CARVALHO, Jose Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. São Paulo: Global, 2006.
- GRINBERG, Keila. *O Feador dos Brasileiros: direito civil, escravidão e cidadania no tempo de Antônio Pereira Rebouças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- LIMA, Ivana Stolze. *Cores, marcas e falas: sentidos da mestiçagem no Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001.
- MATTOS, Hebe. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil, séc. XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.
- VIANNA, Hélio. Francisco Gê Acaiaba de Montezuma, Visconde de Jequitinhonha. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 244, jul.-set. 1959.

## Dica de site

<http://memoria.bn.br>

– Consulte diversos periódicos que circularam por todo o Brasil nos tempos do Im-

pério, incluindo aqueles redigidos por Francisco Montezuma na época da Independência e também alguns dos polêmicos títulos saídos ao longo do período regencial, citados acima.

# Justino e Aniceto – Escravos na folia carioca (1880-1888)

Eric Brasil<sup>15</sup>

Fevereiro e março costumam trazer novos ares, cores e emoções para a cidade do Rio de Janeiro. Não apenas por serem os meses finais do verão, mas principalmente por serem os meses consagrados ao Carnaval. Os três dias do reinado de Momo ocupam atualmente um lugar de destaque na identidade nacional e um lugar ainda mais central nas mentes dos cidadãos cariocas.

Contudo, a festa carnavalesca do Rio passou por intensas transformações ao longo dos últimos séculos, desde o entrudo de meados do século XIX até o pululante carnaval de rua dos dias atuais, em que milhões de foliões ocupam a cidade de norte a sul, de leste a oeste. Esses caminhos foram tortuosos e repletos de conflitos, tensões, silêncios, escolhas, conquistas, repressão e violência, mas também de sorrisos, alegria, músicas, danças e Histórias múltiplas.

Durante a década de 1880, o carnaval, recriado anualmente e preparado com esmero ao longo do ano, manteve profundo diálogo com as questões cotidianas da vida política, social, cultural e econômica da corte do Império do Brasil. Nesta década, a sociedade carioca viveria nada menos do que o fim da escravidão e do império, instituições seculares que estavam na base do Estado brasileiro. Ambos os fatos teriam nas ruas centrais do Rio de Janeiro seu palco privilegiado.

Considerando a importância conquistada pelo Carnaval, sobretudo ao longo do século XX, e sua estreita relação com o cotidiano dos habitantes do Rio de Janeiro, esse artigo pretende esmiuçar a participação de escravos na festa durante o contexto das lutas plurais pela abolição da escravidão na corte.

Justino, escravo do comendador Luiz José da Silva Guimarães, no Domingo de carnaval de 1883 se envolveu numa confusão com um grupo de *diabinhos*. Segundo o repórter da *Gazeta de Notícias*, esses *diabinhos* faziam parte de um grupo de capoei-

---

15 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social da UFF

ras fantasiados e teriam agredido o “crioulo Justino” com uma punhalada no peito. Tal balbúrdia ocorreu na esquina da Rua da Quitanda com a Rua Visconde de Inhaúma, bem no centro da cidade, onde mais tarde, naquele mesmo dia, passariam as Grandes Sociedades Carnavalescas.

Não temos informações sobre o que se passou com Justino após agressão tão violenta, mas com certeza seu senhor, o comendador, ficou profundamente insatisfeito por ter perdido os serviços de seu escravo – seja por uns dias, seja eternamente.

O comendador Luiz José da Silva Guimarães morava na Rua Silveira Martins, nº 6, no bairro do Catete. Essa residência estava localizada a aproximadamente três quilômetros do local da querela envolvendo Justino. Duas possibilidades se apresentam: Justino poderia estar num momento de folga, já que era Domingo – clássico período de descanso dos escravos – e ainda por cima, Domingo de carnaval, dia que abria oficialmente o reinado de Momo na cidade. Mesmo não sendo um feriado oficial, o carnaval representava um período de suspensão do trabalho<sup>16</sup>, e tanto para Justino quanto para seus agressores, a festa poderia representar um momento de distanciamento da autoridade senhorial e da exploração de sua força de trabalho.

Outra possibilidade era a de que Justino estivesse nas ruas trabalhando, que fosse um escravo de ganho. Nas ruas do Rio, a venda de comida, de água, de limões de cheiro era liderada por escravos. No início da década de 1880, a educadora alemã Ina Von Binzer, após ser alvejada inúmeras vezes por tais limões, escreve para sua “querida” Grete que, “apesar de haver proibição, repete-se a mesma coisa todos os anos e nas esquinas até as pretas oferecem à venda enormes bandejas cheias de laranjinhas”.<sup>17</sup>

---

16 Cunha, Clementina. Vários Zés, um sobrenome: as muitas faces do senhor Pereira no carnaval carioca da virada do século. In: Cunha, Maria Clementina Pereira (org.). *Carnavais e outras fl[r]estas: ensaios de história social da cultura*. Campinas: Ed. da Unicamp, CECULT, 2002, p. 383.

17 Binzer, Ina Von. *Os meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p.85.

## Por dentro da História: o Entrudo



Imagem 1 – Jean Baptist Debret, Carnaval (Dia d' entrudo),  
Aquarela sobre papel; 18 x 23 cm, Rio de Janeiro 1823.

“Os púnicos preparativos do carnaval brasileiro consistem na fabricação dos limões de cheiro, atividade que ocupa toda a família do pequeno capitalista, da viúva pobre, da negra livre que se reúne a duas ou três amigas, e finalmente das negras das casas ricas, e todas, com dois meses de antecedência e à força de economias, procuram constituir provisão de cera. (...) Muitos negros de todas as idades são empregados nesse comércio [de limões] até a hora da ave-maria, quando se suspendem os divertimentos.” (DEBRET, Jean Bapteste. Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/USP, 1989. p. 268-70).

Para muitos jornalistas, literatos e foliões de finais do século XIX a festividade carnavalesca era cindida, numa dicotomia quase óbvia: de um lado (numa escala evolutiva, o lado inferior) estava o Entrudo, com suas práticas “bárbaras”, “atrasadas” e “perigosas”; do outro lado (na parte superior da escala evolutiva carnavalesca) estava situado o “Carnaval”, representado pelas Grandes Sociedades Carnavalescas, com seus préstimos de inspiração veneziana e parisiense.

As brincadeiras mais comuns do Entrudo, ao longo de todo século XIX, consistiam em correr pelas ruas, munido de vasto suprimento de limões de cheiro recheados de líquidos diversos. Essa era a principal artilharia carioca: pequenas bolinhas de cera fina, com líquidos que iam de água perfumada a água suja. Além dos ataques de limões, seringas e tubos eram muito usados para arremessar água sobre os foliões. Alguns, mais exagerados, jogavam lí-

quidos de baldes e bacias de suas sacadas para as ruas. A grande diversão, realmente, era não permitir que ninguém ficasse seco. Para completar o Entrudo, depois de devidamente molhado, o folião geralmente era alvejado por variados pós: polvilho, farinha, café. Na guerra do Entrudo raramente alguém saía ileso.

Apesar dessa aparente comunhão festiva, mesmo o Entrudo preservava hierarquias e distinções. O Entrudo familiar, praticado no interior das casas abastadas, ou quando empreendido das sacadas chiques da Rua do Ouvidor, era bem mais tolerado. Já os líquidos e pós arremessados nas ruas, pelo povo “desqualificado”, era severamente perseguido pelas autoridades policiais e por grande parte dos intelectuais.

Além de tentarem alcançar algum retorno financeiro com a festa, das formas mais variadas, a importância da participação desses escravos no carnaval parece exceder o simples desejo de angariar algum pecúlio. Muitas vezes, na prática, o que ocorria era o contrário, já que o sujeito, além de não trabalhar – sendo ele escravo de ganho, todo dia sem trabalho representava um prejuízo perante o seu senhor –, acabava gastando suas minguadas economias para comprar ou fazer uma fantasia.

A possibilidade de se comprar uma fantasia de *diabinho*, por exemplo, mesmo para escravos de ganho, em finais do século XIX, era real. Segundo André Dutra Boucinhas, a renda mensal de um trabalhador urbano ou artesão livre girava em torno de 60\$000 (sessenta mil réis) enquanto seu gasto mensal mínimo seria de 19\$000 (dezenove mil réis) se fosse solteiro e, 34\$000 (trinta e quatro mil réis) se casado, ao longo da década de 1870.<sup>18</sup>

André Boucinhas afirma que um escravo de ganho precisava entregar ao seu senhor um valor mínimo de 20\$000 (vinte mil réis) mensais. Segundo seus cálculos, um escravo que vivesse “sobre si” em quarto de cortiço desembolsaria 7\$000 (sete mil réis) de aluguel do quarto de solteiro e teria um gasto mínimo de 12\$000 (doze mil réis) de alimentação. Dessa forma, um escravo de ganho na década de 1870 precisaria conseguir minimamente 39\$000 (trinta e nove mil réis) para as despesas básicas – 19\$000 para comida e moradia e 20\$000 para seu senhor.

Não seria fácil, mas, para os dias de carnaval, com certa economia, seria possível adquirir uma fantasia de diabo a 2\$500, ou apenas sua máscara por 500 réis. Entretanto, sendo escravo de ganho, tendo que pagar altas quantias para seu senhor, sustentar-se e ainda tentar juntar pecúlio para compra da liberdade, a melhor opção seria fazer sua própria fantasia com arame, papelão, trapos vermelhos, e usar o próprio cabelo para fazer

18 BOUCINHAS, André Dutra. *Consumo e comportamento no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX*. Dissertação de Mestrado, Niterói, PPGH-UFF, 2005.

os chifres. Mesmo assim, passar a noite na festa demandava dinheiro para comer e beber – beber mais do que comer, geralmente.

Ambas as possibilidades – se Justino estaria de folga ou trabalhando – trazem à tona outro ponto importante nas experiências de escravos, libertos e negros livres do Rio de Janeiro: a capoeira. Segundo Carlos Eugênio Líbano Soares, as festas representaram um dos momentos de maior atuação dos capoeiras no Rio de Janeiro. Desde a primeira metade do século XIX, os dias festivos do calendário religioso, as festas cívicas nacionais eram marcadas por grande atividade das maltas de capoeiras, sobretudo, nas celebrações realizadas nos meses que marcam a virada do ano: dezembro, janeiro e fevereiro – como o Natal, o Dia de Reis e o Carnaval<sup>19</sup>.

Mais do que um jogo de combate, a prática da capoeira tornou-se elemento importante na formação de identidades e no estreitamento de laços étnicos da população escrava, principalmente na primeira metade do século XIX. Também exerceu tal papel, com crescente conotação política, na segunda metade desse mesmo século, quando alargou sua composição social, atingindo um número maior de negros livres, e também abrangendo indivíduos de outros tons de pele e outras nacionalidades, que não apenas crioulos e africanos.

Em muitas vezes, a aparição de escravos nas páginas dos jornais nos dias de carnaval acontecia de forma coletiva. Mesmo que esses escravos não tivessem sido presos em uma ação coletiva, boa parte das notícias apresentavam as prisões desses indivíduos conjuntamente, num “bloco de escravos”:

Prisões – por diversos motivos foram detidos anteontem os seguintes escravos: Ricardo Francisco, de Domingos José Machado; Luis de José Luis Francisco; Eusébio, de Alfredo Luiz de Souza; Antero, de F. Brum; o menor Pedro, de Frederico de Tal.<sup>20</sup>

Esse recurso utilizado pelo *Jornal do Comércio* tinha como objetivo demonstrar a “incômoda presença” de grupos de escravos circulando pelas ruas e merecendo a atenção das autoridades policiais. Esse periódico, por ser conservador e estar mais vinculado aos interesses escravistas, tendia a noticiar com mais ênfase a atuação desses escravos, assim como, ao longo da década de 1880, trazia anúncios de compra e venda de escravos, aluguéis e busca por escravos fugidos. Mas o temor de um possível levante escravo não era exclusividade desse jornal, muito menos era um temor apenas de es-

<sup>19</sup> SOARES, Carlos Eugênio Líbano. Festa e violência: os capoeiras e as festas populares na Corte do Rio de Janeiro (1809-1890). In: CUNHA, Maria Clementina P. (org.). *Carnavais e outras F(R)estas: ensaios de história social da cultura*. Campinas: UNICAMP, 2002.

<sup>20</sup> *Jornal do Comércio*, 05/02/1883.

cravocratas – mesmo muitos abolicionistas temiam a participação de escravos e livres pobres no processo de extinção da escravidão.

Além dos anúncios de fuga, compra, venda e aluguel do *Jornal do Comércio*, os escravos também apareciam recorrentemente nas páginas policiais de outros jornais, com exceção da *Gazeta da Tarde*, que com sua postura radicalmente abolicionista evitava tais associações.<sup>21</sup> Mas tanto na *Gazeta de Notícias* quanto no *Jornal do Comércio*, por exemplo, os escravos apareciam sendo presos juntamente com pessoas livres:

Exercícios de capoeiragem – a polícia prendeu anteontem os seguintes indivíduos encontrados em exercícios de capoeiragem na frente de diversos grupos carnavalescos: Tito, escravo de Antonio Nunes pereira; Celestino, [escravo] de João de Tal; Lourenço, [escravo] de Fuão Carneiro; Leopoldino, [escravo] de Fuão Fontainha; José Mendes Ferreira, Manoel da Silva, Antonio Pereira dos Santos, José Martins de Gusmão e João Afonso da Silva.<sup>22</sup>

Escravos andando em grupos, fazendo exercícios de capoeiragem diante de grupos carnavalescos e na frente de bandas de música, eram imagens bastante assustadoras para muitos membros da sociedade carioca. Apesar do hábito de sair em cortejos e procissões, cantando e dançando, ser muito antigo entre os escravos brasileiros, ele ganhava novos sentidos no contexto abolicionista. Ameaçavam as formas tradicionais de controle que perdiam força, sobretudo após a Lei do Ventre Livre (1871).<sup>23</sup>

A festa foi um elemento fundamental na experiência de vida dos escravos, dos libertos e dos negros livres nas mais variadas regiões das Américas onde a escravidão africana foi central. Segundo João Reis, ela foi vivida pelos escravos “com diversos fins, sentidos e resultados. Era uma oportunidade para a celebração de valores culturais trazidos pelos africanos e de outros aqui criados. Servia para preencher as poucas horas de folga ou para acolher os que fugiam das horas de trabalho.”<sup>24</sup>

As batalhas pelo direito de festejar mobilizaram tanto quanto os anseios por uma família, por roça, ou por autonomia no trabalho. Ao longo de todo período escravista no Brasil, a festa foi almejada como mais um componente da luta pela autonomia e um ponto formador de muitas visões de liberdade compartilhadas pela população negra.

---

21 Ver MACHADO, Humberto Fernandes. *Palavras e brados*: a imprensa abolicionista do Rio de Janeiro, 1880-1888. Tese de Doutorado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1991. SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

22 *Jornal do Comércio*, 26/02/1884.

23 CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990 e REIS, João. Tambores e Temores: a festa negra na Bahia na primeira metade do século XIX. In: CUNHA, Maria Clementina P. (org.). *Carnavais e outras F(R)estas*: ensaios de história social da cultura. Campinas: UNICAMP, 2002.

24 Reis, João. Tambores e Temores: a festa negra na Bahia na primeira metade do século XIX. In: CUNHA, Maria Clementina P. (org.). *Carnavais e outras F(R)estas*: ensaios de história social da cultura. Campinas: UNICAMP, 2002, p. 101.

Participar do carnaval trazia para os escravos um período de folga e prazer, os aproximava ainda mais de homens e mulheres livres; propiciava a formação de identidades e alianças com outros seguimentos sociais; podiam estreitar laços, resolver contendas e rivalidades.

No carnaval de 1884, Aniceto, escravo de Antônio José Machado, “foi encontrado fantasiado, em luta corporal com um indivíduo que evadiu-se, na rua do Riachuelo”. Aniceto foi recolhido ao Hospital da Misericórdia com “três leves ferimentos na cabeça”.<sup>25</sup> Antônio José Machado aparece no *Almanack Laemmert* como Antônio José Machado & C., morador da Praia de Botafogo, 250. Era sócio de estabelecimentos nas categorias “Cafés, bilhares e botequins”, “Confeitarias”, “Farmácia” e “Secos e molhados”. Aniceto foi preso a mais de quatro quilômetros da casa de seu senhor.

Esse caso demonstra como nos dias de carnaval era mais difícil manter o controle individual sobre o cativo. O anonimato proporcionado por um grupo ou por uma fantasia dotava o escravo de mais autonomia e permitia a associação mais efetiva com libertos e livres. Tal proximidade, explicitada nos anúncios de prisões que colocam lado a lado escravos e indivíduos livres nos dias de carnaval, serviu para reforçar o sentimento de liberdade: cada vez mais escravos “inculcam-se” livres com o avançar da década de 1880. As ruas da cidade do Rio forneceram as máscaras e fantasias necessárias para que mais e mais escravos vivessem “sobre si”.

Na década de 1880, o que chama atenção não é o aumento da participação de negros e mestiços no carnaval, mas do seu caráter cada vez mais político e gerador de discussões acerca da problemática da abolição. Esse tema aparecerá no carnaval com frequência cada vez maior, seja através dos carros de ideias e a concessão de alforrias pelas Grandes Sociedades Carnavalescas, seja pela crescente presença de grupos de negros agindo coletivamente e o maior incômodo que sua presença causará às autoridades.

### **Por dentro da História: As Grandes Sociedades Carnavalescas**

Muitíssimos contos e artigos de jornal foram publicados declarando a “morte” do Entrudo, sua “derrota” frente ao Carnaval “civilizado”, ao longo do século XIX. Ao mesmo tempo, vemos a crescente valorização por parte dos jornais das Grandes Sociedades Carnavalescas. Estes grupos, surgidos em meados do século XIX, e que atingiram seu auge a partir de 1870, representavam e atuavam com base em projetos modernizadores muito semelhantes aos defendidos por boa parte dos jornalistas e literatos cariocas.

<sup>25</sup> *Jornal do Comércio*, 26/02/1884.

Os préstitos das Grandes Sociedades Carnavalescas, inspirados no carnaval europeu, pretendiam “ensinar” ao povo como brincar: organizadamente, apenas assistindo ao desfile, como plateia e não mais como atores.

As três maiores sociedades, que alcançaram maior destaque nesse período, foram os Tenentes do Diabo, os Fenianos e os Democráticos. Traziam às ruas seus “carros de ideias” recheados de alusões e críticas políticas, assim como explicitavam projetos modernizadores para o Brasil – sendo os principais a abolição da escravidão e a proclamação da república.

Se Justino e Aniceto não fossem recolhidos ao Hospital da Misericórdia para tratar ferimentos oriundos de confusões não saberíamos que eram escravos – assim como seus contemporâneos também teriam grande dificuldade em descobrir. Às vezes, as máscaras caíam em momentos de conflito e tensão. Contudo, a politização de práticas cotidianas por escravos, libertos e homens livres pobres ajudou a ruir as relações escravistas na cidade do Rio de Janeiro<sup>26</sup>. Os escravos fizeram sua parte, e pelo carnaval também contribuíram para expandir suas redes sociais e fortalecer seus ideais de liberdade e direito de participação na festa.

No contexto efervescente da década de 1880, as fantasias e máscaras tomavam novos sentidos. Além dos Cucumbis, as mais frequentes personagens vividas pelos representantes do “Zé-Povinho” eram os dominós, os príncipes, os velhos, as mortes, caveiras, os diabos e diabinhos.

### **Por Dentro da História: os Cucumbis Carnavalescos**

Os Cucumbis Carnavalescos foram grupos compostos por foliões socialmente reconhecidos como negros. Ganharam destaque nas principais folhas diárias da cidade do Rio de Janeiro na década de 1880. Entre 1884 e 1888 sua presença foi cada vez mais significativa e impactante aos olhos daqueles que cobriam a festa. Esses grupos narravam histórias associadas a um passado africano ao mesmo tempo em que dialogavam com as práticas carnavalescas da cidade.

O enredo central de seus desfiles contava a história de uma embaixada do Rei do Congo em visita a outro reino. No meio da viagem o filho do Rei é assassinado por um rival, muitas vezes representado por um “Caboclo” brasileiro.

---

26 CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade...* op.cit. MACHADO, Maria Helena P. T. *O Plano...* op. cit. SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação de história cultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Rei e Rainha, desesperados, exigem que o mais famoso feiticeiro do reino torne a dar vida ao pequeno príncipe. Após cenas de encantamento, batalhas e muitos versos referentes à África e seus costumes, o jovem príncipe renasce e dança em júbilo com sua família e súditos.

A presença dos Cucumbis nas páginas dos jornais nos dias de carnaval a partir de 1884 deve ser entendida dentro do contexto político, social e cultural da Corte naquele período. O Rio de Janeiro vivia um momento de ebulição social com a crescente força dos movimentos abolicionistas e a constante desautorização de senhores de escravos. Essa conjuntura intensificava os debates sobre os limites da liberdade, da cidadania e da participação dos ex-escravos e negros livres na sociedade como um todo.

É importante ressaltarmos que esses foliões dos Cucumbis poderiam ter escolhido outras formas de brincar, entretanto, preferiram deliberadamente trazer às ruas uma manifestação que seria prontamente associada ao passado africano, tanto pelas autoridades e pela imprensa quanto pelos seus pares.

Com o advento da República, os Cucumbis aos poucos desapareceram das páginas dos jornais do Rio. Entretanto, mesmo que tenham sumido ou apenas tenham sido silenciados nas fontes, sua tradição carnavalesca estará presente nos ranchos, cordões e blocos espalhados pela cidade. Índios, cortejos, reis, cortes, imagens da África, seus instrumentos e os próprios sujeitos sociais não abandonarão o carnaval. Ao contrário, irão recriar suas práticas de acordo com as novas necessidades festivas e sociais apresentadas pela nascente República brasileira.

Os *dominós* e os *princezes*, fantasias inicialmente usadas pelos participantes dos bailes mascarados mais pomposos do Rio, caíram no gosto popular e, ao fim do século, tomavam as ruas. Ao invés de usarem os de veludo e seda, os foliões do “Zê-Povinho” usavam dominós de chita ou feitos de lençol velho.

Os *princezes* eram imitações de príncipes europeus, com coroas e espadas de papelão. Muitas vezes faziam par com os *velhos de cabeça grande*, animando suas danças. A esses *velhos de cabeça grande* era exigida uma prerrogativa: ser exímio dançarino. Estes se vestiam de velho aristocrata e colocavam cabeçorra de papelão. Segurando em uma mão uma luneta e noutra uma bengala, executavam passos complexos para delírio do público.

A fantasia que mais despertou temor entre autoridades e jornalistas foi a de *diabinho*. Chifres, rabo longo, *maillot* vermelho e máscara de papelão, geralmente com

grandes línguas, formavam a fantasia. Foi bastante associada a jovens negros e mestiços, principalmente àqueles *capoeiras* da Corte imperial. Os diabinhos receberam com muita frequência adjetivos racializados e apareceram comumente nos jornais nas páginas policiais.

Mas, como nos mostra Angelo Agostini na imagem abaixo, muitas vezes, o negro nem precisava de máscara para ser associado ao diabo nos dias do carnaval. Na figura que se segue (Imagem 2), ilustração de *O Mequetrefe*, do carnaval de 1886, podemos visualizar à esquerda um velho representando o antigo carnaval. Do lado direito, um jovem mascarado dá vida ao carnaval daquele ano. Ambos seguram um arco com a data de abertura do reinado de Momo, 07 de Março<sup>27</sup>.



**Imagem 2** - Angelo Agostini. *O Mequetrefe*. n. 401, ano 12, 1886. Biblioteca Nacional

Abruptamente, rompe o pano um negro fantasiado que enverga chifres, não de uma máscara vermelha, mas sim feitos com seus próprios cabelos *carapinhados*. Simbolicamente, Agostini nos revela, primeiramente, a imagem que muitos companheiros das letras e também autoridades faziam do carnaval das ruas: um indivíduo de pele preta, com chifres “naturais”, com olhar vidrado e diabólico.

A charge de 1886 reforça imagens estereotipadas e preconceituosas que ganhavam força no contexto da abolição da escravidão entre intelectuais e pensadores brasileiros. Entretanto, não devemos afirmar que tais concepções fossem hegemônicas ou que não houvesse espaço para outras análises da ação da população negra.

<sup>27</sup> *O Mequetrefe*, n. 401, ano 12, 1886. Biblioteca Nacional.

Podemos (e devemos) também analisar a imagem por outro viés: o folião negro participando ativamente da passagem do antigo para o novo carnaval (*civilizado e moderno*). Percebemos que a festa era também disputada pela população negra, que ansiava por espaços de autonomia e participação neste evento que anualmente era alardeado nos mais variados meios como o tempo da liberdade<sup>28</sup>. Sua atuação na festa lhes parecia elemento central na experiência de liberdade que anualmente ganhava força, não apenas para os escravizados, mas também para a população negra livre.

Se o carnaval foi alçado à festa civilizatória por membros das elites intelectuais e políticas do Brasil, também foi eleito como espaço de dramatização de desejos de participação na sociedade que se pretendia construir pela população negra. Foi um evento que, ao mesmo tempo em que servia para reforçar tradições e práticas culturais de escravos, libertos e negros livres, servia como espaço de luta e transformação das relações sociais.

## Bibliografia

- ALBUQUERQUE, Wlamyra. *O jogo da Dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BOUCINHAS, André Dutra. *Consumo e comportamento no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX*. Dissertação de Mestrado, PPGH-UFF, 2005.
- CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CUNHA, Maria Clementina Pereira (org.) *Carnavais e outras ff[r]estas: ensaios de história social da cultura*. Campinas: Ed. da Unicamp, CECULT, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Ecoss da Folia: uma história social do carnaval carioca entre 1880 e 1920*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MACHADO, Humberto Fernandes. *Palavras e brados: a imprensa abolicionista do Rio de Janeiro, 1880-1888*. Tese de Doutorado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1991.
- MACHADO, Maria Helena P. T. *O Plano e o Pânico: os movimentos sociais na década da Abolição*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; São Paulo: EDUSP, 1994.
- MORAIS, Eneida de. *História do Carnaval carioca*. Rio de Janeiro: Record, 1987.

---

28 Pereira, Leonardo Affonso de Miranda. *O Carnaval das Letras: literatura e folia no Rio de Janeiro do século XIX*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2004.

- PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. *O Carnaval das Letras: literatura e folia no Rio de Janeiro do século XIX*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2004.
- REIS, João. Tambores e Temores: a festa negra na Bahia na primeira metade do século XIX. In: CUNHA, Maria Clementina P. (org.). *Carnavais e outras F(R)estas: ensaios de história social da cultura*. Campinas: UNICAMP, 2002.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação de história cultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SOARES, Carlos Eugênio Líbano. Festa e violência: os capoeiras e as festas populares na Corte do Rio de Janeiro (1809-1890). In: CUNHA, Maria Clementina P. (org.). *Carnavais e outras F(R)estas: ensaios de história social da cultura*. Campinas: UNICAMP, 2002.

## Dicas de sites

- Biblioteca Nacional Digital: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>
- Mapas Temáticos, Centro de Pesquisa em História Social da Cultura: <http://www.cecult.ifch.unicamp.br/mapas-tematicos>
- Grupo de Estudo e Pesquisa Cultura Negra no Atlântico (Cultna): <http://cultna.wordpress.com/>

# Quintino de Lacerda e a busca por cidadania, terra e trabalho

*Matheus Serva Pereira*<sup>29</sup>

## **Introdução**

Quem foi Quintino de Lacerda? As agitações do final do século XIX, com a participação dos movimentos populares abolicionistas e a radicalização em busca da Abolição, espalharam-se por todo o país. Em Santos, junto com as campanhas públicas promovidas pelas sociedades abolicionistas para angariar adeptos para a sua causa, surgiu uma importante ação em prol da liberdade: um reduto abolicionista que abrigava escravos fugidos na região do Jabaquara. Sua principal e mais conhecida liderança era o ex-escravo Quintino de Lacerda. Depois de 1888, com a Abolição, Quintino de Lacerda não perdeu seu prestígio. Graças a um capital simbólico adquirido com sua atuação pela causa abolicionista, manteve-se influente ao longo da década de 1890, na cidade de Santos. Participou na greve geral de 1891 desmobilizando o movimento grevista majoritariamente composto por imigrantes europeus, esteve envolvido em inúmeras contendas pela posse das terras do Jabaquara que vinham ocorrendo desde a década de 1880 e assumiu uma cadeira como vereador da Câmara Municipal republicana de Santos, em 1895.

Este texto está dividido em duas partes. Na primeira parte, ainda antes da abolição da escravidão em maio de 1888, será discutida a formação do Jabaquara, a relação ambivalente do movimento abolicionista responsável pela organização do reduto para escravos fugidos e a população negra em geral e a elevação à categoria de herói de Quintino de Lacerda. Na segunda parte, acompanharemos os meios de vida no qual se encontrava a população negra que habitava as terras do Jabaquara, alguns e o destino de Quintino de Lacerda e dos ex-escravos no mercado de trabalho livre que se desenhava no pós-abolição em Santos.

---

29 Mestre em História Social pela UFF



**Imagem 1:** Quintino de Lacerda (s/r)

### **Por dentro da História: informações biográficas sobre Quintino de Lacerda**

As informações biográficas de Quintino de Lacerda são dispersas e é necessário montar um quebra cabeça para ter acesso a elas. A data de seu nascimento é desconhecida. Porém, em ação judicial pelas terras do Jabaquara, datada de 1886, em que Quintino de Lacerda fora testemunha, o mesmo declarou possuir, naquela altura, 31 anos. Assim sendo, provavelmente nascera no ano de 1855. Seu falecimento, amplamente noticiado pela imprensa de Santos, ocorrera em 10 de agosto de 1898. Segundo os escritos memorialísticos, Quintino de Lacerda seria sergipano, não se sabendo ao certo quando foi para Santos. Na cidade, havia sido escravo de ganho do republicano Antonio Lacerda Franco. Este o libertara, no entanto também não conhecemos a data do ocorrido. Nos documentos produzidos por conta da sucessão de seus bens, agregamos mais algumas informações biográficas de Quintino de Lacerda. Este fora casado com Maria Isidora de Souza. Mais uma vez não temos nenhuma informação sobre ela ou a data da união conjugal, porém, por conta da celebração de três anos da abolição, o *Jornal Correio Paulistano* de 16 de maio de 1891 afirma que na festa realizada no Jabaquara encontravam-se Quintino de Lacerda, sua esposa e seus filhos. Ao todo foram quatro filhos: Alzira, Arcelino e Sabina, que, em 1898, possuíam 13, 12 e 7 anos, respectivamente. Outro filho chamado Januário, de idade incerta, já tinha falecido antes mesmo da morte de Quintino de Lacerda. Exatamente

por conta dos festejos pela abolição realizados em 1891 é que possuímos a única imagem de Quintino de Lacerda. Por ocasião das comemorações desse ano, Benedito Calixto, importante pintor paulista da época, produziu um retrato a óleo de Quintino de Lacerda, provavelmente reproduzido em 1903 na revista *Santos Ilustrado*.

**Fonte:** *Santos Ilustrado*, n. 19, ano I, 11 de janeiro de 1903 apud MACHADO, Maria Helena P. T. *O plano e o pânico: movimentos sociais na década da Abolição*. Rio de Janeiro: UFRJ; São Paulo: EDUSP, 1994, p. 138.

Pesquisas como as de Lana Lage Lima, *Rebeldia negra e abolicionismo* (1981), Célia Maria Marinho de Azevedo, *Onda negra, medo branco* (1991), Maria Helena Machado, *O plano e o pânico* (1994), Eduardo Silva, *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura* (2003) e Sidney Chalhoub, *Visões da Liberdade* (2003), vêm questionando visões consagradas da abolição da escravidão no Brasil, como aquelas que a entendiam como um processo lento e gradual controlado restritamente por alguns setores das elites, como uma concessão da Princesa Isabel e, principalmente, aquelas que entendiam o movimento abolicionista como uma ação de brancos preocupados na manutenção do seu status quo. O que essas pesquisas revelam é uma pluralidade do movimento e dos seus projetos para a sociedade brasileira, as diversas conexões existentes entre abolicionistas, as agitações escravas nas senzalas e população urbana, assim como as distintas ações individuais ou coletivas dos escravos para a obtenção da liberdade. Antes de pensar o movimento abolicionista como um bloco monolítico que planejava de maneira teleológica<sup>30</sup> seus movimentos, deve-se pensar que eram tempos cheios de incertezas e dúvidas em relação ao destino do país, ocasionando diferentes visões acerca das possibilidades de futuro e maneiras alternativas de se agir frente às grandes questões que eram colocadas.

Conjuntamente, interpretações a respeito das ações dos escravos e ex-escravos a partir de seus anseios estão buscando se articular com pesquisas sobre a formação da classe operária no país. Essa conexão produziu um questionamento a respeito das continuidades entre as características do trabalho e dos sistemas produtivos, as formas de organização e, principalmente, as tradições e culturas dos trabalhadores brasileiros – escravos ou livres – durante o período escravista e após a Abolição. Essas

---

30 Uma explicação teleológica da História se refere à ideia de que os objetivos finais alcançados explicam o comportamento e a ação; explicar o comportamento pelo fim ou pelo objetivo em vista do qual ele foi realizado.

pesquisas buscam romper com o marco cronológico de 1888 através de perspectivas de análise que pensam continuidades e rupturas que constituíram as relações existentes entre trabalho escravo e trabalho livre, e, especialmente, entre trabalhador escravo e trabalhador livre.<sup>31</sup>

### **Quintino de Lacerda, o Jabaquara e as várias faces do abolicionismo**

O movimento abolicionista em São Paulo adquiriu características ambivalentes. Por um lado, suas ações estiveram conectadas decisivamente com a desestruturação da ordem escravista e levaram ao pânico a elite senhorial. Por outro lado, o medo de se perder o controle sobre a população escrava influenciou uma postura semelhante à da classe senhorial, no sentido de direcionar o fim do cativo, buscando evitar maiores perturbações à ordem pública. É assim que esses abolicionistas assumem o papel de guias dos escravos rumo à liberdade, pensada por esse movimento abolicionista como sinônimo de trabalho assalariado e cumprimento das leis.

A ascensão social de Quintino de Lacerda nos anos que precederam a Abolição e a formação do reduto do Jabaquara é fundamental para compreender estas ambivalências. Uma maneira de se aproximar do Jabaquara neste período é a partir da leitura dos escritos de memorialistas que redigiram elogios exaltando uma suposta vanguarda libertária de Santos, as características da personalidade de Quintino de Lacerda e sua atuação como liderança incontestável frente os escravos fugidos no Jabaquara.

---

31 Como exemplos dessa historiografia, ver: CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001; MATTOS, Marcelo Badaró. *Escravidados e livres: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008; CRUZ, Maria Cecília Velasco. *Tradições negras na formação de um sindicato: Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiche e Café, Rio de Janeiro, 1905-1930*. *Afro-Ásia*, n. 24, 2000; AZEVEDO, Elciene; CANO, Jefferson; CUNHA, Maria Clementina Pereira; CHALHOUB, Sidney (orgs.). *Trabalhadores na cidade: cotidiano e cultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, século XIX e XX*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

## Por dentro da história: a idealização das ações abolicionistas

Américo Martins dos Santos, amigo de Quintino de Lacerda e juiz em Santos durante a década de 1880, exemplifica como as recordações publicadas produziram elogios com conteúdos apologéticos e mistificadores sobre as ações abolicionistas:

Quintino de Lacerda possuía um cavalo branco e nele subia a serra, à noite, para encontrar partidas de negros fugidos, que vinham em demanda do Quilombo do Jabaquara. [...] Muitas vezes ele com sua gente enfrentou na estrada de São Paulo os capitães de mato que pretendiam prender os fugitivos, e Quintino, que era valente como as armas, os fazia fugir, para não serem trucidados.

Fonte: Depoimento de Américo Martins dos Santos ao jornal O Estado de São Paulo. In: quérito Histórico. Coleção de 1926 apud SANTOS, Francisco Martins do. *A História de Santos: 1532-1936*. São Paulo: Empresa Gráfica da “Revista dos Tribunais”, 1937, p. 48. v. 2.

Construindo uma memória idealizada sobre o município, estes escritos pintaram um painel de tranquilidade e consenso entre a população local com relação à abolição. A narrativa quanto à formação do reduto do Jabaquara acompanha esse discurso. O papel atribuído pelo movimento abolicionista a Quintino de Lacerda naquele momento era o de salvaguardar o reduto e as rotas de fuga que tiveram como destino Santos. Conjuntamente, as memórias dos abolicionistas atribuíram a Quintino um papel fundamental que o enquadrava em suas linhas ideológicas de convicção a respeito da população negra. Entendidos como desordeiros por natureza, a população de cativos que afluía em grande quantidade para Santos precisaria de um “chefe na altura da responsabilidade” e que freasse os “ímpetus naturais” dos foragidos, impedindo-os a entrarem na lógica do trabalho assalariado.<sup>32</sup> Portanto, a atuação esperada e desejada pelos abolicionistas foi, em certa parte, concretizada na figura de Quintino de Lacerda, por exercer o papel de uma liderança tuteladora.

A visão dos negros compartilhada entre determinados abolicionistas e membros da classe senhorial como potencialmente vagabundos, criminosos, devassos e outros

32 SANTOS, Francisco Martins do. *A História de Santos: 1532-1936*. São Paulo: Empresa Gráfica da “Revista dos Tribunais”, 1937, p. 13. v. 2.

epítetos pouco lisonjeiros, havia de ser repensada com a atuação de Quintino de Lacerda, um “excelente negro”, uma “demonstração palpável de que a sua raça podia produzir tipos dignos”. Estes comentários do militante abolicionista e republicano Silva Jardim podem ser entendidos como um sinal de verdadeira admiração, contudo, revelam suas dificuldades de lidar com os próprios ex-escravos. A tônica do discurso adotado era da necessidade da manutenção da ordem, ficando latente a perspectiva majoritária do período, que apregoava uma inferioridade intrínseca à “raça negra”. A caracterização de Quintino de Lacerda realizada por Silva Jardim como exemplar para uma liderança popular negra é evidente com relação a isso: apesar de ser negro, Quintino de Lacerda apresentava todas as características desejadas em um líder. Os tons elogiosos refletem esse preconceito racial vigente, as expectativas em torno da atuação de Quintino de Lacerda e como ele soube transitar dentro dessas categorias que o inferiorizavam, conseguindo usufruir de maneira singular dessas expectativas. Suas ações se arriscando pelas matas, com o objetivo de garantir a segurança dos escravos que buscavam a liberdade através das rotas de fuga organizadas pelo movimento abolicionista ou liderando a população de escravos fugidos que habitavam o Jabaquara, estão inseridas na construção de um movimento abolicionista que prezava pela manutenção da ordem, mas não abria mão do ataque direto à propriedade escrava.

Nesse sentido, Quintino de Lacerda teve um papel fundamental na possibilidade de sucesso da empreitada do movimento abolicionista na construção do Jabaquara como um refúgio para escravos fugidos. O reduto do Jabaquara e as descrições a respeito da personalidade de Quintino de Lacerda misturavam tons que iam da benevolência à defesa do controle da população negra, chegando, por vezes, ao preconceito explícito. No entanto, os cativos estavam participando do processo de desestruturação do escravismo e do processo histórico de transformação das relações de trabalho de maneira ativa, através do risco em que colocavam suas vidas ao evadirem-se das fazendas. O que levou a uma parte do movimento abolicionista a assumir a existência da necessidade de se estabelecer relações com os escravos para atingirem o sucesso de suas empreitadas. Uma transformação tão grande como o fim do sistema escravista não se fez apenas com palavras. Se os abolicionistas letrados conseguiram juntar multidões nos meetings com os seus eloquentes discursos e os parlamentares abolicionistas encontraram nos palanques políticos bons momentos para exporem suas ideias, Quintino de Lacerda apresentou-se como um abolicionista de ação, que, através do auxílio às fugas e na montagem e no funcionamento do Jabaquara, demonstrava seu posicionamento contrário à perpetuação do escravismo brasileiro.

Para além de representar um elo entre o movimento abolicionista organizado e os escravos, a atuação de Quintino de Lacerda teve um sentido prático fundamental no processo de desestruturação da escravidão ao permitir o sucesso das fugas coletivas de

escravos do interior de São Paulo até o Jabaquara e ao demonstrar para aos abolicionistas que, se quisessem ver seus projetos concretizados, seria necessário articularem-se e entrarem em acordo com a população escrava e negra liberta.

### As terras do Jabaquara no pós-abolição e a greve de 1891

No final do século XIX, diversos pretensos proprietários se estapearam em disputas judiciais pelas terras do Jabaquara e terminaram por expor o imbricado jogo político no qual Quintino de Lacerda estava inserido e a precariedade da vida dos habitantes do Jabaquara.

Vivendo de pequenas roças de subsistência, cultivadas em torno de suas casas, buscando estabilidade em suas produções, mediados pelo pequeno comércio local, com certa independência em relação à lógica do trabalho assalariado, podendo escolher o que, quanto e como seria o trabalho na roça, os ex-escravos do Jabaquara arraigavam o desejo de construir modos de vida peculiares, que demonstravam noções sobre o que era ser livre. Em 1893, recorreram à justiça para se proteger de invasões e destruições de suas roças provocadas por indivíduos que cobiçavam aquelas terras. Declarando-se “todos de profissão roceiros” afirmavam ter construído “casas para seus domicílios” e “outras benfeitorias, entre as quais muitas plantações de cujo produto vivem”.<sup>33</sup> Com isso, buscavam a permanência no Jabaquara e, conseqüentemente, a continuidade de suas práticas e costumes.

**Imagem 2:** “Resquícios do Quilombo Jabaquara”, 1939.



**Fonte:** MACHADO, Maria Helena P. T. *O plano e o pânico: movimentos sociais na década da Abolição*. Rio de Janeiro: UFRJ; São Paulo: EDUSP, 1994, p. 139.

33 Auto de Ação de Despejo em que são: Dona Cândida de Matos, por seu marido: A. e Maria Rosa Siqueira e outros: RR. apud LANNA, Ana Lúcia Duarte. *Uma cidade na transição: Santos, 1870-1913*. São Paulo: HUCITEC; Santos: Prefeitura Municipal de Santos, 1996, p. 212.

---

---

## Atividade de Reflexão

Publicada pelo jornal *A Tribuna* em 1939, e intitulada “Resquícios do Quilombo do Jabaquara”, a fotografia acima foi supostamente tirada por José Marques Pereira, em 1900. Ela demonstra como a maioria das habitações no Jabaquara eram simples, humildes e coletivas. Construções de madeira, telha de zinco e chão de terra batida, esses barracões provavelmente constituíam-se de apenas um pequeno cômodo com janela e porta, tendo como predominância as áreas de convívio coletivo de seus habitantes.

Com base nesta imagem, produza uma reflexão comparando as condições de habitações dos ex-escravos no Jabaquara com aquelas existentes nos cortiços, principal local de moradia da população pobre urbana brasileira no período. Para realizar este trabalho devem ser consultados os seguintes sites:

<http://www.ifch.unicamp.br/cecult/mapas/corticicos/introcort.html>

<http://www.habisp.inf.br/theke/documentos/publicacoes/corticicos/>

**Dica:** para se aprofundar o tema das habitações populares neste período, ver: CHALHOUB, Sidney. *Cidade Febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Especialmente o capítulo 1: “Cortiços”.

---

---

No entanto, Quintino de Lacerda não se via como alguém igual aos habitantes do Jabaquara. No auto de arrecadação de seus bens, a lista de suas posses era bastante vasta. Sua casa era de tijolos, bem mobiliada e possuía boa localização dentro do terreno, funcionando ali uma pequena venda/comércio. Além disso, possuía três outras casas na cidade. Aqui percebemos a existência de uma relação hierárquica entre a liderança do Jabaquara e seus demais habitantes. Quintino de Lacerda morava numa casa de tijolos relativamente separada das outras habitações e vivia de suas posses, não do trabalho na roça. Todavia, isso não o isentou de, nos momentos de tensão iminente, ter sua condição como homem negro acionada por rivais para deslegitimá-lo.

Na greve de 1891, podemos perceber o imbricado jogo no qual ex-escravos e o próprio Quintino de Lacerda estavam envolvidos. A presença da população negra santista na greve nos ajuda a entender a situação de precariedade na qual se encontravam e como acabaram por entrar em choque com o embrionário movimento de trabalhadores majoritariamente de origem europeia. Naquele ano, concorridas festas eram organizadas em Santos para celebrar a Abolição. Sem grande destaque, no dia 12 de maio, era publicada a primeira referência às paralisações que haviam começado no porto. Apesar de não existir nenhuma organização prévia dos rumos que a greve deveria seguir, o movimento rapidamente angariou adeptos de diferentes setores.

No decorrer da greve, os comerciantes convocaram José Augusto Vinhaes, na época tenente da marinha e deputado constituinte pelo Partido Operário do Rio de Janeiro, com o intuito de mediar as negociações entre os trabalhadores em greve e a Associação Comercial, órgão que tomou a frente nas negociações por parte dos empresários. No entanto, José Vinhaes juntou forças com os grevistas, causando a indignação dos membros da Associação Comercial. Nesse momento, teve início uma proliferação de acusações difamatórias da figura do deputado e uma campanha em prol de sua retirada da cidade. Um pedido da Associação Comercial, endereçado à polícia, com este intuito estava baseado num incidente havido entre o deputado e Quintino de Lacerda.

Os comerciantes tinham “firmemente resolvido não ceder um ponto na questão”<sup>34</sup> do aumento salarial exigido pelos grevistas. No dia 19 de maio, no auge da greve, Quintino de Lacerda prometera ao chefe de polícia de São Paulo arranjar até a manhã do dia seguinte “de 80 a 100 homens para o serviço de embarque de café”.<sup>35</sup> Segundo o Diário de Santos, já estavam organizados “por Quintino de Lacerda, turmas de homens de cor”<sup>36</sup> para ocupar os postos de trabalho vagos no Porto de Santos.

Ao saber dessa notícia, Vinhaes se revoltou. Encontrando Quintino de Lacerda a tomar cerveja com um ex-presidente da Associação Comercial, iniciou uma discussão acalorada com o mesmo. Segundo o Diário da Manhã, Vinhaes foi em direção ao “chefe abolicionista com a arrogância pedantesca” e confrontou-o a respeito dos trabalhadores que havia organizado para substituir os grevistas. Quintino de Lacerda confirmou. Vinhaes, então, teria passado a “ameaçá-lo com represálias se tal fizesse, e descompô-lo de negro e safado”, causando grande confusão. Lançou mais impropérios e insultos, direcionados especialmente para Quintino de Lacerda, e ainda chamou todos de quidans [indivíduos dependentes, domados]. O redator do jornal, presente na confusão, tomou partido e teria afirmado que “não permitia que se insultasse a Quintino de Lacerda, que é uma das nossas mais brilhantes tradições na história do abolicionismo”.<sup>37</sup>

Os comentários do jornal demonstram como a memória das ações levadas a cabo por Quintino de Lacerda durante o período abolicionista funcionou como um capital simbólico nos embates políticos que vieram a ocorrer durante o pós-abolição. Outro fator importante apresentado pelo jornal está presente na racialização do insulto que Vinhaes dirigiu a Quintino de Lacerda. Afinal, a partir do momento que Vinhaes teve como objetivo levantar impropérios, veio-lhe à boca chamá-lo de negro e quidam, tentando, assim, desmerecer a liderança pela sua cor e ligando-o a sua antiga condição de cativo.

---

34 *O Estado de São Paulo*, 21 de maio de 1891. Biblioteca Nacional (BN).

35 *Correio Paulistano*, 20 de maio de 1891. Arquivo Edgard Leuenroth (AEL).

36 *Diário de Santos*, 20 de maio de 1891. BN.

37 *O Estado de São Paulo*, 21 de maio de 1891. BN.

Vinhaes acabou despachado de Santos para o Rio de Janeiro. Quintino de Lacerda reassumiu, momentaneamente, seu poder de comando sobre o contingente trabalhador santista do porto, que terminou a greve sem obter o desejado aumento salarial. As últimas notícias sobre a greve são datadas dos dias 22 e 23 de maio. A “maior e mais poderosa greve que [teria] havido no Brasil”<sup>38</sup> até então acabou derrotada e muito devido à atuação de um ex-escravo abolicionista.

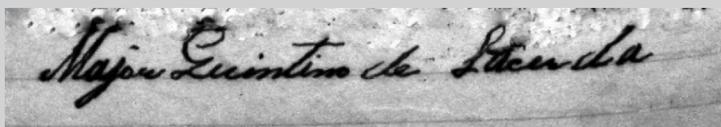
A presença da população negra, que não participava de maneira maciça nas frentes paredistas, acabou sendo responsável pelo enfraquecimento das exigências dos trabalhadores do porto e está ligada à oportunidade aberta pela paralisação de poderem recolocar-se no cenário local político. É sintomático que essa população tenha sido lembrada numa greve no mês de maio. Carregado com um capital político simbólico extremamente poderoso nesta época do ano, é provável que Quintino de Lacerda tenha obtido um maior sucesso no seu objetivo de angariar o apoio da população negra justamente por causa da proximidade com o 13 de Maio. Ao mesmo tempo, as relações paternalistas e clientelistas que Quintino de Lacerda e “sua gente” construíram ao longo da campanha pela Abolição, por um lado, proporcionaram possibilidades de alcançar a liberdade na década de 1880, mas, por outro lado, os levaram a um engessamento das ações que podiam tomar para manterem-se importantes politicamente e angariar vantagens para si na década seguinte.

Não há como negar que os ex-escravos habitantes do Jabaquara furaram a greve realizada em 1891 e tiveram papel fundamental no seu insucesso. A partir de então, a utilização do excesso de oferta de força de trabalho, que tornava os trabalhadores vulneráveis, tornou-se praxe. O emprego de maneira deliberada, com ares de benevolência, da população negra para suprir interesses individuais ou o apoio verdadeiro em prol da causa abolicionista, que possibilitaria construir mecanismos de acesso à liberdade e à cidadania, podem ser considerados lados opostos da mesma moeda. As fronteiras sociais encontradas no Jabaquara pelos escravos fugidos e ex-escravos caminharam por uma linha tênue que passava pelos limites daquilo que era imposto e daquilo que era sugerido, por figuras como Quintino de Lacerda, nas relações cotidianas para a sobrevivência no Jabaquara.

---

38 O Estado de São Paulo, 22 de maio de 1891. BN.

## Por dentro da História: cidadania e raça no final do século XIX



A solução brasileira para a questão da cidadania no final do século XIX passou pela omissão de critérios raciais de exclusão e começou a exigir – com modos rigorosos de aferição – a capacidade de ler e escrever como condição para possibilitar ou não os indivíduos a participarem da política formal. Eleito como vereador em 1895, Quintino de Lacerda foi acusado de ser analfabeto, o que o impossibilitava legalmente de assumir o cargo. Efetivamente, Quintino de Lacerda, ao longo da década de 1880 e em diferentes ocasiões, havia declarado não saber ler nem escrever. Porém, em 1895, conseguiu assumir o cargo para o qual havia sido eleito e é a assinatura acima que consta nas Atas da Câmara Municipal de Santos no ato de sua posse.

Dica: para uma análise mais detalhada, ver: PEREIRA, Matheus Serva. Uma viagem possível: da escravidão à cidadania. Quintino de Lacerda e as possibilidades de integração dos ex-escravos no Brasil. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011. Em especial o capítulo 4: “Em busca da cidadania: terra, trabalho e política no Jabaquara”.

Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1488.pdf>

### Conclusão

Personagem de difícil classificação, ambivalente e ambíguo, Quintino de Lacerda conseguiu se mover entre escravos, senhores e grupos abolicionistas, ex-escravos e políticos, de maneira a angariar para si uma rede de solidariedade que o permitiu ascender socialmente. Neste trânsito contínuo entre grupos sociais e entre épocas distintas, sua liderança dos escravizados fugidos presentes no Jabaquara fora fundamental para o sucesso da causa abolicionista.

Com o advento da Abolição, o 13 de Maio tornou-se um momento propício para a construção de memórias que consolidaram interpretações e que elevaram à condição de heróis determinados abolicionistas. Durante os dez anos posteriores à aprovação da Lei Áurea, a população santista elegeu Quintino de Lacerda como figura central para o sucesso de seus anseios. Contudo, enquanto via sua imagem sendo elevada à categoria

de herói da Abolição, Quintino de Lacerda e os demais ex-escravos que habitavam o Jabaquara buscaram sobreviver, não tendo vida fácil no pós-abolição. Convivendo no limiar de épocas diferentes, mas que se entrecruzavam, Quintino de Lacerda testemunhou a chegada crescente do imigrante europeu aumentando a concorrência pelos espaços de trabalho e as instabilidades quanto à ocupação das terras do Jabaquara.

Hoje, o cotidiano do bairro do Jabaquara é o de enfrentamento de problemas típicos de qualquer região de habitação popular de grandes centros urbanos brasileiros. O tráfico de drogas e a ausência do Estado no fornecimento de uma infraestrutura eficiente e de qualidade são reclamações recorrentes na imprensa local. Mas um fato importante ficou pelo caminho. Trata-se do processo de expulsão daquelas terras da população oriunda do cativo, o que já poderia ser sentido na década de 1890, e se manteve no decorrer do século XX, quando o local passou a ser atrativo aos imigrantes portugueses e espanhóis. O apagamento da presença dos oriundos do cativo que se instalaram no Jabaquara e a ascensão de Quintino de Lacerda como símbolo a ser celebrado não deixam de ser um reflexo de como a memória de Santos sobre seu passado abolicionista se afunilou na figura daquele que, de todos os habitantes do Jabaquara, melhor administrou as possibilidades que teve pela frente.

## **Bibliografia**

- ABREU, Martha & SERVA, Matheus (org.). *Caminhos da liberdade: histórias da abolição e do pós-abolição no Brasil*. Niterói: PPGHistória, 2011.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. *O Jogo da Dissimulação: Abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.
- CRUZ, Maria Cecília Velasco. *Tradições negras na formação de um sindicato: Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiche e Café, Rio de Janeiro, 1905-1930*. *Afro-Ásia*, n. 24, 2000.
- GITAHY, Maria Lucia Caira. *Ventos do mar: trabalhadores do porto, Movimento Operário e Cultura Urbana em Santos, 1889-1914*. São Paulo: Editora Unesp; Santos: Prefeitura Municipal de Santos, 1992.
- GOMES, Flávio dos Santos; Cunha, Olívia Maria Gomes (orgs.). *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

- LANNA, Ana Lúcia Duarte. *Uma cidade na transição*. Santos: 1870-1913. São Paulo: HUCITEC; Santos: Prefeitura Municipal de Santos, 1996.
- LIMA, Lana Lage. *Rebeldia negra e abolicionismo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.
- MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. *O plano e o pânico: movimentos sociais na década da Abolição*. Rio de Janeiro: UFRJ; São Paulo: EDUSP, 1994.
- MATTOS, Marcelo Badaró. *Escravidados e livres: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008.
- PEREIRA, Matheus Serva. *Uma viagem possível: da escravidão à cidadania*. Quintino de Lacerda e as possibilidades de integração dos ex-escravos no Brasil. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
- ROSEMBERG, André. *Ordem e burla: processos sociais, escravidão e justiça*, Santos, década de 1880. São Paulo: Alameda, 2006.
- SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação de história cultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.



# Eduardo das Neves e Monteiro Lopes: cultura e participação política negra na Primeira República

Martha Abreu<sup>39</sup>

Carolina Vianna Dantas<sup>40</sup>

O dia 13 de maio de 1909 foi mais um dia de festa para os habitantes capital da república. Comemorava-se, como em todos os anos, o aniversário da abolição. Contudo, nesse ano as comemorações seriam especiais, pois também se festejava a entrada na Câmara dos Deputados do primeiro político que assumia, em público, ser orgulhosamente “negro”: Manoel da Motta Monteiro Lopes (PE, 1867 – RJ, 1910). A ideia de Monteiro Lopes, dos seus eleitores e admiradores era unir propositalmente as duas comemorações, como se a entrada de um negro para o Parlamento fosse uma espécie de ápice do processo de conquista da liberdade iniciado em 1888, com a abolição. Em meio aos eventos, Eduardo das Neves (RJ, 1874 – RJ 1919), reconhecido artista que se autoproclamava “Crioulo Dudu”, também participava das comemorações com suas desconcertantes músicas e versos.<sup>41</sup>



**Imagem 1** - Monteiro Lopes

**Fonte:** *A Tribuna*, 04/05/1909.



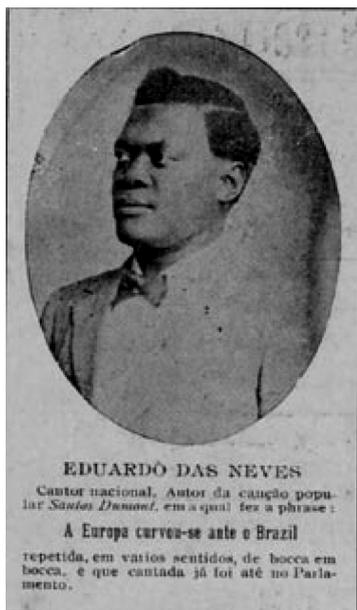
**Imagem 2** – Monteiro Lopes

**Fonte:** *A Tribuna*, 22/04/1909

39 Doutora em História pela Unicamp, Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da UFF

40 Doutora em História pela UFF. Professora/pesquisadora da EPSJV-FIOCRUZ

41 Monteiro Lopes identificava-se publicamente com o termo “negro” e, em seus discursos, dirigia-se aos seus ouvintes com o mesmo termo, conferindo-lhe um sentido positivo e afirmativo. Eduardo das Neves em uma de suas canções definia-se, com orgulho, como o “Crioulo Dudu das Neves”. NEVES, Eduardo das. *O Trovador da Malandragem*. Rio de Janeiro, Livraria Quaresma Editores, 1926, p.64.



**Imagem 3** – Propaganda da canção feita por Eduardo das Neves em homenagem a Santos Dumont



Eduardo das Neves, antigo palhaço de circo, transformado no início do século XX em cantor de música popular pelo produtor de discos Frederico Egeer, proprietário da Casa Edison do Rio de Janeiro.

**Imagem 4** – Foto da capa do livro *Lyra do Trovador. Modinhas brasileiras*, Livraria Teixeira, São Paulo, s/d.

A Conquista do Ar!  
 CANTICO AO ARROJADO AERONAUTA



**SANTOS DUMONT**  
 A GLORIA DO BRAZIL  
 Letra e muzica do Cantor

**Eduardo das Neves.**

Transcripção de  
**MANOEL COLL**



RIO DE JANEIRO  
 LITH. DE PAZ - COLLETTA & C. - SUCESOR

**Imagem 5** – Propaganda da partitura da canção feita por Eduardo das Neves em homenagem a Santos Dumont.

## Para saber mais sobre Monteiro Lopes e Dudu das Neves

Você pode ler mais sobre a vida e a atuação de Eduardo das Neves e Monteiro Lopes, acessando os artigos “O ‘crioulo Dudu’: participação política e identidade negra nas histórias de um músico cantor (1890-1920)”, de Martha Abreu e “Monteiro Lopes (1867-1910), um ‘líder da raça negra’ na capital da república”, de Carolina Vianna Dantas nos links abaixo:

[www.revistatopoi.org/numeros\\_anteriores/topoi20/topoi20\\_07artigo7.pdf](http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi20/topoi20_07artigo7.pdf)

[www.afroasia.ufba.br/pdf/AA\\_41\\_CVDantas.pdf](http://www.afroasia.ufba.br/pdf/AA_41_CVDantas.pdf)

Monteiro Lopes e seus companheiros organizaram atividades nas áreas centrais da cidade, conseguindo a colaboração de muitas pessoas, comerciantes e entidades. O ministro da Marinha disponibilizou bandas de música para o evento, assim como os Bombeiros e o Exército; a *Light* cedeu bondes gratuitamente e os edifícios públicos foram iluminados exclusivamente para a data. Os comandantes dos navios de guerra, um pouco antes da Revolta da Chibata (1910), leram aos seus subordinados (entre os quais, havia muitos negros) “patrióticas ordens, comemorando a lei que (...) igualou todos os brasileiros”. Nos cinematógrafos do Centro e dos subúrbios foram exibidas fitas “de apoteose à grande data, apresentando diversos retratos de heróis abolicionistas”. No parque da Praça da República festas escolares homenagearam a Lei Áurea. Em várias igrejas, principalmente naquelas que abrigavam irmandades negras, rezaram-se missas pelos abolicionistas mortos e “pelo feliz resultado” da eleição de Monteiro Lopes. Na Câmara aconteceu uma sessão solene e o orador oficial do evento proclamou em seu discurso “(...) que a entrada de Monteiro Lopes para o parlamento brasileiro era uma afirmação de que o preto, através do desenvolvimento do Brasil, aparecia sempre como elemento de força e de civismo em todos os poderes da pátria”.<sup>42</sup>

Esse tipo de celebração, com bandas, iluminação e retratos, nos órgãos públicos e cinematógrafos, era comum nas festas públicas e cívicas realizadas na cidade. O que surpreende – e o que não tínhamos a menor notícia – é o fato de essas celebrações terem ocorrido em comemorações pelos 21 anos da abolição e também pela posse de um deputado negro, nas quais também houve espaço para denúncias de discriminação racial e para a afirmação da importância dos negros na história, na cultura, na república e na nação.

Por muito tempo nos acostumamos a enxergar a Primeira República (1889 – 1930) como um período negativo — e velho — no que diz respeito ao exercício da cidadania, seja em termos de participação política ou expressão cultural da população. Estamos habituados e condicionados a versões poderosas, produzidas posteriormente, princi-

42 *Jornal do Brasil*, 14/05/1909.

palmente por intelectuais do Estado Novo, que defendem o domínio quase absoluto de políticas voltadas para a europeização dos costumes e para a repressão aos movimentos políticos, sociais e culturais dos setores populares e negros. Entretanto, pesquisas e reflexões mais recentes têm ajudado a dar visibilidade à diversidade de experiências de expressão cultural e participação política, demonstrando que os velhos modelos interpretativos não são suficientes e não conseguem mais dar conta das histórias de muitos dos agentes sociais daquele tempo.<sup>43</sup>

Complementarmente, também não estamos acostumados a ouvir histórias de lideranças negras em períodos subsequentes à abolição que tenham exposto publicamente o fato de serem negros e tenham se dedicado a valorizar a presença dos afrodescendentes na história do Brasil, em termos políticos e culturais. Em um período de grande repercussão das teorias raciais, pouco sabemos sobre os que não acreditavam nessas ideias ou em suas pretensas consequências. Cruz e Souza e Lima Barreto, até pouco tempo vistos como ícones da crítica aos mecanismos de subordinação racial no pós-abolição, definitivamente, não pareciam estar sozinhos.

Se não cabe nos limites desse texto/capítulo uma discussão sobre os motivos desse nosso desconhecimento, tanto sobre a Primeira República como sobre a atuação de lideranças negras nesse tempo, vale destacar o quanto a nova agenda política de combate ao racismo, expressa na obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana<sup>44</sup>, tem contribuído para renovação da pesquisa em história. Ao lado da perspectiva historiográfica que procura reconstruir a ação política dos sujeitos sociais negros, mesmo em meio a evidentes sistemas de controle e dominação, tão marcantes na Primeira República, o questionamento da democracia racial e a problematização do período do pós-abolição como um momento de acirradas disputas pelo exercício da cidadania, permitiram outros olhares dos historiadores. Com outros olhares, novas perguntas e evidências começaram a emergir. Nossa pesquisa é fruto desse momento.

Assim, este texto tem como objetivo apresentar o resultado de recentes pesquisas sobre a participação política dos negros na Primeira República a partir das comemorações do 21º aniversário da abolição realizadas na capital federal, em 1909. Personagens de destaque neste evento, o advogado e político Monteiro Lopes e o músico Eduardo nas Neves são tomados como exemplos emblemáticos de formas de expressão e participação experimentadas naquele período por parte da população negra.

---

43 GOMES, Ângela de Castro Gomes; ABREU, Martha. A “nova velha” república: um pouco de história e historiografia. Niterói, *Tempo*, v. 13, n. 26, 2009.

44 Referimo-nos aqui à Lei 10.639/2003.

## As comemorações do 13 de maio de 1909 e seus significados

Aquela festa do 13 maio de 1909 teve mesmo um caráter especial. Ainda sob a supervisão de Monteiro Lopes, organizou-se uma romaria ao túmulo de José do Patrocínio no Cemitério do Caju. A *Gazeta de Notícias* registrou a presença de uma multidão composta trabalhadores, sindicatos, irmandades negras, abolicionistas e republicanos históricos, entre outros simpatizantes. Lá chegando, o Sr. Israel dos Santos, segundo o jornal, “o decano dos abolicionistas”, deu a palavra a Monteiro Lopes. Em seguida, “fez-se um profundo silêncio entre os romeiros e o Dr. Monteiro Lopes começou a falar”. Diante do túmulo de José do Patrocínio, exaltou o “herói do 13 de maio” e jurou defender sua “(...) raça fraca e oprimida diante dos insubmissos que ainda não compreenderam que a lei do 13 de maio de 1888 firmou a igualdade dos brasileiros”. Destacou ainda, o fato ter enfrentado como adversário, nas eleições de 1909, o Conselheiro Andrade Figueiredo, o “maior escravagista, que nem ao menos, momentos antes da passagem da lei 13 de maio, se converteu ao credo abolicionista”. E, assim, declarou “a suprema glória” que sentia de por “mais uma vez (...) ter dado combate ao último reduto do escravagismo”. Interrompido diversas vezes por aplausos, terminou seu discurso defendendo a construção de uma estátua de bronze em homenagem a Patrocínio e dando vivas à república, que, segundo ele, buscou o seu próprio “nascimento no ocaso do sol de 13 de maio!”. Na sequência, ouviu-se o discurso de Lopes Trovão, abolicionista e líder histórico republicano. Em suas palavras, José do Patrocínio certamente estaria decepcionado com os rumos que a república havia tomado ao “perseguir o povo e confiscar os seus direitos”. Aquela não seria a república defendida por eles em seus “comícios populares” durante a Campanha Republicana: “(...) a república ainda não está feita”, ratificou. Por isso, em tom, ao mesmo tempo, pessimista e combativo, lembrou ao

(...) povo que não é somente a entrada do Dr. Monteiro Lopes na Câmara dos Deputados pelo voto unânime dos seus concidadãos<sup>45</sup> (...) que traduz fielmente os princípios democráticos apregoados por mim e José do Patrocínio (...) muita coisa resta a fazer, porque a lei de 13 de maio igualou os direitos dos brasileiros, a república assegurou as garantias constitucionais, o que até hoje não se tem feito nem mesmo há esperanças de fazer. O que está aí não é república (...).<sup>46</sup>

As comemorações prosseguiram com o discurso, do já referido Sr. Israel dos Santos, feito em nome das irmandades de São Benedito, Nossa Senhora do Rosário e Santa Ifigênia.

---

45 Note-se que essa afirmação de Lopes Trovão é outra importante pista sobre a possibilidade do eleitorado de Monteiro Lopes ser composto, em sua maioria, por negros.

46 *Gazeta de Notícias*, 14/05/1909.

Como indicou Ângela de Castro Gomes, a abolição e a república tornaram realidade o princípio da equidade política no Brasil. E ainda que não tenham proporcionado conquistas amplas, como denunciava Lopes Trovão, a garantia formal da igualdade civil foi um marco importante no processo de conquista dos direitos de cidadania no Brasil.<sup>47</sup> Se, em 1909, a restrição do voto aos alfabetizados, as fraudes nas eleições, as práticas políticas coronelísticas e oligárquicas eram uma realidade, as lutas em busca de ampliação dos espaços de expressão, afirmação e participação na esfera pública também se fizeram presentes e significativas. Partindo de um olhar que busca resgatar a imprevisibilidade da história, é possível identificar que para os artistas, intelectuais, políticos e trabalhadores negros citados aqui essa não era uma batalha perdida, fadada ao fracasso. Havia expectativas quanto às possibilidades de inclusão e exercício da cidadania – e foi esse o caminho que buscaram trilhar nos palcos, na imprensa, nos comícios em praça pública, nas gravadoras de discos, nos clubes recreativos, nas associações e irmandades negras, nos terreiros, nas festas e folias, e no parlamento.

Paralelamente à festa organizada por Monteiro Lopes em 1909, a Liga de Educação Cívica da Cidade do Rio de Janeiro também promoveu alguns eventos em homenagem à abolição. A convite da Liga, o músico negro Eduardo das Neves apresentou-se no bairro do Méier, onde executou suas canções e modinhas ao violão e ao piano. O programa da apresentação também incluiu, como destacou a *Gazeta de Notícias*, a declamação da poesia “Lucia, a escrava”, de Castro Alves, o famoso poeta da liberdade.<sup>48</sup>

Conhecido como “crioulo Dudu”, posto que ele próprio assim se chamava, Eduardo das Neves fazia presença. Já bastante conhecido, deve ter ajudado a atrair muita gente aos eventos cívicos e festivos no Méier. Possuía uma voz tão poderosa que havia sido contratado pela Casa Edison para as gravações de músicas populares, canções e hinos patrióticos, num período em que a indústria fonográfica, tecnicamente, só conseguia gravar vozes especiais.<sup>49</sup> Com tantos atributos vocais, deve ter sido impactante ouvi-lo declamando Castro Alves, poeta que combateu a escravidão e criou versos cheios de emoção, ótimos para serem declamados. A poesia “Lucia, a escrava” foi escrita em 1868 e publicada em 1881, mas, em 1909, ainda era lembrada nos rituais republicanos de celebração de mais um ano da abolição. Intencionalmente, os sofrimentos da escravidão e os heróis da luta pela abolição eram trazidos à tona para marcar a luta pela igualdade numa república que havia perpetuado diversas formas de desigualdade e discriminação racial.

---

47 Ver GOMES, Ângela de Castro. *Venturas e desventuras de uma república de cidadãos*. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel (orgs.) *Ensino de História*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

48 *Gazeta de Notícias*, 13/05/1909.

49 FRANCESCHI, Humberto. *A Casa Edison e seu tempo*. Rio de Janeiro: Sarapuí, 2002.

## Dica

Para ler na íntegra a poesia “Lucia, a escrava” de Castro Alves, acesse <http://www.jornaldepoesia.jor.br/calves09.html#Lucia>

Com tintas românticas muito fortes, a poesia mostra um dos aspectos mais dramáticos do cativo. Lúcia, a escrava sestrosa de Castro Alves, passou pela dura experiência de ser vendida para longe, de não ser livre para viver o amor e de não ser dona do seu próprio destino. Recitar o drama romântico de Lúcia no dia da festa nacional pela abolição poderia significar, naquele momento, o compartilhamento de um passado comum, tanto em função do martírio da escravidão, quanto em torno da atualização do marco da conquista da liberdade naquele momento, inclusive no aspecto das escolhas amorosas. A presença de Eduardo das Neves como intérprete era oportuna. Dudu, além do sucesso com músicas patrióticas e de humor, era também especialista em canções que falavam do passado escravista e de amor. Tornou-se conhecido pela divulgação de irreverentes versos que impressionavam positivamente moças de todas as cores e origens sociais. O exercício da liberdade também se relacionava com as livres escolhas amorosas, e com a autoestima de homens e mulheres negros.

Não temos como saber se Monteiro Lopes e Dudu mantinham laços de amizade para além da participação, se bem que em locais diferentes, das festividades pelo 21º ano da abolição. Eram, provavelmente, representantes das diferenças sociais e intelectuais que estabeleciam clivagens entre a própria população negra. Mas, assim como Monteiro Lopes, Eduardo das Neves tinha sido abolicionista, era republicano e não queria esquecer o passado, nem as conquistas, mesmo que ainda pequenas, trazidas pela abolição.

---

---

## Atividade de reflexão

A partir da leitura dos textos “O ‘crioulo Dudu’: participação política e identidade negra nas histórias de um músico cantor (1890-1920)”; de Martha Abreu e “Monteiro Lopes (1867-1910), um ‘líder da raça negra’ na capital da república”, de Carolina Vianna Dantas, já indicados acima, compare as trajetórias de Eduardo das Neves e Monteiro Lopes, identificando as possíveis diferenças sociais, intelectuais, identitárias e de atuação entre eles.

---

---

Tais atos públicos como os que Monteiro Lopes e Dudu protagonizaram — providos em sua maioria por descendentes de africanos 21 anos depois da abolição

— tinham um sentido político estratégico. Seguramente, uma das intenções (ou desejos) de Monteiro Lopes e Eduardo das Neves era questionar as desigualdades raciais e afirmar publicamente (e musicalmente, no caso de Dudu) a igualdade de direitos estabelecida com a abolição e a república. Igualdade formal que deveria ser transformada em realidade.

Essas comemorações também evidenciam que o passado em comum de lutas pela liberdade durante a campanha abolicionista era um elemento fundamental de uma cultura política que ganhava as ruas no início do século XX. Afinal, um dos principais desdobramentos da campanha abolicionista foi a entrada na cena política de escravos, libertos e homens livres pobres, ocupando as ruas e os espaços públicos das cidades.<sup>50</sup> E, se considerarmos que registrar o passado em festas, músicas, homenagens e em estátuas é estabelecer lugares de memória e avaliar as conquistas, Monteiro Lopes e Eduardo das Neves tinham muito em comum. Ambos se dedicaram a dar visibilidade aos negros na esfera pública, no âmbito da cultura e da política, apesar de terem sido esquecidos posteriormente pelos historiadores. Mas não estavam sozinhos.

Em diálogo com intelectuais, políticos e artistas famosos, os descendentes de africanos estavam nas ruas — especialmente nas da capital da república — nas folias carnavalescas e nas festas populares, como as da Penha; agiam também contra o aumento de preços e a carestia, os baixos salários, as extenuantes jornadas de trabalho, os patrões, as reformas urbanas e sanitárias, e contra o que, em geral, consideraram como arbitrariedades do governo e dos patrões; lutavam por igualdade de tratamento, espaços de atuação, visibilidade, reconhecimento e autonomia.<sup>51</sup> Portanto, podemos afirmar que na Primeira República, para além da repressão policial e dos arranjos oligárquicos, os negros criaram espaços capazes de oferecer possibilidades de expressão e de participação política — apesar dessas informações não serem muito conhecidas e divulgadas. Compreender o que significavam esses espaços, entretanto, exige o alargamento do conceito de participação política, estendendo sua definição às atitudes, comportamentos e estratégias para além do exercício do voto e dos resultados das eleições. Lutar por essas questões significava reafirmar direitos e interesses — redefinidos depois de 1888 e 1889 —, inclusive, em termos étnico-raciais, culturais e coletivos, como apontou Flávio Gomes.<sup>52</sup>

---

50 MACHADO, Maria Helena P. T. De rebeldes a fura-greves. In: GOMES, Flávio; CUNHA, Olívia M. G. da. *Quase-cidadão*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p. 249.

51 Ver, por exemplo: CRUZ, Maria Cecília Velasco. Tradições negras na formação de um sindicato. *Afro-Ásia*, n. 24, 2000; MATOS, Marcelo Badaró. *Escravidados e livres*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2009.

52 Ver GOMES, Flávio. *Negros e política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995; GOMES, Flávio. *Experiências atlânticas*. Passo Fundo: UPF, 2003.

## Dois negros fazendo política e lutando pela cidadania na Primeira República

Até pouco tempo havia um consenso entre os especialistas no estudo das relações raciais de que a integração de intelectuais negros na sociedade brasileira durante a Primeira República se deu, primordialmente, sem a afirmação de uma visível, racializada e politizada de uma identidade negra. Entretanto, conforme Antonio Sérgio Guimarães alertou,<sup>53</sup> tal afirmação não deve ser compreendida como um processo de simples (ou total) reprodução da cultura e da moral do “mundo dos brancos”. Naquele momento, os esforços de Monteiro Lopes e Eduardo das Neves por integração lhes garantiram reconhecimento público, pequeno conforto material, espaços de expressão, participação e crítica política, que não podem ser minimizados. Por outro lado, também se pode argumentar que ambos podem ter tido um público — eleitores, no caso de Monteiro Lopes, e ouvintes, no caso de Dudu — minimamente variado, não só formado por negros, homens de cor e descendentes de escravos e africanos.

Mas os dois afirmavam-se positivamente e publicamente como negros na Primeira República. E, em espaços tão importantes como a música e a política, empenharam-se em introduzir valores não-brancos no que se estava construindo como a nação republicana naquele período. Ao lado de outros “homens de cor” não abriram mão do sonho de ver negros e mestiços tratados, de fato, como iguais em seu país.

Em suas utopias, André Rebouças imaginava um Brasil no qual tivessem lugar todos os brasileiros, independentemente da raça ou da cor: “brancos, mulatos, negros, todos iguais, todos irmãos.”<sup>54</sup> José do Patrocínio acreditava que a colonização portuguesa, ao invés de aniquilar as “raças selvagens”, assimilou-as “(...) preparando-nos assim para resistir à invasão assoladora do preconceito de raças”.<sup>55</sup> E, por fim, nunca é demais lembrar a insistência do professor Hemetério dos Santos em afirmar o seu país como uma “construção de amor e tolerância”, na qual os negros teriam papel fundamental.<sup>56</sup> A bandeira da integração fez parte da ação política e da ação cultural de muitos artistas, lideranças e entidades negras, aparecendo também em jornais da imprensa negra paulista e na bem sucedida peça “Tudo Preto”, da Companhia Negra de Revistas nos anos de 1920, protagonizada por De Chocolate e Pixinguinha.<sup>57</sup>

---

53 Ver GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Intelectuais negros e formas de integração nacional. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004.

54 Citado por SPITZER, Leo. Os dois mundos de André Rebouças, Cornelius May e Stephan Zweig. *Estudos afro-asiáticos*, n. 3, 1980.

55 PATROCÍNIO, José do. O grande projeto. *Gazeta da tarde*, 05 maio 1887.

56 SANTOS, Hemetério dos. Machado de Assis. *Almanaque Brasileiro Garnier*, 1910, p. 369-374.

57 GOMES, Tiago de Melo. Afro-Brasileiros e a Construção da Ideia de democracia racial nos anos 20. *Revista Lihnhas*, vol. 8, n° 1, 2007; BARROS, Orlando. *Corações de Chocolate. A história da Companhia negra de revistas (1926-1927)*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2005. GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Notas sobre raça, cultura e identidade negra na imprensa negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950. *Afro-Ásia*, v. 29/30, 2003; GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Democracia racial. *Cadernos Penesb*, Niterói, n° 4, 2002.

Assim, podemos considerar que Monteiro Lopes e Eduardo das Neves são exemplos notórios da participação dos negros na Primeira República, em ações políticas e culturais. Ao lado de outros indivíduos e coletividades, interferiram na história e ampliaram as possibilidades da cidadania e de inclusão na jovem república, mesmo que os ganhos sociais e políticos resultantes dessas práticas de expressão e participação tenham sido formalmente restritos. Também tentaram fazer com que suas ações, discursos, textos e canções não fossem esquecidos. Logo, a ideia de que a então jovem república não assegurou uma cidadania plena para a população negra não pode ser confundida com os espaços políticos e direitos pelos quais a população negra — ou parte dela — lutou, a despeito do que lhes tentaram negar ou impor. Apesar de todas as restrições, negros como Lopes e crioulos como Dudu fizeram política e ampliaram a experiência de cidadania na Primeira República.

Se ainda não sabemos muito dos desdobramentos da atuação de Monteiro Lopes e Dudu das Neves<sup>58</sup>, certamente, para os jovens negros que os ouviram foi possível acreditar no seu próprio valor e sonhar com a conquista de outros espaços políticos e sociais.

---

58 Temos notícias de que Eduardo das Neves foi importante na formação profissional de importantes futuros sambistas, como Sinhô e João da Baiana.

## Bibliografia

- ABREU, Martha. O “crioulo dudu”: participação política e identidade negra nas histórias de um músico cantor (1890-1920). *Topoi*, v. 11, p. 92-113, 2010.
- BARROS, Orlando. *Corações de Chocolate: a história da Companhia Negra de Revistas (1926-1927)*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2005.
- CRUZ, Maria Cecília Velasco. Tradições negras na formação de um sindicato. *Afro-Ásia*, n. 24, 2000.
- DANTAS, Carolina Vianna. Monteiro Lopes (1867-1910), um líder da raça negra na capital da república. *Afro-Ásia*, v. 41, p. 168-209, 2011.
- FRANCESCHI, Humberto. *A Casa Edison e seu tempo*. Rio de Janeiro: Sarapuí, 2002.
- MACHADO, Maria Helena P. T. De rebeldes a fura-greves. In: GOMES, Flávio; CUNHA, Olívia M. G. da. *Quase-cidadão*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- GOMES, Ângela de Castro. Venturas e desventuras de uma república de cidadãos. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- \_\_\_\_\_.; ABREU, Martha. A “nova velha” república: um pouco de história e historiografia. *Tempo*, Niterói, v. 13, n. 26, 2009.
- GOMES, Flávio. *Negros e política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Experiências atlânticas*. Passo Fundo: UPF, 2003.
- GOMES, Tiago de Melo. Afro-Brasileiros e a Construção da Ideia de democracia racial nos anos 20. *Revista Linhas*, v. 8, n. 1, 2007.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Intelectuais negros e formas de integração nacional. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.18, n. 50, 2004.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre raça, cultura e identidade negra na imprensa negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950. *Afro-Asia*, v. 29/30, 2003.
- \_\_\_\_\_. Democracia racial. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 4, 2002.
- MATTOS, Marcelo Badaró. *Escravidados e livres*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2009.
- SPITZER, Leo. Os dois mundos de André Rebouças, Cornelius May e Stephan Zweig. *Estudos afro-asiáticos*, n. 3, 1980.



# Lino Guedes e a imprensa negra (1923-1937): entre o nacional e o transnacional

*Rael Fizon Eugenio dos Santos<sup>59</sup>*

O objetivo deste texto é abordar a trajetória de vida e alguns aspectos do pensamento de Lino Guedes, importante intelectual e militante negro das primeiras décadas do século XX, no contexto da “imprensa negra paulista”.



**Imagem 1** – Desenho de Lino Guedes (1897-1951).

No Brasil, tanto na historiografia quanto nos currículos escolares, o recorte do passado tradicionalmente feito silencia sobre a atuação dos negros como atores políticos após a abolição legal da escravidão em 1888. Assim, a ênfase recai sobre a presença e a atuação dos imigrantes: os africanos e seus descendentes desaparecem e dão vez aos italianos, portugueses, alemães, suíços, etc.

Tal perspectiva, no fundo, relaciona-se à junção, na historiografia, da figura do negro à figura do escravo. Estereótipo que só se desfaz a partir da década de 1980, com,

<sup>59</sup> Mestre em História pela UFF. Professor da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro

por exemplo, Russel-Wood em seu estudo “Escravos e libertos no Brasil colonial” (1982). Além disso, na tradicional visão sobre a relação negro-escravidão, mesmo dois autores com posições teórico-metodológicas bem distintas como Florestan Fernandes e Gilberto Freyre enxergavam a escravidão como um elemento degenerador do indivíduo escravizado. Freyre se destacou, a partir de *Casa-Grande e Senzala* (1933), por defender a irrelevância do preconceito racial na formação brasileira e por valorizar a “contribuição africana” para o desenvolvimento do país. Mas distinguia o africano do escravizado:

Se há hábito que faça o monge é o de escravo; e o africano foi muitas vezes obrigado a despir sua camisola de male para vir de tanga, nos negreiros imundos, da África para o Brasil. Para de tanga ou calça de estopa tornar-se carregador de tigre. A escravidão desenraizou o negro do seu meio social e de família, soltando-o entre gente estranha e muitas vezes hostil. Dentro de tal ambiente, no contato de forças tão dissolventes, seria absurdo esperar do escravo outro comportamento senão o imoral, de que tanto o acusam.<sup>60</sup>

Já Florestan Fernandes se opunha frontalmente à Freyre, ao constatar o preconceito racial como um dos elementos estruturantes do desenvolvimento social luso-brasileiro. Mas se aproximava ao também atribuir à escravidão a capacidade de “dissolver”, “desestruturar”, “deformar” o indivíduo escravizado: “(...) as deformações introduzidas em suas pessoas pela escravidão limitavam sua capacidade de ajustamento à vida urbana, sob regime capitalista, impedindo-os de tirar proveito relevante e duradouro, em escala grupal, das novas oportunidades”.<sup>61</sup>

Estas visões sobre o negro tiveram como uma de suas consequências interpretações que viam africanos e seus descendentes como uma massa uniforme e amorfa, atores passivos da história, coisas.

Aos poucos, sobretudo a partir da década de 1990, as pesquisas historiográficas descortinam uma série de histórias e personagens que nos fazem perceber indivíduos e grupos com trajetórias e escolhas variadas. Histórias que desconstróem o estereótipo do negro passivo, submisso, coisificado e descortinam a complexidade da escravidão e do pós-abolição no Brasil. Percebem os “negros” para além dos marcos da escravidão (como a crescente quantidade de africanos e descendentes livres ao longo do período escravista, como indica Russel-Wood), como indivíduos que elaboraram e colocaram em prática estratégias para a conquista da alforria e para as negociações de suas condições de vida e trabalho. O branqueamento presente nos estudos sobre a história do Brasil após

60 FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978, p. 315.

61 FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 2008, p. 35. v. 1.

1888 está em processo de desconstrução e a vida de ex-escravos, africanos, negros e seus descendentes, aos poucos, vai sendo redescoberta. Historiadores como Petrônio Domingues, Hebe Mattos e Flávio Gomes, por exemplo, têm contribuído para este processo de retirada da invisibilidade histórica das populações negras no pós-abolição.

### Dica

Para saber mais sobre o conceito de “pós-abolição”, você pode ler o artigo “O pós abolição como problema histórico: balanços e perspectivas”, de Ana Maria Rios e Hebe Mattos, acessando o link abaixo:

[http://www.revistatopoi.org/numeros\\_anteriores/Topoi08/topoi8a5.pdf](http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/Topoi08/topoi8a5.pdf)

### Racialização e mobilizações negras

A emergência do racismo científico, do último quartel do século XIX ao primeiro do XX, desenvolveu e institucionalizou critérios raciais de análise da sociedade – a crença dos “homens de ciências” de que os seres humanos são divididos e hierarquizados em “raças”. Buscava-se classificar, caracterizar e hierarquizar as “raças”: “brancos” eram tidos, por exemplo, como mais inteligentes e propensos à civilização, enquanto asiáticos e africanos seriam menos. As décadas seguintes à abolição da escravidão no Brasil, apesar das garantias de direitos formais trazidas pela constituição de 1891, foram marcadas pelo desenvolvimento de barreiras “raciais” e pela tentativa de exclusão de boa parte da população brasileira dos termos da cidadania.

Bom exemplo dessa exclusão foram os clubes recreativos fundados no início do século XX, que não aceitavam negros como sócios, de modo que emergiram em vários lugares do Brasil associações dos mais variados tipos que tinham na “raça” um de seus eixos de organização. Em São Paulo e em muitas partes do Brasil essa racialização provocou a organização de diversos clubes recreativos organizados e frequentados por homens e mulheres “de cor”.

Junto a essa sociabilidade desenvolveram-se também certas mobilizações políticas. Uma das principais mobilizações foi a chamada “imprensa negra paulista”: um conjunto de periódicos, inicialmente órgãos informativos de clubes e entidades recreativas negras, que nas décadas de 1920 e 1930 tiveram caráter político na “defesa da raça negra” e funcionavam como meios de afirmação e valorização dos “homens de cor”. Essa “imprensa negra paulista” era formada por jornais como o *Getulino* (1923-1926), *Clarim da Alvorada* (1924-1932), *Progresso* (1928-1931) e *Voz da Raça* (1933-1937). Foram dezenas de jornais com periodicidade e duração variadas, que compunham o movimento negro de São Paulo, com nomes como os de José Correia Leite, Vicente Ferreira, Lino Guedes,

Raul Joviano do Amaral, Arlindo Veiga dos Santos e Isaltino Veiga dos Santos. Nomes que deram forma a “imprensa negra” e a organizações como o Centro Cívico Palmares (CCP, 1926-1929) e a famosa Frente Negra Brasileira (FNB, 1931-1937).

O CCP teve entre 100 e 150 filiados e uma de suas maiores reivindicações foi o fim da proibição à entrada de negros na guarda civil de São Paulo. Sua estrutura era dividida em departamentos e atividades como o curso de alfabetização, departamento feminino e grupo teatral. Já a FNB é considerada a maior organização negra do início do século por ter tido milhares de filiados, ter se ramificado por vários estados e se tornado partido político em 1936, porém, cassado em 1937, após o golpe de estado dado por Getúlio Vargas, que inaugurou o chamado Estado Novo.

**Tabela 1:** Alguns jornais da “imprensa negra paulista” das primeiras décadas da década de 1920

Nome	Data	Local
<i>Menelick</i>	1915-1916	São Paulo (SP)
<i>O Alfinete</i>	1918-1921	São Paulo (SP)
<i>Kosmos</i>	1922-1925	São Paulo (SP)
<i>Getulino</i>	1923-1926	Campinas (SP)
<i>Clarim da Alvorada</i>	1924-1932	São Paulo (SP)
<i>Progresso</i>	1928-1931	São Paulo (SP)
<i>Auriverde</i>	1928	São Paulo (SP)
<i>Voz da Raça</i>	1933-1937	São Paulo (SP)
<i>Chibata</i>	1932	São Paulo (SP)
<i>Tribuna Negra</i>	1935	São Paulo (SP)
<i>O Estímulo</i>	1935	São Carlos (SP)

**Fonte:** FERRARA, Miriam Nicolau. *A imprensa negra paulista (1915-1963)*. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.



**Imagem 2** - *Clarim da Alvorada* (1924-32), um dos mais importantes da imprensa negra paulista.



**Imagem 3** – *Menelick* (1915-1916), um dos primeiros jornais da imprensa negra paulista.

## Para saber mais sobre a imprensa negra paulista e movimento negro no Brasil

- Breves informações sobre jornais e militantes da “imprensa negra”:  
<http://www.assis.unesp.br/#!/cedap---centro-de-documentacao-e-apoio-a-pesquisa/acervo-do-cedap/catalogo-da-imprensa-negra/>
- Artigo de Miriam Nicolau Ferrara “A imprensa negra paulista (1915-1963)”, abordando histórico e características da “imprensa negra paulista”:  
[http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=3609](http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3609)
- Vídeo produzido por alunos do curso de História da UDESC sobre alguns aspectos da “imprensa negra paulista” e da Frente Negra Brasileira:  
<http://www.youtube.com/watch?v=oNDBN4S1skY&hd=1>
- Artigo de Petrônio Domingues sobre aspectos do movimento negro da 1ª República ao ano 2000:  
<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>

## Lino Guedes e mobilização negra

Um dos mais importantes personagens que faziam parte da “imprensa negra” em particular e do movimento negro paulista de forma geral foi Lino Guedes. Representante de uma geração que viveu o imediato pós-abolição, teve pais escravos e sua trajetória de vida foi marcada pela mobilização em prol de homens e mulheres “de cor”. A partir de Lino Guedes podemos conhecer um pouco mais sobre a mobilização negra das primeiras décadas do século XX.

O nome do seu pai, falecido dois anos após seu nascimento, era José Pinto Guedes e o nome da sua mãe era Benedita Eugênio Guedes. Lino Guedes nasceu no ano de 1897, em Socorro (SP) e, em 1912, mudou-se com a mãe e a irmã para Campinas, onde ficou até 1926, quando foi para São Paulo, cidade em que viveu até o ano de sua morte, 1951.

Diferentemente da maior parte da população negra no pós-abolição, Lino Guedes conseguiu alguma ascensão social. Em Campinas, cursou três anos da Escola Normal Antônio Alves, tornou-se jornalista e poeta. Já no colégio participava do grêmio literário e colaborava em periódicos. Profissionalmente, trabalhou em muitos jornais de Campinas e São Paulo. Tendo começado em 1912 como revisor auxiliar do *Diário do Povo*, passou pelos jornais *Correio Popular*, *Jornal do Comércio*, *O Combate*, *Razão*, *Correio de Campinas*, *Correio Paulistano* e *Diário de São Paulo*, no qual foi chefe do departamento de revisão, e foi redator da Agência Noticiosa Sul-Americana.

No campo da literatura, foi membro da Sociedade Paulista de Escritores, da União Brasileira de Escritores e da Associação Paulista de Imprensa. Durante sua vida publicou 13 livros: 10 em poesia e 3 em prosa. Dentre estes livros estão *Black* (1926), uma reunião de poemas sobre a questão racial no Brasil e *O canto do cisne preto* (1927) - uma coletânea de poesias. Poeta e jornalista, foi um intelectual militante da “causa negra”, organizando eventos, fundando e colaborando em jornais, dando palestras e produzindo poemas.

Guedes fez intensamente parte da experiência da “imprensa negra paulista” das primeiras décadas do século XX. Já em 1915, ajudou a organizar *A União*, jornal da União Cívica dos Homens de Cor; em 1923 fundou, ainda em Campinas, com Gervásio de Moraes e Benedicto Florêncio, *O Getulino*, um dos mais importantes jornais da “imprensa negra” do período, que circulou até 1926. Em 1928, fundou outro importante periódico do meio negro, *Progresso*, em parceria com Jayme de Aguiar, Euclides dos Santos, Manoel Conceição e Horácio Cunha. Guedes também ajudou na organização de outros jornais e era colaborador em outros tantos, como o *Clarim da Alvorada*.

## NOVO RUMO!

Negro preto cor da noite,  
Nunca te esqueças do açoite  
Que cruciou tua raça.  
Em nome dela somente  
Faze com que nossa gente  
Um dia gente se faça!  
Negro preto, negro preto,  
Sê tu um homem direito  
Como um cordel posto a prumo!  
É só do teu proceder  
Que, por certo, há de nascer  
A estrela do novo rumo!<sup>62</sup>

A memória da escravidão e a ideia de que o objetivo da mobilização deveria ser o apagamento das “marcas da escravidão” presentes nas populações negras brasileiras, foram elementos fortes da experiência de mobilização negra de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Neste sentido, visava-se a ascensão social, sendo frequente a perspectiva de que o negro precisava apenas de sua atitude individual para atingir tal objetivo: união, disciplina, trabalho, educação, “bom comportamento”. Como vemos no trecho do poema *Novo Rumo*, escrito por Guedes, exposto acima: “é só do teu proceder que, por certo, há de nascer a estrela do novo rumo”. Anos antes, Guedes também alertava, no jornal *Progresso*: “Precisamos combater a vadiagem, o vício, o analfabetismo e a irreligião, pois sem a base do sentimento moral e religioso, cimentado pelo trabalho, é impossível edificar a obra da emancipação moral do negro”.<sup>63</sup>

Junto às ações que pretendiam apagar as marcas que supostamente a escravidão teria deixado entre os negros (vício, vadiagem, analfabetismo, etc.), a bibliografia sobre a temática frequentemente destaca a perspectiva nacionalista hegemônica neste movimento negro, pois os discursos na “imprensa negra” afirmavam constantemente o negro como brasileiro e como um importante elemento constituidor da sociedade

---

62 GUEDES, Lino. “Novo Rumo”. *Negro preto cor da noite*. São Paulo: Coleção Hendi, 1932.

63 *Progresso*, 20/8/1930.

e da nacionalidade brasileiras, como é salientado desde os estudos clássicos sobre a “imprensa negra paulista”, como os de Miriam Nicolau Ferrara, a estudos recentes, como os de Petrônio Domingues. Apesar de, como veremos, existirem visões diaspóricas dentro dessa mobilização, o discurso predominante seguia a linha do que disse Lino Guedes, em 1923, no *Getulino*, sobre o objetivo do periódico: “nosso gesto em prol da raça que, como a fênix, ressurgue das cinzas da ignomia do preconceito, do sofrimento, para a ordem e progresso do Brasil”<sup>64</sup>. Dez anos mais tarde, Joaquim Pedro Kiel, militante da Frente Negra Brasileira, assim descreveu, no *Voz da Raça*, periódico da FNB, os objetivos da organização:

O fim dessa nobre associação é difundir intensamente a instrução e a civilização, implantar as mais modernas noções de higiene, aperfeiçoar moral e profissionalmente e dar assistência médica eficiente e suficiente aos pretos brasileiros, procurando, sobretudo, infundir-lhes o patriotismo, o amor por esta terra que tanto lhes deve.<sup>65</sup>

Os “heróis” expostos nas páginas dessa imprensa são abolicionistas (negros e brancos) como Luiz Gama, Juliano Moreira, Rui Barbosa, princesa Isabel (por ter assinado a Lei Áurea) e personagens negros de destaque na história do Brasil, como Zumbi e Henrique Dias. Nesta seleção de “heróis”, fica evidente o caráter nacionalista presente na “imprensa negra”. Sobre Henrique Dias, disse Guedes, valorizando o negro na formação social brasileira: “Valente negro pernambucano – flor aqueste de uma civilização embrionária, síntese admirável da bravura de um povo”<sup>66</sup>.

Um dos negros de destaque na história do Brasil lembrados constantemente na “imprensa negra” foi o poeta, jornalista e abolicionista Luiz Gama, a maior referência de Lino Guedes. Em 1919, Guedes foi o responsável por uma conferência sobre a trajetória de Luiz Gama, proferida no contexto dos festejos da inauguração do Grêmio Dramático Luiz Gama, em Campinas. Ainda nessa cidade, homenageou Gama batizando o periódico negro campinense com seu pseudônimo, *Getulino*. Em 1929, estimulou e organizou, individualmente e através do *Progresso*, a comissão criada para erguer uma herma para homenagear, em 1930, o centenário do poeta abolicionista. A herma foi inaugurada em 1932 no Largo do Arouche, e, como parte das homenagens feitas a Gama, Guedes realizou palestras sobre o tema “Escravo, libertador”. Frequentemente, Guedes publicava textos apresentando Luiz Gama na “imprensa negra”. Em 1933, protestou publicamente contra a mudança de nome em parte da rua Luiz Gama, na capital paulista.

---

64 *Getulino*, 5/08/1923.

65 *Voz da Raça*, 25/03/1933.

66 *Getulino*, 15/6/1924.

## Para saber mais sobre Luiz Gama e suas construções identitárias

É bastante sugestivo que Luiz Gama tenha adotado o pseudônimo “Getulino”. Segundo, Ligia Fonseca Ferreira, Getulino vem de Getúlia, nome que se dava na época a uma parte da região norte do continente africano. Para saber mais sobre Luiz Gama e sobre as formas por meio das quais construiu e assumiu uma identidade negra e africana, você pode fazer as seguintes leituras:

AZEVEDO, Elciene. *Orfeu de Carapinha: a trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

FERREIRA, Ligia Fonseca. *Com a Palavra Luiz Gama: poemas, artigos, cartas, máximas*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011.

FERREIRA, Ligia Fonseca. *Luiz Gama por Luiz Gama: carta a Lúcio de Mendonça*. Disponível em: <http://150.164.100.248/literafr0/data1/autores/96/artigoligiacritica04.pdf>

Segundo carta autobiográfica, Gama teria nascido livre, em 1830, na cidade de Salvador, mas fora vendido aos 10 anos ilegalmente pelo pai e, foi parar, após passar pelo Rio e interior paulista, na cidade de São Paulo, onde viveu até o ano de sua morte, em 1882. Foi escravo doméstico, soldado, copista, escrivão, amanuense, poeta, colaborador de jornais, tipógrafo, tradutor e advogado. Maçom e abolicionista muito atuante em São Paulo, Gama circulou pela elite mesmo se afirmando como negro e denunciando o “preconceito de cor”, termo usado na época para nomear o que hoje denominados de discriminação racial. Era constantemente lembrado na “imprensa negra paulista” por seu destaque na campanha abolicionista, pois advogou por vários homens e mulheres escravizados ilegalmente.

A admiração de Lino Guedes por Luiz Gama parece se relacionar não só ao abolicionismo, à ascensão social e à luta antirracista de Gama. Como mais tarde faria Guedes, Gama se afirmava como negro e de ascendência africana: “Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa Mina (Nagô de Nação), de nome Luiza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã”, apresentou-se Gama. Já Lino Guedes, assim se apresentou: “Pouco importa dizer que é, com justo orgulho seu, descendente de africanos, sem o contingente de outra raça, bastando dizer que é genuíno brasileiro, tão genuíno como todos os que o são através de longas gerações”.<sup>67</sup>

Percebemos o esforço em se identificar como “genuíno brasileiro” a partir da valorização de sua ascendência africana. Como já afirmou Amílcar Pereira em sua pesquisa, a

---

67. *Getulino*, 22/6/1924.

referência à África, muito comum no movimento negro contemporâneo, não era consenso neste movimento negro das primeiras décadas do século XX. Entretanto, apesar da busca pela organização e valorização do negro ter assumido pelo movimento negro de São Paulo das décadas de 1920 e 1930 caráter predominantemente nacional, fica cada vez mais evidente nas pesquisas mais recentes a existência de perspectiva diaspórica na imprensa negra. E, como indicou o historiador Petrônio Domingues, Lino Guedes era um dos que buscavam referências e diálogos negros internacionais.

Guedes representa bem posição que afirma, ao mesmo tempo, sua luta dentro dos marcos nacionais brasileiros e enxerga a “raça negra” para além dessas fronteiras. Colocava-se, por vezes, como um nacionalista convicto, como exemplifica a citação a seguir: “Os negros que se orgulham de ser uma das razões da independência econômica do Brasil poderiam orientar seus passos no sentido de fornecer diques à invasão estrangeira”<sup>68</sup>; mas também demonstrava ser um atento observador da condição do negro no exterior, como fez em seu texto “Ilusão democrática norte-americana”<sup>69</sup> cujo conteúdo ataca a censura do congresso estadunidense ao convite feito pela primeira dama à esposa de um congressista, por esta ser negra.

Não foi à toa que dois dos principais jornais da imprensa negra que dialogam com experiências negras dos EUA, Europa e África contavam com Lino Guedes como editor. Enquanto boa parte da imprensa negra se concentrava em afirmar e entender o negro brasileiro dentro das fronteiras nacionais, o *Progresso* e o *Getulino* se destacavam pela constante aparição, sobretudo, de debates e experiências negras nos EUA.

Neste sentido, em editorial publicado em agosto de 1923, o *Getulino* levantava a seguinte questão: “na nossa mocidade onde está um empreiteiro de obras, um médico, um advogado, um padre carregando em suas veias o puro sangue do negro (...)?”. O periódico responde que a contar da abolição ainda seria preciso 20 anos para que o negro tivesse a capacidade de “aprender, de compreender, e de exercer a sua atividade, para construir família, lar, e pecúlio sofrível a fim de acudir a educação dos filhos”. E complementa fazendo uma comparação com o negro estadunidense: “Foi esse o lapso de tempo preciso para idêntica evolução aos negros livres de outras nações excetuando-se os nossos irmãos norte-americanos, que tinham sido alfabetizados e educados em cursos especiais antes de receberem a carta de liberdade”.<sup>70</sup>

Negros bem sucedidos nas mais variadas áreas (música, teatro, ciências, esporte, etc.) eram constantemente mencionados pelos jornais *Progresso* e *Getulino* para provar o “valor da raça negra”. Lino Guedes era um dos que frequentemente publicavam textos sobre o negro e as relações raciais no exterior, sobretudo nos EUA. Portanto, fica

68 *Progresso*, 30/11/1930.

69 *Progresso*, 29/7/1929.

70 *Getulino*, 19/8/1923.

evidente que, apesar do caráter nacionalista predominante nessa mobilização negra ao longo dos anos de 1920 e 1930 no Brasil, havia outros olhares voltados para contextos internacionais.

O “valor da raça negra” era definido dentro dos marcos da modernidade ocidental – de acordo com o sucesso do negro no esporte, no teatro, nas ciências. Assim sendo, a África era vista de forma geral como terra da “barbárie”, da “não modernidade”, e pouco atraía a maior parte dos militantes negros da “imprensa negra”. O jornal *Progresso* chama a atenção por ser o único periódico da “imprensa negra” a publicar constantemente em suas páginas notícias sobre o continente africano. Lino Guedes, por ser o editor do periódico, por seu interesse em experiências negras no exterior, por afirmar sua ascendência africana, parece ter sido um dos responsáveis por essas aparições.

### **Para saber mais sobre a vida e a obra de Lino Guedes**

- Para conhecer a lista de obras de Lino Guedes, acesse:

<http://www.letas.ufmg.br/literafro/data1/autores/93/bibliografiaatualizada.pdf>

- Acesse e leia o artigo “Lino Guedes: de filho de escravos à elite de cor”, de Petrônio Domingues, sobre a trajetória de vida de Lino Guedes e sua inserção no movimento negro paulista:

[http://www.afroasia.ufba.br/pdf/AA\\_41\\_PDomingues.pdf](http://www.afroasia.ufba.br/pdf/AA_41_PDomingues.pdf)

---

### **Atividade de reflexão**

Leia os poemas de Lino Guedes, identifique as temáticas tratadas e reflita sobre quais e como são as suas visões sobre o negro:

- Para fazer essa atividade, acesse e leia alguns poemas de Guedes publicados nos livros *Negro preto cor da noite* (1932) e *Dictinha* (1938):

<http://www.letas.ufmg.br/literafro/data1/autores/93/textosselecionados.pdf>

---

## Bibliografia

- BASTIDE, Roger. A imprensa negra do Estado de São Paulo. *Estudos Afro-Brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BARCELOS, Luiz Cláudio. Mobilização racial no Brasil: uma revisão crítica. *Revista Afro-Ásia*, n.17, 1996.
- BERND, Zilá. (org.). *Poesia negra brasileira: Antologia*. Porto Alegre: AGE/EL/IGEL, 1992.
- DOMINGUES, Petrônio. *Uma história não contada*. São Paulo: SENAC, 2004.
- \_\_\_\_\_. Movimento negro brasileiro: apontamentos históricos. *Revista Tempo*, n. 23, p. 100-122, 2007.
- \_\_\_\_\_. A “Vênus negra”: Josephine Baker e a modernidade afro-atlântica. *Estudos Históricos*, v. 23, n.45, p.95-124, 2010.
- \_\_\_\_\_. Lino Guedes: de filho de ex-escravo à “elite de cor”. *Afro-Ásia*, n. 41, p. 133-166, 2010.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. 2 v.
- \_\_\_\_\_. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.
- FERRARA, Miriam Nicolau. *A imprensa negra paulista (1915-1963)*. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.
- FERREIRA, Lúcia Fonseca (org.). *Com a palavra Luiz Gama*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011.
- FRANCISCO, Flávio Thales Ribeiro. *Fronteiras em definição: identidades negras e imagens dos Estados Unidos e da África no jornal O Clarim da Alvorada (1924-1932)*. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio: 1978.
- GOMES, Flávio. *Negros e política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- GOMES, Heloisa Toller. Lino Guedes. In: DUARTE, Eduardo de Assis (org.). *Literatura e afro-descendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011, p. 349-364. v. 1.
- MATTOS, Hebe; RIOS, Ana. *Memórias do Cativo: família, trabalho e cidadania pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- \_\_\_\_\_. Raça e cidadania no crepúsculo da modernidade escravista no Brasil. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo. *O Brasil Imperial:1870-1889*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p.16-37. v. 3.

- MOURA, Clóvis. *Imprensa Negra*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1984.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. *Estudos Históricos*, n. 39, p. 25-56, jan.-jun. 2007.
- \_\_\_\_\_. *Relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- RUSSEL-WOOD, A. J. R. *Escravos e libertos no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. *Estudos Avançados*, n. 20, 1994.



# De Maria de Lurdes Vale

## Nascimento para as ‘mulheres negras do Brasil’

Giovana Xavier<sup>71</sup>

Já sabemos que a lei Áurea, de 13 de maio de 1888, veio desacompanhada de políticas públicas com vistas à cidadania plena da população negra. Esse desamparo, contudo, não equivale a dizer que ex-escravos e descendentes ficaram largados à própria sorte, desajustados à lógica social urbana e capitalista por não se manterem presos à herança degradante da escravidão. Nessa visão, a única forma possível de ajustamento do negro à nova realidade teria sido o conformismo, a inércia e a apatia, manifestados em sociopatias como a prostituição, o alcoolismo e a vagabundagem, conforme concluiu Florestan Fernandes na obra *A integração do negro na sociedade classes*, de 1964.

### Dica

Vários capítulos da obra *A integração do negro na sociedade de classes*, de Florestan Fernandes, estão disponíveis no Google Livros: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR>

### Para saber mais sobre o período do Pós-abolição no Brasil

Diversos autores e autoras dedicados a estudar o pós-abolição em diferentes partes do Brasil demonstram que homens e mulheres “de cor” – como se dizia à época – construíram com suas próprias mãos caminhos para a integração no mundo livre como iguais. Nesta historiografia destacam-se os seguintes livros: *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, de Wlamyra Albuquerque e *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007, organizado por Olívia Maria Gomes da Cunha e Flávio dos Santos Gomes.

71 Doutora pela Unicamp. Professora adjunta da UFRJ.

Embora as pesquisas estejam avançando bastante desde os anos 2000, uma pergunta continua a angustiar professores e alunos de todos os níveis de ensino: o que aconteceu com os negros depois da escravidão? Se sabemos pouco sobre o destino dos homens, menos ainda conhecemos acerca do paradeiro de mulheres, uma vez que, no Brasil, a produção historiográfica sobre gênero e raça é escassa. Quais trilhas percorridas pelos sujeitos femininos marcados pelo passado escravista? Este texto tem dois objetivos. Apresentar possíveis rotas percorridas por este segmento, tomando como referência o pensamento de uma mulher de cor que se destacou entre os anos 1940 e 1950 como *intelectual negra*. Dessa forma, procuramos também desconstruir estereótipos que têm confinado as mulheres negras no lugar da sexualização.

A partir de tais objetivos, relatamos que a inserção do nome Maria de Lurdes Vale Nascimento na barra de ferramentas de vários sítios de busca na internet revela uma incrível história por contar. Embora tenha fundado, no Rio de Janeiro, em 1944, o memorável Teatro Experimental do Negro (TEN) e, quatro anos depois, seu veículo de comunicação – o jornal *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro* –, no mundo virtual da atualidade, a biografia da personagem reduz-se ao fato de ter sido a primeira esposa do prestigioso ativista Abdias do Nascimento.

### **Para saber mais sobre o TEN**

O Teatro Experimental do Negro, conhecido como TEN, foi uma organização social negra que articulava arte e educação nas suas iniciativas, voltadas especificamente para a população negra do estado do Rio de Janeiro. Dentre as ações promovidas pelo TEN, destacavam-se os cursos de alfabetização, as aulas de teatro, a realização de palestras com acadêmicos e saraus literários com escritores negros e brancos (nacionais e internacionais), certames de beleza para mulheres negras (“Rainha das Mulatas” e “Boneca de Pixe”), concursos de artes plásticas como o do “Cristo Negro” e a publicação do periódico *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, que circulou entre 1948 e 1950. Todo esse trabalho era entendido como um conjunto de propostas pedagógicas para valorização do negro nos setores social, cultural, educacional, político, econômico e artístico. A respeito da história dessa organização, ver *O negro em cena: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro (1944-1968)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006, de Antônia Lana de Alencastre Ceva. Para ler esse trabalho na íntegra, acesse:

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=125565](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=125565).

Outra sugestão de leitura sobre o tema é a dissertação de mestrado intitulada *Abdias do Nascimento: a trajetória de um negro revoltado*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006, de Márcio Macedo, que pode ser acessada por meio do link abaixo:

[http://www.academia.edu/918816/Abdias\\_do\\_Nascimento\\_a\\_Trajectoria\\_de\\_um\\_Negro\\_Revoltado\\_1914-1968](http://www.academia.edu/918816/Abdias_do_Nascimento_a_Trajectoria_de_um_Negro_Revoltado_1914-1968)

Apesar de data e local de nascimento, relações de parentesco, moradia, e outros dados biográficos permanecerem desconhecidos até o presente momento, a pesquisa no periódico *Quilombo* evidencia a importância de reservarmos para Maria um capítulo na história intelectual do Brasil. Espaço mais que merecido, se considerarmos seu amplo espectro de atuação. Mulher negra ou, como gostava de dizer, “brasileira pigmentada”<sup>72</sup>, a personagem foi assistente social, jornalista, professora e ativista contra o “preconceito de cor”, ao menos entre 1948 e 1950, quando, lutando contra as hierarquias de gênero e raça conduziu a coluna “Fala a Mulher” do referido impresso. Além da dedicação à escrita, Maria destacou-se no Serviço de Assistência Social da Guanabara como árdua defensora da “infância negra”. Não por acaso, sempre que tinha oportunidade apontava a educação infantil como uma das “dificuldades sociais que [nós negros] teremos de enfrentar”.<sup>73</sup>

A fim de construir soluções concretas para superação da desigualdade racial que se refletia no campo educacional, a escritora usava a coluna “Fala a Mulher” como um espaço para o diálogo com público específico: as mulheres negras, leitoras a quem chamava de “patricias de cor” ou, simplesmente, “amigas”.<sup>74</sup> Um dos maiores frutos desta “amizade” foi a criação do Departamento Feminino do Teatro Experimental do Negro. Em 1950, Maria anunciava no *Quilombo* que a entidade iria “funcionar em breve com o nome de Conselho Nacional das Mulheres Negras”. Uma vez que as principais propostas eram a “criação imediata de uma Escola de Artes Domésticas”, “de um Abrigo do Negrinho Abandonado” e do “Jardim de Infância, Teatro Infantil (curso de dança, canto e música), Teatro de Bonecos”<sup>75</sup>, percebe-se que estava reservado ao vindouro Departamento papel importante na jornada rumo à integração dos adultos de cor do futuro via educação.

---

72 NASCIMENTO, Maria. “O Conselho Nacional das Mulheres Negras”. Coluna “Escreve a Mulher”, *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, Rio de Janeiro, n. 7/8, p. 2, mar./abr. 1950. [EFS, p. 86].

73 NASCIMENTO, Maria. “O Conselho Nacional das Mulheres Negras”. Coluna “Escreve a mulher”. *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, Rio de Janeiro, n. 7/8, p. 4, mar./abr. 1950 [EFS, p. 86].

74 Idem, *ibidem*.

75 NASCIMENTO, Maria. “O Conselho Nacional das Mulheres Negras”. Coluna “Escreve a mulher”. *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, Rio de Janeiro, n. 7/8, p. 4, mar./abr. 1950 [EFS, p. 86].

Os motivos para construção de espaços formativos próprios foram justificados não apenas por Maria, mas pelo *Quilombo*, que no editorial do número inaugural ressaltava a recusa ao “‘gueto’, à ‘linha de cor’ que dia a dia vem se acentuando em nossas relações sociais tentando entrar em nossa terra e em nosso espírito”.<sup>76</sup> Nesse sentido, as ações pedagógicas propostas pelo *Conselho Nacional das Mulheres Negras* são parte de um contexto maior relacionado às lutas históricas da população negra pelo acesso à educação, processo também observado em estados como Minas Gerais e Rio Grande do Sul pós-abolição. Nessa linha, o programa do TEN frisava a necessidade de “alfabetizar e instruir as pessoas negras”, capazes de se destacar em “todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico”.<sup>77</sup>

### Para saber mais sobre a luta da população negra por educação

Diversos historiadores têm investido nas articulações entre História e Educação com objetivo de reconstituir as lutas da população negra pelo direito à educação desde os tempos da escravidão. São estes os casos de *População negra e educação*: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009, de Marcus Vinícius Fonseca; *Raiou a Alvorada*: intelectuais negros e imprensa Pelotas (1907-1957). Pelotas: Editora Universitária, 2003, de José Antônio dos Santos; e *Artífices da cidadania*: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista. Campinas: Editora da Unicamp, 2012, de Marcelo Mac Cord. Para ler um trecho dessa obra, acesse <http://www.editora.unicamp.br/artifices-da-cidadania.html>

Maria Nascimento manteve-se empenhada em mostrar a importância que as mulheres negras possuíam em meio a tais objetivos. Comprometida em buscar novos horizontes para as patrícias, ela tomava para si a tarefa de conscientizá-las. A articulista acreditava que suas “amigas” tinham a missão de conduzir os projetos de elevação racial edificados por negros brasileiros. Seja em ações educativas, como os cursos de alfabetização e o jardim de infância, iniciativas profissionais tais quais a escola de artes domésticas ou, assistencialistas, como a criação de abrigos, Maria converteu sua coluna num espaço de divulgação das vozes femininas e de seus projetos.

Figura sagaz, sabedora da necessidade de frisar a necessária autonomia do movimento social em relação ao Estado, a “patrícia de cor” foi “aclamada presidente” do *Conselho*, que entendia como sendo uma “campanha voluntária para elevação do nível educacional da mulher negra”<sup>78</sup>:

76 “Nós”. *Quilombo*: vida, problemas e aspirações do negro, Rio de Janeiro, n. 1, p. 6, dez. 1948 [EFS, p. 19, 24]

77 “Nosso Programa”, *Quilombo*: vida, problemas e aspirações do negro, Rio de Janeiro, n. 1, p. 3, dez. 1948 [EFS, p. 21].

78 NASCIMENTO, Maria. “Integração da mulher de cor na vida social”. *Quilombo*: vida, problemas e aspirações do negro; Rio de Janeiro, n. 9, p. 4, mai. 1950 [EFS, p. 98].

Se nós mulheres negras do Brasil, estamos mesmo preparadas para usufruir os benefícios da civilização e da cultura, se quisermos (sic) de fato alcançar um padrão de vida compatível com a dignidade da nossa condição de seres humanos, precisamos sem mais tardança fazer política.<sup>79</sup>

Numa batalha de gêneros, mediada por damas e cavalheiros da raça, é fascinante e verossímil pensar que o nome “Fala a Mulher” dizia respeito à capacidade de transformar em texto escrito os clamores femininos por dias melhores. Dona de ótima relação com a gramática, conforme evidenciam seus escritos, Maria usou sua perspicácia para, de alguma forma, denunciar e criticar o silêncio a que mulheres negras estavam passíveis em “espaços negros” conduzidos majoritariamente por homens.

A voz de Maria Nascimento – de que as “pessoas de cor só não estão mais integradas neste século de civilização e progresso por falta de oportunidades” – tornava-se cada vez mais forte. A cada edição do *Quilombo*, ela fortalecia a imagem da coluna como aquela de “tribuna democrática para discussão de ideias e problemas nossos”, um nosso circunscrito àquelas que, fielmente, considerava serem suas “amigas”; “mulheres negras” que carregavam em seus “ombros” problemas da mais alta complexidade como o racismo na infância, ilustrado por Robertinho, o “racista-criança”; “filho de um judeu com uma baiana”.<sup>80</sup>

Esse esforço de apresentar a mulher negra como “elemento de harmonização, esclarecedor das mais sutis divergências entre pretos e brancos” evidencia um diálogo que Maria estabelecia entre passado e presente. Entre o que seria a “velha” e a “nova” mulher negra, esta última uma representante da raça, que com sua beleza, racionalidade e serenidade asseguraria o sucesso da negritude do amanhã na pátria livre e amada.

### **Para saber mais acerca da atuação e das visões sobre as mulheres negras**

Sobre a questão dos modelos do que seriam essa “velha” e essa “nova” mulher negra, veja o artigo “Leitoras: gênero, raça, imagem e discurso em *O Menelik* (São Paulo, 1915-1916)”, de Giovana Xavier. Para leitura na íntegra, acesse: [http://www.afroasia.ufba.br/pdf/AA\\_46\\_GXCCortes.pdf](http://www.afroasia.ufba.br/pdf/AA_46_GXCCortes.pdf)

79 NASCIMENTO, Maria. “Nosso dever cívico”. Coluna “Fala a Mulher”. *Quilombo*: vida, problemas e aspirações do negro; Rio de Janeiro, n. 6, pp. 7-10 [EFS, p. 77, 80].

80 NASCIMENTO, Maria. “Crianças Racistas”. Coluna “Fala a Mulher”. *Quilombo*: vida, problemas e aspirações do negro, Rio de Janeiro, n. 1, p. 8, dez. 1948 [EFS, p. 26].

Para garantir adesão ao seu projeto, ela destacava ainda o papel das “queridas leitoras enquanto mães: “se quisermos ter filhos vigorosos, inteligentes, sadios, devemos procurar o auxílio da ciência, da civilização (sic)”. E confiante de que dias melhores estavam por vir, perguntava-lhes: “você não acham que para progredirmos devemos ser diligentes, abandonar ideias e hábitos do passado?”<sup>81</sup>

Precursora, ao lado de Ruth de Sousa, Léa Garcia, Guiomar de Mattos e outras defensoras da regulamentação do trabalho doméstico, debate que tomou conta dos periódicos da capital carioca nos anos 1940, a assistente social tomou para si a tarefa de criticar o passado de “antigas boas servidoras”. Um ontem alimentado por memórias amargas que as domésticas de cor guardavam da escravidão num hoje marcado por precárias condições de trabalho no mundo livre:

É inacreditável que numa época em que tanto se fala em justiça moral possa existir milhares de trabalhadoras como as empregadas domésticas, sem horário de entrar e sair no serviço, sem amparo na doença e na velhice, sem proteção no período de gestação e pós-parto sem maternidade, sem creche para abrigar seus filhos durante as horas de trabalho. Para as empregadas domésticas o regime é aquele mesmo regime servil de séculos atrás, pior do que nos tempos da escravidão.<sup>82</sup>

A indignação com as precárias condições de vida e trabalho das domésticas foi, aliás, um dos principais estímulos para a “instalação” em 18 de maio de 1950 do nosso conhecido “Departamento Feminino do Teatro Experimental do Negro”.<sup>83</sup> Em mesa dividida com o “eminente cientista” Guerreiro Ramos, a Dra. Guiomar Ferreira de Mattos, advogada defensora dos direitos das domésticas, e Mercedes Batista, primeira bailarina negra do Teatro Municipal, Maria Nascimento, na condição de “idealizadora (sic) do conselho” alertou a plateia sobre o “despreparo cultural”, a “pobreza” e a “falta de educação profissional” como fatores da “inferioridade social desfrutada pela mulher negra”.<sup>84</sup>

Uma vez que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* versam sobre a necessidade de destacar a “atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento,

---

81 NASCIMENTO, Maria. “Infância agonizante”. Coluna “Fala a Mulher”. *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 8, mai. 1949 [EFS, p. 34].

82 NASCIMENTO, Maria. “O Congresso Nacional de Mulheres e a regulamentação do trabalho doméstico”. Coluna “Fala a mulher”, *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*. Rio de Janeiro, n. 4, p. 3, jul. 1949 [EFS, p. 49].

83 SEM AUTOR. “Instalado o ‘Conselho Nacional das Mulheres Negras’”. *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*. Rio de Janeiro, n. 9, p. 4, mai. 1950. Fac-simile p. 98.

84 NASCIMENTO, Maria. “Integração da mulher de cor na vida social”. *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*. Rio de Janeiro, n. 9, p. 4, mai. 1950 [EFS, p. 98].

de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social e que o Projeto de Emenda Constitucional N° 45, aprovado em 2012, tem gerado calorosos debates sobre as implicações da regulamentação do trabalho doméstico no Brasil do século XXI, o fragmento acima se constitui em ótimo documento para reflexões sobre gênero, raça, classe, trabalho. Conhecê-lo e explorá-lo dentro das especificidades de seu tempo contribui para compreendermos o passado e nos posicionarmos no presente, um dos principais objetivos da disciplina História.

Maria Nascimento teceu seu pensamento a partir de três grandes percepções. A primeira foi a de conectar a raça ao feminino e este ao desenvolvimento moral, intelectual e econômico dos negros brasileiros. O sucesso da raça estaria, assim, condicionado ao progresso das mulheres de cor. A segunda foi o de manipular símbolos femininos universais (brancos) como maternidade zelosa e vocação para ensinar (sobretudo às crianças) em prol da construção de uma identidade particular para o feminino negro. Uma identidade capaz de apagar o que Patricia Hill Collins conceitua como a “ideia deficiente de gênero” que conduziu a história de escravas e descendentes e que se baseava na incompatibilidade entre suas experiências e o modelo do homem provedor e da mulher dona de casa. Já o terceiro dizia respeito à sua luta por um tratamento equivalente ao recebido pelas mulheres brancas na sociedade brasileira.

### Para saber mais

- Cultne – Acervo Digital da Cultura Negra. Disponível em: <http://www.cultne.com.br> Este portal constitui-se numa iniciativa de valorização da história e da memória da população afrodescendente da América Latina. Ao visitá-lo, é possível acessar diversos registros audiovisuais sobre história, música e movimentos sociais negros. Dentre outros exemplos, o portal disponibiliza documentários sobre o Teatro Experimental do Negro e a Frente Negra Brasileira, constituindo-se numa importante ferramenta para o trabalho com a reeducação das relações étnico-raciais.

- O livro abaixo também é uma boa sugestão de aprofundamento no tema da atuação política de mulheres negras. *The Black Feminist Thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*, New York and London, Routledge, 2009 [1ª ed. 2000]), de Patricia Hill Collins. Para lê-lo, acesse:

[http://www.feministes-radicales.org/wp-content/uploads/2010/11/Patricia-Hill-Collins-Black Feminist Thought Knowledge Consciousness and the Politics of Empowerment Perspectives on Gender.pdf](http://www.feministes-radicales.org/wp-content/uploads/2010/11/Patricia-Hill-Collins-Black_Feminist_Thought_Knowledge_Consciousness_and_the_Politics_of_Empowerment_Perspectives_on_Gender.pdf)

A imagem da doméstica como trabalhadora que se atira na luta por direitos que envolvem o questionamento das exigências patronais de serem “honestas, limpas e principalmente humildes”, assim como de terem de se registrar na polícia (“muita gente não sabe que, ao invés da carteira profissional, as domésticas são fichadas na polícia”), como denunciava Ruth de Souza em 1945<sup>85</sup>, são excelentes exemplos para se repensar a história do trabalho no Brasil, problematizando a construção das desigualdades raciais e de gênero. Por meio de tais exemplos, podemos investigar como as mulheres negras não aceitaram passivamente os estereótipos, tão pouco se calaram diante dos preconceitos. Seja como “empregada doméstica, funcionária pública, comerciária, industriária, médica, advogada ou mães de família”<sup>86</sup>, elas exerceram suas agências dentro dos limites de gênero, raça e classe estabelecidos na primeira metade do século XX.

### Curiosidade

Ruth de Souza iniciou sua carreira artística nos anos 1940 no Teatro Experimental do Negro. À época, a atriz dividia seu tempo entre os palcos e as atividades como empregada doméstica na zona sul do Rio de Janeiro. Assim como Maria Nascimento, Ruth também se destacou como intelectual negra do TEN. Para conhecer mais acerca do seu pensamento na época, consultar sua entrevista ao jornal carioca *A Manhã*: “É preciso regulamentar o trabalho doméstico” (entrevista com Ruth de Sousa), Rio de Janeiro, domingo, 20 de janeiro de 1945. Disponível na Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional: <http://memoria.bn.br>

Pensando no contexto do pós-abolição na perspectiva da longa duração, podemos afirmar que Maria recusou-se a aceitar os estereótipos de sexualização, lutando para erigir representações da mulher negra como trabalhadora livre e honrada. Autoproclamada *intelectual negra* – num meio de gente de cor também balizado pelo machismo, a jornalista trabalhou em prol de uma “integração nacional da qual o negro é um dos protagonistas”<sup>87</sup>. Suas letras nos conduzem à luta das mulheres negras por reconhecimento como “brasileiras”, merecedoras dos mais plenos “direitos humanos”<sup>88</sup>.

---

85 *A Manhã*, “É preciso regulamentar o trabalho doméstico” (entrevista com Rute de Sousa), Rio de Janeiro, domingo, 20 de janeiro de 1945.

86 NASCIMENTO, Maria. “O Congresso Nacional de Mulheres e a regulamentação do trabalho doméstico”. Coluna “Fala a Mulher”, *Quilombo*: vida, problemas e aspirações do negro, Rio de Janeiro, jul. 1949, n. 4, p. 3 [EFS, p. 49].

87 “Nós”. *Quilombo*: vida, problemas e aspirações do negro, Rio de Janeiro, n. 1, p. 6, dez. 1948, p. 1 [EFS, p. 19, 24].

88 “Precisam-se de escravas”/ “Apêlo às consciências”. *Quilombo*: vida, problemas e aspirações do negro, Rio de Janeiro, n. 6, p. 9, fev. 1950 [EFS, p. 79].

Apresentar e tratar a comunidade feminina do *Quilombo* como um grupo de “patri-cias de cor” comprometidas com a missão de ensinar a crianças como Robertinho que a “cor da pele não faz ninguém melhor nem pior” – conforme o fez a doméstica anônima “amiga” da jornalista –, assim como instalar um conselho para “preparar, descobrir e divulgar elementos de valor”<sup>89</sup> foram duas, dentre tantas tarefas, de uma agenda escrita por mulheres como Maria Nascimento, estrela de última grandeza, portadora de uma mensagem poderosa de feminilidade negra que articulava trabalho, respeitabilidade e levantamento da raça.

---

### Atividade de reflexão

**Fragmento 1)** “Para as empregadas domésticas, o regime é aquele mesmo regime servil de séculos atrás, pior do que nos tempos da escravidão (...) Há muitos problemas, muitas situações a resolver. A regulamentação do trabalho doméstico, porém, é de uma urgência que não admite mais protelações. Devemos todos que somos verdadeiros amigos do nosso povo de cor envidar todos os esforços para conseguir medidas de proteção à essa classe tão laboriosa, humilde, sofredora e indispensável.” (NASCIMENTO, Maria. “O Congresso Nacional das Mulheres Negras e a regulamentação do trabalho doméstico”. Coluna “Fala a Mulher”, *Quilombo*: vida, problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro, n. 4, p. 3, jul. 1949. [EFS, P. 49]).

**Fragmento 2)** “Essa profissão carregou até pouco tempo total falta de direitos trabalhistas, até que algo mudou, quando neste ano foi aprovada pelo Congresso Nacional a PEC das domésticas. Essa PEC é responsabilizada pela regularização do direito dos trabalhadores domésticos, entre eles, a remuneração igual ou superior a um salário mínimo, décimo terceiro salário, folga semanal remunerada, férias, licença-maternidade e paternidade e aposentadoria. Direitos que todo o trabalhador deve ter e só foram conquistados agora, ainda existem umas lacunas no projeto que não foram conferidas perfeitamente, mas a PEC é um avanço, todavia não deve parar por aí. Creuza Maria Oliveira mulher, negra e à frente da Federação Nacional dos Trabalhadores Domésticos (FENATRAD) em um de seus relatos afirma que se a PEC existisse antes ela não teria sofrido tanto, esse mesmo pensamento minha mãe carrega nos seus 63 anos. (Mara Gomes, “De mucama a doméstica, um breve relato da mulher negra contemporânea”. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2013/07/19/de-mucama-a-domestica-um-breve-relato-da-mulher-negra-contemporanea/>).

---

89 Idem, ibidem.

Com base nos dois fragmentos acima:

1) Reflita sobre o trabalho doméstico no Rio de Janeiro a partir de exemplos que encontre a sua volta e em seu cotidiano.

2) Relacione a reflexão acima com as relações históricas entre gênero, raça, classe e direitos trabalhistas para as empregadas domésticas no Brasil, observando permanências e rupturas, depois da aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC Nº 66), em 2012. Para ajudar na reflexão, leia sobre a chamada “PEC das Domésticas” acessando o link <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2013/03/18/entenda-o-que-muda-com-a-pec-das-domesticas>

3) Registre as reflexões e discuta com os colegas no fórum.

---

\* Indicamos a exibição do filme *Histórias Cruzadas (The Help)*, Dir: Tate Taylor, 2011).

\*\* Indicamos que o (a) aluno e o (a) professor-mediador fiquem atentos aos perigos do anacronismo na condução e na execução da atividade. A ideia é que se perceba como conhecer o passado é importante para nos posicionarmos no presente e que a aprovação da PEC Nº 66 é resultado de lutas históricas de mulheres negras como Maria Nascimento e Ruth de Souza.

## Bibliografia

ALBERNAZ, Renata O.; AZEVÊDO, Ariston. Os marginais estatais: a luta multidimensional do Teatro experimental do Negro (TEN) pelo “direito a ter direitos”, nos anos de 1944 a 1968. XV Congresso Nacional do Conpedi, 2006, Manaus In: *Anais do XV Congresso Nacional do Conpedi*, 2006. Disponível em: <[http://conpedi.org/manaus/arquivos/anais/manaus/estado\\_dir\\_povos\\_renata\\_o\\_albernaz\\_e\\_ariston\\_azevedo.pdf](http://conpedi.org/manaus/arquivos/anais/manaus/estado_dir_povos_renata_o_albernaz_e_ariston_azevedo.pdf)>.

CARBY, Hazel. White Woman Listen! Black Feminism and the Boundaries of Sisterhood. In: \_\_\_\_\_. *Cultures in Babylon: Black Britain and African America*. New York: verso, 1999, p. 63-92.

CEVA, Antônia Lana de Alencastre. *O negro em cena: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro (1944-1968)*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

COLLINS, Patricia Hill. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Boston: Unwin Hyman, 1995.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos. Que cidadão? Retóricas

- da igualdade, cotidiano da diferença. In: CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). *Quase-Cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p. 13, p. 7-19.
- DAVIES, Carole Boyce. *Black Women, Writing, and Identity. Migration of the Subject*. London & New York: Routledge, 1994.
- DOMINGUES, Petrônio. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta antirracista no Brasil. *Cadernos Pagu*, n. 28, Campinas, jan./jun. 2007, p. 345-374. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.
- \_\_\_\_\_. Os descendentes de africanos vão à luta em terra brasílica. Frente Negra Brasileira (1931-37) e Teatro Experimental do Negro (1944-68). *Projeto História* (PU-CSP), p. 131-158, 2006. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/volume33/artigo\\_06.pdf](http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/volume33/artigo_06.pdf)>.
- FRAGA FILHO, Walter. *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. Campinas: EdUnicamp, 2006.
- GATTES, Henry Louis. (Ed.). *Black Literature and Literary Theory*. New York and London: Methuen, 1984.
- LOPES, Maria Aparecida Oliveira. *Beleza e ascensão social na imprensa negra paulistana (1920-1940)*. Dissertação (Mestrado em História Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- MACEDO, Márcio. *Abdias do Nascimento: a trajetória de um negro revoltado (1914-1968)*. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.
- ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 117-137.
- SIEGEL, Micol. Beyond Compare: Comparative Method after the Transnational Turn. *Radical History Review*, n. 91, p. 62-90, 2005.
- SILVA, Joselina da. Feministas negras entre 1945 e 1964: o protagonismo do Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina. Trabalho apresentado no Simpósio Os feminismos latino-americanos e suas múltiplas temporalidades no século XX. *Seminário Internacional fazendo Gênero 7*, UFSC, 28 a 30 de agosto 2006. Disponível em: <[http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/J/Joselina\\_da\\_Silva\\_40.pdf](http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/J/Joselina_da_Silva_40.pdf)>.



# José Correia Leite e a Frente Negra Brasileira: agendas e agências na luta contra o racismo no Brasil do início do século XX

*Amilcar Araujo Pereira<sup>90</sup>*

*Thayara Silva de Lima<sup>91</sup>*

Os negros de São Paulo não podiam deixar de reafirmar, fora de qualquer concepção atávica, os tradicionais feitos da raça que madrugou nos alicerces da estrutura nacional; assim, como elemento preponderante civilizador, assomou na grande hora histórica qual a pátria brasileira atravessa, para lançar na seara fértil, a semente do carvalho – e, em 4 meses de agitação, a planta dos séculos, enraizou nessa vibração do entusiasmo, e vai frondescendo dia a dia. E contemplamos já nas contingências desses dias incertos e penosos, a sombra onde o nosso idealismo descansa, na concatenação de toda a nossa esperança em vermos condensado dentro em pouco, o alvorecer de uma nova ora de realizações.

Assim pois, em franca atividade, a Frente Negra Brasileira, prossegue na sonda do progresso. Caminha em passos largos domarcando na estrada do porvir grandioso, o sentimento que aspira esse movimento sadio, que a mentalidade moça da raça negra, projeta em meio de todas as conquistas politico-sociais, retemperando no concerto das realizações modernas, os princípios primordiais que vem reger os nossos destinos.

Mau grado aos que procuram tolher com barragens insólitas, esse projeto vertiginoso que provém dos palpitantes anseios de milhares de humildes obreiros injustiçados e menosprezados na sua própria pátria. (...) O espírito da causa, pela sua grande razão

---

90 Doutor em História pela UFF. Professor da UFRJ

91 Graduanda em História na UFRJ

de ser é imperecível, porque a negação neste tocante, é a falência da consciência e o derrotismo da individualidade.

Portanto, a FRENTE NEGRA BRASILEIRA, faz um ardoroso apelo, para que todos saibam superiormente, tomar as definições imprescindíveis que o momento imperioso pede a nossa ação conjunta pela causa da pátria e da raça.<sup>92</sup>

O editorial dedicado à Frente Negra Brasileira (FNB), publicado em edição do jornal *O Clarim d'Alvorada* de dezembro de 1931, é um exemplo bastante elucidativo no que diz respeito à agência da população negra organizada no início do século XX no Brasil.



**Imagem 1** – Redação do jornal *Clarim d'Alvorada*, São Paulo, 1932.

Mesmo conhecendo histórias de muitas lutas ao longo do período da escravidão em nosso país, podemos dizer que as lutas da população negra no Brasil ganharam nova dimensão no período pós-abolição. Importantes organizações surgiram e se espalharam pelo país. Homens e mulheres negros, intelectuais, políticos, artistas, trabalhadores etc., se organizaram para lutar de diferentes formas contra a discriminação racial e por melhores condições de vida para a população negra. Podemos observar no Editorial acima uma interessante leitura, feita pelos militantes negros, sobre a realidade brasileira e sobre o momento político e social então vivenciados, em função da “Revolução de 1930” e das transformações que estavam por vir. A compreensão do contexto

<sup>92</sup> *O Clarim d'Alvorada*, 20/12/1931.

histórico e a busca de setores da população negra por participação nessas possíveis transformações ficam evidentes na fala de José Correia Leite (1900-1989), em entrevista concedida na década de 1980, sobre aquele momento histórico:

1929 tinha sido o ano de uma recessão muito grande e as consequências na situação do negro foram graves (...) Então, o movimento político fez a gente ir esmorecendo a idéia da realização do Congresso [da Mocidade Negra naquele ano]. O Getúlio perdeu as eleições e veio a Revolução de 1930. Aí foi uma fase que a gente pode distinguir o movimento negro antes de 1930 e depois de 1930. Este tomou outra feição. O negro, por intuição ou qualquer coisa, na Praça da Sé se reunia em grupos e as discussões eram calorosas. Estava sempre à frente o Isaltino Veiga dos Santos, o que mais agitava os grupos. Foi um sujeito que lutou muito. Sem ele não teria existido a Frente Negra Brasileira. Em 1930 não se tinha a idéia do nome, mas estava-se discutindo de como o negro poderia participar. Não se queria ficar marginalizado na transformação que se esperava. Havia um contentamento de ver aquelas famílias de escravagistas apeadas do poder. Era claro que na transformação tudo ia mudar. O negro sentia isso.<sup>93</sup>

A publicação dos jornais da chamada “imprensa negra” foi uma estratégia importante, desde o final do século XIX, para expressar os anseios e reivindicações desses setores da população negra que se organizavam nas grandes cidades, especialmente em São Paulo. Entre os jornais da imprensa negra no início do século XX, um dos mais conhecidos e estudados é *O Clarim d’Alvorada*, criado em 1924 na cidade de São Paulo por José Correia Leite e Jayme de Aguiar. Principalmente a partir de 1929, já com Correia Leite como seu redator e diretor, *O Clarim d’Alvorada* passou a se destacar como representante da luta contra a discriminação racial no Brasil, publicando diversas matérias fazendo críticas e denúncias de situações de discriminação, passando a ser um “(...) jornal de luta, de denúncias, de reivindicações de direitos. Ficou um jornal diferente dos outros existentes antes ou que ainda existiam”, segundo José Correia Leite.<sup>94</sup>

---

93 LEITE, José Correia; CUTI,....E disse o velho militante José Correia Leite. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 91.

94 Idem, ibidem, p. 41.

## Para saber mais sobre José Correia Leite



Imagem 2 – Foto de José Correia Leite (s/r)

José Correia Leite nasceu em São Paulo, no dia 23 de agosto de 1900. Em 1924, junto com seu amigo Jayme de Aguiar, fundou *O Clarim*, que, mais tarde, veio a se tornar *O Clarim da Alvorada*. Este periódico circulou entre os anos de 1924 e 1932. José Correia Leite se entregou de corpo e alma a esse projeto atuando como diretor responsável, redator, repórter e gráfico.



Imagem 3 – Jornal *O Clarim da Alvorada*, 28/07/1930

Em 1932, dirigiu outro jornal, o satírico *A Chibata*. Ainda em 1932, ajudou a fundar o Clube Negro de Cultura Social, do qual participou ativamente, lançando inclusive a revista *Cultura*. Entre 1945 e 1948, José Correia Leite esteve envolvido na Associação dos Negros Brasileiros, onde passou a ser editado o jornal *Alvorada*. Neste órgão, Correia Leite atuou nas mesmas funções que atuava no extinto *O Clarim da Alvorada*. Em 1956, ocorreu a fundação da Associação Cultural do Negro, da qual Correia Leite se tornou presidente do conselho deliberativo, até 1965. Em 1960, participou da fundação da revista *Niger*. Sendo um homem que atuou tão efetivamente na Imprensa, é preciso dizer também

que Correia Leite foi colaborador de outros jornais da imprensa negra, além de contribuir com materiais para pesquisas sociológicas de grande relevância.

Em 1989, Correia Leite faleceu, na cidade de São Paulo, aos 88 anos, deixando traços de sua militância e combatividade em seus diversos escritos jornalísticos.

No *Clarim d'Alvorada*, Correia Leite atuou como diretor responsável, redator, repórter e gráfico. Em 1931, por ocasião da fundação da Frente Negra Brasileira, compôs o conselho daquela entidade, do qual se demitiu, quando da aprovação dos estatutos, em razão de divergências ideológicas. Uma de suas motivações ao tomar parte no conselho da FNB, e que o levava a divulgar esse projeto de organização e mobilização da população negra em seu jornal, era o fato de que “o negro esteve sempre no desamparo. Uma de nossas idéias era essa: se unir para ter uma retaguarda, para não ser um que apanhasse sozinho.”<sup>95</sup>

Sua desvinculação da Frente Negra aconteceu, fundamentalmente, em função das discordâncias ideológicas com o então presidente Arlindo Veiga dos Santos, defensor do patrimonismo, que buscava, entre outras coisas, a restauração da monarquia no Brasil. Sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos, a FNB era uma organização com forte caráter nacionalista, cuja estrutura lembrava a de agremiações de inclinação fascista, como a Ação Integralista Brasileira (AIB), fundada em outubro de 1932. Seu estatuto, datado de 12 de outubro de 1931, previa um “Grande Conselho” e um “Presidente” que era “a máxima autoridade e o supremo representante da Frente Negra Brasileira”. Seu jornal, *A Voz da Raça*, que circulou entre 1933 e 1937, mantinha em destaque, no cabeçalho, a frase “Deus, Pátria, Raça e Família”, diferenciando-se do principal lema integralista apenas no termo “Raça”.

### **Para saber mais sobre Arlindo Veiga e a Ação Imperial Patrianovista Brasileira**

A interessante trajetória de Arlindo Veiga dos Santos e sua relação com a Ação Imperial Patrianovista Brasileira (1932-37; 1945-64), pode ser conhecida através da leitura do seguinte artigo, publicado pelo historiador Petrônio Domingues na revista *Varia História*: DOMINGUES, Petrônio. O “messias” negro? Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978): “Viva a nova monarquia brasileira; viva Dom Pedro III!”. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 517-536, jul./dez. 2006. Para ler o texto na íntegra, acesse:

<http://www.scielo.br/pdf/vh/v22n36/v22n36a15.pdf>

95 LEITE, José Correia; CUTI. *Op. Cit.*, p. 57.



Imagem 4- Jornal A Voz da Raça, 18/03/1933.

Correia Leite tinha uma outra “agenda”, percebia a importância das lutas dos negros na diáspora e chegou a criar em seu jornal uma coluna intitulada “O mundo negro”, para divulgar, entre outras, as ideias do pan-africanista Marcus Garvey e de seu jornal *The Negro World*, publicado em Nova York, nos Estados Unidos, entre 1918 e 1936.<sup>96</sup> Correia Leite saiu da FNB e fundou, com outros militantes, o Clube Negro de Cultura Social, em julho de 1932, em São Paulo. Ainda em 1932 foi criada, também em São Paulo, a Frente Negra Socialista, outra dissidência da FNB, o que demonstra a pluralidade do movimento social negro brasileiro ainda na primeira metade do século XX.

A Frente Negra Brasileira tinha ramificações em vários estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia) e foi a maior organização do movimento negro na primeira metade do século XX no Brasil, chegando a servir de referência para a luta contra o racismo e por melhores condições de vida para os negros em outros países, com se verá adiante.

96 O movimento pan-africanista defende a unidade da África, dos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo, em especial nas Américas desde o final do século XIX, e tem como uma de suas principais referências o jamaicano Marcus Garvey (1887-1940).



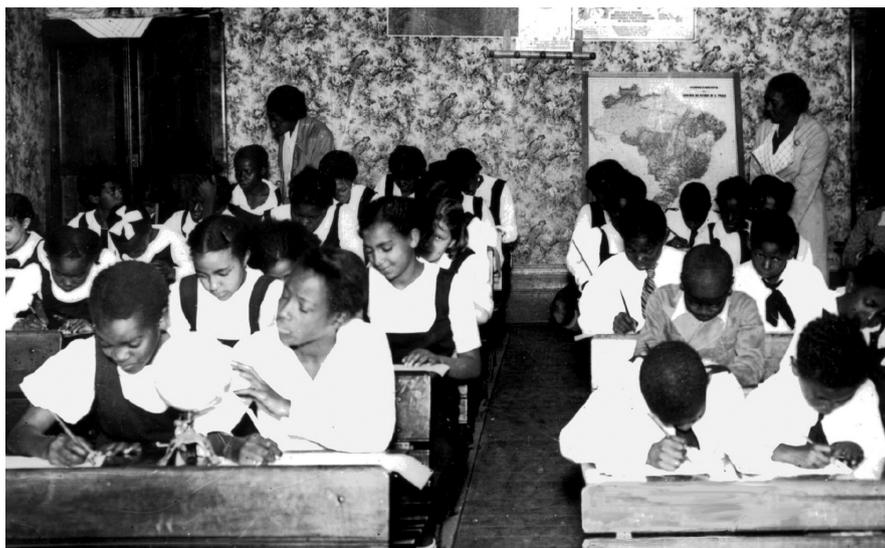
**Imagem 5** – Reunião da FNB em São Paulo, c. de 1932

Em 1936, a FNB tornou-se um partido político, que acabou fechado juntamente com todos os outros partidos após o golpe de 1937, que inaugurou o chamado Estado Novo, com Getúlio Vargas no comando do país. A FNB chegou a criar uma escola para educar a população negra, e tinha como principal objetivo integrar negros ao conjunto da sociedade brasileira no que diz respeito aos direitos civis e sociais, como podemos observar no Artigo 1º de seu Estatuto, registrado em cartório no dia 4 de novembro de 1931:

Art. 1º – Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira.<sup>97</sup>

---

97 *Apud* LEITE, José Correia; CUTI. *Op. Cit.* p.95.



**Imagem 6** – Crianças na escola da FNB, São Paulo, s/d.

### Para saber mais

Foram muitos os esforços da população negra na luta por educação em nosso país. Alguns exemplos dessas lutas podem ser encontrados nos artigos indicados abaixo:

1) GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134-158, set. 2000. Para ler o texto na íntegra, acesse:

[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde15/rbde15\\_10\\_luiz\\_alberto\\_e\\_petronilha\\_beatriz.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde15/rbde15_10_luiz_alberto_e_petronilha_beatriz.pdf)

2) PEREIRA, Amílcar Araújo. “Por uma autêntica democracia racial”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, São Paulo, v.1, n.1, 2012. Para ler o texto na íntegra, acesse: <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/21>

Em muitos casos, os jornais da “imprensa negra” eram veículos de informação constituídos por organizações como os grêmios, clubes ou associações, que surgiram em algumas partes do país desde o final do século XX, tendo objetivos semelhantes aos da FNB. Graças à constante circulação de ideias e referenciais por toda a diáspora negra, especialmente através dos jornais da época, na década de 1930 a Frente Negra Brasileira chegou a ser vista por negros norte-americanos como um verdadeiro exemplo

de luta por direitos civis e sociais. Nos jornais da imprensa negra norte-americana há muitas reportagens falando sobre a questão racial no Brasil em meados das décadas de 1930 e 1940, justamente durante o período em que vários historiadores consideram ser o ápice de importância da imprensa negra naquele país. Somente entre os anos de 1935 e 1937 a Frente Negra Brasileira esteve presente em nada menos do que 20 reportagens do *Chicago Defender* (fundado em 1905, um dos mais importantes jornais da imprensa negra daquele país), em matérias como, por exemplo, “Brazilian politics seeking support of the Black Front”<sup>98</sup>, que, ao referir-se às eleições que se aproximavam, afirmava que “os associados à Frente Negra, de acordo com fontes autênticas, vão muito além dos 40 mil, com novos membros se associando diariamente”, e que “com sua solidez, esta organização representa hoje uma das forças mais poderosas a serem consideradas no Brasil”. Essa e outras reportagens foram publicadas sempre em sua edição semanal com circulação nacional.<sup>99</sup>

Embora a FNB não tenha sido de fato a “organização mais poderosa em todo o Brasil” da década de 1930, sua participação política em São Paulo e em outros estados era evidente. O seu número de associados e sua atuação política e social chamava a atenção de brasileiros e de estrangeiros, como os editores do *Chicago Defender*, que olhavam para o Brasil naquele momento e viam muitos exemplos a serem seguidos. Além de também demonstrarem abertamente, nas páginas do *Chicago Defender*, a sua admiração pela Frente Negra Brasileira. As histórias da FNB e de muitas outras organizações e indivíduos negros, como José Correia Leite, pelo Brasil afora e em diferentes momentos ao longo do processo de formação de nossa sociedade, demonstram diferentes agendas e revelam diversos agentes que contribuíram diretamente para a formação de nossa sociedade. As histórias da população negra são ainda pouquíssimo estudadas nas aulas de história nas escolas de nosso país. Embora seja evidente o fato de que essas histórias são partes importantes da história do Brasil. Conhecer essas histórias e levá-las para as escolas, com embasamento teórico e seriedade no trato com os conteúdos, só pode beneficiar a formação de todos os alunos, sejam eles pretos, brancos, pardos, indígenas ou amarelos.

---

98 *Chicago Defender*, 20/03/1937.

99 PEREIRA, Amílcar Araujo. *O Mundo Negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013, p. 155.

## Atividade de reflexão

A partir da leitura do texto observamos que o movimento negro brasileiro, e especificamente a FNB, não só foi ativo participante da História do Brasil como também chegou a ser visto como referência de organização na luta por direitos para a população negra em outros países. Releia o editorial da FNB, que abre este artigo, e o trecho de seu Estatuto citado acima e escreva um pequeno texto refletindo sobre as diferenças e semelhanças entre essa organização brasileira e outras organizações de negros que lutaram pelos direitos civis nos Estados Unidos, sobre as quais você tenha já informações, como os Panteras Negras, por exemplo. Caso você não tenha essas informações, sugerimos fazer uma pesquisa com o termo “Panteras Negras” em algum site de busca na internet.

## Bibliografia

- DOMINGUES, Petrônio. O “messias” negro? Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978): “Viva a nova monarquia brasileira; viva Dom Pedro III!”. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 517-536, jul./dez. 2006.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 727-744, Campinas, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000300005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000300005&script=sci_arttext)>.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p.134-158, set. 2000. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde15/rbde15\\_10\\_luiz\\_alberto\\_e\\_petronilha\\_beatriz.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde15/rbde15_10_luiz_alberto_e_petronilha_beatriz.pdf)>.
- LEITE, José Correia e CUTI (Luiz Silva). ...*E disse o velho militante José Correia Leite*: depoimentos e artigos. Organização e textos: CUTI (Luiz Silva). São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- PEREIRA, Amílcar Araujo. “O Mundo Negro”: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: FAPERJ/Pallas, 2013.
- \_\_\_\_\_. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, São Paulo, v.1, n.1, 2012. Disponível em: <<http://rhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHJ/article/view/21>>.

# Histórias das relações raciais e do Teatro Experimental do Negro a partir da trajetória de Ruth de Souza (1921-1954)

*Julio Claudio da Silva*<sup>100</sup>

Eu tinha uma vontade muito grande de conhecer tudo aquilo, mas aí havia aquela velha história de ouvir: 'Como é que você vai ser artista, você é negra! Não tinha negro nem no próprio cinema americano, ou melhor, o negro era muito maltratado, mal representado. A presença negra era sempre de criadas e criados ou caricaturas. (...) Digo que minha carreira foi um milagre por várias coisas que enfrentei e por tudo o que vivi. Adoro música, sempre gostei. Ficava de olho grande, vendo as outras meninas estudando piano, pois queria muito aprender a tocar. E as pessoas riam quando eu dizia isso e faziam comentários maldosos: 'Imagina! Olha, o que ela quer! Ela quer ser artista! Não tem artista negra, como é que ela quer ser artista?!'<sup>101</sup>

Desde o século XIX está presente no cenário político e acadêmico brasileiro o debate em torno do papel da variável raça nas relações sociais brasileiras. Tal debate assumiu um novo sentido, no limiar do século XXI, com a implementação das políticas de ação afirmativa. Com forte conotação antirracista, as novas diretrizes previstas na Lei 10.639/03, por exemplo, criaram demandas de conhecimento sobre temas e personagens históricos ligados à História dos Negros e Negras no Brasil. A trajetória de Ruth Pinto de Souza é um caso emblemático desses personagens. A atriz de teatro, cinema e televisão, possui dois momentos chave em sua trajetória: o seu ingresso no Teatro Experimental do Negro, 1945, e a sua experiência como primeira atriz brasileira a concorrer a um prêmio no Festival de Veneza, em 1953.

100 Doutor em História Social pela UFF Professor Adjunto da UEA

101 JESUS, Maria Ângela. *Ruth de Souza: a estrela negra*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004, p. 23 e p. 28.

Faz parte dos nossos objetivos analisar as relações raciais na sociedade brasileira tomando como fio condutor a trajetória de Ruth de Souza e como lócus privilegiado de observação os seus palcos de teatro nas décadas de 1930 e 1940. Em face desta conjuntura, estaremos atentos às motivações que levaram à fundação do Teatro Experimental do Negro (TEM), bem como aos limites enfrentados por negros e negras na sociedade brasileira da primeira metade do século XX, em especial aqueles que pretenderam ingressar no universo das artes.

Ruth de Souza nasceu na cidade do Rio de Janeiro, no dia 12 de maio de 1921, e foi em sua infância que teve início o seu encanto pela arte, e, em particular, o cinema. A grande tela a fascinava com seus musicais, dramas, histórias, enfim, sua capacidade de fabricar sonhos. Contudo, entre os sonhos proporcionados pelas produções de Hollywood e os nutridos pela menina afrodescendente da Copacabana dos anos trinta parece ter havido uma distância abissal, na qual importou menos o fato de ser a filha de uma lavadeira e mais as determinações existentes nas relações raciais brasileiras naquele período.

Nos grupos de teatro amador, experimental e profissional então existentes, não havia espaço para atores negros. Em função deste cenário, Abdias Nascimento fundou, em 1944, o TEN, com o objetivo de criar espaço para a atuação de atores, personagens e temáticas afrodescendentes nos palcos brasileiros. No dia 8 de maio de 1945 – na noite em que se celebravam o fim da Segunda Guerra Mundial e a derrota do ideário racista, defendido pelo nazismo – a jovem Ruth de Souza estreou no TEN, com o único personagem feminino da montagem de *O Imperador Jones*, de Eugene O’Neill. A peça conta a história de Brutus Jones, um negro que consegue ser proclamado Imperador em uma ilha das Antilhas, e assim discute a condição racial do negro.

### **Para saber mais sobre Abdias Nascimento**

Abdias Nascimento nasceu em Franca (SP), em 1914, e faleceu no Rio de Janeiro (RJ), em 2011. Foi diretor-fundador do TEN (1944-1968) e um dos organizadores do Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, realizado em 1950. Também foi um dos fundadores do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e do Partido Democrático Trabalhista (PDT), tendo exercido por essa legenda mandatos de Deputado Federal e Senador da República. Em 1978, também ajudou a fundar o Movimento Negro Unificado (MNU). Acessando os links abaixo você poderá ler mais sobre a trajetória de Abdias Nascimento e o texto “Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões”, do próprio Abdias.

[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/abdias\\_do\\_nascimento](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/abdias_do_nascimento)

<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>

Com certo orgulho, Ruth de Souza definia-se como a “a primeira atriz negra a fazer teatro clássico” no Brasil. Consciente da relevância de sua trajetória e de seu pioneirismo no processo de criação de espaço para atores e atrizes negras no cenário artístico brasileiro, a atriz protagonizou, desde a década de 1940, um processo de arquivamento de si e do TEN. Constituiu, assim, um rico e variado acervo formado por fotografias, recortes de jornais e revistas, que cobrem o período entre as décadas de 1940 e 1960. E também concedeu três depoimentos ao Museu da Imagem e do Som (MIS) do Rio de Janeiro, além das entrevistas publicadas em livros.



**Imagem 1** - Ruth de Souza com Abdias Nascimento, em *Otelo*. Festival Shakespeare, Teatro Fênix, 1949.



**Imagem 2** - Ruth de Souza com Maria Ceíça e Danielle Ornellas no filme *Filhas do Vento*, 2004.

Na década de 1940, Ruth iniciou sua carreira no TEN, e, na década seguinte, tornou-se atriz profissional. Ao longo dos anos 40 e 50, fez vários amigos, entre os quais figuravam importantes nomes do universo artístico e cultural brasileiro, como Vinicius de Moraes, Paschoal Carlos Magno, Jorge Amado, Solano Trindade, Nelson Rodrigues, entre outros. Todas essas pessoas, de algum modo, se posicionaram contra as barreiras raciais existentes para negros e negras nos palcos brasileiros.

Nelson Rodrigues, por exemplo, concedeu uma entrevista que saiu no primeiro número do jornal *Quilombo*, braço impresso do TEN, que abordava a condição dos atores e atrizes negros da primeira metade do século XX. A entrevista evidencia o quanto politizados eram os amigos de Ruth de Souza. O título da publicação, “Há preconceito de cor no Teatro?”, já sinalizava para o tom combativo de seu conteúdo. O subtítulo traz a marca contundente do entrevistado: “Ingenuidade ou má-fé negar o preconceito racial nos palcos brasileiros”.<sup>102</sup>

102 *Quilombo*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 09/12/1948, p. 1.

Nelson Rodrigues explicou que era raro haver uma companhia teatral que possuísse negros em seu elenco. Quando a peça exigia um personagem negro “o branco é pintado”: assim era representado o negro no teatro brasileiro daqueles anos. Haveria uma ou outra exceção. De modo bastante explícito, o entrevistado definiu quem não reconhecia a presença da variável raça como condicionante no universo teatral brasileiro: “É preciso uma ingenuidade perfeitamente obtusa ou uma má-fé cínica para se negar a existência do preconceito racial nos palcos brasileiros”. Uma das exceções seria o próprio TEN.<sup>103</sup>

### Dica

O jornal *Quilombo* está disponível para consulta no *site* do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (IPEAFRO). Acesse: <http://ipeafro.org.br/home/br/acervo-digital/24/51/925/jornalquilombon1>

O Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros foi fundado em 1981 por Abdias Nascimento. Trabalha pela defesa dos direitos dos afrodescendentes e pela preservação, divulgação da memória, cultura, história do ativismo negro, com ênfase na inclusão das relações étnico-raciais, da história e cultura de origem africana na educação brasileira.

Ruth de Souza acalentou por mais de uma década o sonho de iniciar sua carreira nas artes cênicas, o que não foi realizado em nenhuma das companhias teatrais, amadoras ou profissionais existentes naquela época: somente um teatro experimental específico para atores negros lhe abriu as portas. Em função da especificidade deste acontecimento em sua história de vida, surgem algumas questões. São as relações sociais brasileiras racializadas e seus palcos um lócus privilegiado para a observação deste fenômeno? Para além do talento da jovem Ruth de Souza, reconhecido pelos críticos da época, é possível ver o seu surgimento como artista como o resultado da união de seu talento e obstinação com a ação política antirracista do TEN e de seus aliados?

O TEN não foi somente uma companhia de teatro, mas uma associação negra, cujo braço político-cultural era o teatro. Há pistas que nos permitem afirmar que a possibilidade de sua existência deriva do encontro de seus integrantes com pessoas sensíveis à questão racial naqueles dias, no Brasil e no mundo. Eugene O’Neill, por exemplo, dramaturgo norte-americano de tendência socialista, autor de *O Imperador Jones*, um drama vivido no Haiti, cedeu ao grupo os direitos de montagem desta peça e de outras duas, *Todos os Filhos de Deus têm asas* e *O Moleque Sonhador*. Abdias Nascimento teria escrito a O’Neill solicitando a liberação dos direitos da peça. Como resposta recebeu uma carta do autor liberando as três peças para o TEN. Provavelmente, O’Neill ficou

---

103 Idem, *Ibidem*.

surpreso com o pedido, mas deve ter visto fortes razões políticas para atendê-lo. Um dos mais importantes nomes da dramaturgia internacional da década de 1940, O'Neill ajudou a criar condições objetivas para que o grupo de atores negros brasileiros iniciassem em sua trajetória. Assim, *Todos os filhos de Deus têm asas* foi segunda peça encenada pelo TEN. Do mesmo modo que a primeira, esta peça também abordava a questão racial. Ambientada nas ruas de um bairro de Nova Iorque – habitadas por brancos e negros – contava a história de um negro que se apaixona por uma branca.

No ano de 1951, quando Ruth de Souza recebeu uma bolsa para estudar nos Estados Unidos, já tinha atuado em nove peças de teatro, em três filmes da Companhia Atlântida e um da Vera Cruz. A possibilidade de seu aprimoramento técnico profissional no exterior foi possível com a recorrente intervenção de Paschoal Carlos Magno e o financiamento da Rockefeller Foundation. No critério para a indicação de Paschoal Carlos Magno, teria pesado o trabalho da atriz no TEN. A bolsa assegurou-lhe estudos e estágios por um ano em algumas escolas de teatro norte-americanas, como o Karamu House – criado em 1915, em Cleveland (Ohio) – que era o mais antigo teatro afro-americano nos Estados Unidos. Durante quase seis meses, a atriz pôde aprender todas as etapas da produção teatral, como dramaturgia, iluminação, som, vestuário, dança contemporânea e música instrumental.

A atriz sentia-se grata pela solidariedade de amigos como Nelson Rodrigues, Paschoal Carlos Magno e Vinicius de Moraes. Todos a estimularam a superar os desafios experimentados no início de sua carreira. Nelson Rodrigues lhe dizia: “Você vai! Você vai fazer!”. Quando a atriz recebeu a bolsa para estudar nos Estados Unidos, Paschoal Carlos Magno teria lhe dito: “Você vai! Vai, com medo, sozinha, mas vai!”. Para a temporada nos Estados Unidos, Ruth de Souza levou consigo uma carta redigida à mão por Vinicius de Moraes. A atriz poderia apresentá-la aos amigos do diplomata, na embaixada brasileira em Washington, caso ocorresse alguma emergência.

Ao retornar para o Brasil, Ruth de Souza seguiu sua carreira de atriz de teatro e cinema. A participação no filme *Sinhá Moça* (1953) e a repercussão nacional e internacional da obra e do seu desempenho foram importantes marcos em sua carreira. O filme, do gênero drama, foi produzido pela Companhia Vera Cruz, em 1953. A direção coube a Tom Payne, e contou com a atuação de Anselmo Duarte, Eliane Lage, Ruth de Souza e grande elenco. A trama baseia-se no romance homônimo, da escritora Maria Dezonne Pacheco Fernandes, e transcorre no contexto de fugas de escravos e da abolição da escravidão no Brasil. As críticas e a cobertura da participação de *Sinhá Moça* no Festival de Veneza e no I Festival Internacional de Cinema de São Paulo constituem uma parte significativa do acervo recolhido pela atriz.

Uma das reportagens do Acervo Ruth de Souza intitulada “Lilli Palmer triunfa em Veneza”, publicada no jornal *Folha da Noite*, em setembro de 1953, indica ter sido o prêmio internacional para a melhor interpretação feminina, ou mais precisamente, o Leão de Ouro de Veneza, concedido à Lilli Palmer, graças a sua atuação no filme *The four poster* - originalmente uma peça de sucesso levada para as telas de cinema. O subtítulo da mesma reportagem, “Ruth de Souza adquire projeção internacional”, divide a matéria ao meio. Segundo o articulista, até o último dia do Festival de Veneza, a famosa atriz brasileira esteve cotada para receber o prêmio de melhor intérprete feminina. Segundo Franco Zampari, presidente da Vera Cruz, até o último dia, entre os jurados, uma das atrizes do filme estava na disputa pelo prêmio de melhor atriz, ou em suas palavras, “esteve ainda cotada para levantar a láurea de interpretação uma de suas principais figuras, a atriz Ruth de Souza”. O episódio indica que provavelmente, Ruth de Souza foi uma das primeiras atrizes negras a se profissionalizar no Brasil e, quiçá, no mundo, rompendo barreiras e evidenciando seu mérito.

O reconhecimento da qualidade de seu desempenho profissional tornou possível que fosse mencionada como referência na matéria “Elas não perdem para os homens”, publicada na *Revista da Semana*, provavelmente nos primeiros anos da década de 1950. Nessa matéria, discutia-se a igualdade de gênero. Seu conteúdo, claramente panfletário, chamava a atenção para a efetiva consciência sobre o tema, expressa na proposta de uma reflexão pública. O pressuposto da igualdade entre homens e mulheres parece ter sido compartilhado pelos leitores do periódico. O objetivo da matéria era colocar, lado a lado, 32 nomes de homens e mulheres para demonstrar como o gênero feminino “pode perfeitamente ombrear os congêneres masculinos. Ombrear com eles e, muitas vezes enfrentá-los e superá-los”. Entre as dezenas de nomes selecionados, representando as diversas categorias profissionais, estavam os de Raquel de Queiroz e, Cecília Meireles, escritoras; Ângela Maria e Araci de Almeida, cantoras do rádio; Ivete Vargas e Conceição Santamaría, na política; e Dulcina de Moraes e Ruth de Souza, no teatro.

Ao longo de sua carreira, Ruth de Souza recebeu vários prêmios pelo seu desempenho profissional. Embora a atriz brasileira não tenha sido contemplada com o prêmio no festival italiano, recebeu vários outros, entre os quais o Kikito de Ouro por sua atuação em *Filhas do vento* (2004), de Joel Zito Araújo. No ano de 2005, foi-lhe concedida a *Ordem do Mérito Cultural*, das mãos do então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e do então Ministro da Cultura, Gilberto Gil. Neste ano, a condecoração outorgada pelo Governo Federal celebrou o tema “Diversidade e Cidadania”, e premiou a atriz pelo conjunto de sua obra e pela contribuição à cultura brasileira.

Como evidencia a fala de Ruth de Souza que abre esse texto, sua trajetória, marcada pela luta contra as barreiras raciais impostas aos negros no Brasil, pode ser identificada

como um contraponto à visão racista que excluía do horizonte de possibilidades a existência de atores e atrizes profissionais negros. Entre as suas grandes contribuições para a sociedade brasileira, podemos destacar a sua luta para criação de espaço para atores e atrizes negras nos palcos brasileiros.

---

### Atividade de reflexão

1. Pesquise no sítio do IBGE (<http://www.ibge.gov.br/home/>) os dados referentes à porcentagem dos grupos étnico-raciais na composição da sociedade brasileira e identifique a proporção atual de afrodescendentes no Brasil.
  2. Observe e comente se as novelas em cartaz no momento na Rede Globo refletem a proporção e o perfil social presentes nos dados do IBGE.
  3. A partir dessa observação, produza uma reflexão sobre que papéis sociais os personagens feitos por atores negros aparecem exercendo em tais novelas:
- 

### Bibliografia

- ALMADA, Sandra. *Damas Negras: sucesso, lutas e discriminação*. Xica Xavier, Lea Garcia, Ruth de Souza, Zezé Motta. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.
- ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Editora Senac, 2000.
- COSTA, Haroldo. *Álbum de Retratos: Ruth de Souza*. Rio de Janeiro: Memória Visual; Folha Seca, 2008. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: 2004.
- JESUS, Maria Ângela. *Ruth de Souza: a estrela negra*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://aplauso.imprensaoficial.com.br/edicoes/12.0.812.887/12.0.812.887.pdf>>.
- KHOURY, Simon. *Bastidores V: entrevistas*. Rio de Janeiro: Jotanesi, 1997.
- Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*. Edição fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento (1948-1950). São Paulo: FUSP; Editora 34, 2003.
- SEMOG, Ele; NASCIMENTO, Abdias. *O griot e as muralhas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- SILVA, Júlio Cláudio da. *Relações raciais, gênero e memória: a trajetória de Ruth de*

Souza entre o Teatro Experimental do Negro e o Karamu House (1945-1952). Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011. Disponível em: <[http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2011\\_Julio\\_Claudio\\_Silva](http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2011_Julio_Claudio_Silva)>.

\_\_\_\_\_. História de vida, história do ativismo negro: biografia e memória pública de Ruth de Souza (1930-1951). In: ANPUH – SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. *Anais eletrônicos...* Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0655.pdf>.

### **Dicas de Fontes sobre Ruth de Souza**

- Vários documentos digitalizados constituem o Acervo Ruth de Souza/  
LABHOI-UFF

Para saber mais, acesse: <http://www.labhoi.uff.br/>

- Depoimento de Ruth Pinto de Souza concedido ao Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro nos dias: 27 de junho de 1979; e 22 de novembro de 1988 e 27 de junho de 1995. Pioneiro no gênero museu audiovisual, o Museu da Imagem e do Som foi inaugurado em 3 de setembro de 1965 e produziu seu próprio acervo através da coleta dos depoimentos para a posteridade, projeto iniciado em 1966. Para saber mais, acesse: <http://www.mis.rj.gov.br/>

### **Dicas de filmes**

- *Em quadro*, Luiz Antônio Pilar, 2009

O documentário discute, por meio da trajetória de Ruth de Souza, Milton Gonçalves, Léa Garcia e Zezé Motta, como o mercado artístico vem reagindo à emergência social do negro. O documentário versa sobre a vida e a obra dos quatro atores cujos depoimentos remetem a importantes movimentos culturais como o Teatro Experimental do Negro, o Teatro de Arena, o cinema da Atlântida e da Vera Cruz. Para assistir um trecho, acesse: <http://www.youtube.com/watch?v=66ROtmJMLYc>

- *A negação do Brasil*, Joel Zito Araújo, 2000

O documentário traz à tona a luta dos atores negros pelo reconhecimento da relevância de seu papel nas telenovelas brasileiras e conta com os depoimentos de Ruth de Souza, Milton Gonçalves, Léa Garcia, Zezé Motta e Maria Ceíça. Para assistir um trecho, acesse: <http://www.youtube.com/watch?v=gV-nxFvMaLSw>



## Para saber mais sobre Maria Tereza Joaquina

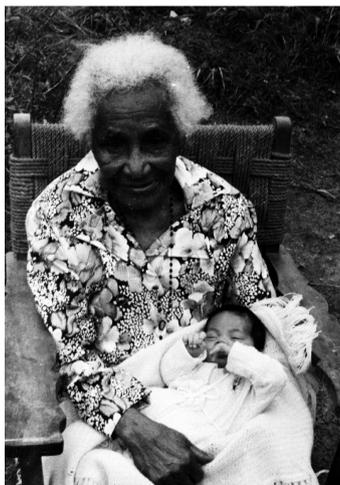
Maria Tereza Joaquina nasceu na década de 1880, filha de Tereza e de Manoel Antônio Joaquim. Nascida de ventre-livre, permaneceu na fazenda do Morro Alto – dedicada à plantação de cana-de-açúcar e à criação de gado – enquanto sua mãe foi escrava. Mesmo depois da Abolição, seguiram morando na mesma região. Em 1908, casou-se com Abel Felipe Angélico, primo distante, filho de ventre-livre de Tomásia, escrava na mesma fazenda. Teve seis filhos: Tomásia, Antonieta, Izabel, Josefina, Abel e Tereza Maria. Cedo ficou viúva. Por volta da virada da década de 1920 para 1930, migrou para Passinhos, quando, segundo lenda contada por seus sobrinhos, teria encontrado um pote de ouro junto às ruínas da senzala, guardado por fantasmas de escravos. Em 1950, já estabelecida em Osório, sucedeu à rainha Maria Vergilina, permanecendo quase 30 anos no cargo de rainha do maçambique. Passou a coroa para sua filha Tomásia em 1978. Faleceu em 1980. Segundo a memória familiar e da sociedade osoriense, teria vivido até 110 ou mesmo 125 anos. Em 1966, ingressou, junto com outra filha de um escravo, com um processo judicial para impedir a expropriação de terras doadas pela senhora de escravos Rosa Osório Marques para 24 cativos. Nos dias de hoje, em um bairro da periferia de Osório (onde moram muitos familiares), localiza-se a rua Rainha Ginga Maria Tereza, homenagem dada pela Câmara de Vereadores em 1987.

**Imagem 2:** Rainha Maria Tereza coroadada, c.1980



**Fonte:** Prefeitura Municipal de Osório, acervo do antropólogo Norton Corrêa

**Imagem 3:** Maria Tereza com bebê no colo, c.1980



**Fonte:** Prefeitura Municipal de Osório, acervo do antropólogo Norton Corrêa.

O maçambique obedece a uma sequência ritual padronizada, que consiste na coroação de reis (de cargo vitalício e definido por nomeação pelo precedente) no primeiro dia da festa e em uma procissão no dia final. No início deste período, levanta-se um mastro, abaixado ao final da festa. Neste intervalo, a autoridade da rainha é incontestável. Há relatos de quão grande era a capacidade daquela rainha em fazer-se obedecer, a ponto de proibir aos donos de armazéns que vendessem bebidas aos maçambiqueiros durante a festa, ou, ainda, de determinar aos delegados que prendessem os integrantes do grupo que descumprissem suas ordens.

O rito propriamente dito consiste em danças, ao som de tambores e cantos religiosos (de que se encarregam os tamboreiros), realizadas pelos dançantes frente aos reis e ao esgrimir de espadas vibradas pelos capitães da espada. Os maçambiqueiros apresentam sua devoção ao dançar de pés descalços pelas ruas da cidade, mas também no salão paroquial ou em churrascos oferecidos por devotos que os alimentam como pagamento por alguma promessa atendida.

#### **Dica: você quer saber como é o maçambique?**

1. Para ler, ouvir e ver: PRASS, Luciana. Maçambiques, quicumbis e ensaios de promessa. <http://macambiquesquicumbisensaiosdepromessa.wordpress.com/>
2. Para assistir filmagens da festa de Nossa Senhora do Rosário: Dança no salão: <http://www.youtube.com/watch?v=8GUfSA22PaY>

Pagamento de promessa: <http://www.youtube.com/watch?v=XR-sadQMfKDY>

Procissão: <http://www.youtube.com/watch?v=oGzfkvw0hfl>

Arriamento do mastro: [http://www.youtube.com/watch?v=Oog\\_iV-gemSg](http://www.youtube.com/watch?v=Oog_iV-gemSg)

O primeiro registro sobre o maçambique refere a segunda metade do século XIX,<sup>106</sup> o que converge com o depoimento de moradores da região, que atribuem sua origem ao período escravista. Stenzel Filho, cronista que queria recuperar o passado da vila naquele momento, incluiu as congadas em seu relato, afirmando que os maçambiqueiros eram africanos, “marca” que sempre os acompanharia, por práticas culturais assim avaliadas, ou como uma forma de discriminação por parte da sociedade branca. O importante folclorista Dante de Laytano, que estudou os maçambiques na década de 1940, corrobora a visão de que os maçambiqueiros antigos seriam africanos.<sup>107</sup>

**Imagem 4:** Tamboreiro do maçambique, 1945.



Fonte: LAYTANO, 1945, p.128

106 STENZEL FILHO, Antônio. *A vila da serra (Conceição do Arroio). Sua descrição física e histórica. Usos e costumes até 1872. Reminiscências*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1980 [original de 1924].

107 LAYTANO, Dante. *As congadas do município de Osório*. Porto Alegre: Associação Rio-grandense de música, 1945, p. 52-53.

De fato, os títulos ostentados pelos monarcas foram tomados de empréstimo à realeza africana dos séculos XVI e XVII: D. Afonso I do Congo retornou seu reino ao Cristianismo no início do século XVI e a rainha Njinga Mbandi, do reino de Matamba, converteu-se duas vezes à religião cristã na primeira metade do século XVII, período em que viveu uma relação conflituosa com os portugueses. A adoção de seus nomes pelos ancestrais pode ser lida de diversas maneiras: como forma de simbolizar uma África cristã, portanto, admissível às autoridades imperiais, ou como estratégia para expressar a preservação das tradições culturais africanas e a resistência diante dos portugueses.

### **Para saber mais a sobre Rainha Njinga Mbandi**

Você pode aprofundar seus conhecimentos sobre Njinga Mbandi lendo o texto “Ginga, a incapturável”, de Mariana Bracks, autora de uma dissertação de mestrado sobre essa poderosa rainha africana: “Nzinga Mbandi e as guerras de resistência em Angola. Século XVII”.

Para ler o texto, acesse <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/retrato/ginga-a-incapturavel-1>

Para ler a dissertação, acesse <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-14032013-094719/pt-br.php>

Assista também ao vídeo do “Colóquio Internacional sobre a Rainha Nzinga” no seguinte link: <http://www.youtube.com/watch?v=XlJfJaEXouw>

Há ainda muito a se saber sobre as coroações de reis negros no Brasil, mas novos estudos trazem importantes contribuições. A historiadora Marina de Mello e Souza interpretou as congadas como oportunidade de constituição de novas identidades negras no Novo Mundo, a partir de uma bagagem cultural africana – mais exatamente, da região do Congo e Angola –, por meio da qual se fez uma releitura do catolicismo. Desta forma, procurou entendê-las como construção americana: nem como sobrevivência africana, nem como transplante europeu.

Ênfase diferente foi dada pela historiadora Elizabeth Kiddy, para quem as coroações foram uma estratégia para a manutenção dos vínculos com o velho mundo; desta maneira, as adaptações sofridas pelas monarquias africanas no Brasil consistiram em condições para sobrevivência de suas tradições culturais. De todo modo, há acordo em perceber símbolos como as coroas ou as sombrinhas como heranças de monarquias cristãs na África, antes de empréstimos aos europeus.

Três séculos após a rainha africana Njinga Mbandi, seu nome seria lembrado a partir da figura de Maria Tereza Joaquina. Em uma entrevista nos anos de 1980 ao antropólogo Norton Corrêa, ela contou um episódio de sua infância como “ventre-livre”. O depoimento evidencia, por um lado, uma continuidade da tutela senhorial sobre a criança, já que a mãe era conservada escrava; por outro, mostra sua esperteza – que ela explica ao utilizar a palavra *ladina*, referente a cativos africanos que já haviam aprendido o português – ao lidar com a brasa que queimava sua mão enquanto o senhor preparava seu cigarro. A desenvoltura com que ela se desvencilhou da crueldade senhorial e o fato de ser “ativa” podem ter sido lembrados para justificar uma posição de comando apesar de uma origem humilde.

Quando a princesa Isabel decorô a Forraria, os que nascesse daquele tempo em diante era forro. Eu, naquele tempo, quando nasci, foi no tempo do Ventre-Livre. Quando eu já tinha 4 anos já caminhava, corria por tudo. Então diz que o sinhori da minha mãe dizia ‘Se esta negrinha, se não viesse a Forraria, eu ia tirá ela pro meu comando, porque ela quando pegô a caminhá já qué corrê. Que negrinha ativa não sai essa!’ Às veis ele mandava: ‘Vai buscá fogo pro nhonhô fumá’. Lá vai eu, ia buscá fogo. Às veis garrava um tiçãozinho de fogo, quarqué uma coisa, trazia. Um dia diz que eu truxe uma brasa na mão. Ele foi, diz que garrô o cigarro, foi tirá do borso, fazê o cigarro: ‘Péra, deixa o nhonhô fazê cigarro’. Tá queimando, nhonhô. ‘Não, não quema não’. Aí diz que eu deixei a brasa caí, e fui na cozinha, corri, cheguei na cozinha, garrei uma colhé que la tinha de mexê a panela, botei a brasa dentro da culhé e truxe: ‘Olha, nhonhô, tá aqui, agora não quema’. ‘Ah, tu aprendeu, heil!’ Diz que tudo isto eu fazia, já era bem ladinha neste tempo.<sup>108</sup>

O nome de sua mãe era Tereza; pelo seu batismo, em 1856, descobre-se que Maria Tereza tinha uma bisavó de mesmo nome, e esta, em diversos registros apontados no mesmo livro, aparece como natural “da Costa”.<sup>109</sup> Há, assim, registro escrito de uma ascendência africana. Segundo D. Tomásia, filha de Maria Tereza – e que a sucedeu como rainha entre os anos 1980 e inícios dos 1990 (a rainha atual é Severina, sobrinha e prima das rainhas anteriores) – em entrevista à educadora Maria da Glória Moura: “Meus avôs

---

108 CORREA, Norton. Tia Maria Tereza festejou aniversário rememorando momentos de seu passado. In: *Correio do Povo*, 8 de fevereiro de 1980.

109 Igreja Mórmon, Centro de História da Família, Microfilme 1391101, Item 4, livro 2 de batismos de escravos de Conceição do Arroio, f. 60v.

todos eram cativo. Só um avô que não era cativo, mas os outro era. Minha mãe não, só minha avó era cativa. A mãe da minha avó veio da África, minha avó nasceu e se criou aqui”.<sup>110</sup>

Esta foi a única africana, pois a outra bisavó escrava havia nascido no Brasil: durante a primeira metade do século XIX o maior contingente de africanos era direcionado às lavouras de café da região sudeste, indo em menor número para o sul do Brasil. Ainda assim, no rufar dos tambores, no depositar de coroas de alumínio nos cabelos brancos das rainhas, percebem-se ecos de uma realeza africana que foi acionada em terras brasileiras para articular comandos, resistências e solidariedades.

Tais aspectos são presentes até hoje. Os maçambiqueiros acreditam guardar algum tipo de parentesco entre si. Aquela mulher nascida de ventre-livre e que reinou em meados do século XX é ainda lembrada. Se a congada vigorosamente resistiu ao tempo, é porque conserva sentidos para os seus praticantes, estabelecendo identidades sociais e religiosas e expandindo laços de solidariedade para além do parentesco. Para isso, a antiga rainha assinala um modelo de conduta para que a tradição continue: “se fosse no tempo da Maria Tereza”, dizem os maçambiqueiros mais velhos aos dançantes quando querem indicar como as coisas devem ser.

**Imagem 5:** Rainha Maria Tereza coroadada, c.1980.



**Fonte:** Prefeitura Municipal de Osório, acervo do antropólogo Norton Corrêa.

---

110 MOURA, Maria da Glória da Veiga. *Ritmo e ancestralidade na Força dos Tambores Negros: o currículo invisível da festa*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

---

---

## Atividades de reflexão

1. Após a leitura desse texto, observe as fotos da Rainha Maria Tereza e faça uma reflexão sobre como uma mulher pobre, filha de uma escrava e nascida de ventre-livre pôde tornar-se símbolo de autoridade e dignidade em uma comunidade negra.
  2. Com base no mesmo texto e na a lei do Ventre-Livre (1871), procure interpretar a fala de Maria Tereza sobre sua infância. Para auxiliar na realização da atividade, leia a lei na íntegra, acessando o seguinte link: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/lei%20do%20ventrelivre%20e%20lei%20aurea.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%20do%20ventrelivre%20e%20lei%20aurea.htm)
- 
- 

## Bibliografia

- BARCELLOS, Daisy Macedo et al. *Comunidade negra de Morro Alto: historicidade, identidade e territorialidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho. *Maçambique de Osório. Entre a Devoção e o Espetáculo: não se cala na batida do tambor e da Maçaquaia*. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12758/000632655.pdf?sequence=1>>.
- CORREA, Norton. Tia Maria Tereza festejou aniversário comemorando momentos de seu passado. *Correio do Povo*, 8 fev. 1980.
- FERNANDES, Mariana Balen. *Ritual do maçambique e atualização da identidade étnica na comunidade negra de Morro Alto/RS*. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6419/000485186.pdf?sequence=1>>.
- HEIDRICH, Álvaro Luiz e Museu da UFRGS. *Maçambique de Osório: catálogo da exposição*. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- KIDDY, Elizabeth W. Quem é o rei do Congo? Um novo olhar sobre os reis africanos e afro-brasileiros no Brasil. In: HEYWOOD, Linda M. *Diáspora Negra no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009.
- LARA, Sílvia. *Fragmentos setecentistas: escravidão, cultura e poder na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- LAYTANO, Dante. *As congadas do município de Osório*. Porto Alegre: Associação Rio-grandense de música, 1945.
- MELLO E SOUZA, Marina. *Reis negros no Brasil escravista: história da coroação de Rei Congo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- Mosaico musical dos quilombos*. Cachuera, Fundação Cultural Palmares: s/d. Faixas 7-10.
- MOURA, Maria da Glória da Veiga. *Ritmo e ancestralidade na Força dos Tambores Negros: o currículo invisível da festa*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- PRASS, Luciana. *Maçambiques, Quicumbis e Ensaio de Promessa: um re-estudo etnomusicológico entre quilombolas no sul do Brasil*. Tese (Doutorado em Música – Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27854/000715631.pdf?sequence=1>>.
- STENZEL FILHO, Antônio. *A vila da serra (Conceição do Arroio). Sua descrição física e histórica. Usos e costumes até 1872. Reminiscências*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1980.



# Manoel Seabra: um *Griot* da cultura negra no Vale do Paraíba

Hebe Mattos<sup>111</sup>

Há alguns anos, Seu Manoel Seabra, o Tio Mané do Quilombo São José, no município de Valença, localizado no Estado do Rio de Janeiro, tornou-se uma figura nacionalmente conhecida. Completou 94 anos em 2013, é mestre jongueiro, calangueiro de primeira. Sua agilidade jogando a “capoeira do cacete” no início dos anos 1990, registrada em filme, mais parece a de um guerreiro ninja. Quando jovem foi, pelo menos uma vez, palhaço de folia de reis. É difícil pensar em uma manifestação cultural negra das antigas áreas cafeeiras do Brasil, região que recebeu a maioria dos últimos africanos chegados no país, que não tenha em Seu Manoel uma referência.

## Dica

Para assistir ao filme *Versos cacetes. O Jogo do pau na cultura afro-fluminense* (2007) no qual Seu Manoel Seabra joga a “capoeira do cacete”, acesse: <http://ufftube.uff.br/video/G2SY2DSB1KSS/Versos-e-Cacetes-O-jogo-do-pau-na-cultura-afro-fluminense>

O Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) da Universidade Federal Fluminense tem um dos mais importantes acervos sobre este incrível mestre da cultura popular. Manoel Seabra é um dos mais velhos moradores do Quilombo São José, e sempre foi, juntamente com sua irmã D. Zeferina, o principal porta-voz da memória do grupo.

Apesar disso, não é fácil fazer contar a história pessoal do Seu Manoel. Ele já foi entrevistado por diversos pesquisadores. Eu mesma o entrevistei três vezes. Se fui muito bem sucedida em obter informações sobre seus antepassados, o mesmo não pode ser dito sobre conseguir uma narrativa linear da sua vida. Seu Manoel Seabra simplesmente

---

111 Doutora em História pela UFF, Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da mesma universidade

te não se pensa na base do eu. Tio Mané, como carinhosamente é chamado, conta a sua vida na base do nós.

Em cada entrevista, as informações biográficas obtidas surgiram como desdobramentos quase secundários da história da família Fernandes/Seabra-Nascimento e de sua presença nas terras do Quilombo São José, revelando uma forte simbiose entre identidade coletiva e percepção de si do entrevistado. Suas entrevistas traçam uma espécie de biografia coletiva do grupo quilombola, desde os bisavós, trabalhadores escravizados em terras de uma antiga fazenda cafeeira, até as relações de trabalho e lazer na comunidade ao longo dos séculos XIX e XX.

**Imagem 1-** Seu Manoel Seabra (2002, Acervo LABHOI, foto de Isabel Castro)



## Para saber mais sobre os griots

Chamam-se “GRIOTS” os historiadores tradicionais da África Ocidental, sobretudo dos povos de língua wolof do atual Senegal, guardiães especializados da tradição oral de seu grupo. No contexto da diáspora africana no Atlântico, a denominação tem sido utilizada em sentido amplo, para designar os guardiões do patrimônio imaterial diaspórico. O *Acervo Petrobras Cultural Memória e Música Negra* do Laboratório de História Oral e Imagem e a Caixa de DVDs *Passados Presentes* são iniciativas desenvolvidas, entre outras finalidades, para ouvir, arquivar e socializar o conhecimento desses mestres no Brasil. Para conhecer mais tais iniciativas, acesse os sites abaixo indicados:

[www.labhoi.uff.br/jongos](http://www.labhoi.uff.br/jongos)

[www.labhoi.uff/passadospresentes](http://www.labhoi.uff/passadospresentes)

## A entrevista de 1998, o avô baiano e o quilombo

O acervo do LABHOI sobre a história do Quilombo São José começou a ser montado em 1994, quando a historiadora Ana Lugão Rios fez uma entrevista genealógica com D. Zeferina, a matriarca do grupo, irmã de Seu Manoel Seabra. Nessa época, Mãe Ferina era a líder religiosa da comunidade, mãe de santo do Centro de Umbanda que funcionava em sua casa e também na cidade de Santa Izabel. Seu filho, Antônio Nascimento, era então vereador no município de Valença e já liderava a luta do grupo pelo reconhecimento do direito ao território em que os seus antepassados haviam nascido. A autoridade tradicional de seu Manoel Seabra continuava a comandar as relações com a família que tinha a propriedade nominal da antiga fazenda – relações que aceleradamente entravam em crise. Um novo proprietário estava empenhado em exercer atos possessórios sobre a antiga fazenda de São José da Serra e negociava com Seu Manoel Seabra as novas condições de permanência e trabalho que buscava impor. O padre da paróquia de Valença, aliado do grupo na luta contra as tentativas de expulsão, dizia que a comunidade de São José era uma verdadeira “nação africana” e que Manoel Seabra era o “rei deles”.

Foi nessa entrevista, que, pela primeira vez, Seu Manoel Seabra nos falou de seu avô paterno, Pedro, que veio comprado da Bahia junto com a mulher, Militana, e o filho, também Manoel, ainda no colo. Nas palavras do Tio Mané, o avô foi “comprado da Bahia e o pai teria vindo de contrapeso”. No contexto dos movimentos de fugas generalizadas que precederam à lei Áurea (1888), Pedro, Militana e o filho teriam fugido da fazenda Boca do Túnel, onde “eram muito castigados” para “se acoitar” na fazenda São José, então pro-indiviso, administrada pela justiça, no contexto de um longo e complicado inventário de seu primeiro proprietário. É uma hipótese plausível que a comunidade escrava da fazenda tenha passado a funcionar como um quilombo ligado ao movimento

abolicionista local, em aliança com políticos do partido republicano, entre eles o jovem médico Fernando Ferraz, que viria comprar a fazenda em 1895, e que é o mais antigo proprietário lembrado pelos quilombolas. Segundo seu Manoel Seabra, a fazenda teria ficado conhecida como o “Quilombo do Ferraz”. Com a república, Fernando Ferraz tornou-se chefe político local. A comunidade enraizada nas terras de São José da Serra funcionava como uma espécie de colônia de trabalhadores para as muitas fazendas de café que possuía na região.

Depois da abolição, Manoel Seabra pai, já homem feito, como muitos outros libertos, optaria por buscar trabalho sazonal em Minas Gerais. Mas os avós Pedro e Militana ficaram nas terras da São José, cultivando suas pequenas roças. Manoel Seabra pai retornava regularmente à comunidade para rever família e amigos. Já com mais de 30 anos, casou-se com a jovem Blandina, de não mais de 13 anos, filha do amigo, Dionísio. Manoel Seabra pai tornou-se músico da banda da vila de Santa Isabel. Tocava clarinete. Levava Seu Manoel para as aulas de música na cidade.

A tradição do jongo veio com a família da avó materna. Dionísio foi o avô que Seu Manoel melhor conheceu. Nascido na São José, era carreiro. Não era assíduo no jongo, mas seus irmãos, Tio Geraldo e Tio Congo eram jongueiros respeitados. Junto com a sua avó, Zeferina, mulher do avô Dionísio, foram os responsáveis por iniciar no jongo o pequeno Manoel Seabra.

Quase todos os moradores do Quilombo São José hoje são descendentes dos bisavós Tertuliano e Miquelina, pais (entre outros), do velho Dionísio, do Tio Geraldo ou Geraldo Preto e do Tio Congo. A avó Zeferina gostava de cantar o jongo e dançar o caxambu e o fazia em casa com filhos e netos. As rodas à noite eram mais masculinas e exclusivas dos adultos, pois vinham junto com muitas demandas e disputas de capoeira do cacete (ou jogo do pau). Nas palavras do Tio Mané, as rodas de jongo da infância “eram carregadas de dendê”. Um velho africano, *Pedro Cabinda*, que, segundo Seu Manoel, “vivia nos matos”, teria sido o artesão de um dos tambores ainda hoje usados pelo grupo. A influência das tradições culturais da região da África Centro-Occidental, origem do jongo, está marcada no vocabulário do grupo, evocando *Congo* e *Cabinda* nos nomes próprios e na toponímia do território ocupado, em pleno século XX. As áreas ocupadas pelas casas da comunidade são conhecidas ainda hoje como “Grotão” e “Cabinda”.

**Imagem 2** – Seu Manoel Seabra na roda de jongo (Valença, RJ, 2004, Acervo LABHOI, foto de Isabel Castro)



**Imagem 3** – Roda de jongo realizada pela comunidade quilombola de São José (Valença, RJ, 2004, Acervo LABHOI, foto de Isabel Castro)



Manoel Seabra Pai, o Velho Dionísio, Tio Geraldo e Tio Congo eram também exímios lutadores da capoeira do cacete. Manoel se tornaria um ás ele próprio, tendo sido iniciado por seus irmãos mais velhos. Todo domingo eles treinavam e tomavam banho de rio. Já adulto, organizava com frequência bailes na sua própria casa e na casa de seu sogro. Também frequentava regularmente os bailes das fazendas vizinhas ou em Santa Isabel. Nesses bailes, “lá pelas tantas”, sempre havia briga. Eram uma espécie de rito de masculinidade. Certa noite, segundo conta seu sobrinho Jorge, Manoel Seabra venceu 11 lutas seguidas, o que o tornou uma lenda viva na região.

No final dos anos 1930 e início da década de 1940, o trabalho na cafeicultura escasseou nas redondezas da antiga fazenda. Com menos demanda por trabalhadores nas fazendas vizinhas, os homens da comunidade começaram a buscar trabalho temporário em outras regiões do Estado. Seu Manoel Seabra acompanhou algumas vezes seu avô Dionísio no trabalho de colheita da laranja na Baixada Fluminense. O dinheiro que ganhavam nessas viagens parecia uma fortuna quando voltavam para a comunidade. A maioria de seus irmãos (eram 11) acabou por se fixar no Rio de Janeiro e em Nova Iguaçu. Mas Seu Manoel e Dona Zeferina permaneceram nas terras da fazenda São José. Herdeiros, respectivamente, do nome do pai e da avó, tornaram-se lideranças religiosas e a memória viva do grupo. Se o nome do proprietário da fazenda no século XIX se perdeu na memória, souberam ambos reconstituir com precisão a genealogia dos seus antepassados desde princípio do século XIX. Genealogia depois confirmada nos registros de batismo da paróquia de Santa Isabel.

Seu Manoel se casou em 1940, aos 18 anos de idade, com a prima de segundo grau, Maria Ritalina, também bisneta de Tertuliano e Miquelina, com quem namorou por 10 anos. Foi morar com o sogro, cuja casa era referência para os bailes da comunidade. Dona Zeferina se casou com Sebastião Geraldo, neto de Geraldo Preto ou Tio Geraldo, famosojongueiro.

## **A Comunidade de São José na Era Vargas**

A figura de Fernando Ferraz simboliza bem as linhas de continuidade entre o tempo da escravidão e do pós-abolição na memória coletiva do quilombo São José. O político republicano Fernando Ferraz foi evocado como o senhor que libertou os cativos da fazenda na narrativa de Dona Zeferina, em 1994, e como o líder do “Quilombo do Ferraz”, na fala de Seu Manoel Seabra, em 1998. As duas imagens não chegam a ser contraditórias. Com uma memória extremamente precisa no que se refere aos seus próprios antepassados, nenhum dos “antigos” da comunidade guardou a memória de José Gonçalves Roxo, proprietário da fazenda e senhor dos escravos que nela viviam, até 1878. A dependência da comunidade de libertos da antiga fazenda São José da proteção po-

lítica de Fernando Ferraz, para garantir sua estabilidade no território, o associava com a antiga figura senhorial. Logo após a abolição, o trabalho das famílias de libertos nas demais fazendas do médico e político era mandatário.

Apesar disso, na memória do grupo, a figura do Dr. Fernando Ferraz aparece como protetor da comunidade e associada à noção de “bom senhor”. Foi seu filho, Armando Ferraz, que o substituiu nos anos 1930, já sob o governo de Getúlio Vargas e à época da substituição definitiva dos cafezais pelo gado como atividade econômica na região, quem não deixou boa lembrança. Segundo Seu Manoel, ele “por qualquer coisa falava em botar fogo nas casas”. No entanto, as transformações políticas que ocorriam no país deram condições ao grupo de resistir.

Uma relativamente nova independência dos tribunais em relação aos fazendeiros, bem como a ampliação do acesso aos serviços públicos fornecidos pelo Estado (escolas, hospitais, etc.) têm sido enfatizadas pela literatura especializada como mudanças importantes produzidas pela chamada Era Vargas no espaço agrário fluminense. Por outro lado, a ampliação das oportunidades de trabalho – nos centros urbanos, nas vias férreas ou na lavoura da laranja do entorno da Guanabara – não pode deixar de ser considerada, pois aproximou esses trabalhadores rurais da capital do país e das notícias sobre direitos e política. Foi na época de Armando Ferraz que se intensificaram as migrações na comunidade São José, especialmente em direção à Baixada Fluminense e ao Rio de Janeiro.

A busca sazonal por trabalho no Rio de Janeiro e na Baixada Fluminense foi uma opção largamente exercida pelo próprio Seu Manoel, bem como por seus irmãos, primos e tios. Em sua maioria, porém, não eram viagens só de ida. O avô Dionísio é considerado na memória do grupo como o “mensageiro da comunidade”, tal a frequência de sua circulação em visita aos filhos na São José e em Nova Iguaçu. Mas não apenas a mobilidade espacial trazia para o grupo notícias sobre oportunidades de trabalho e direitos dos trabalhadores. O rádio como meio de comunicação também desempenhou um papel importante na socialização do jovem Manoel nos duros tempos de Armando Ferraz. Segundo suas próprias palavras:

Se ele [Armando Ferraz] chamasse a pessoa a trabalhar [...] vinha lá da fazenda de baixo [...] se a pessoa não fosse [...] metia umas cunhaladas [...] ia lá e metia fogo na casa. Aí então Getúlio Vargas acabou tudo [...] governo igual aquele, poxa vida [...]. A gente escutava lá na fazenda, ia fazer rapadura [...] e escutava no rádio lá do seu Armando [...] Seu Armando não gostava [...] ele não falava nada, mas [...] já dava um serviço [...] vai dar graxa [...] vai lavar as formas de rapadura [...] mas [a gente] escutava que tinha aqueles comícios [...] (Manoel Seabra, 2003).

As notícias dos comícios e das novas oportunidades de trabalho chegavam às fazendas pelas ondas do rádio, fazendo Seu Manoel concluir: “Quem deu a liberdade foi a Princesa Isabel, mas contudo [...] não tinha força como Vargas. Ele [Getúlio] deu a Lei [...] só as palavras dele [...] Só a Lei dele que acabou com esse negócio de a pessoa ser cativo. Deu a liberdade [...] acabou o cativo.” (Manoel Seabra, 2003).

Apesar disso, no Vale do Paraíba, a Era Vargas foi especialmente marcada pela crescente diminuição da necessidade de mão de obra nas fazendas, com a substituição dos cafezais pelos pastos. Para a comunidade de São José, foi um período de restrição de direitos costumeiros. Os moradores se viram confinados em áreas específicas da antiga fazenda e perderam o direito à criação de grande porte (vacas e cavalos). De fato, foi ainda a intermediação do velho Fernando Ferraz junto aos filhos o que garantiu a permanência de parte do grupo no território. Foi também nessa época que, segundo a narrativa de Seu Manoel, um outro filho do Dr. Ferraz levou grande parte das famílias da comunidade para uma fazenda em Valinhos, então pertencente ao Município de Campinas, em São Paulo.

Nas décadas que se seguiram, a comunidade continuou a decidir livremente onde plantar para si roças de milho, arroz e feijão, além da criar porcos e galinhas, ainda que trabalhando eventualmente por jornada para os detentores do título de propriedade, a partir de condições negociadas agora sob a liderança de Seu Manoel Seabra, que se tornou compadre dos herdeiros de Armando Ferraz. Na segunda metade do século XX, o café tinha-se esgotado e as oportunidades de trabalho na pecuária eram precárias e limitadas. A maioria dos jovens procurava deixar a região em busca de melhores oportunidades, voltando nas épocas de festa e celebração. Mas o uso tradicional do território ganhava estabilidade.

### **O Tempo do Quilombo**

Na década de 1980, uma nova mudança no controle da fazenda produziu novo rompimento na situação. Segundo Seu Manoel e outros informantes, um novo proprietário, casado com uma bisneta do Coronel Fernando Ferraz, buscou mudar radicalmente a relação com a comunidade. Tentou inicialmente tratá-los como simples empregados para retirá-los da fazenda, alegando que só precisaria de um caseiro. Derrotado nessa iniciativa, passou a exigir a terça das lavouras familiares e a tentar explorar economicamente as terras da propriedade, utilizando a mão de obra dos moradores na modalidade de diarista. Era esta a situação em 1998, quando visitamos o grupo para produzir o laudo de identificação da comunidade como remanescente de quilombo, e ouvimos de Seu Manoel as histórias do Quilombo do Ferraz, dos seus avós nascidos na Fazenda, do seu pai chegado menino vindo da Baía, dos sucessivos conflitos e acordos

que garantiram a permanência centenária no mesmo território. Em 2013, os quilombolas receberam finalmente a titulação de parte expressiva das terras do quilombo.

Seu Manoel Seabra e Maria Ritalina tiveram 7 filhos. Segundo Seu Manoel, a esposa e prima, já falecida, viveu toda a vida para os filhos e não se incomodava que ele fosse assíduo nos bailes da redondeza. Seu Manoel teve pelo menos mais 2 filhos fora do casamento. Os adolescentes moravam com ele à época da entrevista de 2003. Os nomes dos filhos e netos estão todos anotados na grande árvore genealógica da família elaborada para o CD Livro do *Jongo do Quilombo São José* (vide bibliografia). Perdeu a conta dos netos. É avô, de fato, de todas as crianças da comunidade. É emocionante vê-los todos pedindo a benção do velho jogueiro, elegantemente vestido de branco, enquanto caminha de sua casa em direção à fogueira da grande e já tradicional festa do 13 de maio que acontece todos os anos no Quilombo.

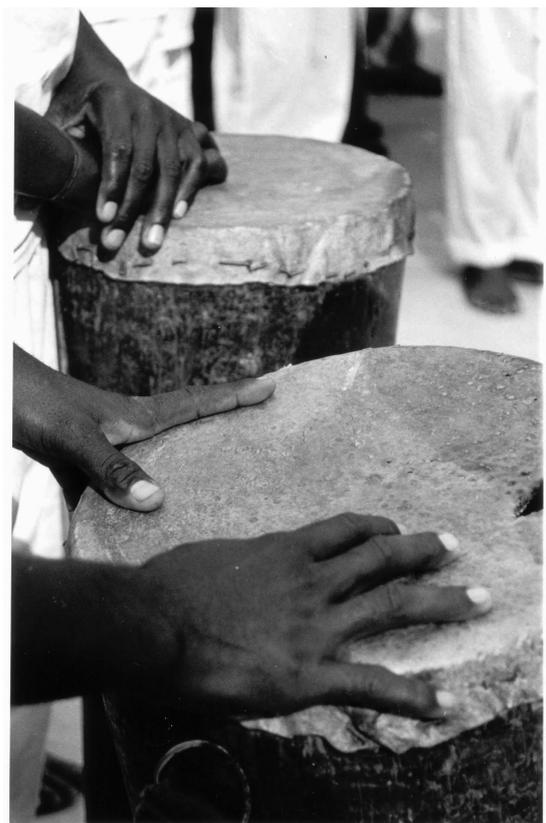
**Imagem 4** – Seu Manoel Seabra a caminho de uma roda de jongo fora do Quilombo (Valença, RJ, 2004, Acervo LABHOI, foto de Isabel Castro)



Concluo este texto com as palavras de Seu Manoel Seabra sobre o valor do jongo como patrimônio imaterial e a responsabilidade cultural dos jongueiros. Seu poder de síntese e reflexão o confirma, mais uma vez, como verdadeiro *griot* da comunidade remanescente de quilombo de São José da Serra.

A gente não sabia o valor que o tambu tem. Era um divertimento, mas o tambu tem muito [valor]. A gente sabia que ele era responsável. Mas era um divertimento ali, pronto. Mas isso tem valor. Tem valor no mundo inteiro. Com vocês a gente viu a nossa responsabilidade. Porque é muito importante. (Seu Manoel Seabra, 2003).

**Imagem 5** – “Tambus” antigos usados nas rodas de jongo realizadas pela Comunidade Quilombola de São José da Serra (Valença, RJ, 2004, Acervo LABHOI, foto de Isabel Castro)



## Dica

Para saber mais sobre o significado do que é um “patrimônio imaterial”, acesse o *site* do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginalphan>

---

---

## Atividade de reflexão

1. Elabore uma síntese a partir da seguinte questão: o que faz do Seu Manoel Seabra o *griot* da Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Serra?
2. Elabore um esquema ou gráfico que remonte a genealogia do Seu Manoel Seabra.

---

---

## Bibliografia

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Jongo, registro de uma história. In: LARA, Sílvia Hunsold; PACHECO, Gustavo (Orgs.). *Memória do Jongo: as gravações históricas de Stanley Stein*. Rio de Janeiro: Folha Seca, 2008.
- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe (Orgs.). *Pelos Caminhos do Jongo e do Caxambu: História, Memória e Patrimônio*. Niterói: UFF NEAMI, 2009.
- FERNANDES, Antônio Nascimento; MATTOS, Hebe et al. *Jongo do Quilombo São José*. CD LIVRO. Rio de Janeiro: Brasil Mestiço, 2004.
- MATTOS, Hebe. Terras de Quilombo: campesinato, memória do cativo e identidade negra no Rio de Janeiro. In: LIBBY, Douglas; FURTADO, Júnia Ferreira (Orgs.). *Trabalho Livre, Trabalho Escravo*. Belo Horizonte: Annablume, 2006.
- \_\_\_\_\_. Remanescentes das comunidades dos quilombos: memórias do cativo e políticas de reparação no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, 2006.
- \_\_\_\_\_. Políticas de reparação e identidade coletiva no mundo rural: Antônio Nascimento Fernandes e o Quilombo São José. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 37, 2006.
- RIOS, Ana Lúgã; MATTOS, Hebe. *Memórias do Cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

## Dica de sites

[www.pontaojongo.uff.br](http://www.pontaojongo.uff.br)

[www.historia.uff.br/jongo/acervo](http://www.historia.uff.br/jongo/acervo)

[www.labhoi.uff.br/passadospresentes](http://www.labhoi.uff.br/passadospresentes)



# TEORIA SOCIAL E RELAÇÕES RACIAIS II

## Natureza, Sociedade e Representação: Peles, Cores e Significados

*Kassio Motta*<sup>112</sup>

### Parte I – Da História Natural

Por que a humanidade surgiu na África? Para responder a essa pergunta precisamos interligar uma série de fatores. Porém, um deles foi fundamental para o surgimento dos hominídeos no continente africano. Trata-se do Sol.

A inclinação da Terra com relação ao Sol, conforme nos explica Carlos Moore, favorece a incidência de radiação solar na região equatorial. O continente africano e a América da Sul recebem mais incidência solar que as demais partes do globo. Toda essa radiação solar foi fundamental para que houvesse energia suficiente ao florescimento da vida. Além disso, a radiação elevada evitou que nas regiões citadas ocorresse a formação de grandes geleiras, mesmo nos períodos mais frios pelos quais passou o planeta.

A incidência solar também determinou adaptações na população de hominídeos habitantes da África, conforme evidencia Moore.

O fenótipo de uma espécie desenvolve-se ao longo de complexos processos nos quais as mutações genéticas randômicas favoráveis são fixadas pela seleção natural. As taxas elevadíssimas de melanina nos primeiros representantes do gênero *homo* são um bom exemplo de uma solução evolutiva e adaptativa nas latitudes subequatoriais, onde o bombardeio de raios solares e ultravioletas era muito intenso e muito provavelmente tornou inviável a existência de hominídeos brancos durante um longo período na

---

112 Mestre em Antropologia pela UFF

história da humanidade. (MOORE, 2007, p. 36).

Mas antes que nossos antepassados apresentassem a pele escura, foi preciso se livrar da densa pelagem que os recobria. Esse foi um dos saltos adaptativos mais transformadores da espécie humana. E está relacionado diretamente com a necessidade de manter a temperatura do corpo estável em regiões equatoriais e subequatoriais, com grande incidência solar.

Há anos pesquisadores investigam porque perdemos os nossos pelos, quando ficamos nus, e como se deu essa mudança. Atualmente, a ciência consegue fornecer algumas respostas para esse enigma da espécie humana. Enigma que desencadeou uma série de outras alterações nos corpos de nossos antepassados, até atingirmos a humanidade que apresentamos hoje. E um dos passos determinantes para atingirmos o *status* de humano foi a pele escura. Sem ela, na melhor das hipóteses, ainda seríamos cobertos de pelos e, na pior, estaríamos extintos.

Os pelos são a característica definidora dos mamíferos. Todas as espécies mamíferas apresentam pelos. A maioria dos organismos mamíferos tem uma vasta cobertura pilosa. Outros, como baleias e golfinhos, elefantes e hipopótamos, além dos humanos, apresentam pelos bastante esparsos. Mas qual é a função dos pelos?

Os pelos têm como principal função proteger a pele de agressões mecânicas, como abrasão, umidade, radiação solar, parasitas. Também servem como proteção, à medida que propiciam a algumas espécies camuflagem e identificação, pois o padrão da pelagem permite reconhecimento de membros de um mesmo grupo. Afora isso, a pelagem tem função comunicativa, uma vez que, em situações de perigo ou luta, um animal pode eriçar os pelos, demonstrando que está prestes a atacar seu adversário.

Outra importante função dos pelos é auxiliar na regulação da temperatura corporal. E foi exatamente por esse motivo que nós humanos perdemos nosso casaco de pele natural. Nossos últimos antepassados peludos foram os australopitecos. Esses indivíduos habitavam uma região na África com vegetação mais frondosa e viviam sobre as árvores, alimentando-se de frutas, folhas, sementes e raízes.

Completamente adaptado, o australopitecos enfrentou uma grande mudança climática há 3 milhões de anos, quando a Terra passou por um período de resfriamento global. A diminuição da temperatura teve implicações severas sobre o estilo de vida dos homínidos. As baixas temperaturas reduziram a pluviosidade e, conseqüentemente, a quantidade de água doce disponível. Assim, o cenário em que viviam os nossos ancestrais primitivos sofreu alterações definitivas. As áreas mais arborizadas, com alimentos disponíveis, perderam a vegetação devido à alteração do regime de chuvas. No lugar da densa cobertura vegetal, surgiram os campos abertos que conhecemos como savanas.

Tais modificações ambientais forçaram os australopitecos a buscarem alimentos e fontes de água doce em áreas maiores. Passaram, então, a percorrer longas distâncias sob o sol. Portanto, as mudanças climáticas forçaram um comportamento mais ativo de nossos antepassados. Mais atividade física demanda mais atividade muscular, que resulta em aumento da temperatura corpórea. Como equacionar tal situação coberto por um grande “casaco de pele”? Mas perder a pelagem não foi nada simples.

No artigo “A Verdade Nua e Crua”, a antropóloga Nina Jablonski explica que uma das grandes modificações sofridas pelo corpo dos hominídeos primitivos, juntamente com a perda de pelo, foi a alteração do suor. Mamíferos com corpo coberto de pelo tem um suor mais oleoso que o humano. Esse suor, apesar de diferente em sua composição, apresenta a mesma função: resfriar o organismo pela evaporação dos fluidos sobre a pele. No entanto, por ser oleoso, o suor, após se acumular sobre a pele, entre os pelos, diminui a evaporação e perde a eficiência em reduzir a temperatura corpórea (JABLONSKI, 2013).

Nos mamíferos, o suor é produzido por três tipos de glândulas: écrinas, sebáceas e apócrinas. As duas últimas são as mais presentes na maioria dos mamíferos e são responsáveis pelo suor mais oleoso. Uma das modificações presentes em nossos antepassados foi a redução substancial das glândulas sebáceas e apócrinas e o aumento significativo do número de glândulas écrinas. Tal mudança permitiu a produção de um suor mais líquido e leve, com maior capacidade de evaporação, conseqüentemente, maior eficiência na perda de calor (JABLONSKI, 2013, p. 24).

Essas duas modificações, a perda de pelos e a alteração da composição do suor, garantiram aos hominídeos a possibilidade de percorrerem grandes distâncias em busca de alimentos e água sem sucumbirem ao superaquecimento. Para se ter uma ideia da eficiência dessas alterações fisiológicas, em 2007, Daniel Lieberman, de Harvard, e Dennis Bramble, da Universidade de Utah, publicaram um artigo na revista *Sports Medicine*, no qual compararam a eficiência do sistema de resfriamento pelo suor entre humanos e outros mamíferos. Os autores chegaram à conclusão de que um humano teria vantagem ao competir com um cavalo numa maratona, durante um dia quente (apud JABLONSKI, 2013, p. 25).

De acordo com Jablonski (2013, p. 26), o modo de vida mais ativo do australopitecos também favoreceu a dieta de nossos antepassados, que passaram a se alimentar de carne, por volta de 2,6 milhões de anos atrás. Apesar de mais calóricos, alimentos de origem animal demandam mais energia para serem obtidos, principalmente pelo deslocamento que exigem dos predadores. Portanto, perder pelo e obter um bom sistema de resfriamento ajudou bastante. Outras modificações anatômicas que os australopitecos sofreram, como pernas mais longas, também ajudaram a dissipar o calor e propiciaram

maior velocidade, facilitando, além da caça, a fuga dos predadores. Afinal, ainda não estávamos no topo da cadeia alimentar.

Locomovendo-se melhor, resfriando-se melhor, diversificando a alimentação, os homínídeos conseguiram se adaptar às novas condições impostas pela natureza. No entanto, a autora assinala que estavam com a pele mais exposta à radiação ultravioleta, da qual os pelos os protegiam. Para sanar esse problema, foi preciso outra alteração substancial no aspecto dos nossos antepassados.

De acordo com Jablonski, enquanto cobertos de pelos, acredita-se que os homínídeos tivessem pele rosada, como os chimpanzés. Em 2004, a equipe liderada por Alan Rogers, da Universidade de Utah, investigou alterações genéticas referentes à cor da pele humana. A hipótese dos pesquisadores indica que, ao ter a pele exposta ao sol, sem proteção da vegetação ou dos pelos, a seleção teria favorecido os alelos de MC1R responsáveis pela pigmentação da pele. Os pesquisadores conseguiram rastrear as origens de tal alteração em fósseis de 1,2 milhão de anos. Tal alteração genética está presente em todos os africanos de pele escura (ROGERS, 2004 apud JABLONSKI, 2013, p. 26).

No artigo, Jablonski afirma ainda que a perda de pelos “não foi um meio para um fim; isso teve profundas consequências para as fases subsequentes da evolução humana”, como ela explica:

A perda da maioria do nosso pelo corporal e a conquista da capacidade de dissipar o excesso de calor corporal por meio do suor das glândulas écrinas ajudaram a tornar possível o extraordinário aumento do nosso órgão mais sensível a temperaturas, o cérebro. Enquanto o cérebro do australopitecos tinha, em média, 400 centímetros cúbicos – mal comparando, tamanho igual ao do cérebro do chimpanzé –, o do *Homo ergaster* era duas vezes maior. No período de 1 milhão de anos o cérebro humano aumentou em outros 400 centímetros cúbicos – e chegou ao tamanho atual. Sem dúvida outros fatores influenciaram a expansão de nossa massa cinzenta – por exemplo, a adoção de uma dieta suficientemente calórica para servir de combustível para esse tecido que exige tanta energia. Mas a perda do nosso pelo corporal foi um passo decisivo para que nos tornássemos cerebrais. (JABLONSKI, 2013, p. 29).

Como vimos, uma das soluções adaptativas que permitiu a nossos antepassados perderem a proteção pilosa e manterem-se seguros da radiação solar foi a pigmenta-

ção da pele. Esse conjunto de alterações adaptativas abriu caminho para outros tipos de comunicação, como elenca Jablonski.

(...) pintura corporal, cosméticos, tatuagens e outros tipos de “decoração” da pele são encontrados em várias combinações em todas as culturas, porque se tornaram uma prova de associação a um grupo, de *status* e de outras informações de importância vital socialmente, antes codificadas pela presença de pelos. Também empregamos posturas corporais e gestos para transmitir nossos estados emocionais e intenções. E usamos a linguagem para expor em detalhe o que pensamos. Vista dessa forma, a pele nua não só nos refrescou – ela nos tornou humanos. (JABLONSKI, 2013, p. 29).

Diria mais: vista dessa forma, a pele nua – e escura –, nos tornou humanos. Porque sem a pigmentação as dificuldades em resistir ao sol, mesmo com todas as outras adaptações, seriam muito maiores.

Agora que conhecemos os motivos que levaram a pele humana a escurecer, vamos compreender como, após o surgimento da humanidade moderna há 200 mil anos, nossa pele passou por novas adaptações até apresentarmos hoje um vasto *continuum* de cores.

Como vimos, há pelo menos 1,2 milhão de anos nossos antepassados já apresentavam a pele escura. Em decorrência disso, o homem moderno também conhecido como *Homo sapiens*, que surgiu na África há aproximadamente 200 mil anos, idêntico a nós anatomicamente, também tinha a pele escura para suportar a intensa radiação em baixas latitudes.

Após viver por mais de 100 mil anos na África, há aproximadamente 70 mil anos o *Homo sapiens* inicia a longa jornada humana para fora daquele continente. Começa a se aventurar na Península Arábica. Acredita-se que tal migração também tenha se dado devido a mudanças climáticas, que tornaram a vida mais dura para nossos antepassados modernos. Evidências genéticas indicam uma grande diminuição da população humana no período. Estima-se que a humanidade era constituída por um grupo com menos de 10 mil pessoas. Chegamos bem perto da extinção.

Nossos sobreviventes deslocaram-se então da Península Arábica para a Eurásia. Em seguida para a costa da Índia e depois alcançaram, há 50 mil anos, a Oceania. Posteriormente, uma nova onda migratória levou o *Homo sapiens* a seguir rumo às regiões de altas latitudes da Ásia e da Europa.

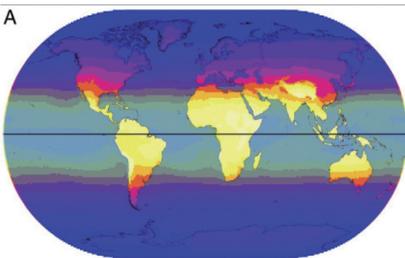
Por volta de 20 mil anos – em meio ao auge de um período glacial, em que a grande camada de gelo reteve muita água dos oceanos, reduzindo o nível do mar em aproximadamente 90 metros –, parte da população, então residente na Ásia oriental, deslocou-se pela ponte de gelo que à época ligava a Ásia à América.

Mas essa expansão, com permanências prolongadas de grupos humanos em latitudes diversas, trouxe a necessidade de novas adaptações à pele humana. Se para proteger nossos antepassados da intensa radiação solar em áreas tropicais e subtropicais na África, nossa pele escureceu, para sobreviver em regiões distantes do Equador, em altas latitudes, onde a incidência de raios solares é muito menor, nossa pele precisaria adaptar-se novamente.

É preciso explicar que a radiação solar é fundamental para a sobrevivência humana. Sem a radiação ultravioleta, nossos organismos não conseguem metabolizar a vitamina D responsável pela absorção de cálcio, elemento fundamental para a saúde óssea. Além disso, excesso de radiação ultravioleta reduz a concentração de ácido fólico, indispensável para o desenvolvimento de embriões saudáveis. Portanto, a pigmentação da pele humana precisa atender a essas duas funções: permitir que a radiação solar penetre e forme a vitamina D, favorecendo a absorção de cálcio, e impedir que o excesso de radiação retire o ácido fólico.

Uma pele escura em altas latitudes, onde a incidência de sol é menor, impossibilita a formação da vitamina D, impedindo a absorção de cálcio. Por esse motivo, ao se fixar em regiões com menor incidência de sol, nossa espécie sofreu uma nova pressão ambiental, que favoreceu a seleção natural de peles mais claras, capazes de permitir a penetração adequada da radiação ultravioleta.

Essa hipótese foi levantada pelos antropólogos Nina Jablonski e George Chaplin (2000). Para comprová-la, os pesquisadores mediram a taxa de reflexão da luz na pele de diferentes grupos humanos. Tentaram assim demonstrar que as diferentes tonalidades da pele humana estão fortemente relacionadas à média anual de incidência de raios ultravioleta. Os resultados encontrados pelos dois confirmaram a hipótese. Nas áreas que apresentaram maior incidência de raios ultravioleta foram encontradas populações de pele mais escura, conforme ilustram os esquemas.



Fonte: JABLONSKI e CHAPLIN, 2000.



Fonte: The Race Project

O primeiro esquema demonstra a diferença da incidência da radiação ultravioleta no planeta, enquanto a segunda imagem, a distribuição dos diferentes tons de pele ao redor do globo. Conforme a hipótese de Jablonski e Chaplin, as áreas mais claras, na

primeira imagem, próximas ao Equador, são as áreas de maior incidência da radiação ultravioleta e também correspondem, na segunda imagem, às regiões em que se encontram as populações com peles mais escuras.

Portanto, a pele humana precisou se adaptar às diferentes condições de isolamento no globo terrestre. Nossa pele tornou-se escura em regiões de alta incidência solar e clareou-se em regiões distantes do Equador. Sabemos, então, porque nossa espécie apresenta um *continuum* de cores tão amplo, como explica o etnólogo Carlos Moore.

O homem, como ser biológico, inevitavelmente surgiu desses passos, os quais precisam ser conhecidos em detalhes, reconstituindo-se não apenas os caminhos evolutivos da humanidade, mas também sua diversidade geográfica, uma vez que as diferenciações fenotípicas dos seres correspondem, em muitos casos, a uma estreita associação entre o genótipo e o ambiente. (MOORE, 2007, p. 35).

Além da pele, as populações humanas na África sofreram outras adaptações. Por exemplo, a despeito de termos perdido a maioria dos pelos no corpo, nossas cabeças ainda são cobertas por eles. Para Jablonski, nosso cabelo serve como isolante térmico. Já as diferenças entre cabelos mais grossos e crespos e cabelos mais finos e lisos também têm explicações na associação do genótipo com o ambiente.

Quanto ao cabelo na cabeça é altamente provável que ele tenha permanecido para ajudar na proteção contra calor excessivo no alto dela. Essa noção pode soar paradoxal, mas ter cabelo denso na cabeça cria uma camada de ar como barreira entre o couro cabeludo que sua e a superfície quente do cabelo. Assim, num dia quente e ensolarado o cabelo absorve o calor, ao passo que a barreira da camada de ar permanece mais fria, permitindo ao suor no couro cabeludo evaporar naquela mesma camada de ar. Cabelo espessamente cacheado proporciona a melhor cobertura para a cabeça nesse aspecto, porque aumenta a espessura do espaço entra a superfície do cabelo e o couro cabeludo, o que permite a passagem de ar. Ainda resta descobrir sobre a evolução do cabelo na cabeça humana, mas é possível que cabelo espessamente cacheado tenha sido a condição original dos humanos modernos e que outros tipos de cabelo tenham evoluído à medida que os humanos se dispersaram na Terra a partir da África tropical. (JABLONSKI, 2013).

Assim como a cor da pele e os cabelos sofreram pressões adaptativas, outras características fenotípicas também podem ser explicadas como resultados adaptativos. Um desses caracteres é o formato dos narizes humanos.

Os humanos arcaicos, surgidos em regiões mais aquecidas como a África, apresentam nariz com abertura ampla e septo baixo, enquanto algumas populações africanas que migraram há cerca de 70 mil anos, para povoar uma região fria como a Europa “desenvolveram” outra forma anatômica para o órgão, com as narinas estreitas e septo alto.

Em ambos os casos, o nariz continuou desempenhando a mesma função como órgão externo do sistema respiratório, ou seja, permitir a entrada do ar. Entretanto, segundo parece, um nariz estreito permite que o ar se aqueça antes de atingir os pulmões e o organismo possa funcionar a temperatura ideal de 36 graus. Os indivíduos com nariz largo, vivendo em regiões aquecidas, não dependiam desse recurso. Em ambos os casos, as pressões ecológicas relativas interagiram com as mutações genéticas aleatórias para constituir traços fenotípicos adaptados aos ambientes respectivos. (MOORE, 2007, p. 37).

Portanto, temos um quadro das adaptações humanas, desde a perda da cobertura pilosa de nossos antepassados, passando pelas variações da cor da pele humana, como respostas adaptativas às diferentes pressões ecológicas que os grupos humanos enfrentaram ao migrar pelo globo. Pele, cabelo e narizes são as evidências dessas respostas adaptativas.

Até este ponto de nosso percurso, exploramos questões biológicas da espécie humana. Questões cujo entendimento é indispensável para a compreensão do que ocorreu posteriormente. Sendo assim, vamos elucidar de que forma as respostas adaptativas da humanidade a diferentes condições ambientais foram socialmente significadas. Como as diferenças fenotípicas dos diversos grupos humanos foram representadas em cada cultura.

## **Parte II – Da História Social**

Nesta segunda parte, vamos explorar como as diferenças fenotípicas das diversas populações humanas foram significadas, ganharam sentidos subjetivos que resultaram em consequências reais para as populações de pele escura ou melanodérmicas, como as define Moore.

Primeiramente, vale ressaltar que, há mais de um século, a humanidade tinha evidências de que a diversidade humana originou-se de populações melanodérmicas. O responsável por promover tal conhecimento foi o antropólogo espanhol Gervásio Fournier-Gonzalez, com a obra *La Raza Negra es la Más Antigua de las Razas Humanas*, publicada em 1901. No entanto, é uma obra pouquíssimo conhecida (MOORE, 2007, p. 39).

A tese central de Fournier-González assenta-se na antiguidade absoluta da raça negra sobre todas as raças atuais na Ásia, na África e na Europa. O desenvolvimento e a formação da “raça mista ou morena” no Mediterrâneo, explica o antropólogo, seria resultado de mestiçagens ulteriores advindas dessas populações negras com “povos geográficos” que se diferenciaram racialmente em tempos relativamente recentes. (MOORE, 2007, p. 40).

Para Carlos Moore, o esquecimento ou o apagamento da tese de Fournier-González se deveu aos interesses políticos e econômicos da Europa no período. No início do século XX, a América acabara de sair de três séculos de escravidão e a Europa lançava-se definitivamente na colonização da África. As circunstâncias fizeram com que a obra do espanhol, apesar da notoriedade do autor, tenha sido amplamente ignorada – até os dias de hoje.

Outro autor que pregou o pioneirismo das populações negras no planeta foi o senegalês Cheikh Anta Diop. Em *The African Origin of Civilization: Myth or Reality*, publicado em 1974, Diop oferece evidências de que a Terra foi povoada somente por populações melanodérmicas até o Paleolítico Superior. Resumidamente, a tese de Diop é a de que as populações de pele escura teriam sido a “cor-referente”. Dela teriam surgido as demais variações de tons de pele da humanidade (MOORE, 2007, p. 45-46).

Em outra obra, *Civilização ou Barbárie: uma antropologia sem complacência*, publicada em 1991, Diop explica o processo de adaptação que levou ao surgimento de populações leucodérmicas, ou de peles claras, a partir de populações melanodérmicas.

A diferenciação racial aconteceu na Europa provavelmente no sul da França e na Espanha, ao término da última Glaciação Wurn, entre 40 mil e 20 mil anos atrás. Assim atendendo aos fatos anteriormente citados, é fácil compreender porque o primeiro habitante da Europa foi o Homem de Grimaldi negro, que foi o responsável pela introdução da primeira indústria lítica do Paleolítico Superior europeu, chamada de indústria Aurignácea. (...)

Se basearmos nosso juízo na morfologia, o primeiro branco teria surgido apenas ao redor de 20 mil anos atrás: o homem de

Cro-Magno. Ele resultou provavelmente de uma mutação ocorrida entre os negroides de Grimaldi devido à existência durante 20 mil anos no clima excessivamente frio da Europa na fase final da última glaciação. (...) Assim, a humanidade surgiu na África e se diferenciou em raças diferentes na Europa na fase final da glaciação Wurn, quando o clima era suficientemente frio. Se os seres humanos houvessem se originado na Europa, teriam sido de pele branca primeiro e, logo depois, ter-se-iam enegrecido (escurecido) sob o Equador como consequência da formação de melanina no nível da epiderme, como proteção do organismo contra os raios ultravioleta. (DIOP, 1991, p. 15-16 apud MOORE, 2007, p. 46-47).

As teorias de Diop valeram-lhe as acusações de apregoar o “gobinismo negro” e de “enegrecer a história”, baseando-se em determinismo geográfico, essencialismos e racismo (MOORE, 2007, p. 47). Além de ser acusado de afrocentrista por suas teorias, Cheikh Anta Diop sofreu um verdadeiro boicote institucional, como nos informa Finch III, no artigo “Cheikh Anta Diop confirmado”.

(...) Heródoto, que passou vários meses viajando por todo o país [Egito], de norte a sul. Segundo seu relato, os egípcios – da mesma forma que os colchianos e os etíopes – eram pessoas “de pele negra e cabelos lanudos” (...) Diop selou o argumento com o desenvolvimento e o uso do teste de dosagem de melanina, que mede o nível de melanina na pele dos cadáveres. Como os egípcios tinham o hábito de mumificar seus mortos, se eles fossem um povo “melanizado” (negro) as múmias guardariam um volume de produtos em decomposição da melanina suficiente para ser detectado pelo teste. Diop conseguiu obter pequenas amostras da pele de múmias num museu de Paris e, depois de submetê-las ao teste, descobriu que a concentração de melanina nelas era igual à dos africanos mais negros. Quando essa descoberta veio à tona, ele nunca mais pôde obter amostras de pele de múmias em nenhum museu do mundo. (FINCH III, 2009, p. 85-86).

Como a genética era uma ciência incipiente em meados do século XIX, Diop recorreu a fragmentos de pele de múmias egípcias para comprovar que a civilização à qual os gregos recorreram era, de fato, constituída por uma população negra.

Os próprios gregos davam prioridade ao Egito na construção da civilização, e os sábios gregos que foram estudar naquele país a partir de 610 a.C. incluíam Tales, Pitágoras, Sólon, Eudócio, Anaximandro, Anaxímenes e Platão, para citar apenas alguns. Pitágoras, provavelmente o maior dos filósofos gregos e inventor da palavra filósofo (“amante da sabedoria”), passou 22 anos estudando no Egito no século VI a.C. Mas o Egito era um país africano e, no século XIX, o chauvinismo racial europeu estava chegando ao auge. A ideia de que uma nação africana pudesse realmente ter criado a civilização e a repassado aos gregos era simplesmente inadmissível. Após 1830, teve início uma campanha sistemática e abrangente de propaganda erudita buscando reforçar a ideia de que, embora o Egito se situasse na África, ele não pertencia à África. Por esse raciocínio, o Egito teria sido criado por uma raça invasora não africana – provavelmente caucasóide -, originária da Ásia, que trouxera a civilização para o vale do rio Nilo. (FINCH III, 2009, p. 73).

Mas após inúmeras tentativas de apagamento das evidências e teorias que atribuem às populações negras um protagonismo no processo civilizatório da humanidade, a ciência, enfim, conseguiu comprovar as teses do espanhol Gervásio Fournier-González e do senegalês Cheikh Anta Diop.

Com a saída de grupos humanos da África, há aproximadamente 50 mil anos, distribuindo-se pelo globo em regiões com diferentes taxas de radiação solar, pressões ambientais favoreceram mutações que permitissem o melhor aproveitamento da radiação solar pela pele, tornando-a mais clara, nas altas latitudes, e escura nas regiões próximas ao Equador, como visto. Mas a partir de quando a humanidade passou a apresentar a pele mais clara? Essa foi uma das mais importantes descobertas da genética.

Em 2005, os pesquisadores Barter e Brownlee identificaram o gene responsável pela mutação que originou a pele clara nos humanos. O gene denominado SLC24A5 tem duas variantes responsáveis pela pele clara dos europeus e outra variante responsável pelo surgimento da pele clara dos asiáticos. Os geneticistas afirmam ainda que tais variantes são recentes na história da humanidade. Pelas evidências encontradas, a diferenciação que originou humanos com pele clara ocorreu entre 12 mil e seis mil anos atrás. Ou seja, antes disso, a população humana no planeta era composta, exclusivamente, de pessoas melanodérmicas (MOORE, 2007, p. 48). Éramos todos negros e negras.

Nas palavras de Carlos Moore:

(...) essas descobertas convergentes impactam favoravelmente no imaginário social – onde precisamente se enraíza o racismo –, na medida em que sublinham com força o fato de que todos os humanos partilhamos do mesmo patrimônio genético, procedemos de um mesmo berço geográfico comum e usufruímos de uma longa história genética comum. (MOORE, 2007, p. 48).

Se a ciência conseguiu determinar a origem negra da população humana – bem como o protagonismo africano, especificamente egípcio, no processo de desenvolvimento tecnológico da humanidade –, por que as populações negras são representadas até hoje como inferiores intelectual e esteticamente? Sobretudo, por que as populações de pele escura, origem comum de todos nós, têm a humanidade reduzida em um sem número de episódios discriminatórios ao redor de todo o mundo ainda hoje?

Se foi preciso fazer um percurso arqueológico para determinarmos a cor da pele e a origem da humanidade, também será preciso percorremos trilhas no passado das civilizações para compreendermos como a cor da pele e outros aspectos fenotípicos das populações melanodérmicas e leucodérmicas passaram a ser marcas de diferenciação entre grupos humanos. Moore aposta nas marcas fenotípicas sendo percebidas como a “mais óbvia referência demarcatória para diferenciar oponentes” em conflitos por regiões ocupadas por populações autóctones de pele escura (MOORE, 2007, p. 49).

Moore destaca também a existência de registros sobre “a hostilidade e o medo da cor especificamente negra” em praticamente todas as culturas de povos não negros, o que pode ser

(...) facilmente verificável por intermédio do exame dos mitos arquetípicos dos povos euro-semitas da Europa e do Oriente Médio<sup>113</sup>, sugere, indubitavelmente, a ocorrência, em épocas longínquas, de graves conflitos entre povos melanodérmicos e leucodérmicos nessas regiões. Não vemos outra explicação válida para a ubiquidade da repulsa e do medo que causa a cor negra: “luto”, “tenebroso”, “maléfico”, “perigoso”, “diabólico”, “pecado”, “sujo”, “bestial”, “primitivo”, “inculto”, “canibal”, “má sorte”... (MOORE, 2007, p. 50).

Constatar o temor e a repulsa com relação aos povos de pele negra em culturas espalhadas por todo o globo comprova a existência de populações melanodérmicas

na Europa, no Oriente Médio e na Ásia há muito tempo. Em busca de evidências, Moore recorreu à análise de textos religiosos, desde os védicos indianos, passando pelos filósofos gregos, pela *Bíblia* judaica e católica, pelo Zoroastrismo persa e pelo *Alcorão*. Destacamos a seguir exemplos desses registros para fornecermos aos leitores ilustrações do que Moore denominou de protorracismo. Ou seja, preconceitos, baseados em marcas fenotípicas, produzidos dezenas de séculos antes de o racismo científico florescer na Europa e se espalhar pelo mundo.

O *Rig-Veda*, elaborado entre 1.000 e 500 a. C., é o mais antigo dos três livros sagrados indianos. Nele, encontram-se passagens em que se evidenciam tanto o conflito como os malefícios relacionados aos povos de pele negra. E são exatamente os aspectos fenotípicos dessas populações que o texto exalta, tornando impossível negar a existência do racismo na antiguidade.

No *Rig-Veda*, há registro da invasão à Índia por povos leucodérmicos, originários do atual Irã e Ásia Central, ocorrida há 1500 a. C. Autodenominados “arri” ou “ária”, que significa “gente de pele nobre”, os invasores dizimaram a população harappana do vale do Indo. As referências aos povos autóctones da Índia são *daysu*, que significa “negros”, e *anasha*, que pode ser traduzido como “gente de nariz chato”, como escreve Moore.

Assim o *Rig-Veda* relata que Indra, suposto líder dos invasores arianos, logo transformado em semideus, ordenou a seus súditos guerreiros para “destruir o dasyu” e “eliminar a pele negra da face da Terra”. O *Rig-Veda*, que descreve os grandes combates entre esses brancos e os autóctones negros em termos de uma luta entre a “luz” e as “trevas”, diz, textualmente, que Indra “matou os bárbaros de nariz chato (*anasha*)” e “assoprou com força sobrenatural, fazendo desaparecer a terra e dos céus a pele negra que Indra tanto odeia” (Soma Pavamana 9.73.5). Após a morte dos *anasha*, relata o *Rig-Veda*, Indra ordenou a seus seguidores para “desencourajar as peles negras dos *anashas*”. (MOORE, 2007, p. 51).

Depois de explorar os textos do *Rig-Veda*, que registram a invasão da Índia no século XVI a. C., Moore recorre, entre outros autores, à obra de Benjamim Isaac, *The Invention of Racism in Classical Antiquity*, que em tradução livre seria *A Invenção do Racismo na Antiguidade Clássica*, publicada em 2004, ainda sem tradução para o Português. Isaac fornece evidências a partir de textos de pensadores gregos, cujos conteúdos trazem à tona a forma daquela sociedade pensar, explicar e tentar administrar as diferenças fenotípicas dentro da *polis* grega.

Os gregos recorrem à explicações baseadas em determinismo geográfico e biológico a fim de explicar as diferenças humanas, inclusive atrelando clima e outros aspectos geográficos ao caráter das populações. E a mistura dessas populações com a população grega deveria ser evitada, com intuito de preservar o império, conforme explica Platão, em *A República*.

É preciso, segundo nossos princípios, tornar muito frequentes as relações entre os homens e as mulheres de escol, e, muito raras, entre os indivíduos inferiores de um e de outro sexo; ademais, é preciso criar os filhos dos primeiros e não os dos segundos, se quisermos que o rebanho atinja a mais alta perfeição; e todas essas medidas devem permanecer ocultas, salvo aos magistrados, para a tropa dos guardiães se mantém assim, na medida do possível, isenta da discórdia. (...) Hão de conduzir ao lar comum esses indivíduos de elite, confiando-os a nutrizas residentes à parte num bairro da cidade. Quanto aos filhos dos indivíduos inferiores, e mesmo os outros, que apresentarem alguma deformidade, escondê-los-ão em local proibido e secreto, como convém... Se se pretende conservar a pureza da raça dos guardiães. (PLATÃO, 1965, p. 21-22).

A perspectiva eugênica de Platão é encarada como a forma de manutenção do império grego puro das indesejáveis características de outros povos submissos e bárbaros, como os escravizados. Ainda que para evitar a miscigenação fosse preciso a prática do infanticídio, que o autor apresenta de forma bastante dissimulada. Ao referirem-se ao *geno* (raça), os gregos inauguraram uma nova fase de significação das características fenotípicas que diferenciam a humanidade.

A originalidade do racismo grego foi ter erguido na história os fundamentos ideológicos para o princípio de pureza racial com base no sangue, no compartilhar de um mesmo *genos*, e aliá-lo à construção de um modo de produção escravista como instituição capaz de exterminar e subjugar o outro politicamente e, ao mesmo tempo, gerar o excedente produtivo necessário para a autorreprodução de um grupo racial dominante. (MOORE, 2007, p. 75).

A incorporação do império grego por Roma não alterou a forma de pensar estabelecida no mundo helênico. Pelo contrário, foi à estratégia expansionista grega, de produzir via trabalho de escravizados, que Roma recorreu.

Com a jornada expansionista do império romano, muitas unidades familiares perderam membros em batalhas e, sem mão de obra para produzir, contraíram dívidas. Uma das formas de se pagar dívidas no império romano era por meio do próprio trabalho, o que os romanos denominavam de *nexus*. A servidão de um devedor poderia durar toda a vida. A situação causou insatisfação nos plebeus, resultando em instabilidade do império romano. A instabilidade diminuía a eficiência dos exércitos em novas conquistas. Diante da conjuntura, a solução encontrada por Roma para atender as pressões populares foi abolir as prisões e os trabalhos forçados dos romanos, por motivos de dívidas, e recorrer à escravidão de outros povos conquistados (MOORE, 2007, p. 77).

Portanto, há pelo menos mil anos antes de Cristo, há registros de uma visão de mundo racializada, constituindo-se a partir de confrontos territoriais. E práticas racistas justificaram a escravização de muitos povos, seja ao longo do Império Grego, Romano, Islâmico ou mesmo durante o expansionismo europeu a partir do final do século XV. No entanto, para Moore, foi no período de dominação islâmica que a escravidão negra se consolida.

A naturalização da escravidão negra encontra sua fonte de legitimação na lenda muçulmana segundo a qual 'Ham', filho de Noé, e ancestral dos negros, foi condenado a ser negro por causa do seu pecado. A maldição de ser negro e escravizado foi transmitida a todos os seus descendentes. Essa história dá um exemplo interessante dos objetivos e da utilização dos mitos. A origem da maldição de Ham é evidentemente bíblica (Gênesis IX – 1-27) e rabínica. Mas na versão judaica, a maldição diz respeito à escravidão e não à cor da pele e se abate em Canaã, o mais jovem filho de Cam e não sobre seus outros filhos, entre os quais Kush, presumido ancestral dos negros. A lógica da história é clara e transparente: os escravizados dos israelitas eram os canaanitas, seus parentes próximos. Daí a maldição de Canaã, uma justificativa religiosa. Os escravizados árabes não eram cananitas, mas sim negros cuja maldição compreendia tanto a cor da pele quanto a escravização, que passou a ser um peso de sua hereditariedade. (LEWIS apud MOORE, 2007, p. 86-87).

O historiador Paul Lovejoy compartilha da mesma opinião de Moore. Para ele, durante o longo período de dominação do norte da África e de grande parte da Europa, os reinos muçulmanos consolidaram a prática escravagista, baseando-se na cor de pele.

Nos séculos VIII, IX, X, o mundo islâmico tinha se tornado o herdeiro dessa longa tradição de escravidão, continuando o padrão de incorporar escravos negros da África às sociedades ao norte do Saara e ao longo das costas do Oceano Índico. Os estados muçulmanos desse período interpretavam a antiga tradição escravista de acordo com a sua nova religião, mas muitos dos usos dados aos escravos eram os mesmos de anteriormente – eles eram utilizados nos serviços militar, administrativo e doméstico. (...) durante mais de setecentos anos antes de 1450, o mundo islâmico era praticamente o único eixo de influência na economia política da África, consolidando, pois, o processo de escravidão. (LOVEJOY, 2002, p.47).

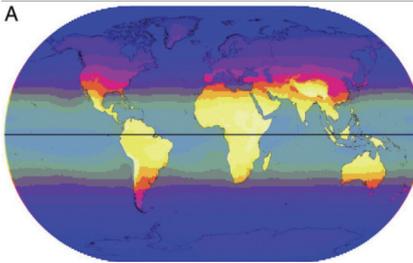
Toda a construção de sentido sobre as populações negras, associando-as à submissão, à desconfiança, à degenerescência, à feiura, com bases intelectuais, religiosas, econômicas e políticas, constituídas ao longo de mais de 30 séculos, chega à península Ibérica pela dominação árabe da região, que durou de 711 até 1450. Como explica Moore, “as teorias raciais que iriam irrigar as consciências da Península Ibérica, uma das consequências da implantação do Império Árabe nessa porção da Europa meridional, surgiram no Oriente Médio” (MOORE, 2007, p. 95-96).

Com os referenciais apresentados até aqui, após retomar a origem da humanidade, as causas de nossa diversidade fenotípica e os sentidos atribuídos às populações de pele escura, precisamos encontrar uma forma de atuar no sentido contrário. Desfazer a produção e o compartilhamento de sentidos que foram cristalizados ao longo de 3.000 anos.

Ao longo deste texto, partimos de uma história natural da humanidade – que se diferenciou em decorrência de uma distribuição por áreas com diferentes taxas de radiação solar –, e ingressamos numa história social que relacionou os tons de pele mais escuros com que, supostamente, há de pior na humanidade, colocando em dúvida se esses grupos de pele escura, de fato, alcançaram a humanidade. Prática que por oposição localiza a pele clara no extremo oposto, relacionando-a ao que há de melhor na humanidade ou à própria humanidade.

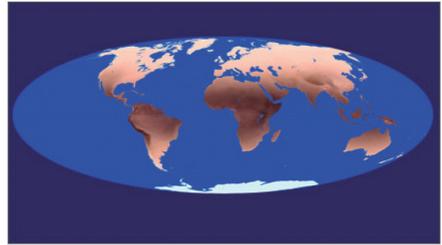
Resta-nos agora apresentar uma proposta de abordagem do tema que permita reverter o atual quadro de preconceito e discriminação em que a humanidade se encontra com relação às populações negras de todo o mundo. Porque em qualquer região do globo, as populações negras são sempre subalternizadas, colocadas em condições de inferioridade socioeconômica.

Para evidenciar essa assertiva, recorreremos novamente a uma ilustração simples. Aos dois primeiros gráficos que apresentamos, o primeiro das taxas de radiação solar e o segundo que ilustra a distribuição dos tons de pele com relação às taxas de radiação, adicionamos mais um – o que indica o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ao redor do globo. Vamos a eles.



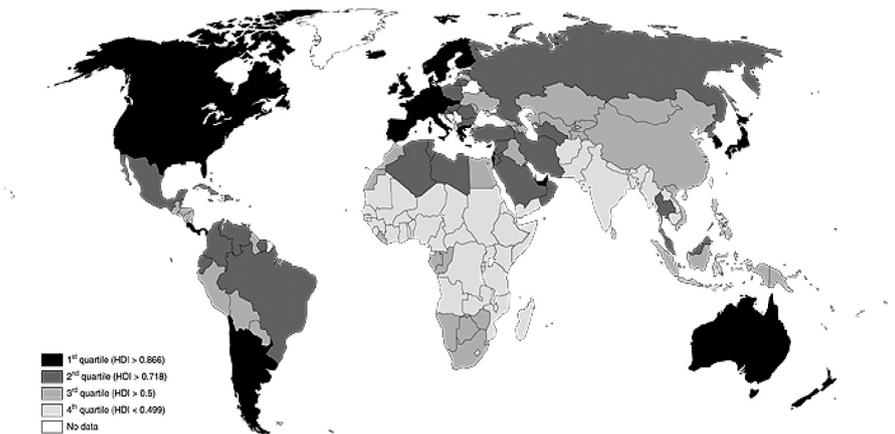
Média anual de radiação solar.

Fonte: JABLONSKI e CHAPLIN, 2000



Distribuição de tonalidades de pele

Fonte: The Race Project



Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

Fonte: [www.fao.org](http://www.fao.org)

Se a diversidade humana foi resultado de um processo de história natural da espécie *homo sapiens*, a desigualdade foi um processo sócio-político-econômico elaborado pela própria espécie *Homo sapiens* com relação às populações melanodérmicas.

Cientes desta operação de produção de sentidos, cabe a nós buscarmos alternativas para desconstruí-la.

## Parte III–Do Processo de Representação

Conforme podemos verificar, houve ao longo de 30 séculos uma ininterrupta produção de “imagens” a respeito das populações de pele escura. Um trabalho que ocorreu em diferentes sociedades como pudemos verificar. O mais inovador na proposta de abordagem de Carlos Moore é que não precisamos nem mesmo explorar o lugar comum do racismo científico do século XVIII ou do imperialismo europeu a partir do fim do século XV para demonstrarmos como se criou uma imagem depreciativa das populações negras. Aliás, populações negras das quais se originaram todas as demais.

Um trabalho que associou a cor da pele a subjetividades e que permitiu que se compartilhassem tais subjetividades, difundindo globalmente a mentalidade racista que ainda hoje aflige a todos.

Para compreendermos o fenômeno, precisamos recorrer ao processo de representação. Processo muito mencionado em Ciências Sociais, porém pouco definido em termos conceituais, a ponto de permitir utilizá-lo como estratégia revolucionária, transformadora. Mais precisamente, transformadora de percepções, de visões de mundo – consequentemente, de realidades.

Para tratar de representação recorreremos ao saudoso pensador Stuart Hall. Na obra *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices* (1997), algo como *Representação: Representações Culturais e Práticas de Significância*, em tradução livre, Hall aborda como as teorias da representação se desenvolveram permitindo às ciências sociais as utilizarem com cada vez mais refinamento. Não cabe traçar esse histórico das teorias representacionais. Iremos abordar exclusivamente a teoria construtivista, cuja base teórica se fixa na construção de sentidos, como descreve o autor.

As coisas não têm sentido em si: nós construímos sentido utilizando sistemas representacionais – conceitos e signos. Por este motivo é chamada de abordagem construtivista ou construcionista dos significados na linguagem. De acordo com esta abordagem, nós não devemos confundir o mundo material, onde coisas e pessoas existem, com as práticas e os processos simbólicos pelos quais operam representação, sentido e linguagem. Construtivismo não nega a existência do mundo material. Entretanto, não é o mundo material que contém sentido em si: é o sistema de linguagem ou qualquer outro sistema que utilizamos para representar nossos conceitos. São os atores sociais que utilizam o sistema conceitual da cultura a que pertencem e o linguístico e outros sistemas representacionais para construir sentido, tornar o mundo inteligível e se comunicar a respeito do mundo de forma significativa com outras pessoas. (HALL, 1997, p. 25).

Portanto, os sentidos atribuídos a coisas, lugares, pessoas, eventos foram produzidos/construídos pelos atores sociais em diferentes culturas. Como vimos, os sentidos atribuídos às populações negras vêm de longa data. Um trabalho incessante de produção de sentidos negativos, veiculados por textos religiosos, filosóficos, mitos etc. Mas como esses sentidos permanecem até hoje nas mentes dos humanos ao redor do mundo? Como atua o processo de representação para que a eficácia da produção de sentido relativa às populações negras perdure tanto tempo?

Resumidamente, o processo de representação é a produção de sentido por meio de linguagens. E existem dois tipos básicos de sistemas representacionais. O primeiro é o mapa conceitual ou a representação mental que relaciona todos os conceitos que temos em mente a objetos, lugares, pessoas, sentimentos. Sem esse mapa mental, não podemos acessar o mundo de forma significativa. “Significado depende do sistema de conceitos e imagens formadas em nossos pensamentos, que podem substituir ou representar o mundo, permitindo a nós referirmo-nos a coisas dentro e fora de nossas mentes”. Portanto, “significado depende da relação entre coisas no mundo – pessoas, objetos, eventos, real ou ficcional –, e o sistema conceitual que pode operar como representação mental das coisas no mundo” (HALL, 1997, p. 17).

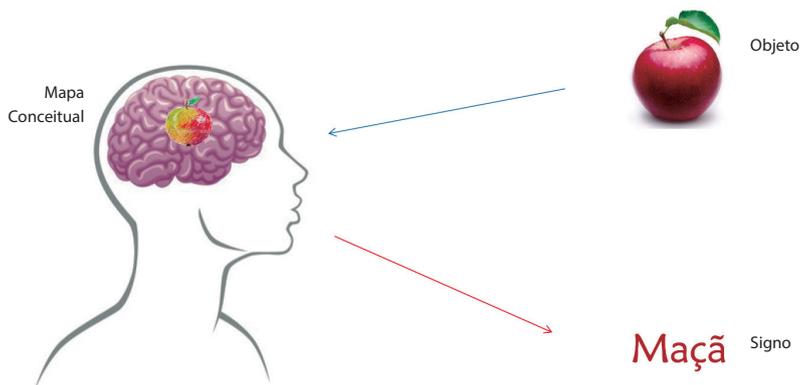
O compartilhamento do sistema de representação mental ou do mapa conceitual é o que permite a comunicação entre as pessoas. No entanto, temos ciência de que não atribuímos exatamente o mesmo significado a todos os conceitos que possuímos mentalmente. Mas, grosso modo, para efetivar uma comunicação inteligível é preciso que o mapa conceitual seja minimamente compartilhado entre os interlocutores. É justamente devido a este compartilhamento que “somos capazes de construir uma cultura compartilhada de significados e então construir um mundo social que compartilhamos” (HALL, 1997, p. 18).

Além desse primeiro sistema representacional, o mapa mental que compartilhamos, o processo de representação necessita de um segundo sistema, conforme explica Hall.

Precisamos ser capazes de representar e transmitir sentidos e conceitos, e só podemos fazer isso quando possuímos também acesso a uma linguagem compartilhada. Sendo assim, a linguagem é o segundo sistema de representação envolvido em todo processo de construção de sentido. Nosso mapa conceitual compartilhado deve ser traduzido em uma linguagem comum, então podemos correlacionar nossos conceitos e nossas ideias com determinadas palavras escritas, sons pronunciados ou imagens. O termo geral que utilizamos para palavras, sons e imagens que carregam sentido é signo. Estes signos substituem ou

representam os conceitos e as relações conceituais entre eles, que carregamos em nossas mentes, e juntos eles constituem o sistema de significação de nossa cultura. (HALL, 1997, p. 18)

O esquema a seguir ilustra, de forma simplificada, o processo de representação a qual se refere Stuart Hall.



No esquema é possível perceber a relação entre os dois sistemas de representação mencionados e o objeto, no mundo real. Esta relação suporta o processo de representação.

No coração do processo de significação numa cultura existem dois sistemas de representação relacionados. O primeiro nos permite dar significado ao mundo pela construção de um conjunto de correspondências ou uma cadeia de equivalências entre coisas – pessoas, objetos, eventos, ideias abstratas, etc. – e o nosso sistema de conceitos ou mapa conceitual. O segundo depende da construção de um conjunto de correspondências entre nosso mapa conceitual e um conjunto de signos, arrumados ou organizados em várias linguagens que substituem ou representam esses conceitos. A relação entre ‘coisas’, conceitos e signos está no centro da produção de sentido por meio da linguagem. O processo que liga esses três elementos é o que chamamos de ‘representação’ (HALL, 1997, p. 19).

Hall nos fornece a chave para a compreensão de como funciona o processo de representação. Instala assim, em nosso mapa mental, o sentido do termo representação. Dessa forma fica mais fácil compreender como são produzidos sentidos por meio da linguagem e, conseqüentemente, da cultura.

Foi por meio desse mesmo processo que se construíram todos os significados negativos associados às populações negras ao longo da história da humanidade. Portanto, deve ser por meio do mesmo processo de representação que precisamos construir significados mais próximos da realidade que a Ciência, até então, permite-nos compreender. É diretamente no processo representacional que precisamos interferir, produzindo novos significados associados positivamente às populações negras de todo o mundo.

Para que a produção e reprodução de novos significados sejam viáveis, precisamos atuar em dois níveis: 1) estreitar a relação da produção acadêmica com a escola; 2) e ampliar currículo escolar para que aborde a História Natural da Humanidade.

Primeiramente, é preciso aproximar a produção acadêmica da universidade à escola. Professores, sejam da esfera particular ou pública, do Ensino Fundamental ou Médio, precisam ter mecanismos de acesso ao que se produz sobre relações raciais – aqui e no exterior, tendo em vista que lá fora o tema é muito mais explorado do que no Brasil. O que pode ser comprovado pela quantidade de obras seminais sobre o tema, publicadas há décadas em outros idiomas, e que não foram traduzidas para o Português. Diminuir a lacuna entre produção acadêmica e a escola é criar uma ponte para que o conhecimento mais atual adentre às unidades educacionais e esteja disponível para professores, professoras, alunos e alunas.

Em segundo lugar, é necessário que a História da humanidade seja recontada. Ou melhor, contada sem omissões. É preciso que desde a mais tenra idade, as crianças entrem em contato com as origens da Humanidade. A simples abordagem da História Natural da Humanidade, como tentamos apresentar nesse artigo de forma bastante resumida, permitirá a construção de uma série de sentidos no mapa conceitual de nossas crianças. Apresentar a pele negra, os narizes chatos e os cabelos crespos como características originárias de toda a humanidade rompe com a dicotomia conceitual entre grupos humanos brancos e pretos. Além disso, ao abordar a eficiência dessas estruturas anatômicas em preservar a vida humana nas regiões de maior insolação, explica e justifica as diferenças.

Ao saberem da causa natural pela qual a espécie humana apresenta tantas variações, inicia-se um processo de construção de sentidos sobre o tema que, na pior das hipóteses, levará ao questionamento, dificultando a aceitação imediata de qualquer falácia relacionada às características fenotípicas apresentadas posteriormente. E na melhor das hipóteses fará com que as novas gerações rompam com a lógica que associa populações negras a aspectos negativos, passando a ter outra visão de mundo. Passando a ler o mundo com outro mapa conceitual.

Portanto, criar facilidades de acesso aos conteúdos sobre relações raciais mais atuais produzidos pelas universidades e passar a abordar a História Natural da Humanidade

dade são dois passos fundamentais para começarmos a desconstruir os sentidos até então produzidos e atribuídos às populações de peles mais escuras.

Realizados esses dois passos, caberá aos educadores traduzir as informações em atividade que permitam a crianças, adolescentes e jovens compreendê-las, contextualizando-as as suas realidades. Antes de procurar traduzir para os mais novos tais informações e conceitos, será necessário investigar que mapa conceitual eles associam às pessoas de pele escura. Uma espécie de prospecção mental, um inventário dos conceitos que a classe compartilha. A partir de então, o processo de desconstrução com base em produções científicas deve ser utilizado para desconstruir e reconstruir em outros termos esses mapas conceituais.

Em suma, é preciso tornar o tema familiar a professoras e professores, bem como a alunas e alunos. É preciso que transitem pelos conceitos com intimidade para que estranhem o senso-comum preconceituoso e racista em que estão imersos.

A proposta aqui apresentada trabalha exatamente na parte submersa do *iceberg*, que o professor Kabenguele Munanga utiliza como metáfora para a mentalidade racista. Na obra *Psicologia Social do Racismo – Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil* (2009), organizado por Iray Carone e Maria Aparecida Bento, o professor Kabenguele escreve o seguinte trecho no prefácio:

O preconceito racial é um fenômeno de grande complexidade. Por isso, costumo compará-lo a um *iceberg* cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito, tais como práticas discriminatórias que podemos observar através dos comportamentos sociais e individuais. Práticas essas que podem ser analisadas e explicadas pelas ferramentas teórico-metodológicas das Ciências Sociais, que geralmente exploram os aspectos e significados sociológicos, antropológicos e políticos, numa abordagem estrutural e/ou diacrônica. À parte submersa do *iceberg* correspondem, metaforicamente, os preconceitos não manifestos, presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos, e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas.

Como vimos até aqui, a abordagem estrutural – uma vez que a teoria da representação tem sua origem no estruturalismo de Ferdinand Saussure para analisar a linguagem, sendo adaptada por Roland Barthes, com foco na semiótica e, posteriormente, por Michel Foucault, para analisar produção de discursos, conhecimento e poder –, nos permite também acessar a parte submersa do *iceberg*, os “preconceitos não manifestos” que nada

mais são do que conceitos que as pessoas carregam em mapas mentais, permitindo acessar o mundo real e compartilhá-los entre interlocutores, por meio de signos cujos sentidos foram atribuídos ao longo do tempo.

A base do *iceberg* de Munanga é o mapa conceitual do Hall, em que estão organizados e relacionam-se os conceitos relativos às complexas relações raciais. É justamente a base invisível, porém perceptível do *iceberg*, que precisamos alterar. E para alterá-la, penso que precisamos apresentar a História Natural da Humanidade, explorar as estratégias sócio-político-econômicas produtoras dos sentidos atribuídos às características das populações negras e, sobretudo, conhecer e utilizar o processo de representação como ferramenta transformadora. E a escola será o lugar de excelência para que ocorra essa transformação cultural.

## Referências

- AMERICAN ANTHROPOLOGICAL ASSOCIATION. *American Anthropological Association Statement On "Race"*. Disponível em <<http://www.understandingrace.org/about/statement.html>>. Acesso em 04/05/2014.
- FINCH III, Charles S. *Cheikh Anta Diop Confirmado*. Em *Afrocentricidade – Uma Abordagem Epistemológica Inovadora*. Nascimento, Elisa Larkin (org). São Paulo: Selo Negro, 2009.
- HALL, Stuart. *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*. The OpenUniversity, 1997.
- JABLONKI, Nina e CHAPLIN, George. *The Evolution of Human Skin Coloration*. Disponível em: <[faculty.washington.edu/charles/562\\_f2011/Additional%20Readings/Jablonski%202000.pdf](http://faculty.washington.edu/charles/562_f2011/Additional%20Readings/Jablonski%202000.pdf)>. Data de acesso 16/05/2013.
- MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: Novas Bases Epistemológicas para Entender o Racismo*. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- MUNANGA, Kabenguele. Prefácio em *Psicologia Social do Racismo – Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil*. CARONE, Iray;BENTO, Maria Aparecida (org.). 4 Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- PLATÃO. *A República*. Disponível em:<[www.portalfil.ufsc.br/republica.pdf](http://www.portalfil.ufsc.br/republica.pdf)>. Data de acesso 8/05/2013.
- TAVARES, Julio Cesar. Paisagem Midiática, Etnicidade e Pedagogia Cívica. Em *GARCIA, Debora; BRANDÃO, Ana Paula (Org). Comunicação e Transformação Social: a trajetória do Canal Futura*. Rio de Janeiro, Editora Unisinos, 2008.



# O NEGRO NA LITERATURA II

## Vozes da África na Literatura Brasileira

*Márcia Maria de Jesus Pessanha*<sup>114</sup>

*Eu quero ser no mundo uma atitude  
De afirmação que, unicamente, cante  
com poderosa voz, tonitroante,  
A Gesta Lírica da Negritude...  
(Eduardo de Oliveira)*

### **A escuta sensível para as questões étnico-raciais**

Do módulo O Negro na Literatura Brasileira I, em *Cadernos Penesb 12*, trouxemos o eco das vozes negras, mantendo o ritmo de suas vibrações e cada vez mais buscando preencher os silêncios da escrita literária, no que se refere às questões da negritude.

Com a obrigatoriedade de inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e particulares da Educação Básica, conforme a lei 10.639/2003, o Parecer 003/04b do Conselho Nacional de Educação e a Resolução CNE/CP 01/2004, tornou-se ainda mais urgente, principalmente nas licenciaturas que lidam com a formação de professores, “trabalhar para a descolonização dos currículos e programas e situar o papel relevante da cultura africana na formação do imaginário brasileiro” (PADILHA, 1995 p. 10).

Reconhecendo as formas de interação do sujeito com o mundo – pelo conhecimento, pela emoção e pela ação, similares aos verbos pensar, sentir e agir –, cabe ao educador e ao escritor utilizá-las para conscientizar os cidadãos e torná-los cúmplices na missão de contribuir para o bem da humanidade. Poderemos, então, fazer coro à célebre frase de Nelson Mandela: “Sonho com o dia em que todas as pessoas levantar-se-ão e compreenderão que foram feitos para viverem como irmãos”.

---

114 Doutora em Literatura comparada pela UFF. Professora da mesma universidade. Coordenadora/pesquisadora do Penesb/UFF

## **Vozes e definições da literatura africana e afro-brasileira**

É preciso conhecer a cultura africana, já que somos parte dela, para melhor compreendê-la e valorizá-la junto às outras. Se as literaturas portuguesa, francesa, inglesa, espanhola e outras sempre tiveram um lugar assegurado como disciplinas em nossas universidades, o mesmo não se pode dizer da literatura africana. Árdua foi a luta – e continua sendo – para implantá-la como disciplina, com código próprio, em alguns cursos de letras.

Mas como defini-la, já que é tão vasto o seu universo? Designamos como literatura africana o conjunto de obras literárias que retratam o universo africano, podendo ser literatura africana de expressão portuguesa, francesa, inglesa e outras, devido ao processo de colonização. Assim, esta literatura tanto pode ser produzida na África, ex-colônias, como por descendentes de africanos, principalmente em nosso caso, afro-americanos, quando já se trata de uma literatura produzida nas Américas, continente que recebeu um enorme contingente de escravos negros.

A denominação de “literaturas africanas de expressão portuguesa”, termo utilizado por Manuel Ferreira, surgiu principalmente a partir de 1975 com a independência de Angola,

Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, que formam o PALOP, os países de língua oficial portuguesa. Entretanto, o vocábulo “expressão” passou a ser questionado pelos próprios escritores africanos, pois não condizia com o espírito de autonomia cultural dos referidos países, daí a maior aceitação para “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”.

Discute-se também o termo Literatura Negra Africana como uma referência cultural, porque os negros, nos espaços em que se fixaram, tiveram sua cultura misturada com as demais, sofrendo o processo da aculturação. Temos a questão da mestiçagem, do hibridismo, do sincretismo. Nesta linha de compreensão, podemos falar também em uma literatura afro-brasileira. Cumpre ressaltar que esta denominação, referente à origem étnico-racial, foi empregada, já em 1943, pelo sociólogo francês Roger Bastide na obra *A poesia afro-brasileira*, mas com o intuito de compreender a alma do negro, no sentido antropológico e psicanalítico, sem focalizar sua pesquisa no aspecto literário.

Já a expressão *Poesia Negra Brasileira* deu título à antologia organizada por Zilá Bernd, em 1993, com prefácio de Domício Proença Filho, no qual o estudioso tenta definir a referida expressão dizendo que esta, segundo seu ponto de vista, corresponde a duas conceituações:

Em sentido restrito pode-se considerar negra uma literatura feita por negros ou descendentes assumidos de negros e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de

realização que, por força de condições atávicas, sociais e históricas, se caracterizam por uma certa especificidade, ligada a um intuito de singularidade cultural.

Em sentido amplo, nomeia a arte literária feita por quem quer que seja, desde que reveladora de dimensões específicas da condição do negro ou dos descendentes de negros, enquanto grupo étnico culturalmente singularizado. (BERND, 1993, p.7).

Continuando a polêmica com relação a uma terminologia apropriada para as mencionadas literaturas, como já vimos, se Manuel Ferreira (1978) usou o termo “Literaturas africanas de expressão portuguesa”, Alfredo Margarido (1980) preferiu a terminologia “Literaturas das nações africanas de língua portuguesa” e Russel Hamilton (1975) fez uso do título “Literaturas africanas lusófonas”.

### **Vozes da literatura oral no texto escrito e a questão identitária**

Em uma breve viagem às origens da literatura oral no continente africano, tentaremos ouvir/visualizar, para um melhor entendimento de sua passagem e/ou de sua contribuição à escrita.

Remontando às raízes, a literatura oral tradicional, produzida em línguas africanas, era divulgada, principalmente, por intermédio dos *griots*, e considerada arquivo da memória coletiva. Cumpre ressaltar que a referida literatura não se limitava apenas a histórias e lendas e, além dos *griots*, havia outras formas de transmissão e outros guardiões de todo este acervo cultural. Era, portanto, também, uma literatura de resistência, de preservação da tradição, dos mitos cosmogônicos, dos cantos ritualísticos, dos cantos de trabalho e de guerra, dos cânticos fúnebres, dos provérbios e adivinhas. Desse modo, na cultura africana, a tradição oral era e é a grande escola da vida. Neste sentido, ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação.

Entretanto, a referida oralidade viva, dinâmica, ao ser traduzida para a escrita, poderia ter sua dinamicidade apagada, pois a escrita “imobiliza a língua”. Mas, por outro lado, possibilita sua catalogação. Assim, todo aquele manancial poderia se perder nas dobras do tempo, e não ultrapassar as fronteiras do solo africano se não fosse impresso. E para viabilizar tal produção, a língua do colonizador era o veículo de transmissão de todo aquele saber ancestral da cultura e da literatura armazenado ao longo da história dos povos africanos. E tal conhecimento chegou até nós através da língua portuguesa, o que coloca o escritor africano, descendente ou que se diz e assume ser negro, diante do dilema da fidelidade às raízes, da sua identidade. Como escrever na língua do “ou-

tro” e transmitir suas sensações, seus sentimentos, expressando seu estado anímico, de forma a não se perder nas armadilhas do texto literário “colonizado”?

A este respeito, cumpre ressaltar a força reveladora do “Fragmento de ensaio”, do escritor angolano Manuel Rui, do qual transcrevemos algumas citações:

O meu texto tem que se manter assim oraturizado e oraturante. Se eu perco a cosmicidade do rito perco a luta. Afinal isto é uma luta. E eu não posso retirar do meu texto a arma principal - A identidade. Se o fizer deixo de ser eu e fico outro, aliás como o outro quer... Como escrever a história, o poema, o provérbio sobre a folha branca? Saltando pura e simplesmente da fala para a escrita e submetendo-me ao rigor do código que a escrita já comporta? Isso não. No texto oral já disse não toco e não deixo minar pela escrita a arma que eu conquistei ao outro. Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, desescrevo para que conquiste a partir do instrumento escrita um texto escrito meu, da minha identidade. Os personagens do meu texto têm de se movimentar como no outro texto inicial. Têm de cantar. Dançar. Em suma temos de ser nós. “Nós mesmos”. **Assim reforço a identidade com a literatura.** (grifos nossos)

É consabido que a literatura oral antecede a escrita, e a produção literária “africana” impressa (no sentido em que estamos discutindo) é mais recente ainda, pois eclode, principalmente, no momento em que os livros escritos por negros, nas lutas pela liberdade e independência, e mesmo após os movimentos de emancipação, passam a exprimir sua cultura e não a dos mestres ocidentais, em busca de construção de uma tomada de consciência negra, expressa nos textos literários.

### **A desafinação das vozes sacralizadas do colonizador**

Para interromper o coro hegemônico da literatura canônica e sacralizadora era necessário promover uma “desalienação” da expressão literária, que corresponde ao que Zilá Bernd chama de “dessacralização” da literatura do colonizador. Mas isto só pode ocorrer, concomitantemente, com o conhecimento da situação sociopolítica. Por isso, o caráter agressivo dos primeiros escritos e a predileção por determinados temas: a problemática da escravidão, a revolta titanésca, a visão de um mundo ideal sem racismo, sem exploração do homem pelo homem, um retorno às fontes culturais da África

Mãe, continente mítico que “congrega” os povos espalhados pela diáspora negra. Daí a literatura negra surgir também de uma ruptura, de um esfacelamento, e com o intuito de desconstrução do discurso do colonizador.

Por isso, no que se denomina de “reafricanização literária”, ocorrem três momentos ou fases: o da ruptura, o da afirmação e o da renovação. E o texto literário, neste contexto, não é só fruição estética, mas também veicula um comprometimento com os fatos históricos, servindo de referencial para as gerações futuras. Ou seja, estreitam-se laços de solidariedade entre o saber literário e o saber histórico através da palavra, do discurso e do comprometimento étnico assumido.

Era preciso soltar as amarras do aprisionamento político, cultural e outros e dar voz à população negra, antes emudecida e invisibilizada, pois quando, eventualmente, o negro aparecia nos escritos era sempre via discurso do branco colonizador, que o reduzia a uma imagem alienante ou como submisso, marginalizado ou de forma caricatural, sem dar-lhe o devido valor, como percebemos em várias produções de autores, a que nos referimos no artigo *O negro na literatura brasileira – do silêncio ao canto épico* em *Cadernos PENESB* 12.

### **Vozes manifestas do movimento da Negritude**

O movimento da “negritude” surge então para engajar os escritores negros e torna-se a maneira particular dos negros africanos de viver, de ver, de compreender, enfim, de se reconhecerem enquanto negros, ligados não só pela epidermização, mas sobretudo pela consciência de se sentirem unidos em torno deste movimento. O termo negritude foi um neologismo empregado pelo poeta martiniquenho Aimé Césaire em sua obra *Cahier d'un retour au pays natal*, em 1939. Juntamente com o poeta senegalês Léopold Sedar Senghor participou da construção da negritude como movimento intelectual, buscando construir uma identidade africana a partir da literatura e das artes.

O encontro de estudantes negros de diferentes etnias em Paris fez surgir uma consciência negra, ou melhor, pan-africana, incluindo os africanos da diáspora. Em 1932 houve a publicação da *Revista Légitime Défense* por um grupo de estudantes antilhanos e depois surgiu *L'étudiant noir*, também com a participação de Aimé Césaire, Léopold Senghor e o guienense Leon Damas. A criação da *Revista Présence Africaine*, em Paris, pelo senegalês Allioune Diop, também foi fundamental para os africanos se expressarem.

O movimento da negritude precedeu em quase trinta anos a independência dos países africanos. Nas décadas de 30 e 40, psicólogos e etnólogos ajudaram a redefinir as civilizações africanas: Frantz Fanon, psiquiatra francês, escreveu *Peau noire, masques blancs*. Du Bois editou *Ames Noires*, livro bíblia dos intelectuais da Renascença Negra

e foi o precursor do movimento da negritude. Reconhecendo suas origens africanas e com seu conhecimento intelectual e social, ele buscou a “religação” da África com o continente europeu, pois em *Lições de Filosofia da História Universal*, Hegel considerava o continente africano como espaço da barbárie, daí a dificuldade da literatura africana romper com estas muralhas, principalmente esta: “pele negra \_ opacidade cultural”.

### **O confronto das vozes: o embate das línguas e a literatura diglósica**

Surge com frequência nos textos iniciais da literatura dita africana de língua portuguesa a questão dos confrontos da língua do colonizador/colonizado e do estilo, podendo ser à moda europeia ou marcando sua identidade com temas que mantém as raízes da África. Tal confronto gerou entraves na produção literária de muitos escritores.

Em Portugal, esta dificuldade foi ainda maior, já que a língua portuguesa centrava-se no cânone lisboeta, o que resultava na não aceitação das falas populares. E a diglossia, o embate da língua materna com a língua imposta do colonizador, atormentou os escritores do período em pauta. Por isso, falamos em uma literatura diglósica, em que se busca inserir a importância do nomear, da reterritorialização, da reinscrição. E nesta reescrita é preciso exprimir as lutas e dramas dos povos negros com preocupação artística; distanciar-se dos cânones, apoiar-se nos tesouros culturais do solo negro, reappropriar-se dos referentes perdidos e propiciar a emergência da enunciação coletiva. Vemos então a poesia e a prosa poéticas como expressão de um processo de combate.

Vale, nesse sentido, citar Manuel Rui (*Fragmentos de ensaio*, p. 53).

*Escrever então é viver*

*Escrever assim é lutar*

*Produzir na palavra/ é semear e colher/ é cumprir na escrita/a produção.*

As literaturas, especialmente nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), foram um grande instrumento de libertação, durante o jugo colonial português. Registraram, basicamente, a escrita da história e das experiências das sociedades abaladas pela colonização.

### **Vozes longínquas da literatura africana de expressão portuguesa**

Alguns estudiosos e críticos consideram que a Literatura Africana de expressão portuguesa (na perspectiva do colonizador) teria surgido no século XV, quando os portugueses iniciaram seu projeto expansionista na rota da África. Na época renascentista,

cronistas, poetas, historiadores, escritores de viagens, homens de ciência, pensadores e missionários enobreceram a cultura e a literatura portuguesas. Mas era uma literatura feita por portugueses, falando das novas terras conquistadas, fruto das aventuras de Além-mar, ou seja, “A literatura das descobertas da expansão”, portanto, totalmente diferenciada da Literatura Africana que discutimos na atualidade. O que aconteceu com os países africanos (PALOP) também ocorreu no Brasil, com relação à literatura, pois os primeiros escritos eram cartas de cronistas, viajantes, dos jesuítas, tudo também na época das descobertas das novas terras e o primeiro documento escrito foi a Carta de Pero Vaz de Caminha.

Na literatura colonial o centro do universo narrativo ou poético era o homem branco europeu. Já na literatura que consideramos africana de língua portuguesa, o centro passa a ser o homem africano. E os escritores, gradativamente, passam a encontrar na literatura um espaço fecundo para o fortalecimento das identidades nacionais.

## **O canto solo e coletivo dos escritores africanos**

Fazendo um recorte no tempo, pois durante um longo período não tivemos o registro de uma literatura dita africana, com um acervo considerável de obras, que pudesse classificá-la como tal, embora já existissem produções dispersas, mas que não foram publicadas e divulgadas, pois só em 1849, o angolano, mestiço, poeta e jornalista José da Silva Maia Ferreira foi o autor do primeiro livro impresso na África lusófona, intitulado *Espontaneidades da minha alma*, dedicado às senhoras africanas. Por isso, ele aparece como pioneiro na literatura angolana.

Um dado interessante sobre José da Silva Maia Ferreira é que ele nasceu em Luanda, em 1827, e faleceu em 1881 no Rio de Janeiro, tendo vivido um bom período no Brasil, onde foi colaborador do jornal *Correio Mercantil* do Rio de Janeiro e correspondente do *Jornal do Comércio*. Seus poemas, em tom lírico amoroso, mantém a tonalidade de alguns poetas românticos brasileiros, no que se refere ao tema da exaltação da terra natal e da saudade, como por exemplo o poema “A minha terra”, que pode ser confrontado com a “Canção do exílio” de Gonçalves Dias (MACHADO, 2013 e Infopédia, 2003-2004).

Voltando à expressão literatura africana, seja qual for a terminologia selecionada, cumpre ressaltar que tais literaturas, a priori de língua oficial portuguesa, mereceriam uma distinção, pois cada uma delas, angolana, moçambicana, cabo-verdiana, guineense, são-tomeense, etc. têm suas particularidades e temporalidades, enfim, diversos elementos e fatores que as tornam únicas, diferenciadas das outras. Entretanto, a despeito da diversidade de nuances ideológicas e políticas dos movimentos nacionalistas dos diferentes países africanos, não podemos nos esquecer que o fator colonialismo foi

vivenciado por todas essas nações, o que constitui um traço de identificação entre elas, sendo a própria língua do colonizador uma forte ferramenta a unir os escritores na luta pela independência e na projeção de uma nação.

Mas só um conhecimento aprofundado das realidades culturais africanas, subjacentes ao texto, permitirá ao escritor conferir às produções literárias dos seus espaços pátrios a sua polivalência cultural e o seu caráter diferencial.

Sabemos que

O texto literário não é autônomo em relação ao ambiente histórico e cultural em que é produzido. Ele é um modo de projeção das questões e pontos de vista que configuram esse ambiente, sintoniza-se, em alguma medida, com a percepção própria do seu tempo. Noutros termos, a experiência literária não é exclusivamente estética, mas diz respeito a um certo modo de percepção que é histórico-cultural, implica uma escolha discursivo-ideológica daquele que escreve. (CAETANO, 2007, p. 3).

### **Vozes poéticas de protesto**

As literaturas africanas, no período colonialista, como já foi dito, surgem como forma de protesto social, arma de resistência, palavra de combate. E dentre os diversos gêneros literários utilizados, a poesia foi uma das mais difundidas, pois nela o apelo torna-se mais explícito, emocional e de mais fácil fruição pelos leitores e ouvintes. O fragmento do poema “Motivo”, do angolano Costa Andrade, ilustra bem o exposto:

*Juntei na mão  
Os meus poemas  
E lancei-os ao deserto  
Para que as areias  
Se transformem em protesto*

Desse modo, tentou-se desconstruir a discursividade colonial como forma de reinscrição e reinvenção da África. E o retorno às terras de origem aparece como estratégia comum a vários textos africanos. A imagem da Mãe África com seus ritmos e crenças primevas tornou-se *leitmotiv* recorrente nesta literatura, principalmente antes da independência, e figura como signo de “identidade e memória cultural africanas”, conforme texto de Lúcia Castello Branco “Um búzio ressonando nos meus ouvidos” (In: PADILHA (org.), 1995, p. 303). Vide o poema “Mamã África” do poeta angolano Viriato da Cruz que ilustra o movimento em tela.

*Tua presença, minha Mãe – drama vivo numa Raça  
Drama de carne e sangue  
Que a Vida escreveu com a pena de séculos  
Pela tua voz  
Vozes vindas dos canaviais dos arrozais dos cafezais dos seringais  
algodoados.*

Sabe-se que os negros vinham como escravos para as plantações de açúcar e de algodão e o eco destas vozes negras rendem à África seu tributo à cultura: cantos, danças, máscaras, prosas, poemas. Dessa forma, o ato de escrever é considerado como transgressor, advindo da mesma origem de trans-gressão (trans – gradi = atravessar, ir além).

É a ultrapassagem das soleiras do discurso comercializado, ultrapassagem dos sentidos prontos, para chegar à liberdade da escritura, ao jogo fecundo dos significantes. Se a língua da colonização é submissão, a escritura rebelde é libertação. (PADILHA, 1995, p. 344).

### **Vozes de Angola em busca da reafirmação literária**

Destaca-se neste contexto o movimento dos intelectuais de Angola, especialmente na década de 50, que exerceu uma grande influência nas gerações subsequentes de escritores, nos aspectos literários, culturais e outros, buscando construir uma identidade comum. Também investiram na mobilização e formação política das novas gerações. Em 1948 ocorreu o movimento literário-cultural “Vamos descobrir Angola”, que se constituiu como uma posição política e ideológica dos jovens intelectuais da época, em defesa dos valores do povo angolano. Integravam este grupo, dentre outros, Viriato da Cruz, mentor do movimento, e o poeta Antonio Jacinto. Em 1956, foi fundado o M.P.L.A. (Movimento pela Libertação de Angola), sob a presidência de Agostinho Neto, que veio a ser o primeiro presidente de Angola; e em 1962 foi criada a FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola). Estes episódios políticos tiveram desdobramentos e incentivaram outras colônias a lutarem pela independência.

A poesia de Agostinho Neto é reveladora de seu estado anímico, na qual ele expõe esteticamente as ânsias e as revoltas do povo negro, analisando socialmente a situação histórica dos bairros populares, expressando as aspirações e o desejo de mudança e a esperança de um futuro melhor para Angola. Por isso, seu discurso poético é considerado também como um testemunho social e histórico. Eis alguns exemplos que ilustram sua veia poética e nacionalista:

## **VOZ DO SANGUE**

*Palpitam-me  
os sons do batuque  
e os ritmos melancólicos do blue  
Ó negro esfarrapado  
do Harlem  
ó dançarino de Chicago  
ó negro servidor do South  
Ó negro da África  
negros de todo o mundo  
eu junto  
ao vosso magnífico canto  
a minha pobre voz  
os meus humildes ritmos.  
Eu vos acompanho  
pelas emaranhadas Áfricas  
do nosso Rumo.  
Eu vos sinto  
negros de todo o mundo  
eu vivo a nossa história  
meus irmãos.*

Observa-se nos últimos versos o tom lírico do poeta, e o sentido humanitário de união entre todos os negros. Agostinho usa os pronomes possessivos “nossa” história e “meus” irmãos, inserindo-se nesta história coletiva, de forma comovente e apelativa dizendo “eu vos sinto”, “eu vivo”, dando uma prova de que ele realmente conhece a realidade africana e quer transformá-la. Talvez por isso ele declare em *Sagrada Esperança*: “Sou aquele por quem se espera”. E nos demais versos que transcrevemos é nítida a posição do poeta que incorpora as vozes do seu povo, que deve lutar e resistir sem perder a esperança.

## **SINTO NA MINHA VOZ...**

*Sinto na minha voz  
As vozes duma multidão  
No coração sinto um mundo  
No meu braço um exército  
A multidão calou  
O mundo perdi-o  
O exército foi vencido  
Mas a multidão silente não morreu  
O exército vencido não desapareceu*

*E no coração tenho a certeza  
De que o amanhã  
Não será ilusão*

E no poema “Com os olhos secos”, o autor fala como o filho pródigo que retorna, também em nome de outros escritores da diáspora: “nós voltamos” mãe África para o banquete da liberdade;” o que complementa os versos proféticos do poema anterior : “no coração a certeza de que o amanhã não será ilusão.

### **COM OS OLHOS SECOS**

*Com os olhos secos  
- estrelas de brilho inevitável  
Através do espírito  
Sobre os corpos inânimes dos mortos  
Sobre a solidão das vontades inertes  
Nós voltamos  
Nós estamos regressando África  
E todo o mundo estará presente  
No super-batuque festivo  
Sob as sombras do Maiombe  
No Carnaval grandioso  
Pelo Bailundo pela Lunda  
Nós voltamos África  
Estrelas de brilho irresistível  
com a palavra escrita nos olhos secos  
- LIBERDADE*

### **O LUGAR MARCADO**

*A renúncia impossível  
O meu lugar está marcado  
no campo da luta  
para conquista da vida perdida.  
Eu sou. Existo.  
As minhas mãos colocaram pedras  
nos alicerces do mundo.  
Tenho direito ao meu pedaço de pão  
Sou um valor positivo  
da Humanidade  
e não abdicó,  
nunca abdicarei!*

Já no poema “O lugar marcado”, nota-se a nítida presença do poeta lutador, resistente, que transforma o *corpus* textual em um campo de batalha cuja força vem das palavras de comando: não renunciar e não abdicar, para garantir a conquista do que se perdeu. E à semelhança do guerreiro que empunha sua arma, o escritor ergue sua voz e brada “Eu sou. Existo”, o que nos aproxima do lema de Descartes “Penso, logo existo”, expressando que a população negra não só contribuiu com sua força física – “as mãos colocaram pedras nos alicerces do mundo” –, mas também com sua inteligência, seu pensar, seus conhecimentos, saberes, cultura e, por isso, o autor diz “sou um valor positivo da Humanidade” e, metaforicamente, acrescenta “tenho direito ao meu pedaço de pão”. Portanto, ele não pode ser expulso do seu território e abdicar dos seus direitos, pois o seu lugar já está marcado.

### **Outras vozes que se levantam em tom libertário**

É consabido que o nacionalismo literário acompanhou os referidos processos de independência, com o envolvimento dos escritores comprometidos com as causas libertárias de seus espaços de origem. Os escritos da época, portanto, apresentam comprometimento com os nacionalismos, reivindicações negritudianas, críticas ao colonialismo, pois pretendiam, como já foi dito, “a descolonização da literatura africana”. Assim, sem minimizar a face artística e estética, a literatura africana assume, também, com veemência, sua função social e comunitária.

Não nos cabe no presente artigo um aprofundamento das questões políticas do povo angolano, mas foi relevante citar tais movimentos, visando mostrar a importância da literatura na formação identitária de um povo, de suas raízes culturais e, sobretudo, da recuperação do discurso pátrio. Essa a perspectiva das relações entre língua, cultura, literatura e história. Por isso, buscava-se manter traços da oralidade nas práticas da escrita e, se na tradição oral as produções assumiam uma dimensão de obra coletiva, a escrita assume, também, na obra do autor africano, um papel de recriação do legado da coletividade. A narrativa africana revelava, desse modo, uma forte vertente autobiográfica, justamente porque o escritor queria expressar sua revolta, sua luta, sua vivência e suas conquistas.

Destacamos também o papel preponderante dos jornais, revistas e organizações como a Casa do Estudante do Império, na luta pela libertação dos povos colonizados. Desse modo, cabe-nos situar alguns intelectuais que lideraram manifestações político-ideológicas e contribuíram para a independência de colônias e para a afirmação de uma literatura de matriz africana.

## **Amílcar Cabral e seu grito de revolta**

Originário de Guiné Bissau (\*1924, + 1973) que buscou o reencontro das raízes africanas e lutou contra o colonialismo, revitalizando a Casa da África e atuou em várias iniciativas culturais na Casa dos Estudantes do Império.

Vale ressaltar que as principais linhas dos escritos de Amílcar Cabral repudiam a dominação portuguesa e buscam a construção de bases para uma nova vida para os povos de Cabo Verde e Guiné-Bissau, bem como na construção da paz e do progresso desses povos. Mas interessa-nos, sobretudo, conhecer Amílcar como intelectual e poeta. Eis um de seus poemas em que expressa a temática do protesto social africano, o sofrimento e a revolta de todos os homens e que será abordada ao longo de sua obra poética e teórica.

*quem é que não se lembra  
daquele gesto que parecia trovão  
- é que ontem  
soltei meu grito de revolta.*

*meu grito de revolta ecoou pelos vales mais longínquos da terra,  
atravessou os mares e os oceanos,  
transpôs os himalaia de todo o mundo,  
não respeitou fronteiras  
e fez vibrar meu peito...*

*meu grito de revolta fez vibrar os peitos de todos os homens,  
confraternizou todos os homens  
e transformou a vida...*

*que não transpôs o mundo,  
o mundo que sou eu.  
ah! o meu grito de revolta que gemeu lá longe,  
muito longe,  
na minha garganta.  
Na garganta – mundo de todos os Homens!  
(In: MARGARIDO, 1980, p. 465).*

Percebe-se no poema citado a força vital da palavra transformada em grito de alerta, grito de revolta, “trovão” a acordar todos os homens, unindo-os e conscientizando-os através da palavra, atitude metaforizada no texto por meio da expressão “na garganta

– mundo de todos os Homens!“. O autor enfatiza o valor da cultura e da comunicação para a emancipação dos povos, pois através da conscientização e do enfrentamento da adversidade é que as massas populares teriam condições de interferir e de transformar a realidade em seu favor. Esta a missão do intelectual engajado:

*Meu grito de revolta fez vibrar os peitos de todos os Homens,  
confraternizou todos os Homens/  
e transformou a Vida...*

E a voz do líder foi reconhecida e acolhida por diversos intelectuais africanos e de outras nacionalidades, que reconheceram seu sacrifício pela liberdade e pela conscientização do povo e, após sua morte (ele foi assassinado), muitos reverenciaram seus feitos e escritos como, por exemplo, o escritor Tacalhe, que em seu “Canto alegre para Amílcar Cabral”, assim o homenageia nos versos:

*Amílcar, Amílcar  
É das entranhas das nossas rochas  
que o grito ressoa(...)*

*Ontem  
A Guiné inteira*

*Hoje Cabo Verde inteiro*

*Amanhã  
Talvez a África toda  
E quem sabe se depois  
O mundo inteiro (...)*

*Para que o mundo caminhe sorrindo (...)  
Tua palavra era paz  
Tecida como um manto  
Para cobrir todos os homens.*

(ANDRADE, 1978, v. 2, p.173-174).

## Léopold Sedar Senghor

(\* embora não seja da literatura africana de língua portuguesa)

Outro importante nome na história do povo africano foi o de Leopold Sedar Senghor, político e escritor senegalês, presidente de 1960 a 1980. Ele pregava um “racismo anti-racista” e “ressuscitou a arte e o pensamento negros”, e é impossível falar em negritude sem citá-lo, já que fez com que esta palavra atingisse foros de visão de mundo. Em 1928, com apenas 22 anos, em Paris, em contato com Pablo Picasso, sentiu-se inspirado pelo quadro do pintor *Les demoiselles d'Avignon*, e escreveu o poema “Máscara Negra”. Mais tarde, em 1934, surge a publicação dissidente *L'étudiant noir*, que congrega Aimé Césaire, Leon Damas e outros antilhanos, Etienne Lero, Jacques Roumain e os poetas malgaches Jean-Joseph Rabéarivelo e Jacques Rabémanjara, todos estes reunidos por Senghor na *Anthologie de La nouvelle poésie nègre et malgache*, livro que recebeu o prefácio de Jean Paul Sartre, intitulado “Orfeu Negro”. Neste texto, Sartre declara ter encontrado uma “poesia revolucionária” e reafirmou o posicionamento de Senghor que a considerava “uma poesia com funcionalidade expressa e como recuperação de um passado real ou mítico: a fluência do passado dentro do presente transformador” (PADILHA, 1995, p. 396).

Em 1959, no II Congresso de Escritores e Artistas Negros, em Roma, Senghor apresentou textos teóricos como “Elementos constitutivos de uma civilização de imaginação negro-africana”. De acordo com suas palavras, a negritude deveria ser definida e compreendida como:

O patrimônio cultural, os valores e, sobretudo, o espírito da civilização negro-africana. Era preciso opor-se à negritude nostálgica das origens, buscando encarnar a cultura negro-africana nas realidades do século XX, como instrumento de liberação, situando-a no seu momento e em todas as suas possibilidades. (PADILHA, 1995, p. 397).

Pontuamos no presente artigo alguns dos traços mais pertinentes com a nossa linha de trabalho e que nos conduzem ao encontro com a literatura de matriz africana. E também quisemos mostrar como os negros de diversos países buscaram sua emancipação e a “Palavra dos Escritores” foi a “voz do trovão” que os fez despertar. Daí a importância da literatura, das produções dos escritores no processo de consolidação do projeto nacionalista literário de seus países.

## Vozes que se encontram em África e Brasil: Letras em Laços

Baseando-nos na leitura do livro *África & Brasil: Letras em Laços*, organizado por Ma-

ria do Carmo Sepúlveda e Maria Teresa Salgado, que também serviu de apoio à nossa pesquisa, destacamos o texto de Russel Hamilton “As origens da literatura africana de língua portuguesa”. Nele, podemos ainda distinguir, além de José da Silva Maia Ferreira, precursor da “literatura africana”, já citado neste artigo, outros intelectuais negros e mestiços, aculturados nos meios urbanos coloniais, envolvidos com atividades sociais, culturais e jornalísticas, dentre outros, Dias Cordeiro da Matta (1857–1894), angolano, filólogo, etnógrafo, poeta e romancista, que em suas obras buscava valorizar os elementos africanos de seu grupo étnico – quimbundo. Autor de *Philosophia popular de provérbios* angolenses (1891), *Delírios*, livro de poemas publicado em Lisboa em 1887, e um romance inédito, *A verdadeira história da Rainha Jinga*, além de ter preparado uma gramática da língua quimbundo e um dicionário quimbundo-português.

O outro que se destaca como um dos precursores da literatura de matriz africana é Caetano da Costa Alegre (1864-1890), originário de São Tomé, que escreveu 96 poemas, mas que só foram publicados em Lisboa, em 1916-, com o título de *Versos*.

Em Moçambique, nossos olhares se voltam para os irmãos José e João Albasini, fundadores do jornal *O africano* (1909), editado na língua portuguesa e no idioma bantonga. João Albasini, (1876-1922), contista, escreveu *O livro da dor* (1925), coletânea de contos que expressam a visão do africano aculturado.

Já Rui de Noronha (1909-43), mestiço de origem negra e indiana, escreveu *Sonetos* (1949), publicado postumamente. Seu poema “*Surge et ambula*” incita a África a se erguer e a caminhar “ombro a ombro” com a Europa. Este sentimento era compartilhado por diversos intelectuais e membros da elite que surgiam nas colônias, em uma época em que os ideais republicanos floresciam no Ultramar português. Mas quando Salazar assume o poder em Portugal, o republicanismo e a liberdade de imprensa foram reprimidos.

São muitos os fatores que contribuíram para a formação da expressão literária em língua portuguesa na África, por isso fizemos este breve introito para mostrar a incessante luta dos afrodescendentes, buscando afirmar suas raízes identitárias e que prepararam o terreno para a nossa atual literatura de matriz africana, objeto de nosso trabalho. Impossibilitados de distinguir um maior número de autores, focalizamos os que consideramos mais representativos para nossa causa, reconhecendo que toda seleção peca por excluir outros sujeitos.

### **Vozes novelísticas da literatura ultramarina**

Nas décadas de 1930 e 1940, houve nas colônias portuguesas de Ultramar expressivo registro de novelas coloniais, que faziam parte da “literatura ultramarina”, mas que se diferenciavam das obras dos precursores já aqui citadas, com características mais fortes do povo africano, com críticas e reivindicações, isto porque tais novelas se voltavam mais para o exótico, exaltando o fascínio e o mistério do chamado Continente Negro. Podemos

citar: *África selvagem* (1935) de Maria Archer; *Terras do nu e do batuque* (1932), de Antonio Paiva, e *Princesa negra: o preço da civilização em África* (1932) de Luís Figueira.

### **Vozes destoantes do canto oficial**

Nesta mesma época, cabe distinguir Fernando Monteiro de Castro Soromenho (1910-68), nascido em Moçambique, mas tendo vivido a partir de um ano de idade em Angola, importante por ter apresentado em seus romances etnográficos as personagens negras valorizadas como seres humanos pensantes, afetivos e “não desumanizadas”, como outros faziam, descrevendo-as como seres inferiores, bestializados. Autor de *Nhári: o drama da gente negra* (contos, 1938), e *Terra morta* (romance, 1949). Por criticar práticas do regime colonial, Soromenho foi banido de Portugal e se exilou na França, Estados Unidos e depois no Brasil, onde veio a falecer. É considerado um dos fundadores da literatura angolana moderna.

Na introdução de Russel Hamilton no livro *África & Brasil: Letras em Laços*, a que já nos referimos, o autor, após o relato das origens da literatura africana de língua portuguesa, registra as outras fases como a do período da independência das colônias e da literatura pós-colonial até o final do século XX, primeiros anos do século XXI, citando autores e obras representativas dos referidos períodos.

Damos, então, um salto cronológico para na atualidade destacarmos autores que, inclusive, podem dialogar com a literatura brasileira, como é o caso do escritor moçambicano Mia Couto. Em seus contos e romances percebe-se um discurso literário crioulistado, criativo, com construções frasais inovadoras, neologismos (segundo ele, por influência também do escritor brasileiro Guimarães Rosa). Seus romances mais conhecidos fora de Moçambique são *Vozes anoitecidas* (1986) e *Cada homem é uma raça* (1990).

### **A voz vibrante de Manuel Rui no período pós-independência de Angola**

Outro importante escritor, ensaísta e crítico literário, autor de poesia, contos, romances e obras para teatro, principalmente no período pós-independência de Angola é Manuel Rui Alves Monteiro, que teve como missão dar voz aos angolanos para que suas vozes fossem ouvidas através da literatura. Da sua obra podemos citar: *11 poemas em novembro*. Ano Um. (Luanda: UEA, 1976), primeiro livro de poesia publicado em Angola após a independência; *Sim Camarada!* (Luanda: UEA, 1977), primeiro livro de ficção angolana publicado após a independência; e *A caixa* (Luanda: Conselho Nacional de Cultura, 1977), primeiro livro angolano de literatura infantil. Cabe também um destaque para o livro infantil *Quem me dera ser onda*, dentre as suas várias produções artísticas (Infopédia, 2003-2004).

Tentamos delinear no presente artigo um breve painel representativo dos principais movimentos de intelectuais negros, que marcaram os primórdios da “literatura africana escrita” e que subsidiaram as gerações seguintes de escritores afrodescendentes.

## **Vozes da literatura afro-brasileira**

### **Período pré-abolicionista**

No entrelace de vozes, chegamos à literatura “afro-brasileira”, a que aludimos no início deste trabalho e retomamos as questões suscitadas na Antologia da *Poesia Negra Brasileira*, em que Zilá Bernd apresenta a divisão tripartite da literatura negra no Brasil, da seguinte forma: 1º - o período pré-abolicionista, com o discurso fundador de Luís Gama, que apresenta o negro como sujeito de seu próprio discurso e não mais como simples objeto, figurante no texto literário. Assume a 1ª pessoa e em sua obra *Primeiras Trovas Burlescas* (1859); no poema “Quem sou eu?”, também conhecido como “Bodarada”, em tom satírico, irreverente, o autor chama membros da elite branca de bodes, devolvendo as ofensas e discriminações sofridas e mostrando que a cor da pele não deve ser motivo de segregação entre os homens.

Embora já tenhamos evidenciado Luiz Gama em *Cadernos Penesb 12*, julgamos necessário trazê-lo de volta, devido a sua importância na literatura afro-brasileira, sendo pouco (re) conhecido no meio intelectual de nossa pátria, ao contrário de seu contemporâneo baiano Castro Alves, consagrado pela crítica literária como o “Poeta dos Escravos”.

Luiz Gonzaga Pinto da Gama (nascido em Salvador, 1830, e sepultado em São Paulo em 1882) é um paradigma do que podemos chamar de escritor compromissado com seu povo, que sofreu a rejeição do pai, português pertencente à ilustre família baiana, que o vendeu como escravo. Em contrapartida, se o pai foi um covarde, sua mãe, a africana Luíza Mahin, foi uma mulher guerreira, presa mais de uma vez por participar de planos de libertação de escravos. E Luiz Gama herdou por influência materna o espírito da luta e “advogado provisionado” (pois impedido de cursar a faculdade de Direito), foi um árduo defensor da abolição. O seu poema “Trovas Burlescas” pode ser visto como um divisor de águas na Literatura Brasileira, pelo questionamento da identidade do escritor negro: “Quem sou eu?”.

### **Um destaque para Maria Firmina dos Reis – a voz abolicionista feminina**

Antes de passarmos ao novo período, cumpre registrar que alguns escritores não tiveram o merecido destaque em sua época e não foram devidamente divulgados, o que os tornou “invisíveis” e desconhecidos durante muito tempo. Inserimos neste quadro a escritora maranhense Maria Firmina dos Reis (1825-1927), autora do primeiro romance de compromisso abolicionista de autoria feminina de nossa literatura, intitulado *Úrsula*

(1843), no qual a autora apresenta a abolição a partir da ótica do oprimido. Também escreveu *Álbum*, um diário.

### **Período pós-abolicionista**

No segundo período analisado por Zilá Bernd, o pós-abolicionista, o destaque vai para Cruz e Sousa, que a autora classifica como “o limiar da consciência negra”, e faz também uma especial referência a Lino Pinto Guedes.

Também pontuamos a importância da criação poética de João da Cruz e Souza na formação da consciência negra. Nascido em Florianópolis em 1863, filho de pais negros e escravos. Alforriado, o autor cursou Humanidades e no Rio de Janeiro viveu com dificuldades e teve uma vida marcada pelo sofrimento: sua esposa sofria de doença mental e seus quatro filhos morreram de tuberculose, moléstia que também vitimou o poeta, vindo a falecer em Minas Gerais, em 1989.

Com toda esta trajetória trágica, o grande poeta simbolista brasileiro Cruz e Souza, comparável, segundo Roger Bastide, ao simbolista francês Charles Baudelaire, sofrendo ambos “a maldição que pesa sobre o poeta, que o faz viver à margem da sociedade, como um ser amaldiçoado, vítima da zombaria e do rancor dos homens...”, foi capaz de exprimir em “Emparedado” sua indignação contra os que não reconhecem sua produção poética por uma questão de pigmentação da pele. E indaga:

Qual é a cor da minha forma, do meu sentir? Qual é a cor da  
tempestade de dilacerações que me abala? Qual a dos meus so-  
nhos e gritos? Qual a dos meus desejos e febre?

A poesia de Cruz e Souza marca uma tomada de consciência da situação preconceituosa e discriminatória da sociedade brasileira, que se manifesta em seu tecido poético, conforme o estilo da estética simbolista, de forma sugestiva e não agressiva, mas mantendo uma postura crítica, feita por um negro que mostra sua condição de “emparedado” no mundo branco. Questiona a visão dos que consideram a África como “bárbara”, assim como o conceito de barbárie. “Metamorfoseou assim seu protesto racial em uma revolta estética, seu isolamento étnico em isolamento de poeta...” (BERND, 1992, p. 31).

A manifestação do eu lírico é reivindicadora das questões da negritude, e as denúncias e a revolta são legíveis nas evocações do texto simbolista do autor, conduzindo-nos a uma reflexão, que converge para o posicionamento de não hierarquizar culturas pela cor da pele, destruindo os falsos vínculos entre raça e produção de determinada cultura. E o poeta também se expressa poeticamente em defesa da infância, em seu poema intitulado “Crianças Negras”, do qual transcrevemos algumas estrofes, observando-se sempre sua postura de escritor filiado à estética literária do simbolismo.

*Em cada verso um coração pulsando,  
sóis flamejando em cada verso, e a rima  
cheia de pássaros azuis cantando,  
desenrolada como um céu por cima.*

.....  
*Para cantar a angústia das crianças!  
Não das crianças de cor de oiro e rosa,  
mas dessas que o vergel das esperanças  
viram secar, na idade luminosa.*

### **O canto do cisne negro de Lino Guedes**

Se ao referir-se à poesia de Cruz e Souza, no período pós-abolicionista, como o “li-  
miar da consciência negra”, Zilá Bernd, em seu estudo, situa a obra de Lino Guedes  
na esfera do “Ressoar dos Tantãs”, isto porque decorridos 28 anos da morte de Cruz e  
Souza e após este período de silenciamento, surge fazendo barulho e inovando Lino  
Guedes. É como se o autor começasse a ouvir o ressoar dos tantãs da cultura ancestral  
africana e quisesse fixá-lo e preservá-lo através da linguagem poética. Autor de *Canto  
do Cisne Negro*, deixou emergir em seu discurso um eu que se assume como negro e  
que pretendia ser a voz e a face dos homens invisíveis da população negra.

Lino Pinto Guedes nasceu em Socorro, São Paulo, em 23 de julho de 1906, e faleceu  
na mesma cidade em 4 de março de 1951. Jornalista, trabalhou em diversos jornais e foi  
também redator da Agência Noticiosa Sul-Americana e membro da Sociedade Paulista  
de Escritores. De seu acervo bibliográfico destacam-se: *O canto do cisne negro* (1927),  
*Mestre Domingos* (1937), *Negro preto cor da noite* (1938), *O pequeno bandeirante* (s.d.),  
*Sorrisos do cativo* (1938), *Urucungo* (1936), *Ditinha* (1938).

No poema de sua autoria publicado em *Negro preto cor da noite*, intitulado “Novo  
Rumo!”, Lino Guedes lembra aos demais negros que eles nunca deverão se esquecer do  
passado de angústias e de sofrimentos, mas que estas lembranças sejam o alicerce para  
que eles busquem a superação de todos os obstáculos, de frente erguida, garantindo  
um porvir venturoso para a descendência negra.

*Novo Rumo!  
Negro preto cor da noite,  
nunca te esqueças do açoite  
que cruciou tua raça.  
Em nome dela somente  
Faze com que nossa gente  
um dia gente se faça!*

*Negro preto, negro preto,  
sê tu um homem direito  
como um cordel posto a prumo!  
É só do teu proceder  
que, por certo, há de nascer  
a estrela do novo rumo!*

## **Vozes da contemporaneidade na literatura afro-brasileira**

### **Solano Trindade e a voz da consciência resistente**

E passando ao terceiro período da divisão tripartite apresentada por Zilá Bernd, o contemporâneo, a autora, já tomando como base a “conscientização” dos escritores, estabelece outro processo divisório também em três etapas: a primeira considerada como a fase da “consciência resistente,” em que sobressai Solano Trindade que, segundo Clóvis Moura, foi o “grande animador da negritude popular brasileira, que fundia as reivindicações dos negros aos problemas fundamentais das lutas de classes”.

Solano Trindade nasceu em Recife em 24 de julho de 1908 e faleceu em São Paulo, em 1973. Sua ação de intelectual comprometido com a causa da população negra se manifestou através da imprensa: jornais, revistas bem como no teatro e na poesia. De sua obra poética destacamos os poemas épicos “Cantares da América” e “Canto dos Palmares”; nos quais o autor apresenta a coragem, a heroicidade dos negros e por isso à moda épica invoca e exalta estes heróis, antes olvidados nas epopeias que registravam os feitos dos brancos europeus, dos colonizadores, haja vista *Os Lusíadas* de Camões. E Solano Trindade vai adiante dizendo que também não tem inveja de Virgílio e de Homero, autores clássicos das obras épicas a *Ilíada* e a *Odisseia*, pois tem muita história para contar dos negros das Américas e, principalmente do Brasil. E para ilustrar tal fato, transcrevemos alguns fragmentos de “Canto dos Palmares”:

*Eu canto aos Palmares  
Sem inveja de Virgílio, de Homero  
e de Camões  
porque o meu canto  
é grito de uma raça  
em plena luta pela liberdade!*

.....  
*Meu poema libertador  
É cantado por todos,  
até pelo rio.*  
.....

*Ainda sou poeta  
meu poema  
levanta meus irmãos.  
Minhas amadas  
se preparam para a luta,  
os tambores  
não são mais pacíficos,  
até as palmeiras  
têm amor à liberdade...*

.....  
*Meu poema  
é para os meus irmãos mortos.  
Minhas amadas cantam comigo,  
enquanto os homens  
vigiam a terra.*

.....  
*O meu poema libertador  
é cantado por todos,  
até pelas crianças  
e pelo rio.*

.....  
*Eu ainda sou poeta  
e canto nas matas  
a grandeza da fé- a Liberdade...*

.....  
*E agora ouvimos um grito de guerra,  
ao longe divisamos  
as tochas acesas,  
é a civilização sanguinária,  
que se aproxima.*

*Mas não mataram  
meu poema.  
Mais forte  
que todas as forças  
é a Liberdade...  
O opressor  
não pôde fechar minha boca,  
nem maltratar meu corpo.*

*Meu poema  
é cantado através dos séculos,  
minha musa  
esclarece as consciências,  
Zumbi foi redimido...*

Cumpre esclarecer que não estamos minimizando ou questionando o valor literário e histórico das consagradas epopeias citadas dos autores clássicos – Camões, Virgílio e Homero –, mas esclarecendo e ilustrando com exemplos de escritores brasileiros negros, capazes de autoria de textos com características épicas que contam as lutas, as conquistas, enfim, a história do povo negro, tão injustiçado durante tanto tempo.

### **Das Gestas líricas da negritude de Eduardo de Oliveira ao Grito de Oswaldo de Camargo e ao Dionísio Esfacelado de Domício Proença**

Após a fase da “consciência resistente” do referido estudo, vem a segunda<sup>a</sup> fase, na qual predomina a “consciência dilacerada”, e, como o próprio nome sugere, é evidenciado o dilaceramento entre os dois mundos, e em que se destacam Eduardo de Oliveira com *Gestas líricas da negritude*, Oswaldo de Camargo com *Meu grito* e Domício Proença Filho com *Dionísio Esfacelado*. Cumpre ressaltar que os referidos autores possuem outras obras, destacamos estas para ilustrar, no momento, o presente trabalho.

Eduardo de Oliveira nasceu em agosto de 1926 em São Paulo, advogado e professor, autor do *Hino Treze de Maio – Cântico da Abolição* e *Gestas líricas da negritude*, obra da qual transcrevemos o soneto a seguir:

*Eu quero ser no mundo uma atitude  
De afirmação que, unicamente, cante  
com poderosa voz, tonitroante,  
A Gesta Lírica da Negritude...*

*Serei na vida o intransigente amante  
De sua nobiliárquica virtude,  
e, como alguém que entoa ao alaúde  
uma canção, eu seguirei adiante...*

*Eu seguirei feliz, de braços dados  
com meus irmãos dos cinco continentes...  
que a todos amam, porque são amados.*

*E quando se ama a Humanidade inteira,  
Os ideais – por mais nobres, mais ardentes –  
irmanam-se numa única bandeira.*

Percebe-se no soneto em tela o estilo refinado do autor que transmite em seus versos, com muito lirismo, o desejo de irmanar os negros do mundo inteiro, por isso quer ser “uma atitude de afirmação” e não de desalento, de conformidade e de desesperança, para cantar com sua poderosa voz de poeta *as gestas líricas da negritude*.

Já Oswaldo de Camargo, também nascido em São Paulo em 1936, jornalista *do Jornal da Tarde* de São Paulo, manifesta em seus textos a angústia do ser dilacerado entre os dois mundos: de um lado suas raízes africanas, sua ancestralidade, e de outro o apelo cultural do branco e dos valores ocidentais. Cindido entre as duas culturas, ele grita para se superar e se definir sobre o que significa ser negro nas Américas.

Vejamos alguns fragmentos de suas composições:

*Meu grito  
Meu grito é estertor de um rio convulso...  
Do Nilo, ah, do Nilo é o meu grito...  
E o que me dói é fruto das raízes,  
ai, cruas cicatrizes!  
das bruscas florestas da terra africana!*

*Meu grito é um espasmo que me esmaga,  
há um punhal vibrando em mim, rasgando  
meu pobre coração que hesita  
entre erguer ou calar a voz aflita:  
Ò África! Ò África!*

*Meu grito é sem cor, é um grito seco,  
é verdadeiro e triste...  
Meu Deus, porque é que existo sem mensagem,  
a não ser essa voz que me constrange,  
sem ecos, sem lineios, desabrida?  
Senhor! Jesus! Cristo!  
Por que é que grito?  
(in: *Quinze poemas negros*).*

Outro exemplo significativo do conflito entre ser ou não ser do negro encontra-se em “Disfarce”, que, como o próprio título sugere, expressa a tensão existencial do que se tem receio de assumir, mostrar, daí o mascaramento que tão bem exprimiu Frantz Fanon em *Peles negras, máscaras brancas*. Eis alguns fragmentos de “Disfarce” (in: *O estranho*).

*Outrora era mais fácil seguir os contornos do meu nome/... assim me urdiu naquela noite a bruta angústia que me sugava a face. Assim me escondi entre Revelações que me cingiram e me beijaram. E consegui dizer: não sou eu.*

*De repente era eu: um disfarce.*

.....  
*Se o olho de Deus me pega, que respondo?*

.....  
*Como me atrairá para acertar o que fiz do meu rastro, e do que eu poderia ser se eu fosse?*

*No entanto encho de cor o poema. E canto: sou um negro!  
E amarro às ancas da História culpas e desperdícios...*

.....  
*Entre os salgueiros da praça, entre eles, não podia deixar de pensar: um negro liga-se neste instante a Shakespeare. E entre as suítes de Bach eu sentia: um negro ante uma suíte, de Bach...*

*Vivia minha face!Gritei alta noite, quando já haviam falhado todos os raios do sol que eu esperara no Inverno.*

*E Deus desanimara de reunir os pedaços do meu nome, pois eu era só: NEGRO. E minha mãe me escondera entre as meninas claras dos seus olhos, pois eu era só: NEGRO. E ela, naquele tempo, não sabia...*

Um texto que deveria ser lido para uma melhor compreensão do disfarce, do “ser negro” em um mundo branco, é o “Tornar-se negro” de Neuza Santos.

Ainda na fase da “consciência dilacerada” a que já nos referimos, distinguimos Domício Proença Filho, nascido no Rio de Janeiro em 1936. Professor Doutor em Literatura Comparada, crítico literário, autor de *Estilos de época na literatura, Comunicação em Português, Português e literatura* e *A linguagem literária*. E a partir de 1979, Domício inicia sua produção poética com *O cerco agreste* (Brasília: INL, 1979); *Dionísio esfacelado* (Rio de Janeiro: Achiamé, 1984); *Oratório dos inconfidentes* (Rio de Janeiro: Leo C. Editorial, 1989).

Em *Dionísio esfacelado*, o autor descreve poeticamente, com intenção épica, os feitos dos bravos guerreiros do Quilombo dos Palmares. Inova no estilo da composição, com versos livres, estrofes não padronizadas (ao contrário de outros poemas épicos), e apresenta também muitas figuras de linguagem, que ornamentam o texto, com ritmo melódico acelerado, tudo isto conferindo originalidade à referida obra. Eis alguns fragmentos de sua produção.

*Porque houve Cam  
o esposo bem-amado  
e Eloá*

*porque o deserto  
o verde  
e os doces campos  
da terra de Ararat*

*porque bantus  
zulus  
congos  
angolanos  
minas  
cafres  
antigos  
agomés  
nagôs  
gegôs  
e tapas e sentys  
e hauçás  
porque o mar e os tumbeiros  
e as parcas  
porcas  
no porão  
a terra verde  
a madeira brasa  
e aqueles homens  
alvos  
como luas  
nuas*

.....  
*Porque houve outrora um rei  
chamado Ganga-Zumba  
e o imperador  
Zambi  
da Troia Negra  
terra escondida*  
.....

## **Vozes da consciência trágica da negritude**

Da consciência dilacerada, passamos à fase da “consciência trágica”, sendo às vezes, muito tênue a fronteira entre essas duas versões, pois em todas elas pulsa o sentimento do “ser negro” e todas as implicações daí decorrentes. Neste quadro se revelam, entre outros, Luiz Silva (Cuti), nascido em Ourinhos, São Paulo, em 1951, professor, grande divulgador da Literatura Negra, também ligado ao grupo Quilombhoje, e com diversas publicações em *Cadernos Negros*, além de ser seu próprio editor em *Criação crioula*, *Nu elefante branco* (1987); *Poemas da carapinha* (1978); *Batuque de tocaia* (1982); *Suspensão* (1983). Destacamos para ilustrar “Sou negro” (in: *Poemas da carapinha*).

*Sou negro*  
*Negro sou sem mas ou reticências*  
*Negro e pronto!*  
*Negro pronto contra o preconceito branco*  
*O relacionamento manco*  
*Negro no ódio com que retranco*  
*Negro no meu riso branco*  
*Negro no meu pranto*  
*Negro e pronto!*  
*Beijo*  
*Pixaim*  
*Abas largas meu nariz*  
*Tudo isso sim*  
*-- negro e pronto! –*  
*Batua em mim*  
*Meu rosto*  
*Belo novo contra o velho belo imposto*  
*E não me prego em ser preto*  
*Negro pronto*  
*Contra tudo o que costuma me pintar de sujo*  
*Ou que tenta me pintar de branco*  
*Sim*  
*Negro dentro e fora*  
*Ritmo – sangue sem regra feita*  
*Grito – negro – força*  
*Contra grades contra forcas*  
*Negro pronto*  
*Negro e pronto*  
*Negro sou!*

## **As vozes do Banzo, saudade negra de Oliveira Silveira**

Outro autor que podemos citar nesta fase, fora de São Paulo, é o gaúcho Oliveira Silveira, nascido em 1941, formado em Letras, integrante do grupo Palmares (1971/1978) e um dos idealizadores da revista *Tiçãõ*. Extensa é sua produção: *Germinou* (1962); *Poemas regionais* (1968); *Banzo, saudade negra* (1970); *Décima do Negro Peão* (1974); *Praça da palavra* (1976); *Pelo escuro* (1977); e também poemas em *Cadernos Negros* e na *Antologia Axé*. É importante observar na produção de Oliveira a distinção que ele faz dos aspectos da cultura afro-gaúcha, a história do negro no Rio Grande do Sul, a descoberta e resgate de suas raízes, como bem expressou no poema

*Encontrei minhas origens  
em velhos arquivos*

*livros  
encontrei em malditos objetos  
troncos e grilhetas  
encontrei minhas origens  
no leste*

*no mar em imundos tumbeiros  
encontrei em doces palavras  
cantos  
em furiosos tambores*

*ritos  
encontrei minhas origens  
na cor de minha pele  
nos lanhos de minha alma  
em mim  
em minha gente escura  
em meus heróis ativos  
encontrei  
encontrei-as enfim  
me encontrei*

## A tragicidade feminina na voz de Míriam Alves

Vale ressaltar também que algumas vozes femininas romperam as barreiras do silêncio e com veemência e força poética marcaram e marcam presença na literatura afro-brasileira, dentre elas Miriam Alves, membro do grupo Quilombhoje, nascida em São Paulo, em 1950. Autora e editora de suas obras: *Momentos de busca* (1983); *Estrelas no dedo* (1985); além de participação nos *Cadernos Negros*: números 5, 7, 8 e 9 em 1982, 1984, 1986; *Axé Ogum* (in: *Reflexões*); Quilombhoje, 1982, e participação em *Axé – Antologia contemporânea da poesia negra brasileira*, pela Global Editora, 1982. Merece destaque seu poema “Compor, Decompor, Recompor” que mostra a tragicidade da condição feminina, e cujo título já indicia o processo de reconstrução constante que cabe à mulher negra tecer para manter sua identidade, reivindicar seus direitos e assegurar sua presença na sociedade e no registro histórico da negritude no território brasileiro.

*Olho-me  
Espelhos  
Imagens  
que não me contêm.  
Decomponho-me  
apalpo-me.  
Perdem-se  
as palavras.  
Volatilizo-me.  
Transpasso os armários  
soltando sons abertos  
na boca  
fechada.  
A emoção dos tempos  
não registro  
no  
meu ouvir  
desmancho-me nos espaços.  
Decomponho-me.  
Recomponho-me  
sentada  
na  
sala  
de espera  
falando com  
meus  
fantasmas.*

## **A importância do levante de vozes negras nas décadas de 70 e 80**

Nas décadas de 70 e 80 houve um aumento da participação de escritores negros na literatura, assumindo seus valores culturais e reivindicando seus direitos, principalmente na cidade de São Paulo. Assim, textos em prosa e versos começam a circular através de publicações como *Cadernos Negros de Poesia* e *Cadernos Negros de Prosa*, que almejam a criação de uma liderança negra independente. Daí alguns autores, além de outras dificuldades de editoração, optarem por editar suas próprias obras.

Também na década de 70 a criação do Teatro Negro, do Movimento Negro Unificado, a publicação dos *Cadernos Negros* em 1978 (já citado) e o movimento literário e político Quilombohoje contribuíram muito para a consolidação de um universo da negritude em solo brasileiro.

### ***Axés do sangue e da esperança – vozes da militância de Abdias do Nascimento***

Literatura e militância se entrelaçaram em diversos momentos na formação da literatura afro-brasileira e, neste contexto, não podemos deixar de mencionar Abdias do Nascimento, nascido em 1914 em Franca, São Paulo, que participou ativamente da Frente Negra Brasileira e em 1944 fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN), com a finalidade de apresentar peças de autores negros e também para conscientizar o público negro. Fundou em 1968 o Museu de Arte Negra e na Universidade do Estado de Nova York criou a cadeira de Culturas Africanas no Novo Mundo. Incansável na luta para preservar e valorizar a cultura negra, fundou o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (IPEAFRO), na PUC de São Paulo. Dedicou-se também à política, elegendo-se deputado federal em 1983. Sua principal publicação poética intitula-se *Axés do sangue e da esperança* (Rio de Janeiro: Achiamé, 1988).

### **A voz inflamada e telúrica de Alzira Rufino**

Também nesta linha de literatura e militância na atualidade, destacamos dentre as figuras femininas Alzira Rufino, representando a voz da mulher negra, sem desmerecer outras que empreendem a mesma luta e resistência em defesa da mulher. Nascida em Santos, em 1949, escritora, ativista política, atuante no Movimento Negro e no Movimento de Mulheres Negras. Fundadora da Casa de Cultura da Mulher Negra (1990) e primeira escritora negra a ter depoimento gravado no Museu de Literatura Mário de Andrade em São Paulo. Tem diversos artigos publicados em jornais e revistas brasileiras e do exterior, bem como publicações de ficção, de literatura infantil e de ensaios. Coordenadora desde 1995 da campanha Violência contra a Mulher – uma questão de saúde pública. E a partir de 2001 tornou-se editora da revista *Eparrei de Arte e Cultura Negra*, coordenada e dirigida por mulheres negras.

De sua produção, distinguimos: *Eu, mulher negra, resisto* (Santos: edição da autora, 1988); *Mulher negra tem história; Muriquinho Piquinho* (Santos: edição da autora. s/d.); *O poder muda de mãos, não de cor* (Santos: edição da autora, 1997). Extensa é a biografia de Alzira Rufino, lançamos aqui apenas alguns dados para situá-la no universo literário, e também para destacar que a história de mulheres negras resistentes permeia toda sua obra, pois consciente de seu papel social enquanto escritora, escreve engajada com a causa negra.

E, para ilustrar, vejamos alguns de seus poemas:

*Telúrica*

*Talvez, quem sabe, talvez*  
*Eu volte prá terra roxa*  
*Cobertura de matagais*

*Talvez, quem sabe, talvez*  
*Eu volte pro barro em molde*  
*Eu volte prá terra negra*  
*África povo imortal*

*Resgate*

*Sou negra ponto final*  
*Devolvo-me a identidade*  
*Rasgo minha certidão*  
*Sou negra*  
*Sem reticências*  
*Sem vírgulas sem ausências*  
*Sou negra balacobaco*  
*Sou negra noite cansaço*  
*Sou negra*  
*Ponto final*

Em *Telúrica*, a autora manifesta seu vínculo com a terra mãe e o seu desejo de retorno à fonte matricial – África, imortalizada em sua memória e sempre lembrada em suas produções de mulher negra. Escritora que encarna o desafio de recolher as vozes do saber e da experiência construídas no feminino numa pronúncia do mundo, daí seu poema “Resgate”, em que diz com toda veemência: “Sou negra/ponto final”.

## **Vozes das Insubmissas lágrimas de mulheres de Conceição Evaristo**

Outra escritora que merece destaque é Conceição Evaristo, natural de Belo Horizonte (1946), vinda para o Rio de Janeiro na década de 70, licenciada em Letras na UFRJ, Mestre em Literatura Brasileira pela PUC e Doutora em Literatura Comparada pela UFF. Na década de 80, participou do grupo Negrícia – Poesia e Arte de Crioulo. Teve seu primeiro texto publicado nos *Cadernos Negros* e, desde então, publica poemas e contos nos referidos *Cadernos* e em outras antologias, além das publicações dos romances *Ponciá Vicêncio* (Belo Horizonte: Mazza, 2003), *Becos da memória* (Belo Horizonte: Mazza, 2006), *Poemas de recordação e outros movimentos* (Belo Horizonte: Nandyala, 2008) e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (Belo Horizonte: Nandyala, 2012). Vejamos seu poema “Vozes-mulheres”:

### *Vozes-mulheres*

*A voz de minha mãe ecoou  
criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.*

*A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e fome.*

*A voz da miha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si*

*as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
A voz da minha filha*

*recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.*

O texto de Conceição Evaristo deixa transparecer os ecos de um passado de lutas, que encontram abrigo em sua memória afetivo-histórica. O eu lírico reconstruído, através do imaginário da criação ficcional, traz a moldagem de cicatrizes concretas que se revelam no “verbum” contextualizado de sua criação poética. E as vozes-mulheres da avó, da mãe e da neta se afinam em busca de um mesmo tom, para que o eco da vida-liberdade seja ouvido pelas futuras gerações.

### **Ressonâncias finais**

Difícil fazer um recorte mais abrangente da presença negra na literatura brasileira, considerando-se o que nos diz Gilda Korff Dieguez no artigo “O negro na literatura brasileira” (in: *Perfis/Problemas na Literatura Brasileira*, 1985).

Falar-se do negro na literatura brasileira não é tarefa das mais simples, em razão não apenas de ter sido ele uma personagem que desde cedo vem marcando a nossa cultura, imprimindo traços bastante profundos – até mesmo de forma mais acentuada que o índio, habitante primeiro – bem assim dadas as implicações que o tema sugere (...). (DIEGUEZ, 1985).

Pelo exposto, podemos dizer que os estudos sobre literatura afro-brasileira têm avançado gradativamente, mas ainda são poucos diante de todo o material existente não analisado, ao longo de toda a história da literatura brasileira. A pesquisa de Zilá Bernd sobre a *Poesia Negra Brasileira* foi publicada em 1993 e, desde então, outros escritores negros marcaram e marcam sua presença, mas precisam ser reconhecidamente divulgados em nossas escolas e academias.

Observamos também que a literatura afro-brasileira, na contemporaneidade, está bastante inserida na cotidianidade e na experiência de vida da população negra, manifestando a subjetividade dos autores, construída nas lutas contra o racismo.

E desejamos que as diversas vozes e gritos dos diferentes autores e autoras, que compõem a sinfonia do viver cotidiano dos negros e negras, ressoem em nossos ouvidos, fazendo-nos refletir sobre a importância da literatura afro-brasileira.

## **Bibliografia**

- Anais do I Encontro de Professores de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. *Repensando a Africanidade*. Organização: Laura Cavalcante Padilha. Niterói: EDUFF, 1995.
- ANDRADE, Mário de. *Antologia temática da poesia africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978, p.173-174. v.2.
- BERND, Zilá (org.). *Poesia Negra Brasileira*. Porto Alegre: AGE, Instituto Nacional do Livro, 1992.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- CAMPOS, Maria do Carmo Sepúlveda e SALGADO, Maria Teresa (org.). *África & Brasil: Letras em Laços*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2000.
- DIAS, Ângela Maria (org.). *Perfis/Problemas na Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- DUARTE, Constância Lima; DUARTE, Eduardo de Assis; ALEXANDRE, Marcos Antônio (organizadores). *Falas do outro: literatura, gênero, etnicidade*. Belo Horizonte: Nandyala, NEIA, 2010.
- FERREIRA, José da Silva Maia. *Espontaneidades da minha alma: às senhoras angolanas*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2002. (Coleção Escritores dos países de língua portuguesa, v. 30).
- \_\_\_\_\_. In: *Infopédia*. Porto: Porto Editora, 2003-2004.
- FERREIRA, Manuel. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1977.
- GAMA, Luiz. *A Lírica de Luiz Gama*. São Paulo: Atlântico, 1944.
- \_\_\_\_\_. *Primeiras trovas burlescas*. São Paulo: s.ed., 1859.
- \_\_\_\_\_. *Trovas burlescas*. São Paulo: Bentley Jr., 3. ed. 1904.
- GALEANO, Eduardo. *As caras e as máscaras*. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.
- MACHADO, Daiana Santos. *Uma visão de pátria por Gonçalves Dias e José Maia Ferreira*. In: ANAIS do SISLEI, v. 3, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2013.

- MACHADO, Emília; ROCHA, Mariucha; PARREIRAS, Ninfa; SALEK, Vânia. *Da África e sobre a África: textos de lá e de cá*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARGARIDO, Alfredo. *Estudos sobre literatura das nações africanas de língua portuguesa*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980, p. 465.
- PADILHA, Laura Cavalcante. *Novos pactos, outras ficções: ensaios sobre literaturas afro-luso-brasileiras*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX*. Niterói: EDUFF, 1995.
- \_\_\_\_\_. Um jogo de dissimulações: a fala poética de Paula Tavares. *Jornal de Angola*. Luanda, ano 18, 5.831: 2, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Lunda e Luanda. Angolê, Artes e Letras*. Lisboa, II, 5, 10, 1987.
- PEIXOTO, Fabiana de Lima. Literatura afro-brasileira. In: *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, módulo 3. Salvador: Programa A Cor da Bahia, FFCH/UFBA, 2013.
- ROMANO, Luís. Apontamentos sobre a poesia caboverdiana. In: *Revista de Cultura Vozes*. Petrópolis: Vozes, jan/fev. 1976, p.15-21.
- SEABRA, Manuel de. *Ficção Africana de Hoje*. Lisboa: Editorial Futura, 1974.
- SEPÚLVEDA, Maria do Carmo; SALGADO, Maria Teresa. *África & Brasil: Letras em Laços*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2000.
- Sites: [www.casadeculturadamulhernegra.org.br/mn\\_mn\\_t\\_hist01](http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/mn_mn_t_hist01)  
[www.umbandaracional.com.br/iansa.htmlhtm02](http://www.umbandaracional.com.br/iansa.htmlhtm02)  
[www.letras.ufmg.br/literafr/data1/autores/21alziracritica01](http://www.letras.ufmg.br/literafr/data1/autores/21alziracritica01)  
[www.fazendogenero.ufsc.br/.../1383836323](http://www.fazendogenero.ufsc.br/.../1383836323) arquivo bárbara



# EDUCAÇÃO E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA II

## Inventando a Pureza e a Impureza

Rogério Cappelli<sup>115</sup>

“Admitindo-se que a desordem estraga o padrão, ela também fornece os materiais do padrão. A ordem implica restrição; de todos os materiais possíveis, uma limitada seleção foi feita e de todas as possíveis relações foi usado um conjunto limitado. Assim, a desordem por implicação é ilimitada, nenhum padrão é realizado nela, mas é indefinido seu potencial para padronização. Daí porque, embora procuremos criar ordem nós simplesmente não condenamos a desordem. Reconhecemos que ela é nociva para os modelos existentes, como também que tem potencialidade. Simboliza tanto perigo quanto poder”.

Mary Douglas

Esta citação feita por Douglas em seu livro *Pureza e Perigo*<sup>116</sup> nos mostra, ou pelo menos aponta, alguns mecanismos que nos permitem entender o processo de construção dos elementos puros e impuros de determinada sociedade. Todo sistema que passa a ser estabelecido de forma ordenada, necessariamente deixou de fora da sua constituição certos elementos que, naquele instante específico de formação, não tinham os significados requeridos para sua inserção. Isso não significa sua exclusão eterna. Em outro momento, em uma nova organização social da mesma sociedade que estabeleça novas estruturas de poder, nada impede que alguns elementos antes declaradamente impuros ganhem novos significados e dessa maneira passem a integrar o novo sistema vigente.

---

115 Mestre em História Contemporânea pela UFF – Coordenador do Centro de Ensino a distância da Fundação CEPER.

116 DOUGLAS, Mary.. *Pureza e Perigo*. São Paulo: Perspectiva, 1966.

Esta questão se esclarece mais para nós quando tomamos por conta o conhecido conflito de gerações, em que quase sempre estranhemos os hábitos e as noções morais de nossos avós e até mesmo, em algumas circunstâncias, de nossos próprios pais.

É exatamente nesta flutuação de significados inerente às modificações do contexto histórico que residem os elementos capazes de gerar purezas e impurezas. E o que pretendo avaliar aqui é justamente esta congruência, abordando a bibliografia clássica sobre o candomblé e a construção da ideia de pureza nos cultos religiosos de origem africana. Sua escolha enquanto campo de observação está ligada ao fato de que este culto em específico foi o palco escolhido de maior expressão de um certo padrão religioso evoluído, por apresentar em sua estrutura, de acordo com seus estudiosos, mecanismos de delimitação mais claros, em que se faziam sentir mais presentes os diversos aspectos que deveriam ser peculiares ao modelo instituído, condição fundamental para sua consolidação enquanto grupo. Pretendo analisar os usos feitos em nome da tão perseguida “pureza” africana, ou melhor, nagô, em oposição à “mistura” designada aos negros de origem banto, procurando demonstrar de que forma se constrói este debate no campo de estudo religioso afro-brasileiro.

É fundamental para que se compreenda esta estrutura levarmos em consideração que este é um campo repleto de disputas, sejam elas no meio religioso ou acadêmico e que, assim como em qualquer disputa realizada, cada grupo formula sua estratégia própria com o intuito de alcançar seus objetivos particulares. Dessa forma, partimos do pressuposto que “o universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e suas estratégias, seus interesses e seus lucros, mas onde todas estas invariantes revestem formas específicas”.<sup>117</sup>

Pretendo demonstrar através da forma específica do campo religioso afro-brasileiro de que maneira e com que objetivo é formulada esta oposição banto-nagô, tendo em vista o lugar ocupado por cada um de seus participantes neste espaço. E o candomblé é capital por se constituir enquanto um empreendimento de diversos agentes religiosos, resultando na formação de um corpo de sacerdotes – e intelectuais – responsáveis por sua sistematização, calcados na tradição africana. Sendo assim, sobre a oposição citada, devemos levar em consideração o seguinte contexto:

Enquanto resultado da monopolização da gestão dos bens de salvação por um *corpo de especialistas* religiosos, socialmente reconhecidos como detentores exclusivos da competência específica necessária à produção ou à reprodução de um *‘corpus’ deliberadamente organizado* de conhecimentos secretos (e por-

---

117 BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

tanto raros), a constituição de um campo religioso acompanha a desapropriação objetiva daqueles que são excluídos e que se transformam por essa razão em *leigos* (ou *profanos*, no duplo sentido do termo) destituídos do *capital religioso* (enquanto trabalho simbólico acumulado) e reconhecendo a legitimidade desta desapropriação pelo simples fato de que a desconhecem enquanto tal.<sup>118</sup>

Para que esta análise seja feita de maneira razoável, temos que levar em consideração alguns pré-requisitos necessários que funcionam como um elo fundamental que serve de alicerce para a argumentação no sentido de apontar os motivos que fazem o que é puro ser reconhecido como tal. Tudo que é puro é tradicional e tudo o que é tradicional se legitima e se impõe por sua antiguidade, ou pelo menos pela construção dessa noção. Esta é uma dinâmica que atinge praticamente todas as formas de organizações existentes dentro da sociedade, pois em muitas esferas econômicas ou políticas, por exemplo, o poder fica nas mãos daqueles que detêm uma maior experiência – tempo de engajamento – em seu campo de atuação, ou até pessoas que, mesmo sendo muito novas para serem detentores de tal “título”, representam a continuidade do pensamento daquele que será sempre visto e consagrado como tradicional e detentor de certo status.

O poder da tradição e da antiguidade não reside tanto na criação em si mas, principalmente, na pretensa manutenção do que existe e na delimitação do que pode vir a ser criado, uma vez que o acesso aos meios legítimos de produção, em qualquer sentido, depende quase sempre de seu aval. Segundo Norbert Elias, isso se torna possível através da existência de uma satisfatória coesão grupal, aliada a uma antiguidade compartilhada que gera e fortalece os mecanismos necessários para o estabelecimento do que deve ser feito ou seguido, do que deve ser puro.<sup>119</sup> Mesmo não estando esta relação diretamente ligada à ideia de pureza, ela demonstra que os mais antigos exercem um determinado predomínio na esfera simbólica de determinação do que vai ser entendido como certo ou errado, legítimo ou ilegítimo, e em nosso caso particular, puro ou impuro.

No campo religioso este processo aparece de maneira mais clara e exemplar, uma vez que na grande maioria das religiões existe a necessidade fundamental de se estabelecer dentro de sua doutrina, o que dela faz parte ou não. Mantendo a mesma lógica na construção dessa distinção puro-impuro, a linguagem religiosa renomeia esta oposição em sagrado e profano. Segundo Durkheim:

---

118 BOURDIEU, Pierre. Gênese e estrutura do campo religioso. In: *A economia das trocas simbólicas*. (Org.: Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1999.

119 ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

Mas o característico do fenômeno religioso é que ele supõe sempre uma divisão bipartida do universo conhecido e conhecido em dois gêneros que compreendem tudo que existe, mas que se excluem radicalmente. As coisas sagradas são aquelas que as proibições protegem e isolam; as coisas profanas, aquelas a que se aplicam essas proibições e que devem permanecer à distância das primeiras. As crenças religiosas são representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que elas mantêm, seja entre si, seja com as coisas profanas.<sup>120</sup>

Dessa vez o profano, da mesma maneira que o impuro, torna-se uma ameaça ao sagrado e ao puro, uma vez que pode proporcionar ao crente ou ao cidadão outra forma de viver e de se comportar, deslegitimando o poder exercido por quem desta ordem ou deste poder sagrado se beneficia e impõe sua autoridade. Ou seja, antes mesmo de realizar uma classificação do que não é puro ou sagrado, é necessário que se encontre um respaldo, teórico ou objetivo, que proporcione a determinado sujeito ou grupo uma atuação na posição de julgador destes quesitos. E caso ambos não pertençam ao grupo “estabelecido”, que pelo menos sejam seus representantes autorizados.

No candomblé baiano todas estas premissas colocadas são notadas, já que ele faz parte da sociedade e responde às suas transformações enquanto grupo social. A questão referente à antiguidade das pessoas que fazem parte dessa religião é um dos principais elementos caracterizadores do que vai ser aceito e visto como puro ou não, podendo até por muitas vezes ser argumento de objeção para se assumir determinado lugar em sua estrutura.<sup>121</sup> Uma vez que essas pessoas mais antigas provavelmente tiveram a possibilidade e oportunidade de ter acesso a um conhecimento que hoje já não se dispõe, além de serem reconhecidas publicamente pela sua dedicação e experiência adquirida, são elas normalmente que servem de referência e legitimidade para o que se faz dentro da esfera religiosa. A transmissão oral do conhecimento por contato pessoal “cara a cara” fortalece esta senioridade, uma vez que estas são pessoas que ouviram, viram e experimentaram mais, são guardiãs da tradição do terreiro. Estar a mais tempo na religião significa um maior contato e reverência em relação aos deuses de seu panteão, significa uma dedicação que merece em troca o respeito pelos anos passados em adoração à divindade e aos segredos guardados.

É importante ressaltar neste aspecto que o conceito de antiguidade aqui nada tem a ver com a idade que a pessoa tem a partir de seu nascimento, da data que consta em

---

120 DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 24.

121 É muito difícil que em uma disputa pela sucessão em um terreiro de candomblé não leve em consideração este quesito, seja para se promover ou para mostrar porque uma determinada pessoa não pode assumir.

sua carteira de identidade e em que se comemora seu aniversário. A data de nascimento aqui levada em consideração é outra, completamente diferente. Seu nascimento é o nascimento dentro da religião, como iniciado, a partir do ritual de iniciação feito de acordo com as cerimônias específicas de cada casa. O tempo que se conta nessa relação e que vale como atributo de respeito e conhecimento religioso é aquele que foi vivido impreterivelmente dentro da crença que se escolheu. Portanto, alguém de 30 anos pode, na idade religiosa, ser muito mais velho que uma outra pessoa de 50 anos ou mais que tenha acabado de se iniciar. Em suma:

o princípio da senioridade é importante para reforçar o princípio do parentesco nos casos em que apenas a força das relações consanguíneas não é suficiente para garantir a lealdade, cooperação, ajuda mútua e tolerância. Se, de modo geral, o parentesco assegura estas quatro coisas, a senioridade garante a obediência à autoridade, que reforça o conceito de liderança. Portanto, parentesco e senioridade asseguram o respeito aos costumes, à autoridade e à tradição, sobre os quais se estabelecem as relações interpessoais entre os iorubás<sup>122</sup>

Sendo assim, da mesma maneira que os requisitos de antiguidade foram – e são – utilizados pelos praticantes do candomblé como símbolos de pureza, serão também levados em consideração pelos intelectuais que decidiram estudar seu funcionamento. Até porque negar esta ideia seria de certa maneira ignorar a estrutura de formação do grupo religioso escolhido. Diante deste entendimento, duas perguntas principais precisavam ser respondidas neste momento, pois de suas respostas sairiam os argumentos e o embasamento teórico para que pudesse se estabelecer um ponto de partida: eleger o terreiro mais antigo de candomblé do Brasil e, preenchido este pré-requisito obrigatório para algo tradicional, buscar suas origens e semelhanças em terras africanas com vistas ao preparo do grito de “eureca”!

## **O Ilê AxélyáNassôOká - Terreiro da Casa Branca: o berço da tradição nagô e africana**

Inicialmente chamado de candomblé da Barroquinha<sup>123</sup>, hoje também conhecido como Candomblé do Engenho Velho, esse é considerado por todos, sejam membros do

---

122 FADIPE, N. *apud* LIMA, Vivaldo da Costa. *A família-de-santo dos candomblés jeje-nagôs da Bahia: um estudo de relações intra-grupais*. Salvador: Pós-Graduação em Ciências Humanas da UFBA, 1977.

123 Isto porque o lugar onde funcionou a primeira vez se localizava atrás da Igreja da Barroquinha, no antigo centro histórico de Salvador.

candomblé ou integrantes do meio intelectual, como o terreiro mais antigo da Bahia. Mesmo sem uma precisão correta e inquestionável, a data de 1830 é aceita como marco fundador, representante da primeira manifestação religiosa negra organizada que tem como principal influência na sua organização ritual o culto aos orixás de origem nagô, representados aqui por negros oriundos principalmente da Costa do Benin e da Nigéria. Mais tarde, devido à grande repressão policial que se abatia contra os terreiros baianos, mudou-se para onde se localiza nos dias atuais, no bairro Vasco da Gama, em Salvador. Tão grande é a sua importância e respaldo enquanto mantenedor da tradição religiosa africana e tão grande é a sua legitimidade que, no dia 14 de Agosto de 1986, tornou-se o primeiro terreiro de candomblé da Bahia a ser tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico Nacional e Artístico (IPHAN), abrangendo não só a sua parte física como também seus principais objetos sagrados.<sup>124</sup>

Sua narrativa de fundação está diretamente ligada à África. Conta a história oral que este terreiro foi fundado por três negras africanas que se chamavam Adetá ou IyaDetá, IyaKalá e IyaNassô<sup>125</sup>. Sendo o primeiro a funcionar regularmente na Bahia, nele está arraigada a tradição, aquilo que mais perto pode se chegar do que se fazia na África, representada aqui pela região de predominância nagô, em particular a Nigéria, e o reconhecimento da fidelidade aos rituais que lá se praticavam. É exatamente deste terreiro que vão surgir, um logo depois e outro um pouco mais tarde, outros dois famosos terreiros estudados pelos principais intelectuais dedicados ao assunto – antropólogos, etnógrafos e sociólogos –, que avaliando suas composições formularam teoricamente a ideia do que era tido e visto como puro: são eles o terreiros do Gantois e, posteriormente, o IlêAxéOpôAfonjá. A noção de pureza dos cultos afro-brasileiros é facilmente reconhecível na análise da literatura antropológica do início do século XX, nas obras de Nina Rodrigues, Artur Ramos, Edison Carneiro, Ruth Landes e Roger Bastide até a década de setenta do século passado.

Fundado em 1849, o Gantois foi fruto de uma dissidência, a primeira, acontecida no Terreiro da Casa Branca, tendo em vista a sucessão de mãe Marcelina, sua dirigente até então. Após sua morte, entram na disputa pelo poder de chefiar a prestigiosa casa duas de suas filhas espirituais, Maria Júlia Conceição e Maria Júlia Figueiredo, sendo esta última a substituta legal de Marcelina pelas regras de sucessão estabelecidas por seus membros. Derrotada na sua tentativa de assumir o comando, Maria Júlia da Conceição se afasta do lugar e decide arrendar um terreno no Rio Vermelho, onde futuramente viria a fundar com as outras pessoas que a seguiram neste afastamento o terreiro do Gantois, que se chamava assim devido ao nome da família belga do proprietário, dona

---

124 Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, Inscrição: 093, Data: 14-8-1986. Livro Histórico, Inscrição: 504, Data: 14-8-1986, Nº Processo: 1067-T-82. Outros terreiros importantes tombados: Gantois, Bate-Folha, Axé Opô Afonjá e o Ilê MaroiáLáji.

125 Iyá significa mãe.

das terras compradas e muito envolvida com o tráfico de escravos.

Após Maria Júlia Figueiredo, Ursulina (mãe Sussu) ficou à frente do terreiro da Casa Branca e com a sua morte ocorreu uma nova disputa pela sucessão, que da mesma maneira causaria também uma dissidência entre seus membros. A protagonista desta vez era Eugênia Ana dos Santos, mais conhecida como Aninha que, mesmo não pretendendo assumir o controle do terreiro, articulava para que seu irmão de santo de Recife e nesse momento na Bahia, Ti' Joaquim, fosse o substituto de Sussu. Por fim, como a substituta legal não pôde assumir, seu lugar acabou sendo ocupado por tia Massi, Maximiana Maria da Conceição, fazendo com que Aninha e novamente aqueles que acompanharam sua dissidência, inconformados com a derrota, fundassem em 1910 o Ilê Axé Opô Afonjá.<sup>126</sup> Sendo assim, após este último ato, estava constituída a santíssima trindade do candomblé baiano. Devido a sua origem comum, todos assumem seu papel comprovadamente tradicional, uma vez que são terreiros que têm como primazia e maior influência as características africanas resguardadas por seus sacerdotes, ou melhor, suas sacerdotisas, uma vez que as mulheres são grande maioria no comando espiritual do candomblé<sup>127</sup>. Este lado religioso, portanto, já está constituído e legitimado, independentemente dos intelectuais que depois vieram a estudá-los e que não foram poucos.

Esta questão é de suma importância porque revela um aspecto muitas vezes ignorado e colocado fora de discussão nos estudos ulteriores. Antes mesmo que estes intelectuais pudessem determinar e escolher quais seriam os terreiros analisados em seus estudos sobre o candomblé e a tradição africana no Brasil eles, ao chegar à Bahia, já encontram de certa maneira esta legitimidade da tradição constituída não só entre as pessoas envolvidas com a religião, negros africanos em sua maioria, mas também na sociedade em geral, pois a tradição existe e se constrói mesmo que nenhuma palavra ainda tenha sido dita sobre ela por alguém ligado à academia. Se não fosse isso verdade, se não existisse esta organização minimamente estruturada e compartilhada pelos mais diferentes indivíduos da sociedade baiana, a escolha do terreiro a ser analisado não seria feita da maneira que foi, direta, em reconhecimento aos valores que dele se tinha, visto que o estudioso pretendia com sua abordagem não criar uma tradição, mas trazer à tona uma que já existia e saltava aos olhos de seus observadores.

---

126 Seu prestígio vai se firmar, sobretudo, nos anos de 1960 e 70, quando artistas e intelectuais a ele ligados por laços religiosos ou afetivos trarão para a cultura popular muitos elementos da religião dos orixás. Cf. PRANDI, Reginaldo. Referências Sociais das Religiões Afro-Brasileiras: Sincretismo, Branqueamento e Africanização. In: BACELAR (org.). *Facas da Tradição Afro-Brasileira: Religiosidade, Sincretismo, Anti-sincretismo, Reafricanização, Práticas terapêuticas, Etnobotânica e Comida*. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

127 Cf. LANDES, Ruth. *A Cidade das Mulheres*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

Partir do pressuposto, no meu entender equivocado, de que a tradição e a pureza só passaram a existir dentro do candomblé baiano a partir do momento em que ela se tornou objeto de estudo intelectual é um grande erro. Cabe aqui salientar que este é um processo inerente à constituição dos grupos, analisados ou não, e que mesmo antes de entrarem na lista de inteligibilidade já possuíam suas próprias regras e limites estabelecidos, em caráter local e autônomo ou mesmo com uma amplitude maior de influência. Partir desta lógica é imaginar que antes do “estudo de caso”, ou mesmo se ele não existisse, nada do que temos hoje se apresentaria. Seria negar a capacidade destes grupos se organizarem de maneira própria, independentemente de qualquer avaliação externa e sujeita a desvios ideológicos.

Ao que tudo indica, os que pesquisaram as religiões negras, com vários objetivos distintos, escolheram a Bahia por motivos óbvios, uma vez que ainda no final do século XIX mais da metade da sua população era constituída de negros e lá então seriam maiores as possibilidades de ainda estarem presentes e vivos muitos dos elementos originais da sociedade africana. Digo vários motivos porque é neste contexto, ainda sem uma preocupação demasiada com a religiosidade negra, que surge o pioneiro destes estudos em terras brasileiras. Raymundo Nina Rodrigues foi o precursor na problemática negra que se colocava como questão para o desenvolvimento da sociedade nacional, e é dele uma das primeiras teses que colocam a raça negra como objeto de estudo particular.

Seguindo uma tese evolucionista, em voga como modelo intelectual europeu no final do século XIX, que colocava as raças em diferentes estágios de evolução de acordo com sua procedência e sua cultura, entendida aqui num sentido amplo, que envolve a cultura material, ou seja, as técnicas de fabricação de objetos, por exemplo, o médico-legista afirmava a inferioridade de raça do negro africano, colocando como uma de suas principais características certa incapacidade física que não permitia aos de sua raça trabalhar com conceitos mais amplos como os das necessárias abstrações do monoteísmo católico vigente. O mestre maranhense procurava, ao mesmo tempo, demonstrar que esta convivência com este tipo social em atraso patológico poderia de alguma forma representar um perigo para o conjunto da nação em geral, incluídas também as classes ditas superiores que corriam o mesmo risco que as classes subalternas de se tornarem negras.<sup>128</sup>

Outra preocupação primordial de Rodrigues era desvendar os motivos e as condições dessa inferioridade e, estabelecida esta diferenciação entre estágios evolutivos, comprovada nos moldes científicos da época, constituir fóruns diferenciados de avaliação para este grupo, uma vez que seus atos bárbaros cometidos não seriam fruto

---

128 RODRIGUES, Raymundo Nina. *O Animismo fetichista dos negros na Bahia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935, p. 185-186 apud CAPONE, Stefania. *A busca da África no candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004, p. 221

de sua mentalidade ruim, mas sim consequência de seu atraso intelectual e cultural. Defendia assim um tratamento diferente para este grupo principalmente nas questões judiciais, apreciações distintas para grupos distintos, pois não poderiam ser julgados pelas leis civilizadas em que agora se encontravam. Os terreiros não deveriam estar sob os olhos da repressão policial, mas sim do controle médico, já que Nina Rodrigues considerava a possessão dos negros um problema de psiquiatria e que deveria ser tratado como histeria.

Mesmo reconhecendo esta inferioridade racial e cultural dos negros procedentes de terras africanas, Nina Rodrigues fazia uma distinção entre os próprios negros, em que afirmava a existência de grupos mais evoluídos ao lado de outros que, ainda que de mesma procedência continental, eram vistos como menos avançados. Essa separação criada por ele acaba por eleger, digamos assim, o “melhor dos piores”, o que não deixa de ser uma distinção importante, já que para ser feita e afirmada partiu de ideias e constatações objetivas e correntes na realidade do contexto baiano observado no final do século XIX e início do XX.

Esta distinção proposta pelo autor em questão leva em consideração principalmente dois grupos de escravos africanos que se encontravam na Bahia: os nagôs oriundos da África Ocidental, Nigéria principalmente, e que chegaram em maior número no período final da escravidão, e os bantos, originários da região denominada África Central Ocidental, principalmente Congo e Angola, que aqui já estavam<sup>129</sup>. Para que fosse possível estabelecer e afirmar concretamente a presença destes dois grupos, Nina Rodrigues se baseou principalmente em estudos como o do coronel Ellis e do missionário Bowen, até então os únicos disponíveis naquela época sobre as culturas iorubá (nagô). Tendo em mãos estes escritos e os que ele mesmo empreendeu na Bahia, pôde então realizar uma comparação que o permitia chegar a conclusões que estabeleciam a proveniência de determinadas práticas de algumas regiões específicas da África.<sup>130</sup>

É aqui que pela primeira vez aparece uma distinção que leva em consideração aspectos culturais de ambos os grupos, ainda que fossem considerados, independentemente de sua classificação, como inferiores em relação ao branco. Em obra publicada sobre os africanos no Brasil, no início do século XX, Nina Rodrigues aponta de maneira clara uma supremacia iorubá, no caso os nagôs da Bahia, que era considerada por ele uma verdadeira “aristocracia” entre os negros trazidos para o Brasil. Mesmo que em estudos posteriores esta separação tenha sido utilizada para caracterizar desde os primórdios a supremacia e a pureza do grupo nagô sobre o banto, alguns autores en-

129 Cf. VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos dos séculos XVII a XIX*. São Paulo: Corrupio, 1987.

130 RAMOS, Arthur. Os estudos negros e a escola de Nina Rodrigues. In: *Antologia do negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Agir, 1950.

tendem que seria muito improvável que este tenha sido o objetivo de Nina Rodrigues. Segundo Serra:

Nina achava os nagôs superiores aos bantos, mas é óbvio que também os estimava congenitamente limitados a um baixo estágio evolutivo. Isso não chega a ser, por certo uma glorificação (...) de qualquer modo não se percebe em sua obra qualquer nostalgia de uma pureza africana. No que tange ao candomblé, ele punha as esperanças de evolução em uma perspectiva de assimilação depuradora deste culto pelo cristianismo: o contrário de um retorno africanista.<sup>131</sup>

Para este autor, não se percebe inicialmente em sua teoria qualquer menção ou propósito de se estabelecer o que seria o mais tradicional no quesito negros africanos, ou mesmo estipular o que deveria ser visto como religião ou como feitiçaria. Para ele, qualquer que fosse a influência que os negros atrasados exercessem sobre a constituição do povo brasileiro ela seria ruim, uma triste contribuição à degeneração do homem civilizado e de suas organizações. Ainda que encantado com a efervescência cultural e religiosa que se desenhava na Bahia ou mesmo tendo delimitado sua visão através da escolha de um terreiro que pretendia comprovar sua tradição, pureza e originalidade em relação à África, não parece ser seu intuito construir o cabedal intelectual que seria a base e origem do conceito de supremacia nagô.

Uma outra avaliação tem Beatriz Dantas, que afirma, pelo contrário, que teria sido exatamente Nina Rodrigues um dos primeiros a estabelecer a diferenciação que vai dar origem à instituição intelectual que define academicamente o que passará a fazer parte do culto tido como puro ou não, tendo como base o modelo nagô. Mostrando que o código penal da época tinha uma diferenciação de atuação em relação às religiões estabelecidas e práticas mágicas, vistas como feitiçaria, curandeirismo e, portanto, passíveis de punição, ela procura demonstrar que Nina Rodrigues empenhou-se em afirmar que o culto existente nos candomblés de origem nagô era de fato uma religião organizada – e não magia – passível, então, de liberdade de culto assegurada pelo mesmo código que então ainda o reprimia. Este ato acabaria por recortar um modelo espe-

---

131 SERRA, Ordep. *Águas do Rei*. Petrópolis: Vozes/ Koinonia, 1995.

cialmente entre os vários existentes dentro da religiosidade negra da Bahia, instaurando neste momento estudos que privilegiariam o modelo nagô e o transformariam em padrão para os demais cultos. Com relação a este fato, Dantas comenta:

Mas este gesto instaurador é, ao mesmo tempo, um gesto inaugural e de degedo, pois, se o jeje-nagô é a verdadeira religião, pressupõe que os outros não o são. Desse modo, religião e magia, categorias de análise de uso consagradas na Antropologia, serão trabalhadas e retomadas 'cientificamente' nos anos 30 pelos seguidores de Nina Rodrigues, na tentativa de recortar, sobre as práticas de religiosidade popular, a verdadeira e pura religião dos nagôs e as práticas degenerada da feitiçaria e magia dos demais componentes das camadas populares.<sup>132</sup>

Waldemar Valente, que faz no seu estudo uma análise teórica do sincretismo existente na sociedade brasileira, primeiro em termos metodológicos e depois em termos religiosos, também se posiciona sobre o tema e procura deixar claro algumas considerações sobre a obra pioneira de Nina Rodrigues. Da mesma maneira que Dantas, Valente faz uma crítica ao referido autor, no sentido de este não ter levado em consideração a tradição banto, afirmando, na época, que já se tinha o conhecimento principalmente pelos sinais indiretos da sua influência – as sobrevivências culturais – que o número de bantos entrados na Bahia foi considerável. Ainda segundo Valente:

Nina Rodrigues não só desconheceu o restante da população negra existente no Brasil, como até mesmo parece não ter levado na devida conta a influência cultural banto na Bahia. Embora percebesse a presença de traços culturais sul-africanos, o que lhe interessava era o negro sudanês. Para ele só o sudanês pesava na balança social e religiosa da Bahia.<sup>133</sup>

---

132 DANTAS, Beatriz Góes. *Vovô Nagô e Papai Branco: usos e abusos da África no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

133 VALENTE, Waldemar. *Sincretismo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

Mas o autor, ao que parece, está falando do tempo em que Nina havia feito suas pesquisas. Mais tarde, ou melhor, alguns parágrafos depois, ele passa a referendar tal crítica feita por ele próprio e mesmo afirmando que o contingente banto foi “tão grande quanto o sudanês”, afirma:

O que não se pode negar é que os negros sudaneses tinham um aparelhamento cultural superior aos bantos. Neste particular, isto é, no que se refere à importância cultural dos sudaneses, as opiniões de Nina Rodrigues tem sido perfeitamente confirmadas. Importância cultural que se refletiu de forma particular na força de difusão religiosa (...) a sua preeminência revelou-se exuberantemente no aspecto religioso.<sup>134</sup>

Em seu livro *Os Africanos no Brasil*, Nina declarava ter inutilmente procurado entre os negros da Bahia alguma forma de tradição resguardada de terras africanas, de ideias religiosas pertencentes aos bantos, afirmando que só encontrara na Bahia “uns três Congos e alguns Angolas”<sup>135</sup>. Difícil compreender uma afirmação como esta, que quase parte do pressuposto de que não existia nenhuma organização religiosa negra antes da chegada dos nagôs. Até mesmo João Reis, declaradamente defensor da hegemonia nagô, faz uma ressalva neste aspecto. Ele revela a presença na cidade de Salvador, no início do século XIX, de outros terreiros de diferentes tradições religiosas, descoberta feita em decorrência da análise de processo sobre perseguições religiosas neste período.<sup>136</sup> Aqui é necessário deixar claro este aspecto, pois ele não é visto de forma unânime entre os estudiosos, e muitos não enxergam neste momento a produção de uma classificação pureza-impureza em relação à origem africana nagô.<sup>137</sup> Na concepção destes, a diferenciação existente entre nagôs e bantos residiria fundamentalmente na maior capacidade cultural e intelectual dos primeiros, sem nenhuma relação direta com qualquer forma ou disputa de hegemonia no campo religioso.

Analisando ainda as diversas manifestações culturais e religiosas que rodeavam seu campo de visão, Rodrigues também pensou em alguns modelos em que elas pudessem encontrar significados e ser classificadas de acordo com seus encontros. Mesmo sendo conhecido já em sua época, o autor não utiliza o conceito de sincretismo, preferindo expressões como: fusão de crenças, justaposição de exterioridades e ideias, associação, adaptação, equivalência de divindades e, principal e significativamente, a

134 Idem, p. 8.

135 RODRIGUES, Raymundo Nina. *Os Africanos no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1988, p. 174. O original é de 1906.

136 Cf. REIS, João José. Nas malhas do poder escravista: a invasão do candomblé do Accu. In: REIS, João José; SILVA, Eduardo (orgs.). *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 32-61.

137 Pretendo retomar este debate de maneira mais ampla no capítulo II, procurando aqui somente colocar as visões existentes sobre o problema e entendendo a sua lógica adotada.

ilusão da catequese.<sup>138</sup> Este último conceito criado procurava dar conta das proximidades existentes entre os deuses negros e os santos católicos, que para ele decorriam principalmente da equivalência entre as divindades dos dois grupos.

O intuito era realizar uma avaliação mais detalhada das formas de interação entre as culturas aqui presentes e o necessário estudo de suas origens para que pudesse ser estabelecida uma linha de contato que permitisse entender a lógica adotada pelos africanos no Brasil. Já para analisar a religião africana na sua prática ritual, ele escolhe o terreiro do Gantois, no qual realiza suas pesquisas com a ajuda preciosa de seu informante de nome Martiniano Eliseu do Bonfim, seu principal contato e colaborador remunerado, que propiciava ao mestre o entendimento daquilo que surgia em seus estudos como o tradicional africano.

É importante lembrar que novamente a escolha não se deu ao acaso. Nascido na Bahia em 1859, Martiniano era filho de escravos alforriados, tendo sido enviado por seu pai para estudar a língua iorubá em Lagos, capital da Nigéria. Após este período de viagem ele retorna para Salvador e se torna um respeitado líder religioso que sempre manteve, por tal condição, contato e uma estreita ligação com destacados intelectuais baianos. Era reconhecido por todos como detentor de um grande conhecimento das tradições africanas e era consultado por grande parte dos intelectuais dedicados ao tema, entre eles, Donald Pierson, da Universidade de Chicago, no período entre 1935 e 1937; Ruth Landes, antropóloga americana da Universidade de Columbia, em 1938; e Franklin Frazier, em 1940.<sup>139</sup> Alguns autores apontam justamente o fato de que, por ser Martiniano de origem nagô, teria ele, de certa maneira, ignorado os elementos existentes das outras tradições africanas que coabitavam o espaço baiano, minimizando qualquer outra contribuição cultural de origem africana que não fosse de sua origem iorubá. Segundo Landes:

O ingresso no território dos negros se dá por meio de uma visita formal a um “mago” e “vidente”; Martiniano do Bonfim, considerado uma “verdadeira instituição na Bahia”. “Os cientistas procuravam-no às vezes para obter informações e o seu nome se notabilizou entre eles graças ao maior cientista social do Brasil, o Dr. Nina Rodrigues”. Ruth Landes percebe em Martiniano uma certa idealização das características fenotípicas da raça negra e das tradições oriundas da África. Martiniano era um nostálgico de um mundo negro idealizado: “era um negro puro-sangue e se orgulhava ferozmente disso; condenava a mistura com o sangue branco

138 FERRETI, Sérgio F. Notas sobre o sincretismo religioso no Brasil - modelos, limitações, possibilidades. *Tempo*: Revista do Departamento de História da UFF, v. 6, n. 11, p. 13-26.

139 LIMA, Vivaldo da Costa. O candomblé da Bahia na década de 1930. *Estudos avançados*, v. 18, n. 52, p. 201-221, dez. 2004.

e a camuflagem dos traços negros, como espichar cabelos. Denunciava a indiferença pelas línguas ancestrais das tribos iorubá, ewê e afins; censurava com paixão a ignorância dos padrões morais e das tradições africanas.<sup>140</sup>

Este fato teria dado início ao processo de construção de uma pureza nagô, até então existente somente no pensamento de algumas figuras representativas do candomblé, como mãe Menininha do Gantois, que era extremamente ligada a Martiniano e concordava em vários pontos com as posições religiosas adotadas por ele. Os candomblés que almejavam o ideal de pureza de suas origens africanas, no caso a nagô, tinham como principal alvo de suas críticas os terreiros que implementavam em seus rituais o culto aos caboclos, visto como de origem banto e como elemento que aparecia para deturpar a verdadeira tradição nagô. Segundo Martiniano, por exemplo, a possessão pelos orixás nos candomblés iorubás deveria ter um caráter feminino, conforme acontecia nos três principais terreiros já citados. Qualquer terreiro que permitisse a possessão da divindade em homens e prestasse culto aos caboclos estaria assim entrando para o grupo dos sem tradição, logo, impuro.<sup>141</sup>

É preciso também lembrar que no final do século XIX acaba-se de descobrir a organização social e religiosa dos iorubás, assim como sua grande complexidade ritual. Sendo assim, não é de se estranhar o encantamento que teve Nina Rodrigues ao encontrar, por volta de 1890, um moço jovem, negro, que tendo residido em Lagos, ensinava para ele a ortografia correta das palavras iorubás e sabia detalhadamente diversas práticas religiosas desta região. Podemos imaginar a contradição vivida por ele ao depender de alguém de uma raça vista e analisada por ele próprio como inferior para que suas pesquisas pudessem ter andamento...

É somente na década de 1930 que os estudos de Nina Rodrigues vão ser novamente apreciados, sendo reeditados por Arthur Ramos. Suas principais obras, *O negro Brasileiro* (1934), *O Folclore negro no Brasil* (1936), *As culturas negras no Novo Mundo* (1938) e *Aculturação negra no Brasil* (1942) foram pensadas em uma época marcada pela busca da “brasilidade”, do que viria a ser a verdadeira representação nacional do povo brasileiro. Não que esta fosse a preocupação central de todos os autores que eram seus contemporâneos. Como é sabido, a busca de uma forma que pudesse ser representante desta identidade brasileira e do ser brasileiro foi uma constante

140 Encontro anual da ANPOCS – Outubro de 2000. GP 1 “Memória Social e Biografias”. Coordenação: Regina Novaes e Dulce Pandolfi. Título da apresentação: Subjetividade, Alteridade e Memória Social em Ruth Landes. Autora: Regina Abreu (UNIRIO)

141 É interessante notar que a mesma diferenciação feita por Martiniano é seguida por Nina Rodrigues e posteriormente por seus discípulos. Aqui fica clara a existência deste princípio antes de ser analisado pelos intelectuais, como afirmei anteriormente.

em diversos autores da geração de 30, entre eles Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda<sup>142</sup>. Estas referências ficam mais claras quando nos remetemos às discussões em voga nesse período no qual, como nos mostra Rebeca Gontijo:

Diante do impasse produzido pela interpretação do Brasil como país das diferenças e a apropriação de teorias deterministas, que condenavam o país ao fracasso, justamente devido ao predomínio da diversidade, a solução – construída a partir dos debates entre intelectuais, cientistas e políticos – parecia estar nas proposições que afirmavam a progressiva eliminação das diferenças observáveis. As diferenças ‘raciais’ deveriam ser eliminadas pelo progressivo embranquecimento da população devido à mestiçagem com o elemento branco que, acreditava-se, tendia a predominar sobre qualquer outro. Daí o ‘mito do embranquecimento’ racial.<sup>143</sup>

Há que se entender a preocupação quanto à brasilidade em sua época. Na área de estudos sobre relações raciais e étnicas, a década de 1930 marca um período de transição entre duas formas de interpretação do Brasil. A primeira, derivada das teorias do “racismo científico” do século XIX, utilizava o conceito de raça - em seu sentido biológico - para analisar e, por vezes, propor “soluções” para o “problema” das relações raciais no país, como, por exemplo, Oliveira Vianna<sup>144</sup>; a segunda, derivada de uma vertente antropológica (cultural) e sociológica recente, tendia a pensar a cultura como elemento central para a compreensão das relações étnicas em uma sociedade “pluriétnica” da qual Ramos será um dos percussores.

É dentro deste debate que Ramos procura em seu texto de 1934, *O negro brasileiro*, estabelecer uma nova forma de abordagem, diferente da empregada por Nina, adotando uma visão culturalista que via nas ações dos negros não um problema de raça, mas sim reflexos de sua cultura que com o tempo e os efeitos da aculturação, abandonariam de forma natural tais práticas negativas entrando em “contato com uma forma religiosa mais evoluída”, o catolicismo.<sup>145</sup> Arthur Ramos entende que, apesar da sua inegável contribuição cultural ao Brasil, o negro, por falta desta aculturação completa, continua sendo um indivíduo em estágio inferior de desenvolvimento mental e cultural. Um es-

---

142 Em 1933, Caio Prado Júnior escreve *Evolução política do Brasil: colônia e império*; em 1933, Freyre escreve *Casa Grande e Senzala*; e em 1936, Sérgio Buarque de Holanda escreve *Raízes do Brasil*.

143 GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

144 Em 1920, saíram a público duas obras suas que buscavam explicar o país a partir de teorias racistas: *Populações Meridionais do Brasil* e *Evolução do Povo Brasileiro*.

145 RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940, p. 215.

tágio que seria determinado pela inferioridade de seu grupo cultural. Pois, para o autor, o Homem vale por sua pertença a determinada cultura, sociedade ou civilização, e não pelo simples fato de ser Homem. Sobre esta ideia:

Aculturação compreende aqueles fenômenos que resultam quando os grupos de indivíduos de diferentes culturas chegam a um contacto, contínuo e de primeira mão, com mudanças conseqüentes nos padrões originários de cultura de um ou de ambos os grupos.<sup>146</sup>

Mas ainda que adotando este conceito culturalista, muitas vezes o autor aborda temas relacionados à religiosidade negra eivado dos preconceitos racistas utilizados à época de seu mestre. Da mesma maneira que era encontrada em Rodrigues, Ramos também faz uma distinção no sentido de estabelecer uma diferenciação existente entre os próprios negros de origem africana, caracterizando através de aparências e hábitos os negros de origem banto e nagô. Os primeiros, os “Angolas eram mais fracos, fisicamente, do que os sudaneses. Loquazes, indolentes, eram muito festivos”, os segundos, “eram altos, corpulentos, valentes, trabalhadores e os mais inteligentes de todos”.<sup>147</sup>

É também nesta obra que ele realiza de maneira pioneira uma primeira comparação que leva em consideração aspectos locais de diferentes regiões do país, principalmente em relação às práticas religiosas que se desenvolviam no Rio de Janeiro e na Bahia, onde vai procurar encontrar na sua ótica cultural os aspectos que foram fundamentais para que as organizações religiosas negras neste território se desenvolvessem da maneira como existiam. Surge então uma primeira distinção de hierarquia cultural de origem africana, responsável por estabelecer e delinear as diversas formas de atuações e interações sociais que seriam empregadas de maneira mais objetiva na religião. Sua estrutura, sua organização, seus rituais e suas maneiras de lidar com as novas informações de uma sociedade em transformação seriam aqui explicadas por sua procedência cultural africana, algumas mais evoluídas capazes de manter suas tradições (nagô) e outras, em função de sua parca mitologia, propensas às mais diversas assimilações (banto). O primeiro grupo é remetido às terras iorubás, enquanto que o segundo faria parte da região Congo-Angola; o candomblé tradicional baiano e a macumba carioca.

Esta macumba carioca apreciada por Ramos surgiria no seu entender como fruto do encontro de diferentes grupos sociais que estariam buscando neste momento, um

---

146 R. Redfield, R. Linton & M. J. Herkovits. *A memorandum for the study of acculturation*, *American Anthropology*, vol. XXXVIII, pags. 149-152 apud RAMOS, Arthur. *A Aculturação Negra no Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1942, p. 34.

147 RAMOS, Arthur. *O negro na civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Casa do estudante do Brasil, 1971. Original de 1939. Apud DANTAS, Beatriz Góes. *Vovó Nagô e Papai Branco: usos e abusos da África no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 157.

período de formação da identidade nacional que tinha o Rio de Janeiro como referência, alguma forma de integração social. Propõe, então, para este esquema religioso analisado, um sincretismo que se formaria entre os cultos africanos, ameríndios, católicos e espíritas.<sup>148</sup> É exatamente dentro deste diagnóstico da macumba que Ramos vai colher e se referir ao termo Umbanda – “O chefe da *macumba* ou *umbanda* é chamado também de *pai de terreiro*”<sup>149</sup>, mas ainda sem perceber ou estabelecer uma divisão clara que a reconhecesse como uma religião, fato que só será avaliado mais tarde por pesquisadores posteriores, principalmente Roger Bastide.<sup>150</sup>

Afirma o autor que os candomblés baianos conseguiam guardar uma tradição que era legitimamente sudanesa, enquanto a macumba carioca representaria os sinais típicos da organização religiosa banta, heterogênea e com um alto grau de diluição no contato com a civilização que se desenvolvia no litoral.<sup>151</sup> É importante lembrar que da mesma maneira que seu antecessor, faz suas pesquisas de campo no terreiro do Gantois, já apontado como um dos principais mantenedores da pureza africana. Foi lá também que em suas andanças com o escritor Jorge Amado foi iniciado no culto para o orixá Ogum, o que lhe deu o apelido de Ogum do Gantois.

Ou seja, o candomblé baiano representa para Ramos a pureza, ou melhor, uma maior manutenção de seus traços culturais africanos de origem, enquanto que a macumba carioca, por ser mais flexível e heterogênea, abria espaços e incorporava elementos de outras tradições, o que de maneira inexorável acaba por torná-la impura. Neste sentido, este culto heterogêneo vai buscar sua referência naquilo que existia de puramente africano:

No Brasil, o Quimbanda ou Embanda perdeu muito do seu prestígio e não conseguiu se impor como o babalão Yorubá. Tem apenas a função de chefe de macumba, secundado por um auxiliar ou acólito, o cambone, cambono ou cambondo. Por influência dos cultos gegê-nagôs, o Embanda é também chamado pai-de-santo e os iniciados, filhos e filhas-de-santo (...) o ritual das macumbas de influência banto é de uma grande simplicidade, em paralelo com os dos candomblés de origem gêge-nagô.<sup>152</sup>

---

148 RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940, p. 168.

149 Idem, p. 96.

150 “nada mais emocionante, para um Sociólogo, do que ver sob seus próprios olhos nascer uma nova religião. (...) É aqui que se vê toda a superioridade do ponto de vista sociológico sobre o ponto de vista culturalista” Cf BASTIDE, Roger. *As Religiões Africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1971. 2 v. Especialmente o capítulo VI, intitulado “O nascimento de uma religião”.

151 Idem.

152 RAMOS, Arthur. Linha de Umbanda. In: CARNEIRO, Edison. *Antologia do negro Brasileiro*. Rio de Janeiro: Agir, 1950, p. 371.

Com esta afirmação, Ramos acaba reafirmando a supremacia cultural de determinado grupo cultural africano, não só por sua maior tradição, mas também por, em razão desta sua característica, servir de referência para os demais grupos religiosos africanos. Esta referência só poderia ser constituída e referendada na medida em que os próprios praticantes de outra composição religiosa – e ainda por cima longe da Bahia - se apoiam na sua estrutura, apontada como altamente organizada, uma vez que neste seu exemplo estaria sendo demonstrada de maneira clara e inequívoca uma supremacia real desta concepção religiosa. A pureza do culto nagô seria então uma de suas principais qualidades que possibilitavam a sua inserção no meio afroreligioso em expansão neste momento.

É neste mesmo contexto cultural dos anos 30 que surge Édison Carneiro, um dos primeiros a trabalhar e a ter como objetivo principal o estudo das religiões afro-brasileiras, sejam elas de influência nagô ou banto. É dele a primeira obra que surge, em 1936, especificamente falando sobre os candomblés da Bahia, intitulada *Religiões Negras*. Esta obra aparece como resultado de suas pesquisas realizadas no terreiro do Engenho Velho, da mesma maneira que em 1948, com *Candomblés da Bahia*, onde até mesmo uma planta da casa é mostrada como a forma tradicional. Falando sobre a primeira obra o autor define seu eixo espacial de análise:

Limitei as minhas observações à Bahia, não ao Estado, mas à Cidade da Bahia, e só acidentalmente não me refiro a outros pontos do interior. E centralizei as minhas pesquisas quanto ao fetichismo jeje-nagô, no mais do que centenário candomblé do Engenho Velho e, quanto aos candomblés de caboclo, um pouco por toda a parte.

É também nesta obra que Carneiro vai retomar uma série de ideias construídas anteriormente por Nina Rodrigues e atualizadas por Arthur Ramos, estabelecendo da mesma forma que estes autores uma diferença hierárquica entre os negros de origem banto e os de origem nagô. Enquanto a pureza passava a ser uma representação quase que intrínseca da tradição nagô, os bantos apareciam nessa comparação sempre em oposição ao puro e ao tradicional:

Os negros sudaneses eram, em relação aos negros bantos, muito mais adiantados em cultura, sendo ainda superiores, neste particular, ao selvagem nativo. Estudando a história dos negros no Brasil, Nina Rodrigues afirmava que, “dentre estes, senão a numérica, pelo menos a preeminência intelectual e social coube sem contestação aos negros sudaneses”, o que as pesquisas

ulteriores vieram confirmar. Dentro estes negros sudaneses, sobressaíram os nagôs (iorubás) da Costa dos escravos.<sup>153</sup>

Neste sentido, enquanto a tradição era afirmada como pertencente ao ritual nagô, tudo o que de certa maneira não se enquadrasse nesta forma de organização superior era visto como impuro, logo pertencente aos domínios dos impuros que tinham sua representação nos chamados candomblés de Caboclo<sup>154</sup>, lugar em que as regras não se faziam presentes e normalmente o abrigo dos ignorantes da verdadeira origem religiosa africana, os charlatães. Segundo o autor:

Os candomblés de caboclo degradam-se cada vez mais, adaptando-se ao ritual espírita, produzindo as atuais *sessões de caboclo*, bastante conhecidas na Bahia. Falta-lhes a complexidade dos candomblés de *nagô* ou de *africano*, isto é, jeje-nagô. A extrema simplicidade do ritual possibilita o mais largo charlatanismo.<sup>155</sup>

Em 1937, a preocupação com os bantos afirmada por ele anteriormente ganha corpo e publicação. Em *Negros bantos – notas de uma etnografia religiosa*, escrita com a colaboração de artigos apreciados no II Congresso Afro-brasileiro que acontecera no mesmo ano<sup>156</sup> e que tinha Carneiro como um dos principais organizadores, ele procura demonstrar a sua verdadeira intenção com estes escritos e diz que o resultado deste livro tinha como principal objetivo “procurar conseguir um lugar ao sol para o negro banto da Bahia”.<sup>157</sup> É também no final da introdução que o autor nos fala que, mesmo se correndo o risco da generalização, esses negros do sul (bantos) detêm o monopólio do folclore negro na Bahia.<sup>158</sup>

E a partir do primeiro capítulo, em que aborda as sobrevivências religiosas existentes na Bahia, começam a surgir as suas segundas interpretações, tendo em vista que são praticamente as mesmas de *Negros bantos*, interpretações do processo de organização religiosa típica destes grupos: “pode-se dizer que, na Bahia, os negros bantos esqueceram seus próprios orixás. Este fato, fácil de ser notado mesmo à primeira vista, explica-se, **naturalmente**, pela pequena consistência de suas concepções míticas” (*gri-*

153 CARNEIRO, Édison. *Religiões negras*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

154 Foi a mítica pobríssima dos negros bantos que, funcionando-se com a mítica igualmente pobre do selvagem ameríndio, produziu os chamados candomblés de caboclo na Bahia. Idem p. 62

155 Ibidem, p. 70.

156 Carneiro organiza o segundo congresso afro-brasileiro da Bahia, que tem como principal intuito criar uma maior relação de proximidade entre os chefes de culto das tradições religiosas africanas e os intelectuais que as tinham como objeto de estudo.

157 CARNEIRO, Édison. *Negros Bantos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1937, p. 122.

158 Idem, p. 129

fo meu).<sup>159</sup> Este *naturalmente* leva em consideração tudo aquilo que já foi produzido e apresentado sobre esta origem africana e tem como principal base para a afirmação o reconhecimento, por grande parte da academia e dos crentes também, das informações prestadas por Nina Rodrigues e Arthur Ramos.

Tendo em vista esta diferenciação acusada entre *tradição organizada e pura*, e *nenhuma tradição, desorganizada, impura*, o único motivo que fazia os candomblés de caboclo sobreviverem era o sincretismo que realizavam com o ritual Nagô, que passava assim a purificá-los, emprestando-lhes em determinado momento o respaldo e a legitimidade que emanavam dos antigos terreiros e de suas tradições verdadeiramente africanas: “muito provável será, portanto, a afirmação de que estes candomblés só se mantenham à custa, à sombra dos candomblés jeje-nagôs, aproveitando a sua mítica, o seu ritual fetichista”.<sup>160</sup>

Em *Candomblés da Bahia*, já em 1948, o tom permanece o mesmo. Mas é nesta obra que Carneiro vai procurar estabelecer um tipo ideal, um modelo de culto que irradiou da Bahia com focos menores em Pernambuco e no Maranhão. “O candomblé da Bahia, sem dúvida o de maior esplendor de todo o Brasil, que ainda agora serve de espelho a todos os outros cultos...”<sup>161</sup> É nesse processo de fascinação que o autor se encontra em relação ao culto que escolheu para estudar que se desenvolvem suas ideias. O modelo por ele apresentado reside em um ponto principal, sendo os outros decorrentes deste primeiro, mas fundamentais para se observar a origem africana, principal sustentação da ideia de pureza. É a própria divindade que se apossa do crente, e não espíritos de mortos ou ancestrais de outras tradições, como na pajelança ou no espiritismo. Fora deste modelo, ou ainda, adotando rituais ou práticas que não sigam esta lógica, não se estrutura então um culto religioso puramente africano.<sup>162</sup> Em relação a esta maior “força nagô” em relação aos “outros”:

Em contraste com esta força interior que emana naturalmente das mães nagôs e jêjes, os pais de Angola, do Congo ou caboclos são quase todos improvisados, *feitos* por si mesmos, “aprendendo uma cantiga aqui outra ali”, como dizem os chefes nagôs e jêjes. Vários destes pais jamais sofreram o processo de *feitura* do santo. São pais sem treino, espontâneos, distantes da orgânica tradição africana – *os clandestinos* do desprezo nagô.<sup>163</sup>

---

159 Ibidem, p. 134.

160 Ibidem, p. 136.

161 CARNEIRO, Édison. *Os Candomblés da Bahia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977, p. 21.

162 Idem, p. 25.

163 Ibidem, p. 106. *Feitos* ou *feitura no santo* é relativo ao processo de iniciação, aqui julgado em relação mais a quem realizou este processo do que à própria pessoa iniciada.

É dentro deste conjunto de ideias expostas sobre o que deve ser considerado puramente africano, relacionado diretamente ao que de original se têm em relação à África, que vai se estabelecer o debate fundamental travado sobre a religiosidade negra africana em terras brasileiras. O afro-brasileiro passa então a ser visto mais como *afro* do que *brasileiro* na medida em que suas estruturas e rituais religiosos passam a representar diretamente uma relação com o que se fazia identicamente no continente africano. Ainda que existam outros autores importantes em relação ao tema, como Roger Bastide, que troca a análise culturalista anterior pela sociológica, mas continua com a mesma distinção banto-nagô<sup>164</sup>, são estas as bases de argumentação utilizadas no embate de posições que vai se processar. Cada autor vai, dentro de sua teoria, buscar nestas definições tidas como referências os pressupostos adotados para exemplificar, de acordo com seu objetivo, a supremacia – ou a denúncia – deste modelo nagô baiano construído.

### **“Reação banto”: o campo se divide**

Este tipo específico de debate não se dá de maneira aleatória ou ao acaso. É por volta dos anos 60 que o candomblé passa a se expandir em direção a outros territórios nacionais de maneira mais ampla, fazendo com que muitos umbandistas se “transferissem” para o seu culto, tendo em vista o retorno e a busca de uma verdadeira raiz que fosse original, considerada mais forte, misteriosa e poderosa. São anos marcados pelo movimento de contracultura europeu, de contestação dos valores ocidentais arraigados ao que existe de concreto e material na vida, buscando-se no lado espiritual outras possibilidades de entendimento da sociedade. Ganham força neste momento a recuperação do exótico, do diferente e do original, valorizando-se em alto grau a cultura do outro, a sociedade saindo em busca das suas raízes. Era preciso voltar à Bahia. Segundo Prandi:

Ao mesmo tempo, no âmbito destes movimentos de classe média que buscavam aquilo que poderia ser tomado como as raízes originais da cultura brasileira, muitos intelectuais, poetas, estudantes, escritores e artistas de renome foram bater à porta das velhas casas de candomblé da Bahia. Ir a Salvador para ter o destino lido nos búzios pelas mães-de-santo tornou-se o *must* para muitos, uma necessidade que preenchia o vazio aberto por um estilo de vida moderno e secularizado, tão enfaticamente constituído com as mudanças sociais que demarcavam o jeito de viver nas cidades industrializadas do Sudeste, estilo de vida já – quem sabe? – eivado de tantas desilusões (...) **A intelectualidade brasileira de maior legitimidade nos anos**

---

164 BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo: EDUSP/Pioneira, 1971.

**60 participou ativamente de um projeto cultural de recuperação das origens, que remetia muito diretamente à Bahia (grifo meu).<sup>165</sup>**

Seguindo ainda com o mesmo autor:

Começava o que chamei de processo de africanização do candomblé, em que o retorno deliberado à tradição significa o reaprendizado da língua, dos ritos e mitos que forma deturpados e perdidos na adversidade da diáspora; voltar à África não para ser um africano nem para ser negro, mas para recuperar um patrimônio cuja presença no Brasil agora é motivo de orgulho, sabedoria e reconhecimento público, e assim ser o detentor de uma cultura que já é ao mesmo tempo negra e brasileira, porque o Brasil já se reconhece no orixá.<sup>166</sup>

É dentro deste processo de africanização proposto e adotado que vão ganhar força os debates que se faziam necessários para que se oferecessem as respostas às perguntas daqueles que partiam na direção das raízes mas sem saber ao certo como encontrá-las, ou mesmo quais os critérios utilizados para estabelecê-las. Aqui ocorre o casamento do interesse social nestas origens africanas com a produção intelectual voltada ao debate do negro e do resgate de sua tradição religiosa africana. Quanto mais fosse comprovada a existência de determinada prática ritual no continente negro, mais chances daquele ritual ser aceito e visto como algo a ser seguido e posto em prática. Este também é então um processo de intelectualização deste contingente, que passa a encontrar nas publicações sobre estes assuntos um conhecimento até então privado dos membros diretos dos candomblés, principalmente suas famosas mães lalorixás.

Neste momento ressurgem com grande força as ideias clássicas do exclusivismo nagô e de sua pureza, pois é um momento de disputa e estabelecimento do que vai passar a ser visto como legítimo, em oposição ao sincretismo nefasto e obrigatório de outrora em virtude da exploração sofrida pelo negro. Esta é uma produção que passa a ser lida por diversos sacerdotes e adeptos do candomblé, principalmente ao longo dos anos 80, ao mesmo tempo em que também passam a divulgar seus próprios trabalhos e obras de interpretação da história e das crenças do candomblé. Segundo Teixeira:

Ter sido fundada por ou contar em seus quadros com iniciados baianos é considerado pelas comunidades garantia de

---

165 PRANDI, Reginaldo. Referências Sociais das Religiões Afro-Brasileiras: Sincretismo, Branqueamento e Africanização. In: BACELAR (org.). *Faces da Tradição Afro-Brasileira: Religiosidade, Sincretismo, Anti-sincretismo, Reafricanização, Práticas terapêuticas, Etnobotânica e Comida*. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

166 Idem, p. 105.

maior *tradição*, de maior proximidade com o pensamento religioso *africano*, sobretudo se ligações com as grandes comunidades – Casa Branca do Engenho Velho, Gantois, Axé Opô Afonjá e

Alaketu -, consideradas mais tradicionais, puderem ser comprovadas ou referendadas pelo povo-de-santo.<sup>167</sup>

Mas em oposição à implantação desta supremacia, surge um movimento no sentido contrário, de contestação destes valores e de certa maneira uma denúncia do que estavam deixando de fora na formação do que deveria ser visto como africano, ou melhor, afro-brasileiro.

Vários autores, entre historiadores e antropólogos, passam a abordar o tema religioso africano voltados especificamente para a contribuição dos então “descartados” e “impuros” povos de origem banto, procurando resgatar suas contribuições à formação da sociedade e da cultura brasileira. Nei Lopes, Robert Slenes, Stefania Capone, Marina de Mello e Souza e Beatriz Góis Dantas, entre outros, propõem uma revitalização do universo banto, buscando no estudo de sua linguagem e de sua organização cultural elementos que demonstrem que sua importância é tão valiosa tanto quanto a nagô.

Dantas e Capone vão buscar as formas de construção deste conceito de hegemonia nagô, apontando como um de seus formadores a aliança entre os intelectuais e os membros do candomblé, ambos interessados nesta construção de pureza que remetesse ao candomblé nagô, principalmente o baiano. Procuram demonstrar as diversas relações pessoais existentes entre os dois grupos, com os mais variados interesses ideológicos que estariam por trás desta construção, sendo que os antropólogos envolvidos nestes estudos que afirmam uma pureza africana seriam os principais responsáveis pela legitimação desses rituais, uma vez que referendam estas mudanças de acordo e em relação ao que é africano. Tais diferenças marcadas entre o que é puro ou não fariam com que o candomblé – nagô tradicional de origem africana – pudesse sair na frente pelos “clientes” na disputa existente no mercado religioso brasileiro, uma vez que é cada vez maior o número de terreiros que se inauguram em moldes mais fluidos e melhor adaptados às exigências da sociedade moderna.<sup>168</sup>

---

167 TEIXEIRA, Maria Lina Leão. Candomblé e a [re] invenção das tradições. In: Carlos Caroso e Jeferson In: BACELAR (org.) *Faces da Tradição Afro-Brasileira: Religiosidade, Sincretismo, Anti-sincretismo, Reafricanização, Práticas terapêuticas, Etnobotânica e Comida*. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

168 Cf. DANTAS, Beatriz Góis. *Vovó Nagô e Papai Branco: usos e abusos da África no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1988 e CAPONE, Stefania. *A busca da África no candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

Slenes vai procurar no estudo da língua banto suas representações e usos em terras brasileiras, procurando demonstrar sua organização e até em certos pontos sua hegemonia na forma de comunicação e construção de significados. Sua principal tese reside no fato de que os escravos originários desta região, de muitas línguas, conseguiam um entendimento mútuo pela existência do que ele denomina o “proto-banto”, uma espécie de significado que a raiz da palavra guarda e que de certa maneira era compartilhado pelos escravos em geral.<sup>169</sup> Nei Lopes procura ampliar a abrangência do contexto e faz uma inserção nesta África Banto, ao mesmo tempo em que coloca que supostamente esta degeneração atribuída aos desta procedência acaba por servir de maneira geral a todos os negros brasileiros. Seu objetivo é “o preenchimento destas lacunas e a correção destas distorções”, para que o negro banto tenha sua capacidade reconhecida, assim como qualquer outro de origem africana.<sup>170</sup>

Já Marina de Mello e Souza procura estabelecer esta influência predominante banto através dos estudos que realiza sobre a festa de coroação do rei congo, que ocorreram justamente nos lugares onde os negros desta procedência estiveram em maior número. A autora demonstra uma série de semelhanças sociais, políticas e econômicas, assim como diversos fatores relacionados à organização espiritual da região do Congo. Procura, desta maneira, conseguir mapear uma série de relações que, ainda que re-significadas, tinham uma origem concretamente africana.<sup>171</sup>

Ou seja, passa a ser delimitado um campo de estudos que busca justamente nesta origem banto os mesmos aspectos que foram usados para se construir o modelo nagô, ainda que aqui não se encontre em nenhum momento a ligação destas obras com alguma instância religiosa específica. Mas uma passagem parece demonstrar de maneira esclarecedora em que nível esta discussão se estabelece e quais são os pressupostos adotados por quem escolhe seu lado na discussão. Em uma entrevista concedida à professora Marina de Mello e Souza, Alberto da Costa e Silva, que podemos dizer, foi um frequentador dos dois lados desta disputa, nos dá um panorama esclarecedor sobre o desenrolar deste embate:

E, ao estudar a África Atlântica, até por influência de Nina Rodrigues (e também de Arthur Ramos), eu sofri também de um pecado que marca um bom número de historiadores brasileiros: o de nos dedicarmos muito mais à África Ocidental do que a Angola, aos Congos e ao Gabão, à chamada África Central Ocidental, que foram muito mais importantes na formação do povo brasileiro. Mas essa é uma inclinação que eu tenho procurado corrigir, na

---

169 SLENES, Robert (1991-92). Malungo, ngoma vem: África coberta e descoberta no Brasil. *Revista da USP*, n. 12.

170 LOPES, Nei. *Bantos, Malês e Identidade Negra*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

171 SOUZA, Marina de Mello e. *Reis Negros no Brasil escravista: História da Festa de Coroação de Rei Congo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

tentativa de libertar-me dessa espécie de “nagolatria” ou “iorubacentrismo” que atraiu todo o Brasil, e que se caracteriza por procurar ver tudo o que diz respeito à herança africana de uma ótica que privilegia não só a África Ocidental, mas, especificamente, os

nagôs ou iorubás. Isso se deve em grande parte à influência dos estudos de Nina Rodrigues, de Artur Ramos, de Edison Carneiro e, no plano da opinião pública em geral, à enorme audiência de escritores e artistas baianos, como Jorge Amado, Carybé e Dorival Caymmi, para ficar em apenas três nomes.<sup>172</sup>

## Conclusão

É aqui que passamos para o debate principal, que se divide em duas frentes importantes e ao mesmo tempo conflitantes. A primeira frente é o debate realizado entre os defensores e os questionadores desta tão proclamada pureza nagô ou iorubá. A característica principal desse debate é, por um lado, a defesa de um modelo cultural homogêneo, por parte dos “nagocêntricos”, legitimamente africano, ligado às raízes perdidas e recuperadas por seus “fiéis membros”. Por outro, o afincamento com que seus questionadores afirmam e procuram demonstrar a construção e a invenção desse ideal e dessas práticas, que procuram fazer de sua ligação com a África um elemento de diferenciação e maior poder dentro do campo religioso.

A outra frente é um pouco mais específica, mas também esbarra em questões que remetem ao primeiro grupo. O que aqui se torna o foco da discussão é a defesa feita em relação aos negros de origem banto, defesa dos “ataques à sua falta de organização, cultura e desenvolvimento” que os teria tornado incapazes de estabelecer uma homogeneidade que possa ser estudada. Além disso, essa falta de coesão teria feito com que este grupo perdesse sua identidade africana, ficando muito mais propenso a fazer uma série de assimilações e sincretismos com a religiosidade nacional, seja ela católica ou indígena. Aqui o principal ponto não é a desconstrução do modelo nagô, como no primeiro grupo, mas sim a construção de um modelo banto que teve e tem tanta importância no desenvolvimento religioso e social em terras brasileiras quanto seu congênera africano.

O que temos, portanto, é a necessidade da constituição de um modelo de referência, servindo muito mais à legitimação de determinado grupo ou segmento na disputa pelo poder, seja ele em qual esfera for, do que propriamente algo que possa ser usado

---

172 <http://www.historiadoreletronico.com.br/artigo.php?seccod=cade&idartigo=17>. Entrevista realizada em 08/09/2003.

como um dado “empírico”, como no caso da pureza nagô. Além do mais, este modelo não é específico dessa origem africana ou daqueles que a julgam como tal, pois em qualquer outra esfera afro-religiosa ela existe e se mostra presente, seja na umbanda, no candomblé ou entre tantas outras. Basta perceber que a construção de uma ideia de tradição banto segue os mesmos pressupostos utilizados pelos que defendiam sua inferioridade. Ou seja, a grande discussão na verdade passa pela construção do significado de pureza, de como se constitui algo puro e quais são as condições necessárias para sua “homologação”.

Mostro isto porque acredito que a ideia de tradição não deve ser utilizada como valor especificamente religioso, tendo em vista as enormes e constantes mudanças de seu significado não só em função de determinada conjuntura social, mas também em relação às demandas de interesse próprio do campo científico. Neste sentido, saltam aos olhos as falhas e problemas da concepção de uma pureza no campo religioso afro-brasileiro, evidenciando as contradições que fazem da oposição puro-impuro somente um reflexo de toda e qualquer disputa em um determinado campo. Defendo que devemos partir tendo como base uma dinâmica religiosa essencialmente pura na sua impureza, pois

Os historiadores, para chegarem a compreender as particularidades da África pré-colonial, precisam compreender estes processos complexos; muitos estudiosos africanos e africanistas europeus ainda sentem dificuldade em libertar-se do falso modelo de ‘tradição’ colonial africana codificada.<sup>173</sup>

## Bibliografia

- BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo: EDUSP/Pioneira, 1971.
- BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- \_\_\_\_\_. Gênese e estrutura do campo religioso. In: *A economia das trocas simbólicas*. (Org.: Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1999.
- CAPONE, Stefania. *A busca da África no candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- CARNEIRO, Édison. *Os Candomblés da Bahia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1977.
- \_\_\_\_\_. *Negros Bantos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1937.
- \_\_\_\_\_. *Religiões negras*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

173 RANGER, Terence. A invenção da Tradição na África Colonial. In: HOBBSBAMM, Eric; RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

- DANTAS, Beatriz Góes. *Vovó Nagô e Papai Branco: usos e abusos da África no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1988
- DOUGLAS, Mary. *Pureza e Perigo*. São Paulo: Perspectiva, 1966.
- DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 2000.
- FERRETI, Sérgio F. Notas sobre o sincretismo religioso no Brasil: modelos, limitações, possibilidades. *Tempo: Revista do Departamento de História da UFF*, v. 6, n. 11, p. 13-26.
- GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como "patrimônio sociocultural". In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Ed Casa da Palavra, 2003.
- LANDES, Ruth. *A Cidade das Mulheres*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.
- LIMA, Vivaldo da Costa. O candomblé da Bahia na década de 1930. In: *Estudos avançados*, v.18, n. 52, p. 201-221, dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. *A família-de-santo dos candomblés jeje-nagôs da Bahia: um estudo de relações intra-grupais*. Salvador. Pós-Graduação em Ciências Humanas da UFBA, 1977.
- LOPES, Nei. *Bantos, Malês e Identidade Negra*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.
- PRANDI, Reginaldo. Referências Sociais das Religiões Afro-Brasileiras: Sincretismo, Branqueamento e Africanização. In: BACELAR (org.) *Faces da Tradição Afro-Brasileira: Religiosidade, Sincretismo, Anti-sincretismo, Reafricanização, Práticas terapêuticas, Etnobotânica e Comida*. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.
- RAMOS, Arthur. Linha de Umbanda. In: CARNEIRO, Edison. *Antologia do negro Brasileiro*. Rio de Janeiro: Agir, 1950.
- RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.
- \_\_\_\_\_. *A Aculturação Negra no Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1942, p. 34.
- \_\_\_\_\_. Os estudos negros e a escola de Nina Rodrigues. In: *Antologia do negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Agir, 1950.
- RANGER, Terence. A invenção da Tradição na África Colonial. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- REIS, João José. Nas malhas do poder escravista: a invasão do candomblé do Accu. In: REIS, João José; SILVA, Eduardo (org.). *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- RODRIGUES, Raymundo Nina. *O Animismo fetichista dos negros na Bahia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935, p. 185-186.

- \_\_\_\_\_. *Os Africanos no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1988, p. 174. O Original é de 1906.
- SERRA, Ordep. *Águas do Rei*. Petrópolis: Vozes/ Koinonia, 1995.
- SLENES, Robert. Malungo, ngoma vem: África coberta e descoberta no Brasil, *Revista da USP*, n. 12, 1991-92.
- SOUZA, Marina de Mello e. *Reis Negros no Brasil escravista: história da Festa de Coroação de Rei Congo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002
- TEIXEIRA, Maria Lina Leão. Candomblé e a [re] invenção das tradições. In: Carlos Caroso e Jeferson IN: BACELAR (org.). *Faces da Tradição Afro-Brasileira: Religiosidade, Sincretismo, Anti-sincretismo, Reafricanização, Práticas terapêuticas, Etnobotânica e Comida*. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.
- VALENTE, Waldemar. *Sincretismo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos dos séculos XVII a XIX*. São Paulo, Corrupio: 1987.
- Sítios: <http://www.historiadoreletronico.com.br/artigo.php?seccod=cade&idartigo=17>. Entrevista realizada em 08/09/2003.

# A Psicologia na compreensão da identidade étnico-racial do negro no Brasil

*Alessandro de Oliveira dos Santos*<sup>174</sup>

*Saulo Luders Fernandes*<sup>175</sup>

## **Introdução**

Neste texto refletimos sobre a identidade étnico-racial do negro no Brasil à luz de autores clássicos e atuais, sobretudo, da psicologia, mas também de outras ciências humanas, em especial da antropologia e sociologia.

Enquanto ciência, a psicologia dedica-se à investigação dos condicionantes e da psicodinâmica do comportamento e a produção de métodos e técnicas de intervenção sobre o sujeito. Enquanto profissão, surge atrelada à aplicação de testes voltados à detecção da anormalidade, da doença e do desvio e como modo de definir os parâmetros da normalidade, da saúde e da ordem. A invenção da norma via teste psicológico foi o ponto de partida para o estabelecimento da psicologia como tecnologia de regulação do comportamento humano e da presença do psicólogo em todos os lugares da vida social (grupos, organizações, comunidades) onde se faz necessária a administração de pessoas (ROSE, 2008).

Em geral, as concepções de identidade tratadas na psicologia têm dado pouca ênfase ao multiculturalismo e à diversidade étnico-racial, sendo importante considerar tais aspectos ao se abordar o fenômeno (DELMONDEZ; PULINO, 2014). Ao definir como objeto de investigação um eu psicológico em convergência apenas com a cultura e racionalidade de base eurocêntrica, a psicologia contribuiu para impor ao outro, diferente do europeu, um único modelo possível de identificar-se e constituir um eu psicológico, apontando para um caminho de conhecimento de si que toma como norma o padrão branco europeu, ora almejando, ora negando suas características. Trata-se, desse modo, de um eu psicológico cujas expressões morais, estéticas e intelectuais estariam conformadas majoritariamente dentro de uma hierarquia étnico-racial.

174 Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. Participa do Programa Jovem Pesquisador FAPESP. Processo: 2013/11199-2.

175 Doutorando em Psicologia na USP. Professor da UFA

Tomando em consideração o Brasil, indagamos se a identidade étnico-racial do negro na atualidade é o efeito dessa hierarquia de relações assimétricas de poder herdadas do período colonial, e qual a possibilidade de expressão de uma identidade étnico-racial auto afirmada desse sujeito na sociedade pós-colonial. Para isso, discutimos inicialmente os conceitos de identidade pessoal, coletiva e social na interface das relações sujeito e grupo. Em seguida, apontamos as bases de conformação de uma identidade étnico-racial negra colonizada por um ideal de ego branco e sua contraposição em termos de uma identidade autoafirmada com base em matrizes culturais africanas. Ao final, refletimos sobre a identidade étnico-racial do negro na pós-colonialidade enquanto expressão de uma política de identidade e fazemos recomendações de atividades didáticas para discussão do tema nas escolas, com indicações de leituras e filmes para subsidiar esse trabalho.

Quem sou eu? Essa questão central para a identidade coloca ao sujeito a exigência de localizar-se, definir-se, num processo que o lança em direção a grupos aos quais se vincula e que o identificam na vida social.

A identidade remete as concepções do sujeito sobre si mesmo, o outro e o grupo: Quem sou eu? Quem é o outro? Quem somos nós? Quem são os outros? Essas questões mostram que a identidade tem componentes individuais e coletivos e reúne três características: relação, permanência e transformação.

A relação diz respeito à necessidade de um outro eu para que a identidade possa se forjar. É na relação de intersubjetividade configurada entre o eu e o outro, que a identidade se forma. Nesse sentido, ela sempre se dá na relação com outrem.

A relação entre o eu e o outro promove vínculos com um determinado grupo ou comunidade. Estes vínculos são construídos por meio da identificação do sujeito com seus grupos e pares ao enraizar-se e compartilhar crenças, valores e ações. Sob esta perspectiva, a identidade pode ser considerada o efeito dos vínculos que permanecem no sujeito dos seus grupos de identificação (AUGÉ, 1999).

A identidade também contém a transformação na medida em que é uma autointerpretação do sujeito frente aos papéis sociais que lhe são atribuídos e que exerce e frente aos seus grupos de identificação, permitindo que ele interpele e/ou abandone representações cristalizadas de si mesmo num processo constante de metamorfose (CIAMPA, 1987).

Desse modo, a identidade contém tanto a permanência como a transformação, lançando o sujeito em relações de alteridade que conduzem a atualizações de si mesmo frente ao(s) outro(s) e o mundo. Desde o início da vida o ser humano precisa lidar com a alteridade, com a presença de um outro, diferente, que funda o reconhecimento de si mesmo.

Destarte, esse encontro com o diferente traz uma incerteza do eu e do seu mundo construído. Ao produzir estranhamento, o outro ameaça (FREUD, 1919/1976). O que produz medo e necessidade de defesa, que vêm muitas vezes acompanhados de violência como tentativa de eliminar simbólica e objetivamente este outro diferente e as concepções de mundo e de ser humano que ele corporifica.

Ora, quando o encontro com o outro ocorre numa situação de dominação, de subordinação, construções defensivas como o estereótipo, o preconceito e a discriminação entram em cena para facilitar a opressão e justificar a imposição de sistemas de interpretação de mundo e sistemas produtivos como hegemônicos. A dimensão política do medo da alteridade revela-se no etnocentrismo, a dimensão psicológica nos processos de projeção e sombra.

### **Identidade pessoal, coletiva e social**

Para Freud (1921/2011) o processo de identificação apresenta-se como a mais tenra manifestação afetiva do ser humano com seu objeto de amor, como mecanismo que atua na formação do eu desde os primeiros contatos com o mundo e que se desenvolve durante toda sua vida. A identificação pode ser definida como uma tentativa do sujeito em internalizar para o seu universo simbólico os objetos de desejo os quais ele se relaciona na realidade. Desse modo, a formação do eu é constituída por um outro desejado que uma vez introjetado passa a integrar os modos de ser e viver deste eu, servindo como modelo.

Segundo Davel e Machado (2001), o processo de identificação está ligado à: busca por segurança psicológica frente às várias formas do viver presentes na realidade; à necessidade de afiliação, ou aceitação há um determinado grupo de prestígio; à produção de uma autovalorização propiciada pela internalização de aspectos positivos do grupo ao modo de vida do sujeito; e à constituição de sentidos para a vida com base nos valores consolidados pelo grupo com o qual o sujeito se identifica.

O outro internalizado no processo de identificação constitui-se como a instância psíquica do eu denominada ideal de ego e atua como modelo a que o sujeito procura conformar-se. O ideal de ego também opera como parâmetro normativo de um determinado grupo, que deposita em seu líder, ou nas figuras de poder que compõem este coletivo, seu desejo. A identidade será, sob essa perspectiva, uma síntese das múltiplas identificações do sujeito diante dos grupos que ele perpassa durante sua vida. Nestes grupos há vínculos que trazem segurança, poder e prestígio e que passam a ser desejados.

A preocupação da psicologia com a interpenetração sujeito e grupo na formação da identidade pessoal, coletiva e social aparece, de forma inicial, em escritos clássi-

cos de psicólogos como Wiliam James e George Mead, que postulavam a formação do *I* na relação com o *Me*, de modo que o eu psicológico conteria em si vários eus incorporados através da vivência nos grupos de pertencimento, como a família, a comunidade, a escola, o trabalho, a religião (PAIVA, 2007).

Bleger (2007) e Pichon-Rivière (1982) também refletiram sobre a interpenetração sujeito e grupo por meio do conceito de despersonalização, segundo o qual haveria uma angústia de desintegração do eu, vivenciada pelo sujeito ao inserir-se nos grupos de pertencimento; como um sentimento de sobreposição da identidade do grupo sobre a identidade pessoal, demarcando os desejos e crenças do sujeito como derivados dos valores da identidade coletiva grupal.

Paiva (2007), por sua vez, defende que a interpenetração sujeito e grupo passa pelos processos de covariação da identidade pessoal e coletiva, num caminho que se prolonga da pessoa ao grupo, como um processo que se inscreve no outro evidenciando ora os aspectos individuais, ora os coletivos. Uma forma de diferenciar a identidade pessoal e coletiva é pensar a segunda como um processo que ocorre entre grupos, na relação de um coletivo sobre outro, marcados por elementos históricos e políticos que promovem necessidades de diferenciações simbólicas. Ou seja, é por meio da diferença entre o nós e o eles que se definem as características dos grupos de pertencimento.

Este modo de compreender converge com o que Tajfel (1982) denomina de identidade social, ou a percepção de pertença a determinado grupo com base em categorizações que diferenciam o grupo de pertencimento (endogrupo) do grupo que se diferencia (exogrupo). Estas categorias formadas nos processos de percepção social podem ser tanto atribuídas pelos sujeitos do grupo, em um processo de autoatribuição, ou podem ser impostas pelo exogrupo numa heteroatribuição. Desse modo, a identidade social pode ser definida como a composição do sujeito diante dos vários grupos de pertencimento na qual ele se insere durante sua história marcada por necessidades e condições de aderir a um determinado grupo e não a outro.

É sob esta perspectiva que Deschamps e Moliner (2009) defendem que a definição entre identidade e diferença ocorre pela dicotomia entre identidade social e pessoal. A primeira refere-se a um sentimento de semelhança com (alguns outros), a segunda a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros. Tal distinção toma e explica a identidade e a diferença pela relação entre o sujeito e a sociedade ou entre aspectos coletivos e pessoais (DELMONDEZ; PULINO, 2014).

A identidade, seja pessoal, coletiva ou social, envolve processos de covariação num continuum que se estende do sujeito ao grupo e ao coletivo. Por meio de suas vivências pessoais cotidianas o sujeito identifica-se e/ou participa de determinados grupos e coletividades a depender de suas necessidades e condições pessoais, sociais e políticas.

É pela inscrição do sujeito num grupo de pertencimento que se torna possível participar da identidade coletiva e social que no grupo se processa. Desse modo, a identidade coletiva e social expressa um campo de disputa entre grupos, implicando relações de poder que produzem marcadores sociais de diferenciação e embates, como por exemplo, gênero e raça-etnia. Trata-se de marcadores da diferença que não funcionam de forma isolada, agindo uns sobre os outros e estabelecendo relações sistêmicas e assimétricas, devendo ser compreendidos em sua interseccionalidade e como fruto de determinantes históricos e sociais que constituem um lugar e um tempo na qual o sujeito produz sua singularidade e experiências.

A identidade envolve sistemas classificatórios e o posicionamento entre identidade e diferença pode se organizar, a partir dessa perspectiva, em torno de oposições binárias como: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. O que pode conduzir a uma afirmação da diferença problemática na medida em que alimenta ainda mais as segregações sociais. Tomar a identidade e a diferença enquanto expressões de relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam (SILVA, 2007; DELMONDEZ e PULINO, 2014).

É nesse sentido que Gonçalves Filho (2014) aponta dois temas centrais de investigação da psicologia acerca das relações étnico-raciais no Brasil: o tema da raiz, ou seja, dos processos de enraizamento/desenraizamento; e o tema da irredutibilidade da pessoa humana aos fenômenos psicossociais. O tema da raiz se relaciona diretamente com a conformação da identidade étnico-racial e o tema da irredutibilidade com o fato de uma teoria ou fenômeno, como por exemplo, o racismo, nunca apreender por completo um sujeito.

### **Ideal de ego branco e identidade étnico-racial negra autoafirmada**

O processo de identificação surge de vivências pessoais e grupais em relação ao(s) outro(s) e enquanto fenômeno psicossocial expressa relações de poder, presentes no cotidiano, que configuram a adesão do sujeito a determinados ideários e grupos ou a repulsa aos mesmos, definindo os lugares de prestígio e desvantagem na produção da identidade.

A sociedade brasileira é uma sociedade multicultural e pluriétnico-racial sendo difícil definir uma identidade étnico-racial do brasileiro. Mas, é possível afirmar que a hierarquia étnico-racial imposta com a colonização produziu um adestramento do outro diferente do padrão branco europeu, que o submeteu a forjar sua identidade em referência à cosmovisão e modo de vida do colonizador, para compartilhar de critérios lógicos, éticos, estéticos e espirituais adjudicados de humanidade e assim adquirir características do ser humano considerado universal.

A insígnia da diferença inferiorizante, herdada da colonização, alimentada pelo racismo, e manifesta em comportamentos de preconceito e ações de discriminação racial, faz parte do torna-se negro no Brasil. Uma de suas consequências é a busca do sujeito negro, de forma inconsciente ou consciente, pela identificação com o padrão branco, internalizando o mesmo como ideal de ego, como modelo a ser seguido. Essa busca de identificação com o padrão branco como objeto de desejo pode encadear uma necessidade de afirmar-se junto a este grupo social, buscando todos os elementos disponíveis para se identificar e pertencer a este grupo em uma tentativa de aceitação. É o que Ferreira (2002) denomina de branqueamento, ou tentativa de tornar-se branco, que levado ao extremo pode gerar tal angústia e cisão do eu, por não conseguir satisfazer um ideal de ego branco introjetado, que o mesmo passa a expressar sentimentos de culpa e frustração, que podem derivar em comportamentos como autodepreciação, narcotização, impotência, automutilação, depressão e até suicídio.

Como afirma Silva (2000), a compreensão de ser negro no Brasil constitui-se pela assimilação, nos processos de socialização, de estereótipos negativos desse grupo e pelas relações de preconceito e discriminação vividas pelo sujeito negro no cotidiano desde sua infância. Estes processos promovem uma racialização de si e trazem sofrimento pela descoberta da marginalização e exclusão que se vive devido a uma marcação de cor de pele. A cor da pele opera no imaginário brasileiro como uma metáfora para raça, pois é através da relação da cor, colada à ideia de raça, que os sujeitos classificam a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, que têm características fenotípicas comuns, sendo estas tomadas como responsáveis pela determinação de características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas dos sujeitos, dentro destes grupos, situando-se em uma escala de valores hierárquicos (MUNANGA, 2004).

Por outro lado, essa mesma racialização do negro também carrega as possibilidades de uma mudança no sujeito ao estimular a formação de uma consciência racial, como força motriz de produção de uma identidade negra positivada, capaz de se identificar com os valores, crenças e modos de ser referenciados em matrizes negras africanas e lutar contra o preconceito e a discriminação.

Desse modo, a identidade étnico-racial do negro na pós-colonialidade não pode ser tomada apenas como um efeito dos fenômenos psicossociais derivados do racismo que a colonizam e aprisionam em um ideal de ego branco. Há possibilidades de produção de uma identidade étnico-racial autoafirmada com base nas culturas e ancestralidades africanas, já presentes de forma diversa no cotidiano brasileiro. E que oferecem uma concepção de ser humano que permite ao sujeito constituir-se enquanto negro, para além da oposição ao branco e de dentro de suas raízes culturais, amparado em conhecimentos de tradições que se expressam através da diáspora negra em composições híbridas dos vários saberes oriundos de África.

Existem diversas cosmovisões no continente africano que retratam aspectos comuns sobre a noção de mundo, pessoa e tempo. Dentre eles, tomamos como referência o estudo da psicóloga Ribeiro (1996) sobre a cultura lorubá que compõe, junto a outras etnias, a base dos conhecimentos negro-africanos no Brasil.

Nessa cultura, a concepção de humano encontra-se interligada a todos os seres, que compartilham em comum de uma força vital, manifesta no campo visível e no campo invisível, em um continuum que os une e se manifesta na realidade. O sujeito é concebido como ser integrado, sem divisões ou segmentações entre ele e o mundo, a natureza, o seu grupo e comunidade; sua individualidade está alicerçada na articulação de elementos herdados e simbólicos. Os herdados referenciam-se a sua herança familiar e grupos de pertencimento. O campo simbólico, por sua vez, é composto pelos elementos cósmicos e míticos.

Assim, o sujeito localiza-se na pluralidade de elementos que o marcam desde antes de seu nascimento e o transformam no transcurso da vida. Ele é parte inerente de seu coletivo, emergindo enquanto individualidade, mas que inexistente sem o grupo. Cada componente não é apenas um sujeito no grupo, mas síntese do grupo no sujeito.

Sob essa perspectiva, a individualidade está atrelada ao coletivo, e aos múltiplos elementos, herdados e simbólicos, que formam a pessoa. A temporalidade une o presente ao passado; as ancestralidades às vivências e histórias que se presentificam no cotidiano. O futuro existe, mas não é ele o determinante do presente, este está referenciado nos vínculos ancestrais que compõem o tempo atual. Como afirma Ribeiro (1996, p. 23):

O tempo atual é constituído, portanto, de eventos presentes e passados. A esteira do tempo move-se para trás mais do que para a frente. As pessoas atentam mais para o transcorrido do que para o que poderá ocorrer. Ao ser pessoalmente experienciado, o tempo torna-se real, incluindo tal experiência a percepção de ser a sociedade anterior ao indivíduo e de serem muitas as gerações passadas.

A temporalidade encontra-se preenchida pelo campo da experiência, do vivido, que coloca no encontro com o outro, participante desta cadeia ancestral, as bases que alicerçam os conhecimentos e valores. Por isso, como afirma Hampaté Bá (2010), a oralidade torna-se prática de sustentação das relações, ao produzir no ato narrativo uma experiência que inscreve o sujeito na realidade e no tempo de certo coletivo. Esta narrativa e prática oral necessita do outro para existir, enquanto sujeito forjado no entrecruzamento da experiência, da oralidade e do tempo. Já o sujeito moderno se constitui distante do encontro com o outro, como afirma Benjamin (1994), como sujeito rico em informações, mas pobre em experiência.

A produção de uma identidade étnico-racial do negro autoafirmada com base nas matrizes culturais africanas não necessariamente requer a busca de manifestações culturais fiéis ao continente de origem, mas a busca da produção africana que se fez no passado e se faz no Brasil contemporâneo. Desde as variadas expressões de religiões de matriz africana, aos grupos de capoeira, aos maracatus e afoxés, até os vínculos de solidariedade formados entre coletivos marginalizados e as vitalidades produzidas em encontros festivos.

Nesses espaços, o sujeito negro pode forjar uma identidade étnico-racial configurada por dentro com base em expressões culturais e sociais próprias aos seus grupos de pertencimento. Em direção à formação de uma identidade negra ou negritude que prescindir do branco para identificar-se ou contrapor-se, visto que se constitui num processo de identificação que toma o eu como produto de suas coletividades, formado por uma cadeia de vidas e histórias, que valorizam seus ancestrais, saberes e tradições.

### **Identidade étnico-racial na pós-colonialidade**

A pós-colonialidade pode ser caracterizada pela circulação física e simbólica de várias produções culturais e formas de relações sociais, que desestabilizam os sistemas de interpretação de mundo e sistemas produtivos hegemônicos e permitem a visualização da pluralidade de modos de vida e culturas existentes no mundo, permitindo que mesmo aqueles que se encontram à margem possam se conectar, compartilhar expressões, e construir vínculos de solidariedade.

Como afirma Mata (2014), na pós-colonialidade não há como manter o sujeito intacto, neste momento histórico as diversas formas de vida se expressam e se chocam. Com os avanços tecnológicos, as trocas e encontros estão em toda parte, desde a internet, até os meios de comunicação de massa e a vida nas metrópoles, que congregam grupos de vários lugares do mundo e possibilitam o encontro cotidiano com as diferenças.

Na pós-colonialidade, frente a uma globalização que visa impor aos povos do planeta um único modo de existir, pensar e se relacionar com a natureza, o trabalho e as mercadorias, temos uma globalização anti-hegemônica protagonizada por grupos comunitários e coletivos organizados em redes. Tais grupos e coletivos atuando em resposta à violência e descaracterização das diversas formas de vida e pensamento, estão no cerne da produção de políticas de identidade na modernidade, emergindo como atualizações de tradições e expressões peculiares que ao utilizar de suas raízes culturais e históricas, de forma estratégica, forjam ou reinventam uma identidade coletiva e social frente às necessidades políticas que lhe afligem (SOUZA SANTOS, 2008).

A hierarquia étnico-racial derivada do período colonial ainda perpetua-se no mundo pós-colonial e influencia na formação da identidade de negros e brancos no Brasil. Embora a branquitude, enquanto construção da identidade branca ainda não tenha emergido plenamente como algo a ser percebido e investigado e a perceptiva de que os brancos também são sujeitos racializados permaneça ainda incipiente. Talvez este silêncio sobre o lugar do branco na sociedade tenha associação com o discurso da democracia racial que a sociedade brasileira criou, como uma forma de aliviá-los da responsabilidade pelas desigualdades produzidas no período colonial e que se mantém até os dias de hoje. Como afirma Bento (2002, p. 31),

O legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra.

A identidade étnico-racial posta em jogo, na pós-colonialidade, constitui-se de forma híbrida, por meio de trocas e intercâmbios simbólicos e culturais que descentram o padrão branco como ideal a ser seguido, permitindo a emergência de outras formações identitárias, ancoradas em cosmovisões com pressupostos ontológicos e epistemológicos próprios de viver, pensar e agir no mundo.

Esta identidade emergente atua tanto no plano coletivo quanto pessoal. No plano coletivo, auxilia no fortalecimento de vínculos e pertencimento entre iguais, que percebem sua diferença étnico-racial não como desvio frente ao padrão hegemônico, mas como alteridade que resistiu e resiste à dominação. Tal capacidade de resiliência opera intensificando o processo de identificação do negro com os modelos de referência e membros de seu grupo, num trabalho ético-político de empoderamento de si e luta por reconhecimento de direitos.

Guimarães (2012), ao compreender o Brasil contemporâneo como uma nação multirracial, na qual os grupos étnico-raciais buscam evidenciar suas diferenças e disputam recursos e poder, afirma que: os negros têm atualizado suas lutas na produção de identidades sociais que fortaleçam seus modos de vida, e os brancos recorrido em geral as suas duplas cidadanias de modo a apontar simbolicamente suas raízes europeias.

Sob essa perspectiva, a existência de uma identidade nacional está condicionada à compreensão de sua pluralidade multicultural e étnico-racial. Na pós-colonialidade, a identidade étnico-racial reflete um campo de disputa de recursos e poder, demarcando as necessidades e oportunidades de cada grupo étnico-racial que compõe a sociedade brasileira. Neste processo político há a desmistificação do Brasil como um país de mestiços, com uma identidade étnico-racial uníssona. A emergência de uma política de identidade explicita as diferenças históricas vivenciadas entre brancos e negros que vão desembocar em assimetrias quanto à garantia e acesso a direitos. Trata-se de uma ação para efetivar uma cidadania que contemple as necessidades de cada grupo étnico-racial que compõe a nação, enquanto espaço de exercício de direitos e possibilidades de expressão de formas de ser e viver (MATA, 2014).

### **Considerações finais**

Refletir sobre a identidade é colocar-se em relação com o outro, num encontro de igualdade e diferença que gera pertencimentos do sujeito a identidades coletivas e sociais e alteridades que o diferenciam e transformam. Os pertencimentos produzem permanências nas quais os sujeitos consolidam vínculos e campos de distinção entre o nós e o eles expressos por meio de diferenças culturais, sociais e políticas.

A identidade envolve permanência e transformação no sujeito a partir das relações que ele estabelece consigo mesmo, o(s) outro(s) e o mundo. Ela acompanha tanto os processos de autointerpretação do sujeito frente aos papéis sociais que lhe são atribuídos e que exerce, o qual atua como produto e produtor, como também os processos de encontro com o outro que interpelam pelo embate entre igualdade e alteridade, entre valores e normas sociais e produções que em suas diferenciações consolidam novos modos de forjar a identidade (MIRANDA, 2013). A alteridade mostra que a diferença ao mesmo tempo em que constitui a base da vida social também é a fonte permanente dos conflitos (VELHO, 1974).

É na diferenciação entre grupos que se coloca o essencialismo estratégico de uma política de identidade forjada para a transformação das relações de poder dispostas na vida social. Tal essencialismo estratégico produz referenciais de permanência que estão condicionados pelas necessidades de transformação, tanto sociais, na aderência à identidades coletivas e sociais, quanto subjetivas, como expressão de identidades pessoais daqueles que destas identidades participam. Desse modo, a permanência na identidade pode ser compreendida como necessidade política de grupos oprimidos que na relação de marginalização, forjam identidades que produzem vínculos e reconhecimentos e atuam de maneira substantiva, nomeando sujeitos e coletivos, numa afirmação de suas diferenças.

A luta por reconhecimento de uma identidade demonstra as assimetrias de poder em jogo na vida em sociedade e os processos de dominação do passado e do presente. As identidades políticas, como apontam Martins (2003) e Melucci (2004), estão substantiadas na modernidade por políticas de identidade como respostas de resistência de grupos sociais oprimidos e marginalizados que, frente à sociedade desigual, buscam através dos vínculos e pertencimento de sujeitos a seus grupos de identificação afirmar modos de vida e lutar pelo reconhecimento de direitos. Isso mostra que a identidade condensa necessidades ao mesmo tempo pessoais e coletivas voltadas à transformação pessoal e social da realidade circundante. Ela é perpassada por experiências cotidianas individuais e em grupo que enxertam conteúdos e desejos, configurando demandas a serem respondidas e respaldadas (BRAH, 2006).

A formação da identidade étnico-racial do negro no Brasil encontra-se neste campo de tensões envolvendo permanências e transformações. Na pós-colonialidade ela pode se constituir para além do padrão branco, no contato com a diversidade de formações identitárias presentes no mundo, que descentralizam essa figura e se consolidam em subjetividades configuradas em conhecimentos que partem da cultura afro-brasileira.

Desse modo, a identidade é construída por forças sociais que se efetivam em relações de posições, negações e superações, as quais permitem o sujeito reordenar suas formações identitárias frente ao(s) outro(s) e à realidade social que o demarca. Trata-se, portanto, de um processo pessoal e coletivo alinhavado por vetores históricos e políticos que o engendram.

A categoria raça é distintiva de uma diferença social percebida como imediata e, em geral, implica na atribuição de estereótipo e identidade. Ao lado de gênero e classe social, a raça constitui, diferencia, hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade (SCHUCMAN, 2014). Trata-se, portanto, de uma construção social que remete à origem de um grupo com base na transmissão de traços fisionômicos, transpostos para qualidades morais e intelectuais. Também é um discurso sobre o lugar de onde se veio e, neste caso, remete à etnia – conjunto de indivíduos que histórica ou mitologicamente têm um mesmo ancestral, uma língua em comum, mesma religião e cultura, e compartilham o mesmo território (GUIMARÃES, 2003).

No Brasil, utilizar apenas o termo etnia para designar a população negra – e de descendentes de imigrantes europeus e asiáticos – é insuficiente, visto que não existe um mesmo ancestral comum, seus ancestrais vieram de vários territórios e se misturaram no país configurando um verdadeiro “caldeirão étnico”. Por outro lado, é a raça que melhor expressa as diferenças e desigualdades no Brasil, evidenciando experiências distintas de nascer, viver e morrer, conforme o pertencimento racial da população. Por isso, no âmbito desse texto utilizamos os dois termos juntos: raça-etnia.

A raça-etnia é uma construção social cujo racismo é a ideologia resultante. Ao longo dos séculos, o racismo tem sido utilizado para justificar diferentes formas de opressão e violência e a manutenção de desigualdades e privilégios. A manifestação individual do racismo é o preconceito racial – ou seja, refere-se às percepções, atitudes e juízos pré-concebidos a respeito de pessoas ou grupos de determinada cor/raça e que não são facilmente modificáveis por apresentação de evidência contrária. A manifestação social do racismo, por sua vez, é a discriminação racial – ou seja, toda distinção, exclusão ou restrição baseada na cor/raça e capaz de pôr em risco as liberdades fundamentais e os direitos em quaisquer esferas (SANTOS, 2012).

O racismo é um dos principais organizadores das desigualdades materiais e simbólicas vividas pelo povo brasileiro. Ele estrutura as condições e possibilidades de trabalho, de estudo, de vínculo (incluindo o casamento e os vínculos de amizade), de liberdade, de lugar (ou não lugar) onde morar, as formas de morrer, entre outros (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013). Trata-se, portanto, de um fator determinante das desigualdades e violação de direitos no Brasil, que produz humilhação social e sofrimento psíquico, além de justificativas naturalizantes das injustiças sociais, sendo importante a psicologia debruçar-se sobre essa questão.

Para isso, é fundamental desconstruir as concepções universalistas presentes na psicologia que reproduzem um modelo único de sujeito, o qual repercute na atuação normativa e enquadrante dos psicólogos frente à complexidade das identidades étnico-raciais no Brasil. Também é importante possibilitar o aprendizado de categorias conceituais que permitam uma análise psicológica dessas identidades, compreendendo que tais produções subjetivas são localizadas sociopoliticamente, e estão relacionadas diretamente às situações de poder que os sujeitos ocupam.

## **PARA FAZER E SABER MAIS**

Com base nestas reflexões, como pensar uma atuação pedagógica nas escolas capaz de discutir a formação da identidade étnico-racial no Brasil? Nossa recomendação é trabalhar com pedagogias ativas que possibilitem ao aluno questionamentos que partam do seu cotidiano à construção de saberes que priorizem o olhar à diversidade étnico-racial.

Tais questionamentos permitem observar o que o aluno sabe sobre o tema, partindo dos conhecimentos que detém para construir um projeto de investigação. Formular um projeto de investigação significa envolver o aluno com aquilo que lhe afeta e que neste campo de afetação o mobiliza à produção de conhecimentos. O que pode ser obtido por meio da formulação de questões norteadoras que o fazem pensar como, por exemplo: O que você sabe sobre esse tema? O que gostaria de saber sobre isso?

Como e com quem você pode obter informações que o ajudem a conhecer melhor esse tema?

O projeto de investigação retira o aluno de seu papel de aprendiz, lançando-o no processo de produção do saber, incluindo-o na trama do conhecimento. A busca de respostas conduzirá o aluno para fora dos muros da escola em direção ao território, com suas contradições e necessidades. O levará a visitar museus, templos religiosos, grupos, bairros e comunidades tradicionais vinculados à história de um determinado grupo étnico-racial, entendendo suas situações e percebendo os jogos de poder envolvidos.

Outra atividade que pode ajudar nesse trabalho é a identificação de griôs no território onde se localiza a escola. O griô é o ancião das comunidades tradicionais negras, considerado o guardião da memória e da história, enquanto sujeito embebido de experiências que pela oralidade transmite seus conhecimentos, como forma de perpetuar os saberes e fazeres da comunidade a qual pertence.

A identificação de griôs permite a descoberta de novos mestres populares, não se restringindo aos mestres de cultura já consolidados, mas aos membros da comunidade capazes de retratar por meio de suas vivências e memórias a história, a cultura e os conhecimentos produzidos naquele território por determinado grupo étnico-racial. Trata-se, portanto, de estimular o aluno a realizar uma busca ativa daqueles que possam contribuir na produção do conhecimento, desde benzedeadas, parteiras até contadores de histórias locais. O objetivo desta atividade é abrir o diálogo entre a escola e a comunidade promovendo um encontro intergeracional entre os mais jovens e os mais velhos, que utilizam a oralidade como método de transmissão e produção do saber.

Além dessas atividades didáticas, também é importante que o professor retome a história, apontando as lutas, vitórias, processos de resistência e contribuições de todos os grupos étnico-raciais que formam o país. Essa história situa as relações de poder do passado e as localiza no presente, permitindo refletir com mais profundidade sobre a identidade étnico-racial no Brasil. Pois, como afirma Martín-Baró (1987, p. 157), “Sólo em la medida em que las personas y grupos adquieran conciencia sobre sus raíces históricas, sobre todos aquellos hechos y condiciones que han configurado su realidad, podrán situarse em una perspectiva adecuada para evaluar su propia identidad”.

A seguir, indicamos alguns filmes, livros de literatura e bibliografia científica com informações e referências para ajudar o professor nesse trabalho.

- O livro *MARIOW: O terreiro de Ba' Emiliana* é um conto de Severo D'Acilino que retrata a vida em um terreiro de candomblé no Estado de Sergipe. O sincretismo religioso e a vivência com as diferenças marcam esta obra literária.

- Os *Cadernos Negros de poemas afro-brasileiros* traz referências importantes para compreensão da literatura negra contemporânea, reunindo trabalhos de um coletivo de artistas negros sobre poesia e arte afro-brasileira.
- O filme *Terra de quilombos: uma dívida histórica*, dirigido por Murilo Santos, mostra a situação das comunidades quilombolas no Município de Alcântara, no Maranhão, permitindo discutir as perspectivas, dificuldades e desafios dessas comunidades em todo o país.
- A série *O povo brasileiro*, dirigida por Isa Grispum Ferraz, traz as reflexões de Darcy Ribeiro à luz da perspectiva de diversos intelectuais e artistas, detalhando em 10 episódios a formação do povo brasileiro a partir do encontro entre grupos étnico-raciais.
- O filme *Raça*, dirigido por Joel Zito Araújo e Megan Mylan, focaliza o trabalho de três negros brasileiros em sua luta por igualdade étnico/racial no país: Paulo Paim, senador da república; Netinho de Paula, cantor e apresentador de TV; e Miúda dos Santos, ativista quilombola e neta de escravos.

Por fim, para aprofundamento de conteúdos mencionados neste texto vale à pena conferir os estudos de Nascimento (2003), Ferreira e Hamlin (2010), Maximo, Larrain, Nunes e Lins (2012) e Delmondez e Pulino (2014) abordando, respectivamente, os temas: identidade, raça e gênero; alteridade e dominação; identidade e exclusão; e identidade e diferença.

### QUESTÕES PARA AJUDAR NA REFLEXÃO SOBRE O TEXTO

1. Como conceber a identidade negra no Brasil para além da oposição com a identidade branca?
2. Apresente as relações entre identidade social e pessoal negra e seus efeitos sobre o modo de vida da população negra.
3. Quais as consequências da hierarquia étnico-racial produzida no processo de colonização no Brasil frente à diversidade de identidades étnico-raciais presentes no país?
4. Defina raça e discuta como esta categoria se relaciona com o processo de afirmação da identidade negra.
5. Contextualize a identidade étnico-racial na pós-colonialidade e discuta seus efeitos na construção da identidade negra.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGÉ, Marc. *O sentido dos outros: atualidade da antropologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.25-57.
- BLEGER, José. *Temas de Psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, 26: 329-376, 2006.
- CIAMPA, Antônio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para prática de psicólogas (os) em políticas públicas de relações raciais. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.
- DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicologia & Sociedade*, 26 (3), 632-641, 2014.
- DAVEL, Eduardo; MACHADO, Hilka Vier. A Dinâmica entre Liderança e Identificação: Sobre a Influência Consentida nas Organizações Contemporâneas. *Revista de administração contemporânea*, 5(3): 107-126, 2001.
- FERREIRA, Jonatas; HAMLIN, Cynthia. Mulheres, negros e outros monstros: um ensaio sobre corpos não civilizados. *Estudo Feministas*, Florianópolis, 18(3): 811-836, 2010.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. *Psicologia & Sociedade*, 14 (1): 69-86, 2002.
- FREUD, Sigmund (1919). *O estranho*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- \_\_\_\_\_. (1921). *Psicologia das massas e análise de eu e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GONÇALVES FILHO, José Moura. *Racismo e Sofrimento Psíquico: perspectivas teóricas e práticas*. II Encontro Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es) das Relações Raciais e Subjetividades (II PSINEP). Recife: 2014, 10 p. (Mimeo).
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, 29(1): 93-107, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Racismo e antiracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2012.

- HAMPATÉ BÁ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO Joseph (Org). *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. El latino indolente. Carácter ideológico del fatalismo latino-americano. In: MONTERO, Maritza (Org.). *Psicología política latinoamericana*. Caracas: Panapo, 1987, p.135-162.
- MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. *Psicologia & Sociedade*, 15(1): 201-217, 2003.
- MATA, Inocência. Estranhos em permanência: a negociação da identidade portuguesa na pós-colonialidade. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, 4(1): 5:34, 2014.
- MAXIMO, Thais Augusta Cunha de Oliveira; LARRAIN, Leoncio Francisco Camino Rodriguez; NUNES, Aline Vieira de Lima; LINS, Samuel Lincoln Bezerra. Processos de identidade social e exclusão racial na infância da solidão. *Psicologia Revista (Belo Horizonte)*, 18(3): 507-526, 2012.
- MELUCCI, Alberto. *O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.
- MIRANDA, Sheila Ferreira. *Negros profissionais e acadêmicos: sentidos identitários e os efeitos do discurso ideológico do mérito*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MUNANGA, Kabenguele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto Pereira (Org.). *Cadernos Penesb 5*, Niterói: EdUFF, 2004, p.15-34.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.
- PAIVA, Geraldo José. Identidade psicossocial e pessoal como questão contemporânea. *Psico*, 38(1): 77-84, 2007.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. *A alma africana no Brasil: os Iorubás*. São Paulo: Oduduwa, 1996.
- ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. *Psicologia & Sociedade*; 20(2): 155-164, 2008.
- SANTOS, Alessandro de Oliveira. Superar o racismo e promover a saúde da população negra: desafios para o trabalho de prevenção ao HIV/Aids no Brasil. In: PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo; BUCHALLA, Cassia Maria (Orgs.). *Vulnerabilidade e Direitos Humanos: Prevenção e Promoção da Saúde. Da doença à Cidadania*. Curitiba: Juruá, 2012, p. 145-163.
- SOUZA SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

- SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. São Paulo: Editora Anna-blume e FAPESP, 2014.
- SILVA, Maria Palmira. O antirracismo no Brasil: considerações sobre o estatuto social baseado na consciência racial. *Revista Psicologia Política*, 1(1), 37-65, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007, pp. 73-102.
- TAJFEL, Henri. *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Horizonte, 1982.
- VELHO, Gilberto. *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1974.



# Psicanálise e Psicologia Social: Identidade da Criança Negra

Regina Marques de Souza Oliveira <sup>176</sup>

Este texto é parte do livro *Psicanálise Infantil: identidade e relações étnico-raciais*, o qual foi premiado em 2013 em segundo lugar na ordem de classificação das obras recomendadas para publicação pela Fundação Biblioteca Nacional através do Edital de Apoio à Coedição de Livros de Autores Negros.

Primeiramente, realizamos as observações do contexto infantil da criança na escola e como esta instituição e seus agentes contribuem para a formação de seu psiquismo e de sua identidade.

Neste momento do texto, procuramos abordar também os aspectos referentes ao universo familiar, o qual está, no caso da criança pequena da educação infantil (0 a 6 anos), inexoravelmente ligado à criança e, portanto, também à escola.

Posteriormente, apresentamos as construções de um caso clínico de atendimento infantil em psicanálise que ilumina e discute as questões formuladas. Ele serve de base para que os profissionais de saúde (em especial os psicólogos) reflitam sobre a importância da abordagem étnico-racial no contexto clínico e institucional. Pois ainda a participação da psicologia na abordagem da temática tem sido irrisória no contexto brasileiro e a negação da importância deste estudo no âmbito da psicanálise apresenta-se como um aparente tabu, a contar pelo número de obras catalogadas que tratam sobre a questão.

O questionamento de Kabengele Munanga em 2000, feito a todos os psicólogos brasileiros, através de seu entrevistador, o Doutor, Professor e pesquisador sobre Identidade, homenageado em âmbito nacional em novembro de 2014, por seus importantes trabalhos e vida de dedicação à produção psicológica brasileira, Antonio da Costa Ciampa, permanece há mais de uma década sem resposta consistente: “qual é a expli-

---

<sup>176</sup> Doutora em Psicologia pela PUC/SP. Professora da UFRB

cação dessa ausência e desse silêncio (da psicologia) sobre um tema que toca a vida de mais de 60 milhões de brasileiros de ascendência africana?" (Entrevista com Kabengele Munanga, *Revista Psicologia e Sociedade*, 12, (1/2): 5-17, jan./dez. 2000).

Após 15 anos destas considerações, temos na Bahia, na Universidade Federal do Recôncavo, uma recente reforma curricular aprovada para o curso de psicologia, que em quase nada favorece a discussão obrigatória das questões-chaves afeitas à maioria do contingente populacional da Bahia: mais de 75% de população negra (IBGE, 2010). Circunstâncias que os componentes do Núcleo Docente Estruturante – NDE fecharam-se a discutir com outros poucos docentes presentes no curso a primordial importância da questão, revalidando que o contingente numérico expressivo dos professores formadores da maioria dos cursos de graduação em psicologia ainda possui visão estreita sobre a sociedade brasileira, seus valores étnicos e raciais e o menosprezo à fundamental abordagem destas questões para a formação do psicólogo no Brasil, o qual é cada vez mais solicitado (considerando as novas redações da LDB a partir do advento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o MDS com a legitimação do SUAS através do CREAS e CRAS, e o próprio SUS, incluindo a isto a Portaria 922/09 que cria a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, que considera nisto a dimensão da saúde mental) a agir em diferentes contextos, principalmente os educacionais e da saúde.

Apesar disto, estamos avançando, a sociedade brasileira, na dimensão de compreensão e tratamento do racismo, principalmente no âmbito educacional. Porém, ainda temos muito a fazer para promover uma sociedade efetivamente democrática e cidadã diante das diferenças étnico-raciais, as quais são políticas e não distintivas da condição efetivamente humana e igualitária entre de negros, brancos e indígenas. Principalmente porque situações como as esboçadas acima são presentes e violentas, mesmo diante de tantas possibilidades, principalmente na Bahia, para se efetivar a importância da formação educacional de todos os graduandos de psicologia para o fortalecimento das necessidades de transformação do país no âmbito local, regional e nacional.

Este texto ilumina esta necessidade há muito apontada por Munanga e perseguida por todos nós, pesquisadores e militantes das relações étnico-raciais e desejosos de cidadania plena para todos.

O texto é composto por três partes: a primeira aborda, como dissemos, a dimensão escola, família e sociedade; na segunda, especificamos a clínica psicológica psicanalítica no atendimento à criança negra e as relações com seu contexto de atuação; na última parte do texto, apresentamos um pequeno glossário, o qual serve de apoio ao leitor não familiarizado com algumas terminologias da psicanálise e da psicologia social, esclarecendo inclusive alguns apontamentos sobre raça e etnia – termos e distinções que são em geral importantes para jovens pesquisadores e leitores iniciais sobre o tema.

Considerando que o texto é para todos, educadores, profissionais da saúde mental, pais, familiares de crianças negras, adolescentes que se interessam pela temática, enfim, público em geral, esperamos que a leitura seja agradável e útil.

### **1. A criança e o meio: contornos psíquicos e contribuições identitárias**

A concepção dos profissionais da escola no trabalho dedicado à criança negra e às relações com a cultura e diversidade está diretamente relacionada à condição do desenvolvimento social geral de uma sociedade. Sendo assim, é compreensível que uma sociedade como a nossa, que não prioriza a educação de seu povo, muitas dificuldades terá para aprimorar-se no entendimento e acolhimento sobre a importância de aspectos afetivos emocionais ligados a processos de constituição de identidade e estruturação psíquica dos bebês negros ou não.

Podemos compreender que a criança é concebida por um casal. Seus pais. E estes, cada qual possui uma cultura a ser transmitida à criança.

A criança em seu meio compreende vários universos.

O universo dela para consigo mesma. Imersa em seu caldo de cultura originário. Das transmissões paternas e maternas, os quais igualmente concebem os registros históricos e culturais de sua ancestralidade.

O universo familiar. Avós, tios, irmãos, padrinhos, primos, entre outros.

E o universo social – o meio ambiente extensivo da relação do indivíduo com a cultura e a sociedade.

Elencamos três universos, mas esta organização é apenas didática, a fim de percebermos que a criança está embalada por um ambiente extenso e bastante ampliado.

Sob tal perspectiva é que sabemos que a criança se forma e se constitui a partir destas multiplicidades de ambientes.

E sua formação é referente a sua condição emocional. Quando falamos de condição emocional estamos nos referindo à dimensão de formação do aparelho psíquico.

Chamamos aparelho psíquico a condição de desenvolvimento mental humano. A condição de discernimento e habilidades do pensamento. Não só do pensamento intelectual formal, mas do pensamento como um todo, seus códigos sociais, linguísticos, cognitivos, emoções, sentimentos, ansiedades, medos, angústias, instintos.

A noção de aparelho mental é inaugurada por Sigmund Freud e ele, preocupado com as decorrências das manifestações incompreensíveis do comportamento de seres humanos adultos – mulheres portadoras de sofrimento mental, na época denomina-

das históricas – procurou entender a questão. Ele nos indicou que o aparelho mental é formado por inconsciente, consciente e pré-consciente. Isto foi chamado de primeira tópica de organização do aparelho mental humano. Posteriormente, ele designou a noção de aparelho psíquico formado por id, ego e superego. Nesta segunda formulação do aparelho psíquico – denominada segunda tópica – ele informou que id é a instância (localização) onde residem os instintos mais arcaicos e primitivos do ser humano. Sua condição humana mais voltada para as necessidades básicas do ser: fome, sede, frio, sono. O id é a nossa parte “animal”, a qual corresponde às nossas manifestações marcadamente inconscientes e instintivas. O ego ele informou como sendo a instância (lugar) que faz a comunicação intermediária entre id e superego. A instância responsável pela articulação entre realidade objetiva, necessidade instintiva de satisfação imediata e viabilidade do empreendimento da ação. O ego seria a ponte de equilíbrio do sujeito entre id e superego. No ego estariam as competências para a inteligência, a memória, a atenção, o pensamento, a razão, o sentimento, a emoção. O processo árduo de desenvolvimento humano que é o processo de conquista civilizatória.

O superego é a inscrição do indivíduo na ordem social, nas regras objetivas, na moral daquilo que é considerado certo e errado. Estas “localizações” da estruturação da noção de aparelho psíquico representam o salto qualitativo no processo de construção do psiquismo da humanidade. E, obviamente, a relação entre as instâncias ocorre de forma dinâmica e constante. Poderíamos dizer que a primazia do aparelho psíquico em uma única instância é a ocorrência do adoecimento mental. Então, não podemos ser apenas id ou apenas superego – quase instinto puro e moral social coletiva. Precisamos ser “ponderados”, “equilibristas”, uma ponte que nos permite ir e vir do oceano ao continente – o ego. Uma visão ampliada de mundo. Capaz de agregar diferentes contextos: terra e mar, por exemplo. Transitar entre o céu e a terra. O feijão e o sonho. O trabalho e o lazer: repouso. Reflexão, Pensamento e Ação. O ego é a grande investida humana, que possibilita os desenvolvimentos do processo civilizatório. E ele é por princípio a conquista da consciência.

Pensem sobre como foi difícil para nossos antepassados – as mulheres e homens das cavernas – organizarem-se em linguagem, signos, criar instrumentos, proteger-se dos perigos da natureza até atingir a evolução humana milenar da capacidade da organização social, do uso da escrita do desenvolvimento da tecnologia através da descoberta do fogo, da roda e do uso de instrumentos.

Assim sendo, o aparelho mental humano reescreve em nossos dias este processo milenar de desenvolvimento da história da civilização.

Então, o aparelho psíquico é protótipo e reescrita de um processo muito amplo que é o destino coletivo e social de todos nós.

Da placenta do útero de nossas mães nós caímos para um mundo de universos distintos. E, ao mesmo tempo, estamos localizados singularmente. Em um aparelho mental que nos ordena e circunscreve nossa vida em um limite específico.

Este é o meio da criança. Este é o meio infantil que constitui a todos nós. Seu contorno psíquico e identitário. Que também é banhado por seu caldo étnico.

Ao mesmo tempo, a psicanálise, como todo campo do conhecimento que se preze, ganhará outras considerações, ampliando a noção de entendimento e compreensão da noção de estruturação do aparelho psíquico infantil (humano).

Melanie Klein nos trará a consideração de como o dinamismo do aparelho psíquico e estruturação mental humana se dão e se estabelecem na relação mãe-bebê. Ela chamará isto de díade mãe-bebê. No sentido de que é uma dupla. E ela trará a noção de que este aparelho mental, ao nível dos modelos freudianos – primeira tópica e segunda tópica – é a fundação da condição do sujeito. Que tudo o que existe no bebê humano é emoção, é intensidade, é percepção aguçada, é leitura imediata do contexto – e, também dizemos nós, é leitura de pertença étnica. É o ingresso imediato na cultura social – porque para Klein, ao contrário de Freud, desde o primeiro dia do nascimento já existe ego – arcaico, mas é um ego. E no mesmo sentido as relações edípicas inauguradas por Freud para Klein também precocemente já se inscrevem. Lembrando que para Freud o complexo de Édipo é o ingresso do sujeito na cultura e na ordem social humana. Um “complexo” processo de estruturação psicossocial do sujeito. Freud utiliza a clássica tragédia grega de Sófocles, “Édipo-Rei”, para estruturar sua teoria na qual o filho deseja a mãe e a supressão do pai. Na tragédia grega, Édipo sem saber que Laio era seu pai, acaba por assassiná-lo em um combate; torna-se rei de Tebas, casa-se com Jocasta, sua mãe natural (pois havia sido abandonado por ela logo após o nascimento em função das palavras de um oráculo, o qual previu que aquele filho – Édipo - traria infelicidades. Jocasta, tentando controlar os desígnios do destino, dá a luz à criança e manda matá-la. No entanto, o sujeito encarregado de fazê-lo não realiza a tarefa e Édipo é criado por um casal de camponeses que o encontra pendurado em uma árvore amarrado pelos pés, para que os pássaros e urubus dessem conta de seu corpo ali deixado. O nome Édipo significa “pés inchados”).

Pela simbologia da tragédia, a antiga tríade freudiana pai, mãe e criança que dá origem e sustentação a construções edípicas; significam não apenas o singular subjetivo e específico do sujeito individual. Mas, ao contrário, na leitura que fazemos é o ingresso inevitável do sujeito na ordem do coletivo, na ordem do social, na ordem da história da humanidade.

Sob tal aspecto, o “Complexo de Édipo” não é apenas singularização pessoal. Relações marcadas pelo encontro da família nuclear burguesa da época vitoriana da formulação

da psicanálise. Ele é a definitiva observação da condição humana que precisa emancipar-se da sua pequenez individual, provido e dependente em sua perspectiva geral. Ele é o ingresso do sujeito no mundo dos que trabalham, dos que constroem, dos que pensam na construção de uma realidade que almejam, suportando as frustrações da autonomia da existência, das decorrências da vida que nos dá mostras de nossa impotência e finitude; obrigando-nos a pensar e a organizar saídas criativas para a garantia da vida, do império da verdade, da construção do mundo e da história que queremos diante das adversidades que nos são reiteradamente impostas pelo jogo natural da vida.

Édipo é ingresso na participação social. A inscrição do sujeito na ordem da cultura. Ocasião em que é convocado a participar da construção da história humana, da coletividade dedicada aos processos de aprimoramento das condições civilizatórias do mundo. Ao abdicar da exclusividade prazerosa e confortável do amor materno, a criança – ser de cultura – parte para a busca da construção de seu amor na coletividade. Um olhar e ação que se manifesta “para fora” na intenção de posteriormente e simultaneamente voltar às premissas de seus processos de singularização específicos.

Percebemos então que a constituição do sujeito psíquico não é apenas interna, ou prioritariamente externa. Mas são ambos os movimentos que se fortalecem, que se intercambiam na dimensão de estruturação da consciência e fortalecimento da consciência – da crítica do indivíduo frente a si mesmo, seu destino, sua história social e coletiva e participação na sociedade. Um indivíduo pleno.

Então sabemos que o bebê não é um nada. Ele é, ao contrário dos demais mamíferos, um animal sem nenhuma condição de portar-se sozinho em seu primórdio. No entanto, ele possui a condição de ser extremamente sofisticado, ao nível mental, capaz de interagir com o ambiente, seus pais, familiares, e toda lógica da cultura na qual ele está inserido. Assim sendo, a dimensão étnico-racial também está imersa nesta circunstância inaugural do sujeito, pois a cultura é elemento distintivo portador de etnicidade. Klein chamará estas condições de posições. Posições depressiva e esquizoparanoide. Paranoide porque não compreendemos o mundo ao nosso redor. Na precocidade de nossos dias no mundo terrestre nos sentimos extremamente ansiosos, tensos e perseguidos por objetos (noções) que nem sempre são reais e existentes, mas criação de nosso alto nível de ansiedade e medo e percepções de mundo. Sim, medo. Porque somos também animais. É o que também somos e, portanto, temos medo do que não conhecemos, do que é novo. Afinal, nascemos todos os dias um pouco. E somos esquizo, porque somos fragmentados em nossa compreensão de mundo. Porque o novo e desconhecido sempre se apresenta na primazia e soberania do tempo e da história. A posição depressiva proposta por Klein é o prenúncio da compreensão de que o ambiente da vida não é nosso próprio umbigo, ligado ao cordão umbilical materno que tudo prove e tudo dá sem necessidade de investirmos nossa ação para nos mantermos.

A posição depressiva é o reconhecimento gradual de que o mundo é para além de mim mesmo e que o outro possui uma vida a despeito de mim. É o reconhecimento de que as pessoas são finitas, de que a vida não pode tudo, mas que mesmo nesta observação de que eu não sou o centro do mundo eu ainda assim sou tratado com amor e consideração. A mãe que me segura e alimenta tem que se dedicar por ventura da condição da vida a outros afazeres. E “eu” posso suportar suas ausências na medida em que observo que seu amor é incondicional a mim apesar de seus afastamentos. Por isto, sinto-me culpado e envergonhado por exigir tão ferozmente com meu choro inquieto seu seio – seu carinho, seu amor, sua exclusividade, sua devoção total. E ao reconhecer isto – que não sou o centro do universo, mas ainda assim sou muito amado – o bebê humano pode ingressar na “posição depressiva”, pois começa a refletir sobre si mesmo na relação com o outro. A isto Melanie Klein chamou relação de objeto.

A criança negra enquanto bebê humano é igualmente portadora destas condições mentais. No entanto, ela está fazendo leituras sobre sua etnicidade, seu lugar no mundo, na medida em que lê o contexto de sua mãe. E esta mãe não é necessariamente a mãe natural, mas a mãe que cuida do bebê a qual pode ser o pai, a avó, a madrinha, a tia, enfim. E neste âmbito o bebê negro, inaugurado transgeracionalmente em sua cultura comunitária africana, está fortemente capaz de observar este nível de singularidade ambiental que é o interjogo de sua constituição psíquica.

O bebê, criança negra, em seu contexto cultural ancestral originário também está sendo carregado pela cultura extensiva. Lembremos que em África as crianças não são apenas de suas mães e pais. Mas há um sentido de responsabilidade coletiva pelo cuidado e bem estar das crianças em geral. No entanto, ainda assim, podemos utilizar a noção psicanalítica para referendarmos que as percepções do bebê negro, que possui a noção do cuidado coletivo de si, é também mais aparatado e sofisticado para dar conta das adversidades inerentes ao processo de participação do homem/mulher na ordem da cultura. Pois que a ligação com a mãe não é única. Quero dizer, não é apenas uma mãe, mas inúmeras outras pessoas que atendem às necessidades do bebê negro, sem intermediários financeiros. Isto é notório se pensarmos como as numerosas famílias negras se organizam para dar conta de seus filhos. Alegres, expansivos, criativos e inteligentes. Demonstrando que a dimensão da posição depressiva kleiniana é correlata na criança negra à presença do sentido comunitário e o respeito religioso pela mãe.

Então, a posição depressiva é o ingresso do indivíduo no início da ordem da sociedade, o ambiente de formação do caráter inexoravelmente ligado ao conjunto coletivo humano.

Klein não contesta ou difere da condição de formulação do aparelho psíquico humano, apenas acrescenta que junto à estruturação do aparelho psíquico freudiano, o

mesmo se altera em posições diferenciadas para dar conta da difícil aventura humana na ordem do nascimento da existência psíquica do sujeito.

Outra base de acréscimo à noção psicanalítica inaugural é a direção de Donald Woods Winnicott. Ele, além de manter as dimensões perenes dos alicerces freudianos, possibilita expandir a noção das posições – esquizoparanoide e depressiva – kleinianas para construção e estruturação psíquica do sujeito.

Assim trabalhando, ele construirá, a partir de seus relatos clínicos e experiência de atividades como médico pediatra em tempos de guerra, a noção de que o aparelho psíquico humano se funda na díade mãe-bebê (mantém o modelo kleiniano de pensamento), mas o amplia para inaugurar tal qual Freud que o meio ambiente do bebê é cultural e social.

Na leitura que fazemos de Winnicott no percurso e advento da psicanálise, este nos mostrará que a mãe que segura ao colo seu bebê não o faz sozinha. Ela porta nos braços seu caldo de cultura. O leite que nutre não é só alimento. Mas junto com o alimento vai o afeto, a cultura, os símbolos e insígnias sociais de um povo. O amor, em sua significação cultural coletiva e individual plena. E sob tal aspecto o bebê negro está a princípio cultural da força da manutenção dos laços com a diáspora, bem assegurado a despeito das violências que assolam a população negra ao longo dos séculos em todos os cantos do mundo.

Winnicott nos emprestará um olhar capaz de dizer que a mãe é simbólica, porque não é a mãe física e corporal que sustenta no braço o bebê. Mas é todo o amparo social que esta mãe porta, que ela possui. Seja na ordem da presença do pai (marido, companheiro), seja na ordem de outros apoios familiares – avós, tios, padrinhos, vizinhos, comunidade extensiva de interação com a mãe e a criança – e inclusive na ordem da provisão do Estado Social. O nível de acolhimento que uma sociedade possibilita à mãe é a forma como o bebê pode ser sustentado e acolhido.

Sob tal perspectiva, as políticas públicas e sociais são um recurso de acolhimento à criança e à mãe. É um entorno que envolve o bebê.

A licença maternidade no Brasil foi prorrogada por seis meses recentemente. Isto é uma função de sustentação do colo materno para a criança.. É reconhecer que a cultura social é diferencial importante que participa ativamente do processo de singularização e subjetivação do ser humano.

Então, quando falamos díade mãe-bebê, estamos falando da relação indivíduo e sociedade, sujeito, cultura e etnia.

Uma mãe, no nível simbólico que a estamos trazendo, ela não está, não é e não vem sozinha – é a transmissora da herança ancestral de seu povo e de sua pertença étnico-racial.

As mães negras portam em seu colo um farto caldo de cultura. Elas apresentam o mundo ao seu bebê. Elas trazem em si a dimensão da África, da Escravidão, da alegria e do sofrimento, das lutas e das conquistas, da força da ancestralidade negra em seus diferentes paradigmas de cosmologias e pensamentos. A criança é constituída por seu meio, mas não apenas seu meio físico observável, seu entorno de vizinhanças e espaços geográficos cartográficos. O bebê se constitui pelo meio emocional, que para a psicanálise, tal qual a entendemos, é um meio de cultura, processo de singularização e subjetivação dos sujeitos. Há uma cartografia psíquica que marca a singularidade do bebê, a qual enquanto singularidade não pode sê-lo senão pela ordem da cultura e etnia a qual é transmitida transgeracionalmente. No clima da mãe, da casa, da família, do entorno e da vizinhança. No calor da música de ninar menino, do modo de carregar a criança, de embalar-lhe a vida e oferecer-lhe o leite/seio. O “sotaque” e a linguagem que a mãe transmite ao bebê é o substrato de sua condição singular. Os genes de sua ancestralidade e, no caso do bebê negro, sabemos que tais elementos são fortes e estruturantes da psique.

As mães negras apresentam tal diversidade cultural ao seu bebê quando os sustentam em seus colos. Na verdade, é preciso que uma mãe, qualquer que seja ela, porte sua criança no braço e apresente-lhe seu meio, seu entorno, sua cultura, seu mundo e sua condição de existência fundamental.

A mãe negra que sustenta o bebê negro apresenta à criança a tradição africana.

É claro que,

Quando se fala da “*tradição africana*”, nunca se deve generalizar. Não há *uma* África, não há *um* homem africano, não há *uma* tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias. Claro, existem grandes constantes (a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre os mundos visível e invisível e entre os vivos e os mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe, etc), mas também há numerosas diferenças: deuses, símbolos sagrados, proibições religiosas e costumes sociais delas resultantes que variam de uma região a outra, de uma etnia a outra; às vezes, de aldeia para aldeia (AMADOU HAMPÂTÉ BA, 1992, p. 14).

Este é o sentido africano que a mãe negra apresenta ao seu bebê. Fornecendo a comunicação da criança com sua origem e ancestralidade através da imersão na sua cultura de origem. Por isto, toda criança negra traz em si uma grande capacidade de expressão e vivacidade, pois a riqueza africana da qual ascende é infinitamente diversa e sobreviveu ao genocídio e ainda sobrevive, dia a dia, nas lutas da juventude negra, hoje no Brasil francamente exterminada.

Neste sentido, o caldo cultural que banha o bebê negro é primordial para a sua constituição subjetiva e a construção de seu aparelho psíquico se equilibrará a partir da premissa cultura/etnia, indivíduo, sociedade.

Processo de singularização que é também processo plural, pois agrega as condições do indivíduo em contato íntimo com seu meio ambiente cultural e étnico.

Nestas considerações, a criança e também a criança negra possui o contorno psíquico de estruturação emocional a partir da cultura.

A relação da criança negra com a noção de aparelho psíquico freudiano, kleiniano e winnicottiano nos fornece a condição de pensar que esta criança vivencia sua estruturação e movimentação emocional a partir destes processos finos e internos de considerações emocionais.

No processo de estruturação emocional é importante observar que todas as considerações dos modelos propostos incluem a força da consciência na formulação emocional.

Somos portadores de id e superego. Podemos agir a partir de vivências esquizo-paranoides ou depressivas, a cultura para nós é apresentada por uma mãe simbólica e real que nos sustenta, mas a grande aposta psicanalítica é a do esclarecimento, ou seja: a da consciência.

Quando Lacan, outro expoente da psicanálise, propõe a retomada da psicanálise a partir dos princípios cunhados inicialmente por Freud, ele falará em dimensões do real, do simbólico e do imaginário. Lacan estabelece constructos específicos sobre estas dimensões psicanalíticas e formula com grandiosidade a noção de alteridade, do outro e do grande Outro. Estas significações da psicanálise lacaniana, bem como do próprio percurso psicanalítico com a validade da apresentação de diferentes universos de pensamento de autores, constituem-se a dimensão do nível de proximidade íntima que a psicanálise em si pensa a história do sujeito na cultura e a crítica que se estabelece frente à formação do indivíduo e o aparato social. Sob esta consideração, Lacan investirá na crítica à cultura, na participação histórica, na força importante do social. A impressão que se tem é que Lacan seria o mais expressivo psicanalista, pós Freud, para falar de cultura, sociedade e processo de singularização e subjetivação. No entanto, toda psicanálise, assim como toda história da escrita do pensamento, está localizada no tempo. E Lacan viveu e produziu no bojo do movimento estudantil, das lutas sociais por garantias de direitos, a efervescência da crítica social em uma França que viveu o maio de 1968.

Nós quando utilizamos a expressão “a cultura para nós é apresentada por uma mãe simbólica e real que nos sustenta” não estamos nos referindo aos constructos especificamente formulados por Lacan. Mas utilizamos o sentido mãe simbólica na perspectiva de

observarmos que a Mãe é o sagrado africano que sustenta o bebê. A simbologia inconsciente na cultura da Mãe Preta – a eterna mãe de leite provedora. A Mãe África, que dá origem ao primeiro ser humano na face da terra. As representações maternas religiosas – tantas mães Conceição Aparecida – e as Mães Simbólicas e presentes do candomblé – matriz africana, de Iemanjá – A grande mãe de todas as cabeças, do discernimento, do direcionamento do ego e da vida saudável do psiquismo e da mente dos sujeitos, a harmonia, a integração, o cuidado, a devoção. Oxum, a mãe “parideira”, sensual, romântica, jovial, alegre, sedutora, carinhosa, protetora, maternal, “mãezinha das crianças bem pequenas”. Iansã, a mãe forte, independente, dos ventos da justiça e das tempestades necessárias para o enfrentamento das lutas e conquistas inerentes às adversidades do mundo. E Nanã, a mãe primeira, que habita a lama da terra perene, de onde surge o homem/mulher sagrados que serão moldados com o sopro da vida de Oxalá – o Pai, bom, protetor e eterno.

Assim sendo, este é o eixo de discussão que liga criança negra, cultura, sociedade e psicanálise. Pois a ancestralidade, a cultura e a apresentação de mundo do bebê negro acolhido por seus pares foi-lhe inauguralmente apresentada. No entanto, a sociedade, extensão da cultura materna, não reitera o ingresso do sujeito na cultura coletiva de valorização social.

Quando a criança ingressa na escola, tal qual a conhecemos nos moldes ocidentais, há a negação da raça, da cultura. A ausência de diálogo com a criança negra em seu primórdio inaugural. Ausência de linguagem no sentido de negação do acesso à consciência, pois ego, posição depressiva e relação meio-ambiente cultural são premissas psicanalíticas de estruturação emocional infantil – humana – representativos da importância da consciência para o desenvolvimento do processo coletivo – superação da barbárie (condição animal humano) para auferir nível de evolução aprimorado (processo civilizatório).

Assim, a ambientação emocional infantil da criança negra vem marcada pela dimensão da ausência do diálogo com os pares sociais. E a ausência da atenção e aprimoramento da consciência. Pois todo o trabalho do aparelho psíquico mental humano é o trabalho da consciência. É a luta para o esclarecimento, para o domínio pela plenitude da razão. Não a razão científica que conhecemos – positivista, neutralizada – mas a razão fundadora do pensamento: a ideia, a criatividade, a filosofia, a arte, a beleza, a ética, a verdade.

Então, o trabalho do pensamento e dos processos de identificação da criança e das crianças negras fica marcado por uma não legítima inserção social. Uma desconsideração do contorno psíquico que toda criança negra a priori já possui, tendo em vista a riqueza da vivência da diversidade conforme a cosmologia (visão de mundo) africana.

Sob tal perspectiva, não podemos nos esquecer de que o Brasil, tendo recebido um contingente expressivo de africanos no processo de colonização, acabou por fundar neste solo de matriz indígena também o cerne da cultura negra africana na população como um todo – sejam lá de que raça ou etnia são. Mas, ainda que assim seja, formalmente o modelo que se adota nas escolas e na reiteração do Estado Social – políticas públicas, concepções sobre direitos, igualdade e oportunidade de acesso –, não é condizente com esta realidade cultural inaugural do país e identidade do Brasil.

Há uma dicotomia entre o que verdadeiramente somos e as formas que a sociedade representada por expoentes culturais que não nos representam em nossa base formulam como válidos para a sociedade como um todos.

Sob tal perspectiva, perceber os contornos psíquicos da dimensão emocional da criança negra frente ao seu meio social é atestar e compreender que para a real expansão da identidade brasileira em sua formulação diversa inaugural há que se aceitar e tornar imprescindível o tratamento específico para a população negra. A questão das ações afirmativas é medida fundamental para prosseguir ou iniciar a retomada do desenvolvimento humano de superação da barbárie a caminho do processo civilizatório de agregação de todos os seres. Apenas um Estado Social que possua a noção das peculiaridades do desenvolvimento psíquico e subjetivo das crianças negras é que será capaz de assumir a exigência de políticas focais para promover o desenvolvimento da igualdade entre todos. No crescimento à sociedade cultural e a união de um só povo.

Apenas o esclarecimento profundo da questão será capaz de romper com o preconceito dedicado às cotas raciais e ações afirmativas presentes no debate das políticas públicas para a população negra.

Se compreendermos a história de nossa formação emocional, será inevitável ceder a primazia da consciência, validando a verdade das relações entre os pares da cultura para uma ampliação da unidade nacional, através de políticas focais.

Assim demonstrado a patologia e a problemática sobre a dimensão psíquica da criança negra, inscreve-se no ambiente social, no Estado Social, que não provê políticas públicas e sociais que aplaquem tal ignorância e desigualdade. O mal estar e adoecimento estão na coletividade externa ao mundo singular e familiar do bebê negro. O qual recebe um contorno inadequado. Não por parte do acolhimento materno e do entorno ancestral, o qual é forte provedor, tendo em vista a força da cultura negra que, a despeito das inúmeras e diferentes tentativas de extermínio da população negra, consegue permanecer viva e expressiva, mas por conta justamente da eterna ameaça iminente de atrocidades, holocaustos e genocídios. Da marca de origem, da subjugação de inferioridade a que a população negra está inquestionavelmente exposta no mundo tal qual o conhecemos.

As crianças negras ficam desprovidas de seu valor total como seres humanos plenos participantes do processo social. Há assim um alijamento da cultura, não só da e para as crianças negras, mas para todas as crianças. Pois o nível de consciência da nossa sociedade é extremamente precário.

Neste des-caminho a criança negra formula a construção de sua identidade, no paradoxo de não ser considerada como ser portador de singularidade e cultura, atrelada à ordem da coletividade para o pleno exercício de sua condição humana emocional e social.

O contorno emocional social do inconsciente é o que se demonstra imperativo na ordem de nossa cultura, que nega o acesso efetivo das crianças – todas elas – à expressão genuína de sua condição cultural e, portanto, psíquica e identitária.

Sob este aspecto, a intransigência em favorecer investimentos em políticas sociais em saúde e educação (Estado Social) específicas para a população negra é ter noção estreita das dimensões emocionais que fundam a condição humana. E que tais investimentos, embora direcionados a públicos específicos, trarão desenvolvimentos plenos a todo conjunto da sociedade – negros, brancos, indígenas e outros.

No mesmo sentido, há que se investir – através de políticas sociais – na formação qualitativa do professor de educação infantil. Pois é no início de tudo – no bebê de origem negra –, que a cultura já está sendo transmitida e aspira elevações e formulações mais complexas posteriores para a participação na historicidade da cultura coletiva da humanidade. O ser humano já vem com sua sustentação cultural e a escola e seus agentes devem apenas – o que é na verdade muito – estar atentos às condições de aprimoramento do nível de consciência da criança negra poder vir a ser *si mesmo*. Identificar-se como ser humano pleno portador da vida e da cultura. Contribuindo – a criança negra enquanto sujeito histórico – para a elevação da ordem social. Seres humanos capazes de transcender os patamares civilizatórios até então galgados na história da coletividade. Crianças negras portadoras das condições adequadas para fomentar e construir uma sociedade mais aprimorada em valores éticos, morais e sociais. Esta é a função da escola, da sociedade, mas ao negar as condições culturais inaugurais da criança negra e as formas de rerepresentar os objetos, signos e símbolos da cultura desta criança para a coletividade, há um fracasso em promover esta ambientação identitária. Tanto para crianças negras – principalmente – mas também para crianças de outras etnias.

O professor de educação infantil, o pediatra, os psicólogos e todo aquele diretamente envolvido com crianças pequenas necessita ter seu nível de consciência elevado, pleno, para ser também o sustentáculo – da criança e da família de origem negra a partir de seu papel social. Sem o investimento na formação e ampliação do campo da

consciência dos professores de educação infantil e de outros profissionais que acompanham a criança e a família, torna-se inviável qualquer evolução social genuína: tanto para negros, quanto para brancos e outras ascendências étnico-raciais.

Ao falarmos de constituição psíquica e os contornos que esta faz na inscrição do bebê de ascendência negra, frente a sua identidade pessoal e social, consideramos que tal identidade também se estabelece no interjogo subjetivo-objetivo.

A identidade infantil se faz além das dimensões psicoemocionais apresentadas a partir da relação de dependência da memória individual com os grupos que fazem parte da criança.

A identidade é premissa da história de vida do sujeito, e, em sendo crianças negras, toda a inscrição da vida, da memória do sujeito é também existente. Em crianças negras sua história vem marcada pelo diferencial da cultura. Da escravidão, do desvalor social, do desprezo à sua condição de existência.

É claro que as condições de compreender identidade infantil negra enquanto representação das vivências sociais é processo diferenciado da dimensão do indivíduo adulto que está provido de maiores experiências objetivas vividas.

Ainda assim, quando falamos de identidade em crianças negras estamos nos referindo às condições de observar os processos de construções simbólicas e experienciais que influenciam na formação da identidade do sujeito.

A identidade, na perspectiva que trazemos, não é vista como linear e previamente definida. A partir de indicadores específicos ao nível exclusivamente emocional e da constituição da personalidade.

Quando nos referimos à identidade, trazendo as considerações para pensar a identidade da criança negra, estamos trazendo as noções de que ela é construção, *vir a ser*, perspectiva social e individual, herança afetiva, vivências presentes e passadas que se reatualizam na cena de vida do sujeito.

Ao pensar identidade negra, há um deslocamento das intenções pessoais e individuais para a visualização da sociedade, considerando o cotidiano do sujeito fortemente determinado pelas condições sociais materiais.

Para saber da sociedade é preciso redirecionar o olhar para o sujeito, e considerar que o sujeito em sua imbricada rede de manifestações de vida – material, emocional, afetiva, espiritual, entre outras – acaba por ser o importante agente de transformação não só de sua própria realidade, mas da realidade do social.

Sob este aspecto, as contribuições identitárias dos pais, familiares e agentes educacionais da pequena criança negra – 0 a 6 anos – são os pilares para fornecer possibi-

lidades de alteração da realidade objetiva e fortalecimento do processo de construção de identidade infantil.

A análise sobre identidade se inscreve enquanto perspectiva de que o sujeito – criança negra – é influenciado fortemente pelas determinações sociais. No entanto, ela pode interagir com o contexto de modo a transcendê-lo, encontrando saídas criativas para o exercício de sua vida em caráter de busca de autonomia e emancipação.

Como este processo se constituiria em crianças de ascendência negra?

Parece-nos que os processos emancipatórios do sujeito, quando se fala em identidade na perspectiva que elegemos, significam um grande momento de transição e movimento interno, no qual a pessoa, ao ter a consciência cultural de sua inserção no mundo da sociedade, da cultura e de seu grupo social, lança-se a empreender novos caminhos de existência, enfrentando, passo a passo, as contradições, negações e dialéticas de seu contexto mais amplo, de seu entorno e localização no mundo. Esse movimento é transitório porque não há como inferir quais outros passos levarão o sujeito a avançar na vida, se terá condições de continuar a enfrentar o jogo dialético da existência apostando saídas criativas de autonomia pessoal e social, ainda que com grandes dificuldades, ou se sucumbirá às investidas da cultura e da sociedade no determinismo histórico, comprometendo a expansão da existência autônoma do sujeito. Ainda assim, este pensamento nas formas de conceber a identidade como processo abre caminhos largos para apostar na transformação social a partir da mediação da sociedade com o sujeito individual. Esta talvez seja a ponte mais fecunda que aproxima o caráter do materialismo dialético que compõe nossa noção de identidade com as perspectivas do pensamento da condição do sujeito na psicanálise (SOUZA, 2003, p. 62).

Em crianças negras, embora possa parecer precoce, há a possibilidade de contribuir para que este processo de construção de identidade se realize de forma adequada.

Há que se investir na capacidade da pequena criança negra compreender seu contexto histórico. Até porque é o que ela a priori tem e que no processo de desenvolvimento de habilidades cognitivas, comportamentais e educacionais vai perdendo aos poucos, para posteriormente reapropriar-se quando do período adolescente ou do pensamento lógico formal, que resgata a capacidade de crítica e interpretação filosófica do mundo. Mas até que isto aconteça muito já se perdeu, muito “adestramento” já foi realizado, muita capacidade de autonomia e força de firmeza de caráter se tornou diluída. Isto ocorre com as crianças em geral, mas com a criança negra esta condição de “adestramento” à ordem da cultura é ainda mais patológica, pois como ela nunca é (historicamente) considerada, ela perde triplamente sua capacidade humana – que todos os humanos possuem – de refletir-se e pensar-se com força e firmeza de caráter para participar da transformação da cultura. Isto é o que vem a ser a violência racista,

no sentido de inscrever na psique negra um caráter de impotência e de desistência da vida e de seu lugar singular, social e participativo na vida dos humanos que decidem e se fazem valer.

Sendo assim, é preciso considerar que assim como na constituição do aparelho psíquico infantil, os processos de construção de identidade na criança negra estão também sendo feitos. Os confrontos frente à realidade hostil da desigualdade, da violência do racismo e da irracionalidade destas questões que afetam a história da humanidade ao longo dos tempos precisam ser apresentadas ao infante negro. Ele tem acesso indireto a estas questões, apenas como lhe falta a linguagem objetiva do ponto de vista da oralidade linguística frente à capacidade de verbalizações e expressões mais aprimoradas, o aparelho psíquico da criança negra é portador do entendimento. Em humanos, a compreensão é anterior à fala e o pensamento é anterior à ação. Em crianças negras, providas que são de um psiquismo estruturante que possui o registro de seus antepassados – a trajetória da kalunga, o mar da diáspora africana – esta condição é ainda mais aguçada, inseridas que estão na capacidade milenar africana de registros orais acronológicos e atemporais como na perspectiva eterna e grandiosa do inconsciente.

Nas palavras e Hampâté Bâ (1992, p. 14):

Nas narrativas africanas, em que o passado é revivido como uma experiência atual de forma quase intemporal, às vezes surge um certo caos que incomoda os espíritos ocidentais. Mas nós nos encaixamos perfeitamente nele. Sentimo-nos à vontade como peixes num mar onde as moléculas de água se misturam para formar um todo vivo.

Esta criança, nossa criança negra mestiça brasileira, está envolta neste mar de oceano. Na cultura que a cerca. Na grandiosidade e valor refinado do pensamento de sua origem. No mar da kalunga que a acompanha. Nos braços de seus avós, nas canções de seus pais. Mesmo que a distância e o contexto geográfico seja outro.

Esta criança negra precisa ser amada, considerada em suas significações plenas. Pelo desenvolvimento da vida, pela liberdade dos tempos. No intercâmbio de todas as culturas.

Deste modo, os agentes escolares e as famílias devem investir na comunicação histórica da criança negra frente à sua cultura e realidade. A fim de que ela seja capaz desde sempre de decodificar seu mundo presente. A não hesitar frente à circunstâncias que maculem sua condição de sujeito, para que se fortaleça na potência de interpretação da cultura, figurando-se, como convém, precocemente na transformação da sua realidade social, implicando-se no processo de construção de uma outra sociedade.

Afirmando-se como valorosa e consciente dos determinismos históricos e com energia e vivências de antepassados históricos que tenham superado a dicotomia indivíduo e cultura, justiça e sociedade.

Sob tal enfoque, é importante contribuir para que as crianças negras – e também todas elas: brancas, indígenas, outras – possam vislumbrar esta relação com o mundo histórico entre passado, interpretação do presente e redimensionamentos para o futuro a fim de que possam ser reais agentes de sua história pessoal e social sem estarem sujeitas aos feitos de pessoas e instituições que em geral não os representam legitimamente.

Que a criança negra – assim como o adulto e adolescente negro – possa falar por si. E que a sociedade seja cobrada na sua alteridade através da força desta palavra e deste discurso. O qual pode imprimir-se frente às condições adequadas de desenvolvimento da escola e consciência do papel fundador da família e dos pais.

A sociedade pode impor-se ao sujeito, mas o sujeito reflexivo ou consciente – fim de esclarecimento de toda psicanálise – pode responder criativamente a tais imposições, conseguindo, em alguma medida, requerer suas condições de liberdade e autonomia.

Esta qualidade de liberdade e autonomia produz capacidade crítica e

(...) somente através da crítica, compreendida com autorreflexão e autoquestionamento, é que os momentos reprimidos, ocultos, distorcidos pelo processo histórico do conhecimento, podem ser recuperados, reelaborados e conscientizados, permitindo redescobrir o interesse fundamental, o da emancipação. (FREITAG; ROUANET, 2001, p. 13).

O eixo de intersecção entre psicanálise (contornos psíquicos da criança negra) e identidade (contribuições identitárias para a criança negra) está em considerar que a psicanálise é o único exemplo disponível de um campo do conhecimento que reivindica metodologicamente o exercício autorreflexivo. A capacidade em promover a autorreflexão está alinhada ao objetivo fundamental do conhecimento que é a emancipação.

Sendo assim, para trabalhar na escola, na instituição e em espaços de formação e apoio e desenvolvimento infantil com crianças negras, é preciso afinar-se a tais conhecimentos, a fim de que as ações sociais e direcionadas à formação individual e singular do infante sejam efetivas do redirecionamento do mundo que queremos, da história de igualdade que pretendemos e precisamos construir. Tarefa sempre necessária. E que se torna mais competente em sua resolução quando se lança mão de instrumentos adequados para enfrentamento das mazelas.

Pois a identidade humana busca sentidos emancipatórios, sentidos ligados ao “mundo da vida”, que expressa as formas de relações sociais voltadas para o entendimento e o bem-estar do homem como a educação, a solidariedade, o prazer, o amor, as artes, a saúde. Há no entanto, a colonização do “mundo da vida” colonização realizada pela ordem sistêmica a qual prioriza o mundo do trabalho no sentido da produção e da acumulação do capital. A vida não se realiza mais na condição de ser para o homem, suas necessidades e desenvolvimentos mais genuínos, mas está colonizada, subordinada às necessidades da produção do capital (SOUZA, 2003).

Essas considerações sobre o “mundo da vida” são noções do pensamento de Habermas, filósofo da terceira geração da Escola de Frankfurt. Em termos rasos podemos compreender o porquê da escravização do negro africano: a força de trabalho negra para a produção do capital.

Assim sendo, o que se há de transformar é a condição de enunciar os papéis sociais que se realizaram na história da criança negra e considerar a necessidade da implicação de todos – negros e não negros – na redefinição do processo histórico. Considerando que o negro, assim como nenhum ser humano, pode ser considerado objeto de produção de capital, como foi nos primórdios da colonização e mercantilismo mundial, e muitas vezes ainda o é na dimensão do preconceito, do não acesso igualitário ao mercado de trabalho, aos tratamentos dispensados em situações específicas à população negra, as formas de compreender a relação “servo e senhor”, nos dizeres de Otávio Ianni (2001), como base de estruturação da sociedade brasileira.

O imperativo do “mundo da vida” deve ser buscado, como forma de contribuir para a identidade humana. O “mundo da vida” é lócus também nos ambientes escolares, locais de provisão de saúde e apoio à família e à sociedade, e apoio à família negra e à sociedade multirracial brasileira.

Que os agentes sociais em seus seguimentos de trabalho sejam capazes de realizar a crítica materialista histórica, nos termos da psicologia social que aqui consideramos, e a crítica autorreflexiva psicanalítica do sistema conforme esboçamos e tivemos a intenção de demonstrar sua importância e validade, visto que estas crianças comportam a potencialidade de tornarem-se mulheres e homens crescidos no futuro e mais capazes de no conjunto coletivo produzirem uma sociedade mais justa e igualitária.

A fim de contribuir para a formação psíquica infantil da criança negra, seus processos de construção de identidade e a potência de realizações futuras, trazemos abaixo

a apresentação de um caso clínico de criança em acompanhamento psicológico que produziu desdobramentos na escola e na família nesta segunda parte do texto.

## **2. Psicanálise com crianças e educação infantil: o cotidiano da criança negra**

*“...Tinha a ver com o fato de ela ter vindo a perceber que tem a pele escura, (seus pais reais sendo etnologicamente africanos), enquanto que a família que a adotara era inglesa e de pele branca.*

...Ela pode me informar que as crianças da escola haviam-lhe gritado, da maneira que as crianças fazem: “Porca adotada”.

(...) “Oh, como eu queria ser branca”.

(...) “Sim, sou escura, mas gosto mais de branco”.

Mollie, oito anos de idade (paciente de Winnicott)

André é um garotinho negro que apresentava problemas de aprendizagem, conforme notícias dos pais e da escola: baixo rendimento escolar e dificuldades para aprender.

Ele possui estatura e peso adequado para seu grupo de idade, mas no contato pessoal demonstra certa fragilidade. Filho de pais negros separados, com 6 anos de idade, é o primeiro e único filho do casal. Não possui outros irmãos decorrentes de novas uniões dos pais. Os pais procuraram ajuda psicológica por perceberam certa dificuldade em André para tornar-se independente e por não apresentar desenvolvimento motor e cognitivo semelhante às crianças de sua idade. Foi realizado por profissionais da APAE avaliação psicológica que concluiu que André era portador de uma leve deficiência mental e que se beneficiaria de acompanhamento psicopedagógico e psicomotor aliado à frequência escolar, para que pudesse ser estimulado conforme suas necessidades e condições de desenvolvimento neuro-psicomotor. Foi recomendada a escolarização em sala comum de pré-escola.

A mãe, em razão de desavenças pessoais com o pai (brigas judiciais de pensão alimentícia e divisão de bens) e em decorrência do processo de separação, inscreveu-se no setor público de atendimento psicológico, tendo iniciado o acompanhamento que recomendou a escolarização de André via entidade filantrópica de crianças excepcionais (APAE). André frequentou as atividades na entidade por um ano e, tendo os pais resolvido suas questões financeiras, seguiu posteriormente para pré-escola comum em escola da rede privada em que a população atendida caracteriza-se por classe média (filhos de profissionais liberais, pequenos empresários e comerciantes). O pai é um sujeito negro de origem pobre que conseguiu desenvolver-se no ramo comercial, com

significativos ganhos financeiros. Possui escolaridade correspondente ao nível médio. A mãe, também pessoa originária de meios populares, completou apenas o ensino fundamental e manteve sua modesta condição financeira após a separação. No entanto, os acertos financeiros entre si e as insatisfações frente ao desempenho escolar de André, fizeram com que retornassem a procurar ajuda distinta dos meios públicos de saúde. Vale dizer que a insatisfação com o desempenho escolar de André estava aliada a desconfiças maternas sobre certa displicência da escola, uma das mais conceituadas e caras na região em que residem. O pai, por sua vez, não menciona tal desconfiça, refere que a psicoterapia poderá ajudar o filho a se desenvolver *“conforme a sua condição, naquilo que lhe for possível”* (sic – conforme informações do cliente).

O pai de André foi quem buscou atendimento. Na adolescência ele e a psicóloga haviam sido colegas da mesma escola de música (banda escolar).

## **2.1. A constituição psíquica e a construção de identidade nas vinculações culturais apresentadas em André**

No contato comigo André demonstrou-se extremamente tímido e submisso. Cabeça para baixo com o queixo tocando totalmente o peito, estendeu para mim sua pasta de atividades escolares. Como achei que havia certo interesse, de sua parte, em que eu observasse suas atividades, pensei ser útil folhear a pasta. Embora soubesse ser irrelevante considerar a produção concreta de André naquele momento. Estava preocupada com a forma de ser de André, na sua relação comigo na sala de atendimento. A primeira sessão transcorreu com André tentando dispersar-me da pasta ao perceber da minha parte o interesse. Procurei deixá-lo à vontade, informando-lhe os motivos pelos quais estava ali: a crença de seus pais sobre a necessidade do atendimento e que poderíamos conversar um pouco para nos conhecermos e também brincarmos enquanto conversássemos. Convidei-o a fazer parte dos trabalhos. Perguntando se estava de acordo com o proposto pelos pais. André gradualmente foi ampliando sua condição de estar na sala embora reiteradamente solicitasse a presença materna para o interior dela. Ao que eu lhe respondia que era importante que ele pudesse ficar ali apenas comigo.

No brincar de André e nas suas brincadeiras comigo, já que havia momentos em que brincávamos juntos e momentos em que eu observava seu brincar, observei que ele, ao contrário da maior parte das crianças brancas que atendi em consultório, identificava-se sempre com personagens solitários, diferentes, fadados a uma certa condição de exclusão. Um exemplo disto ocorria frequentemente com o jogo do mico. As crianças, ao menos as que tenho atendido, independente do tipo de demanda clínica, costumam rejeitar o *“mico”*. O mico é o único animal do jogo que não possui par. Como o jogo é utilizado em função de ser uma atividade lúdica qualquer, o jogo específico é preterido enquanto regra. Neste sentido, o instrumento jogo-brincar ganha conota-

ções e regras diferentes, conforme a determinação de cada sujeito de atendimento em específico. Algumas crianças podem usar o jogo para fazer pares, outras para montar um diálogo entre os animais, outras para brincar de jogo de memória, e assim por diante. No caso de André o jogo foi usado para brincar de figurinhas, combinado com montar pares, e o primeiro animal escolhido por André foi o mico. Cuidou do mico. Achou-o bonito. Disse não se importar com o fato do mico não possuir um par. Disse que ele poderia participar da brincadeira mesmo sem par e que o mico era legal.

As sessões com André vinham sempre cortadas por seus pedidos de ingresso da mãe dentro da sala de atendimento, bem como por verbalizações de que eu sabia tudo e ele não sabia nada. Apresentava-se muito dependente dizendo que não sabia fazer nada do que era proposto, que eu é que sabia. Suas poucas falas eram: “você sabe...”, “pára oh!...”, “eu já disse que não sei”, “você me ajuda?” (sic). Tais queixas aconteciam sempre nas situações em que André era objetivamente capaz de realizar atos e atividades. Mas algo fazia com que não acreditasse em sua capacidade de realização e então se furtava à tentativa de realizar. Em um aspecto, entretanto, André era espirituoso, livre e desimpedido. Ao perceber o ambiente livre para si transformou o banquinho de madeira redondo em um atabaque ou surdo com o qual cantou, gesticulou e ritmou um agradável samba. Solicitou um pandeiro e um karaokê para cantar e demonstrou gostar muito disto. Estas situações foram acontecendo a ponto de André se demonstrar cada vez mais próximo e capaz de explorar o ambiente, interagindo de modo mais autônomo. Começou então a relatar breves episódios sobre suas vivências escolares: a sua solidão de amigos, a ausência de uma professora que pudesse ser nomeada, que se interessasse por ele; o desrespeito dos colegas para consigo; e, sobretudo, as dificuldades de diálogo dos pais com a escola. André sentia-se sozinho para lidar com o contexto adverso, embora pertencesse objetivamente, em termos de condições econômicas objetivas, à mesma classe social de seus colegas e professora.

Lembre-mos de que o pai de André dizia “*não se preocupe com o tempo de duração da terapia, eu quero que o André se desenvolva de acordo com sua própria condição, naquilo que lhe for possível. Tudo dentro das condições dele, sem forçar nada*” (sic). Além disso, a mãe de André era uma jovem sofrida. Sentia-se rejeitada pelo ex-marido e na necessidade de algum tipo de autonomia passou a exercer a profissão de diarista. Este aspecto, na perspectiva do lugar social que ele contém, interferia nas condições desta mãe apresentar seu filho ao ambiente social e cultural geral. Requerer um lugar de prestígio para o seu filho, frente às condições materiais que lhe eram oferecidas e garantidas financeiramente pelo pai, era tentado, mas não de maneira confortável. Esta mãe sentia-se inferiorizada frente ao pai de André, seu ex-marido, e de algum modo transmitia esta perspectiva inferiorizante a André. Mas também é útil e relevante informar que André, em seus primeiros meses de vida, foi querido, estimado e cuidado

com aconchego por parte do casal, que na época vivia uma saudável relação amorosa. A separação ocorreu em função de constantes compromissos trabalhistas do pai em viagens comerciais. O desenvolvimento econômico e de relacionamentos do pai de André não foram acompanhados por sua mãe. O que gerou desentendimentos e o desgaste do casal. O pai de André havia, em sua infância e juventude, experimentado uma duradoura vivência musical quando desenvolveu capacidades rítmicas e de bons relacionamentos grupais. Na constituição psíquica desta criança, a família, a relação parental tem as condições de sustentá-la inicialmente em sua amorosidade e generosidade, figurando enquanto mediação necessária para os impactos provenientes do meio social. Conforme Bergman e Luckman (2000), na socialização primária a criança filtra através de alto grau de emoção a sua própria perspectiva e localização na estrutura social a partir da coloração que seus pais lhes imprimem. Para André, o ambiente social, naquilo que possui de mais palpável e objetivo, no sentido da relação dos pais com a escola e da escola com a criança negra, apresentou-se extremamente desolador.

A escola era considerada boa. Recebia boas famílias da região. Mas André era apenas a segunda criança negra matriculada nesta escola e a fala da diretora da escola, dita pelo pai, sobre a adaptação de André ao ambiente escolar era: *“foi ótimo para nós termos o André conosco. Antes a M. (uma menininha negra “coincidentemente” também diagnosticada com deficiência mental leve) ficava sozinha. As crianças perguntavam sobre a cor de M., achavam diferente. Agora eles percebem a situação mais natural e M. agora tem com quem brincar, um faz companhia para o outro”*(sic).

Parece-nos que a escola não é o ambiente em que a criança deva estar segregada em sua condição de relacionamento. Se elas não brincam entre si, algo deve estar errado. Ademais cabe aos agentes escolares, justamente por ser uma escola, promover as trocas sociais durante jogos, brincadeiras, formas de socialização e expansão da linguagem.

Ao que se demonstra pela fala da diretora da escola, sua função, ou a função dos seus agentes escolares, não é exercida e nem tão pouco percebida como necessária implicação na ordem da promoção da interação das crianças entre si com seus pares. Cabe-nos questionar: que ambiente é este no qual crianças não podem interagir entre si e a professora ou quem quer que esteja com elas não é capaz de promover relacionamentos mais amistosos de agregação e valorização das diferenças individuais e pluralidades sociais? Incapaz de valorizar os temas transversais expressos nos parâmetros curriculares nacionais (PCNs)?

Que ambiente é este no qual a família é o único ponto fixo em que uma criança negra pode apoiar-se para galgar suas totais condições de desenvolvimento, pois, no contexto escolar, encontra-se privada das condições objetivas de desenvolver-se frente ao ambiente social enquanto parceiro na elaboração da noção de pertencimento so-

cial e ampliação das possibilidades de participação na construção de seu viver e existir como sujeito livre e pleno?

Também a escola negou-se ao contato com a psicóloga, evitando marcar reuniões para conversas sobre a criança. Dizendo que iria até o consultório da psicóloga, em virtude de ser há menos de um quarteirão de distância da escola, e, no entanto, não o fez.

Em André, as determinações da cultura apontam como significativamente intensas em sua formação psíquica, pois no importante espaço da escola a criança encontra-se impedida de realizar seu percurso total de desenvolvimento humano, tendo em vista que suas relações com o outro, o social, o contexto, o ambiente diverso da unidade familiar lhe são absolutamente estranhas. O único ponto de apoio para André é a percepção subjetiva da condição do pai de galgar uma posição material concreta de maior prestígio financeiro, em razão de sua capacidade de entrosamento com as pessoas e sua capacidade criativa e informal adquirida na infância e adolescência a partir da música.

Esta modulação do *self* de André, na percepção e resgate da memória, naquilo que lhe pode ser viável enquanto esperança de poder alojar-se em condições melhores de existência é que resgatavam André de sua solidão e desespero de não-existência.

A compreensão da palavra *self* possui inúmeras considerações para a psicanálise inglesa (Winnicott), estando relacionada ao sentido de desenvolvimento psíquico e de amadurecimento do ser humano.

O *self* tem partes e é constituído dessas partes que se aglutinam desde uma direção interior para uma direção exterior. O *self* é constituído pelo meio ambiente humano que sustenta, maneja e facilita a experiência do viver. É a capacidade de articular as vivências emocionais mais internas com a experiência da vida do cotidiano. Com as mensagens e interpretações que o sujeito abstrai da sua relação com o contexto.

As experiências do viver em André, o desenvolvimento do *self*, não estavam sendo ajudadas pelo ambiente. Faltava-lhe apoio, reconhecimento de sua singularidade, etnicidade como importante de ser considerada pelo ambiente.

André necessitava de maior continência para constituir-se mais tranquilo, seguro e criativo frente ao mundo, pois não existe *self* sem o outro, o *self* acontece no mundo através da presença das pessoas. É através do contato com o outro que o humano se amplia, cresce e se fortalece.

A interpretação que fazemos de *self* diz respeito à forma viva da psicanálise de Winnicott, que considera o humano como produto das relações intrínsecas que estabelece com o meio ambiente, que é também, e sobretudo, social. Assim, a constituição psíquica da criança se dá em um relacionamento constante de si para o outro e do mundo para si.

Sob tal aspecto, o *self* (*si mesmo*) na criança negra possui a configuração da ancestralidade, pois a ancestralidade negra em termos milenares tem os fundamentos do sentido da comunidade. Esta é uma perspectiva constitutiva do psiquismo e alicerce de toda criança negra. Elas estão sustentadas em sua cultura ancestral representada por seu grupo familiar e comunidade extensiva. Sob tal aspecto, referimo-nos aos numerosos membros que compõem a grande família negra que tradicionalmente acolhe a todos, responsabilizando-se mutuamente pelas crianças e pelos velhos, na mesma medida em que fortalece e expande a alegria dos casais e dos jovens. Unida por laços não necessariamente consanguíneos, dada a força e permanência da transmissão transgeracional do fundamento do valor sagrado do sentido comunitário em “Áfricas”.

Assim sendo, o *self* pode ser entendido por suas múltiplas faces: pelos conjuntos simbólicos, semióticos e socioambientais, imprescindíveis para o ser humano, principalmente para as crianças negras, cuja cultura e o deslocamento geográfico e simbólico de seu pertencimento ancestral – a sua africanidade – colocam-nas em posição diferenciada na relação com o mundo, na construção de seu viver criativo. Não há diferença entre a criança negra e a branca em termos de constituição psíquica. Porém há diferenças socio-culturais que, na ausência de um entorno qualitativo que a acolha no plano comunitário – a escolarização, por exemplo –, intensificam suas marcas de constituição subjetiva e a colocam em posição de exclusão e desigualdade humana. Muito embora ela receba de seu entorno familiar substratos expressivos da ordem da comunidade humana, os quais não são reiterados no nível social formal que é a escola. A qual se torna psiquicamente para criança negra como um ambiente estranho, incompreensível e fragmentado.

A desigualdade que se estabelece aqui no plano da constituição psíquica infantil da criança negra não é no campo da desigualdade social e econômica, de acesso a bens materiais da cultura (os quais são evidentes e decorrentes dos processos excludentes do racismo), mas estamos tratando de uma outra complexidade: a desigualdade humana – é esta a dimensão constitutiva da psique da criança negra que queremos demonstrar, na medida violenta e extrema de não ser considerada enquanto pertencente à comunidade humana em seu sentido de importância cultural no processo decisório da vida entre os pares na comunidade dos viventes, no âmbito do convívio institucional.

A intermediação das relações simbólicas constitutivas do *self* – suas múltiplas faces – só podem vir a se concretizar quando as ações, as relações e as sociabilidades entrarem em cena, como por exemplo: as relações paternas e maternas com os filhos, a sociabilidade do grupo familiar (festas, aniversários, aprendizados pedagógicos), a importância dos cada vez mais precoces processos de escolarização infantil, e, em particular, determinados códigos culturais simbólicos como a religiosidade e as formas de ser e de viver das pessoas que compõem o universo de relações e o meio ambiente do infante – no caso, a criança negra.

Percebemos, então, que a transformação social do ambiente e a utilização dos espaços são imprescindíveis para a constituição integral do sujeito. E que ações políticas voltadas para o desenvolvimento de uma ética de consideração dos sujeitos humanos são fundamentais para a expansão das condições de desenvolvimento mental, emocional e psíquico das crianças negras e também das não negras, visto que a transformação nunca é, e não pode sê-lo, por uma só via.

A psicologia social e as singularidades dos sujeitos, tradicionalmente estudadas pela psicanálise, encaminham-se para a ampliação das condições essencialmente sociais que interferem na constituição da subjetividade e identidade dos indivíduos.

Indivíduo, etnia e cultura, enquanto sociedade, compõem a dimensão do sujeito. O psiquismo é expresso pelas mais diferentes combinações entre estes três componentes inerentemente ligados.

Para considerarmos as condições da formação psíquica infantil e da construção de identidade em crianças negras, no caso André, estamos obrigados a observar o contexto de formulação das instâncias sociais exteriores (objetivas/públicas) e das instâncias interiores, afetivas emocionais (subjetivas/singulares) distintas e específicas em cada sujeito, assim como suas marcas digitais, inigualáveis.

Não há como restringir as considerações sobre o psiquismo, única e exclusivamente, a fatores intrínsecos da relação da criança consigo e com seus pares imediatos – os pais e a família. Do mesmo modo, não há como aceitar tão somente as determinações sociais e culturais como os resultantes supremos de toda a condição individual do sujeito social.

Estes fragmentos das condições de vida de André, expressas no interior da clínica psicanalítica com crianças, servem para ampliar nossas condições de entendimento e reflexões sobre as possibilidades de desenvolvimento humano. Sob esta perspectiva, todo o conjunto social pertencente à qualidade dos homens, dos seres humanos estará sendo revisitado. Na perspectiva do desenvolvimento humano e da possibilidade de uma condição de existência dos homens sobre a terra mais viável, mais plena, mais capaz de abranger a totalidade humana em suas contextualizações diversas.

Assim, este trabalho contribui para a reflexão do problema sobre as diferenças raciais em nossa sociedade e os impactos e influências do racismo na formação psíquica infantil: de crianças negras e brancas. A partir de André, abordamos a constituição psíquica da criança a partir da ciência psicológica em perspectiva clínica e social conjuntamente.

As questões étnicas e raciais são dimensões inerentes à formação política, econômica e social do Brasil e, no entanto, constituem problema raramente abordado pela pesquisa psicológica, embora desenvolvido por diferentes campos disciplinares desde 1900, a partir de Raimundo Nina Rodrigues.

Acompanhando a clínica psicanalítica infantil com a criança negra, vemos a impossibilidade de o ambiente social posicionar-se reflexivamente, considerando a criança que André encarna e é. A escola, representada pela professora e pelo ambiente social, desconsiderou a qualidade da condição intrínseca de André de ser uma criança humana, necessitando, em seu percurso de vida, desenvolver as condições imprescindíveis para a incessante concretização de sua identidade humana. Identidade humana no sentido de movimento, de processo não-estático, dinâmico, em constante transformação e metamorfose permanente. Metamorfose permanente que leve a um sentido novo, inédito, capaz de inventar o não existente. Sentido de *mesmidade* em oposição à *mesmice*. No caso de André, foi apenas possível a reprodução da *mesmice*, das relações inalteradas, dos sentidos inertes para novas formas de condutas e relacionamentos humanos, no ambiente escolar tradicionalmente classista, burguês, ocidentalizado e dicotômico, típico da cultura WASP – branco, anglo-saxão e protestante. Em André, a dimensão de sua identidade humana foi desprezada, porque André representa aquilo que na ordem colonizadora do mundo ocidental atribuiu-se sem valor e não humano – o africano transformado em escravo e, portanto, coisa. Formas culturais e seculares de comportamento que se presentificam, como vimos, no cotidiano escolar de André. Formas violentas da racialização branca europeia presentes no cotidiano das crianças brasileiras, que André representa.

A possibilidade de considerar o desenvolvimento e a identidade humana, enquanto sentido de *mesmidade*, figurou inexistente, visto que não houve incentivo por parte do ambiente escolar em promover formas mais viáveis de relacionamentos entre as crianças e seus pares, os adultos, os profissionais da escola. Não surgiu o novo, um futuro que se invente pela aceitação e intercâmbio das diferenças a fim de que possam figurar como enriquecedoras na constituição e apreensão do patrimônio humano, cuja conservação e desdobramento é legado de todos nós indistintamente. Para a psicologia social, conforme as noções de *identidade*, *metamorfose* e *emancipação*, de Ciampa, observamos a precariedade do ambiente social de André, de modo que podemos imaginar que esta criança estará com as condições gerais de desenvolver sua identidade, seu processo de amadurecimento pessoal e desenvolvimento humano, prejudicadas.

O sentido de desenvolvimento da identidade humana, através de processos emancipatórios, através de uma metamorfose, movimento constante, vem

(...) formular projetos de identidade, cujos conteúdos não estejam prévia e autoritariamente definidos. Identidades que se definam pela aprendizagem de novos valores, novas normas, produzidas no próprio processo em que a identidade está sendo produzida, como *mesmidade* de aprender (pensar) e ser (agir). Iden-

tidades que tenham o suporte de comunidades em que todos tenham as mesmas oportunidades de – cada indivíduo – afirmar seu interesse para uma interpretação universalista, com comunicações fluidificadas, que outra coisa não são senão a velha democracia (que pensamos conhecer, embora de fato quase sempre só conheçamos contrafações dela) (CIAMPA, 2000, p 241).

Nesta consideração, André está sujeito a uma comunidade sem suporte, sem as condições de oportunidade para engendrar a interpretação universalista da existência, sua e dos demais. André está, não por escolha própria, em termos psíquicos, sujeito a um caminho menor de desenvolvimento de existência. E em certo sentido, todos nós, negros ou não, brancos ou não, de alguma forma, estamos impedidos de realizar a interpretação da cultura universal humana que poderá conduzir-nos a formas melhores, mais felizes e agradáveis de existência, quando nos deparamos com ambientes inertes frente às necessidades de uma nova ordem de desenvolvimento, diferente daquela que figura prevalente.

O sentido de emancipação proposto na conceituação de *identidade, metamorfose e emancipação* nos fornece a indicativa de um pressuposto de liberdade, e liberdade exige um espaço próprio – o espaço público da palavra e da ação.

A ação, diz Hannah Arendt, é a única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria. Corresponde à condição humana de pluralidade, o fato de que homens e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política. Ação, na obra de Hannah Arendt, é uma das categorias fundamentais e representa não só um ‘medium’ da liberdade, enquanto capacidade de reger o próprio destino, como também a forma única da expressão da singularidade individual (...). A ação é fonte do significado da vida humana. É a capacidade de começar algo novo que permite ao indivíduo revelar sua identidade (LAFER, 2000, p 241).

A atividade é uma categoria que unida à consciência e à identidade revela o caráter da metamorfose, possibilidade de transformação, e deste modo tudo é devir, superação de uma condição à outra.

Estas noções sobre liberdade em Hannah Arendt, relacionadas ao caso André, à psicologia social e à psicanálise nos indicam os caminhos para a reflexão:

Necessitamos empreender diálogo capaz de fazer-se ouvir em diferentes dimensões. É importante considerar que para a constituição psíquica do sujeito (criança) e desenvolvimento de sua identidade em processo e condições emancipatórias, devemos promover um debate público sobre o que desconhecemos, sobre os interesses coletivos e não só de apenas alguns sujeitos ou classes e grupos de pessoas. Precisamos expandir nossas noções sobre civilização e condições civilizatórias para atingirmos um desenvolvimento humano oposto à intensificação da barbárie, presente nos modos culturais e comportamentais do mundo ocidental do qual o mundo hoje é reflexo.

Empreender este novo diálogo, buscar compreender outras linguagens, é sem dúvida um caminho utópico. Como tal é também um caminho de esperança. Esperança que se legitima na busca incessante por melhores condições de vida e de existência nas diferentes modalidades do conhecimento científico. A reflexão é a base importante para atingirmos tais patamares mais evoluídos de sentido e de significação humana, frente aos desdobramentos da cultura, mas é imprescindível que esta mesma, a reflexão, esteja acompanhada de ações transformadoras dos conteúdos que temos vivido em nossos dias, aqui ilustrados por André.

Se a psicologia social pode nos trazer a condição de viabilizar caminhos de reflexão e ações sobre o indivíduo e seu contexto imediato, concreto, real; a psicanálise pode nos fornecer o domínio das visões subjetivas que se concretizam no cerne do sujeito, e que nos impede de alcançar formas outras de ações e relacionamentos. É a ação que comanda a vida, que permite a transformação da existência, que, ao reeditar-se constantemente, produz autonomia de identidade. A expansão dos sentidos humanos, no que se refere à emoção, afetos, condições interiores e inter-relações do indivíduo com o contexto, é que poderá nos indicar as condições da constituição psíquica infantil das crianças e em específico da criança negra, em nosso caso.

André, para auxiliar nossa compreensão da dialética presente entre criança e contexto, família, cultura social, autonomia de si e independência do meio, neste diálogo entre psicologia social e psicanálise, pode nos sugerir algumas colorações e texturas diferenciadas: André poderá sucumbir ao contexto e manter sua reação inferiorizada frente ao meio ou então, poderá tentar superar o contexto, a partir da reflexão de seu estado frente ao grupo social. A perspectiva da psicoterapia é também uma forma de reflexão. E um terapeuta, consciente de seu papel de agente de produção de perspectivas emancipatórias, foi importante para as modulações psíquicas e identitárias de André. Destarte, a ação, tão imprescindível no discurso filosófico sobre a liberdade, a qual a psicologia social e também a psicanálise têm, ainda que de maneiras diferentes, seu amparo, é a condição mais necessária para a mobilidade do psiquismo de André e para a construção de sua identidade no sentido emancipatório. Na verdade, a ação, assim como a metamorfose, sempre ocorre; mas é preciso um sentido de ação que conduza tendencialmente para

a emancipação, a liberdade do todo. Os pais de André poderão trazer-lhe, através da interpretação do ambiente, as condições mínimas necessárias para o desenvolvimento de uma identidade fortalecida, uma confiança em si, a partir da participação em contextos mais acolhedores e aconchegantes. Além disso, poder apresentar-se ao contexto, requerendo igualdade de tratamento e condições, a partir dos pais, é também uma forma de incidir sobre ele (o contexto), apostando em sua possibilidade de alteração e/ou produzindo outras formas de interação e decisões mais conscientes sobre a “*verdade*” da existência do sujeito junto a seu meio. A possibilidade de

(...) romper com a má infinidade, restabelecendo a verdadeira infinidade humana que decorre, a um tempo, de ser o homem um ser de possibilidades e, em outro, um ser concreto: por isso, concretizável. Um concreto que não é concretizável não é possível. Aí está a invencibilidade da substância humana, como produção histórica e material (CIAMPA, 2000).

## **2.2. Desfecho do caso: André ressurgirá?**

André é para nós ainda uma incógnita. Foi recomendado para os pais a procura por uma outra escola. Incentivou-se os pais a favorecer a capacidade intelectual de André a partir de suas qualidades pouco exploradas no contexto escolar: sua habilidade musical, sua necessidade de reconhecimento de pessoa, de relacionamentos horizontalizados entre seus pares. Em novo psicodiagnóstico que realizamos – avaliação psicológica – constatamos que André não é portador de deficiência mental leve. Mas o seu contexto sociocultural escolar favorece a não evolução intelectual de André. Fazendo com que ele apresente-se em níveis inferiores de desenvolvimento intelectual em função de alto grau de restrição interna ocasionada por nenhuma contingência social oferecida pela escola. Somando-se a tal circunstância, sabemos que os pais de André estavam separados e André tinha no pai o legítimo fortalecimento de sua condição de sujeito pleno, de pertencente à comunidade de humanos.

Com a distância física do pai – moradia em outra casa – a criança sofre abalo importante em sua conformação subjetiva. Isto é comum em separações, no entanto, a dimensão étnico-racial formulando as configurações do contexto escolar favoreceu em grande medida a ausência de autonomia e prognóstico favorável ao desenvolvimento pleno de André.

O que sabemos também é que a mãe de André foi figura importante na dimensão de auferir a André sua condição elementar de identidade humana. Foi ela a primeira que denunciou a diferença de tratamento dispensado a seu filho. Não foi uma denún-

cia na ordem da diferença étnica em específico, visto que em nenhum momento os pais aventaram tal possibilidade. Mas a mãe, em seu pertencimento social humilde fez a leitura de que seu filho não estava bem naquele contexto. Ela, a mulher simples e “despreparada para a vida” foi quem solicitou do pai a unidade familiar que garantiria minimamente a André a condição de voltar ou poder vir a ser *si mesmo*. Tal unidade familiar restou demonstrada pela procura do psicólogo, pela retomada de sua vida pessoal (a mãe de André no decorrer do atendimento passou a relacionar-se afetivamente com um companheiro, o qual fornecia toda assistência a ela e a André, levando-o à terapia quando na impossibilidade de um dos pais. Vale dizer que este novo companheiro da mãe era pessoa tranquila e dedicada à criança e era deficiente físico. Não possuía movimento em uma das pernas fazendo uso constante da muleta). Ele era muito próximo, simpático e carinhoso com André, trazendo para nós a imagem de que a “Mãe” – mulher negra é capaz de agregar uma grande família unida por traços de solidariedade que mutuamente se amparam (iguais e diferentes).

A família, através das ações da mãe e do pai, foi capaz de buscar e legitimar a construção da identidade humana de André. Na dialética histórica das condições de vida que eles mesmos empreenderam, foram capazes de interpretar o contexto vivido de André e buscar saídas para melhores arranjos socioculturais. Infelizmente, a escola e seus agentes não cumpriram com seu papel humano e civilizatório. Restringindo-se à reprodução das relações sociais marcadas por uma sociedade hegemônica e reacionária à diferença. Assentados na violência da dominação branca europeia e hoje, assentados na violência do esquecimento – negação da memória pública da escravidão. Isto foi o que aconteceu com André em seu breve fragmento de existência por nós aqui explorado.

Mas no mundo, assim como na vida, Nelson Mandela, Aimé Cesaire, Luiz Gama, Toussaint L’Ouverture, Frantz Fanon, Castro Alves, Lima Barreto, Aleijadinho, Abdias do Nascimento, Cartola, Geraldo Filme, Carolina de Jesus, Donga, Mãe Menininha do Gantois, Chiquinha Gonzaga, Lélia Gonzales, Milton Santos, André Rebouças, Cruz e Souza, Teodoro Sampaio e tantos outros, são a certeza de dias e caminhos melhores, plantados na solidão da esperança, na vivência de novos dias. Eles apaziguaram sentidos e sentimentos de existência de maneiras criativas, no sentido winnicottiano de desenvolvimento do *self*. Desafiando, cada um a seu modo, o autoritarismo da não-igualdade, da hegemonia do pensamento eurocêntrico e imperialista norte-americano que reiteram as premissas de uma linguagem de mundo ocidentalizada tal qual historicamente conhecemos. Estes personagens da história cultural do desenvolvimento civilizatório do mundo cresceram consigo e com seus pares. Metamorfoseando sua própria existência, no sentido proposto por uma *identidade humana*. Com suas vidas e suas lutas, abriram espaços para a vida e o meio social de muitos outros. Como na mensagem de Guimarães em *Grande Sertão Veredas*: “A vida é guerra!”.

Vale então a pena reiterar: o singular particulariza (ou concretiza) o universal. Não mais atrelado ao sentido darwiniano de evolução das espécies. O rompimento inumano com o salto qualitativo da inserção da cultura no devir de mulheres, homens e crianças e no devir da espécie humana que se concretiza pelos humanos nas intermediações com a cultura, incidindo historicamente sobre uma ética formalista de liberdade moral válida para todos.

As personalidades, citadas acima, assim como André e seus pais, reinventaram em suas trilhas seu próprio futuro. Alçaram voos melhores que outros, em seu tempo histórico de vida objetiva, enquanto seus corpos estavam presentes na terra. Mas quem mais alçou desenvolvimentos e ganha, de fato, de forma material concreta, como patrimônio histórico e cultural, é toda a humanidade. Toda ela, que tem, pela ação destes e de outros anônimos colaboradores, suas janelas estreitas um pouco mais abertas para o devir humano. Neste sentido, a importância da escola e a compreensão das especificidades das formulações psíquicas infantis da criança negra a partir de considerações étnico-raciais são fundamentais para todo o conjunto populacional humano. Pois o significado do protesto negro é o fermento revolucionário para todas as grandes transformações sociais e coletivas que lutam por igualdade e justiça (FERNANDES, 1989).

A vida de André, assim com a vida de milhares de crianças negras, está se processando. Que eles possam encontrar em seus caminhos bons profissionais (educadores, psicólogos), capazes de fazer a necessária leitura crítica e histórica do Brasil, auxiliando instrumentalmente e politicamente a criança e a família para a transformação das adversidades em condições favoráveis de diálogo, compreensão, visibilidade da memória pública da escravidão, a fim de que a condição étnica e racial presente na formação da população brasileira seja efetivo caminho de cidadania plena e democracia para todos: negros, indígenas, brancos. Indistintamente.

### 3. Glossário

**RAÇA** – É um conceito morfológico e deve ser compreendido em seu contexto histórico de desenvolvimento. Etimologicamente, deriva do italiano *razzo*, que se origina do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na ciência natural, botânica e zoologia utilizaram para classificar espécies animais e vegetais. No latim medieval passou a designar descendência, linhagem, grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que possuem características comuns. Foi transposto da zoologia e botânica para legitimar relações de poder, dominação e sujeição entre classes sociais (nobreza e plebe). Do século XV ao século XVII, com as descobertas de novos mundos e povos com as navegações, a dominação das autoridades cristãs (teologia) para designar as explicações sobre as diferenças considerou a existência de três raças descendentes de Adão.

No século XVIII, com o Iluminismo, a noção de raça será transportada para a razão universal, abrindo caminho para a Biologia e Antropologia Física. A classificação científica, através destas ciências, da diversidade humana, infelizmente pavimentou o caminho do racismo, no qual a cor da pele se tornou o critério fundamental entre as chamadas raças. Apenas no século XX, com os progressos da genética, através dos marcadores genéticos, obtém-se a noção de que raça não é uma realidade biológica, ou seja: cientificamente raças não existem. Porém a raciologia (classificação da humanidade em raças hierarquizadas) sai progressivamente dos círculos acadêmicos para se incorporar ao tecido social. Hoje, o conceito não é biológico, mas carregado de ideologia, de relações de poder e dominação, pois embora raça não exista biologicamente isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam (MUNANGA, 2003).

**ETNIA** - É conceito sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça "branca", "negra" e "amarela", pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que histórica ou mitologicamente têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território (MUNANGA, 2003).

**IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NEGRA** - Refere-se à necessidade de abordar o conceito de raça e etnia sob a perspectiva de uma certa manipulação ideológica. Este uso duplo cria confusão na mente de jovens pesquisadores ou iniciantes. No entanto, é uma identidade política e unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional, visa também à legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do *status quo* decorrente do mito da democracia racial no Brasil. (MUNANGA, 2003).

**SELF** - O *self* acaba por chegar a um relacionamento significativo entre e a soma das identificações que (após suficiente incorporação e introjeção de representações mentais) se organizam sob a forma de uma realidade psíquica interna viva. O relacionamento entre o menino ou a menina e suas próprias organizações psíquicas internas se modificam de acordo com as expectativas apresentadas pelo pai e pela mãe e por aqueles que se tornaram importantes na vida externa do indivíduo. São o *self* e a vida do *self* que sozinhos fazem sentido da ação ou do viver desde o ponto de vista do indivíduo que cresceu até ali e está crescendo da dependência e da imaturidade para a independência e a capacidade de identificar-se com objetos amorosos maduros sem perda da identidade individual. Não existe *self* sem o "outro", o *self* acontece na interação com o mundo.

**PSIQUISMO** - É a formulação emocional humana, a qual corresponde à capacidade de desenvolvimento mental, cognitivo e equilíbrio afetivo. Desenvolve-se a partir da

relação do indivíduo com o meio ambiente em geral, desde a díade mãe/bebê ou adulto cuidador e criança, até enquanto o indivíduo estiver vivo. O psiquismo representa a capacidade do ser humano pensar sem desvincular-se de suas emoções. É o distintivo da condição humana da linguagem e do pensamento, o qual não se processa apenas por dimensões racionais, mas também cognitivas e emocionais. É o equilíbrio mental entre razão e emoção, atividade e consciência de si e do mundo.

**APARELHO MENTAL** – É a terminologia utilizada para designar a emergência da constituição do psiquismo. O psiquismo localiza-se no aparelho mental humano, o qual em termos anatômico e neurológico teria por correspondente o cérebro e a cabeça. No entanto, esta localização anatômica é apenas uma indicação geográfica no corpo, porque o aparelho mental refere-se à capacidade de pensar ao nível da inteligência, cognição, atenção, memória, ao mesmo tempo em que se relaciona com as dimensões emocionais e afetivas do sujeito humano. A noção de aparelho mental na psicanálise refere-se necessariamente à noção de psiquismo, os quais podem estar sendo utilizados de maneira substitutiva de um pelo outro e vice-versa.

**IDENTIDADE HUMANA** – Termo cunhado pela psicologia social materialista histórica de Antonio da Costa Ciampa. É o desenvolvimento do homem a uma condição ética de validade para todos os homens – com pretensões universalistas, um vir a ser que localiza o sujeito em um interesse de progressiva humanização da espécie, que se elevou acima das condições de existência animal. Este interesse é que determina o que merece ser vivido nas condições materiais dadas: a busca de um sentido para a existência articulando questões materiais, a dialética da relação do homem com a sociedade, e os movimentos de atuação frente a este contexto, com a interpretação humana da cultura. É uma reflexão sobre as possibilidades de se pensar uma sociedade em que o homem movimente-se no mundo, transformando-se e transformando-o, formas de atuação humana que se expressam na relação com o mundo da atividade – do trabalho, enquanto meio de exercer e realizar as necessidades da vida.

**METAMORFOSE** – No sentido da psicologia materialista histórica implica a transformação do sujeito em sua dimensão de interpretação de sua história de vida frente ao contexto social por ele vivido. A metamorfose é processo inerente à construção da identidade. Toda formulação de identidade enquanto processo nesta perspectiva está vinculada à noção de transformação, metamorfose, mudança e alteração. O conceito de metamorfose não vem sozinho na discussão da obra de Ciampa, mas atrela-se à dimensão de formação de identidade, a qual é construção e necessariamente metamorfose para a emancipação. No entanto, nem toda metamorfose implica a condição plena da emancipação, a qual representa a condição de real interpretação do contexto no não congelamento da vivência-existência na infinitude e utopia do caráter de realização do desenvolvimento humano. Considera a análise social e individual do sujei-

to mediante as condições históricas de passado, presente e futuro. A metamorfose é também as mudanças que as pessoas vão adquirindo em função da apresentação de seus personagens. Visto que em diferentes contextos nos apresentamos com diferentes papéis/personagens (personagem específico, ex: mãe, profissional, esposa, amiga).

**EMANCIPAÇÃO** – É a condição de realizar o processo de construção de identidade, ainda que tal construção seja sempre infinita no sentido que só pode findar-se no mesmo momento da extinção da vida humana. A emancipação significa a condição do ser humano ter conseguido realizar a interpretação de seu contexto sócio-histórico e não submeter-se ou alienar-se na dimensão deste contexto. Significa atingir a capacidade de autonomia encontrando as condições viáveis para superar o contexto interpretado. A condição de emancipação leva necessariamente à autonomia do sujeito, o qual não se subordina à ordem de restrição das questões sociais, mas transcende a esta condição encontrando algum espaço de transformação de si e do contexto. É, em certo sentido, a capacidade de engendrar processos, movimentos e atitudes revolucionais que favorecem a elevação da condição da vida, dos contextos sociais, da condição humana para melhores patamares de desenvolvimento. A emancipação não é apenas no plano individual, ela está atrelada necessariamente à condição de interpretação e vinculação com o meio social.

**MESMICE** – É a condição de não realização do processo de construção plena da identidade humana, no sentido de reprodução do já vivido, das reproduções sociais que não emancipam o sujeito para novos caminhos e perspectivas. É uma aparente emancipação, mas que se congelou neste nível de desenvolvimento. Em Ciampa, a cada degrau que subimos no processo de construção da identidade e emancipação um novo desafio se impõe: o de conquistar novos patamares de desenvolvimento enquanto houver vida. A *mesmice* significa que houve desenvolvimento e emancipação até certo momento, mas que se congelou e limitou-se a reproduzir o já sabido destes processos de construção emancipatória, sem, no entanto, aventar novos caminhos de compromisso com a transformação de si e da coletividade. Os personagens podem ser sempre provisórios, e avançar ou não para uma evolução de alteridade de sentido, ou apenas fixar-se na mudança aparente e circunstancial.

**MESMIDADE** - Constitui-se a plenitude da interpretação histórica pelo sujeito, o qual procura criar seu processo de vir a ser. Busca de si mesmo através da transformação que articula a interpretação da história, do contexto com sua linguagem de vida particular subjetiva, à objetividade vivida cotidianamente, abrindo saídas criativas para desatrelar-se da subordinação total proposta pela colonização do “mundo da vida”. É a condição de o sujeito romper com a colonização capitalista determinada pela cultura, atingindo uma transformação efetiva, negando a *mesmice* e o *status quo*.

## Referências

- ARENDDT, Hannah. LAFER, Celso (posfácio). *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 2001.
- CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina: ensaio em psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- FREITAG, Barbara; ROUANET, Sérgio Paulo (Orgs.). FERNANDES, Florestan (Coord.). *Habermas: Sociologia*. São Paulo: Ática, 2001.
- HAMPÂTÉ BA, Amadou. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Casa das Áfricas, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3.º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05 nov. 2003.
- SOUZA, Regina Marques. *Sobre crianças no espaço híbrido da esperança: contribuições da psicologia social e da psicanálise*. São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, PUC/SP, 2003.
- WINNICOTT, Donald Woods. *Explorações psicanalíticas*. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



# Raça, Currículo, Didática e Práxis Pedagógica II - Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos<sup>177</sup>

*James A. Banks<sup>178</sup>*

*Tradução: Maria Danielle de Luiz*

## RESUMO

Educação multicultural é uma ideia que designa que todos os estudantes, independentemente do grupo a que pertençam, tais como aqueles relacionados à raça, cultura, classe social ou língua, possam vivenciar a igualdade educacional nas escolas. Alguns estudantes, por suas características raciais, étnicas, sociais e culturais têm maiores chances de sucesso intelectual, já que estão mais bem estruturados em relação a estudantes de outros grupos. A educação multicultural é também um movimento de reforma planejado para promover a transformação da escola, objetivando que estudantes de diferentes grupos tenham chances iguais de sucesso. Teóricos e pesquisadores da multiculturalidade veem a escola como um sistema social que consiste de partes e variáveis altamente inter-relacionadas (BANKS, 2004; GAY, 2000; LADSON-BILLING, 1995). Por conseguinte, para transformar a escola no sentido de facilitar a igualdade educacional, todos os seus componentes devem ser substancialmente mudados. Focar qualquer uma das variáveis na escola – tais como o currículo obrigatório – não implementará a educação multicultural. No entanto, a integração do currículo ao conteúdo multicultural é o ponto lógico para começar o processo de reforma escolar.

---

177 Publicado em: OLIVEIRA, Iolanda de, SISS, Ahyas (orgs). Cadernos Penesb 7: População negra e educação escolar. Rio de Janeiro/Niterói: quartet/EdUFF, 2006, p. 16-42.

178 Professor PHD Diretor do Centro de Educação Multicultural da Universidade de Washington, Seattle.

Como a educação multicultural é um processo contínuo que tenta viabilizar metas idealizadas – como igualdade educacional e erradicação de todas as formas de racismo e discriminação – pode não ser plenamente alcançada na sociedade. A educação multicultural – que nasceu nos protestos sociais dos anos sessenta e setenta – é um movimento internacional que existe em todo o mundo (BANKS, 2004 a; LUCHTENBERG, 2004). Um de seus maiores objetivos é ajudar alunos a adquirir conhecimento, atitudes e habilidades necessárias para se tornarem cidadãos que promovam justiça social dentro de suas comunidades locais, países e comunidades globais.

Palavras-chave: Educação multicultural, igualdade e grupos étnicos.

## **ABSTRACT**

Multicultural education is an idea stating that all students, regardless of the groups to which they belong – such as those related to race, culture, social class, or language – should experience educational equality in the schools. Some students, because of their racial, ethnic, cultural, or social-class characteristics, have a better chance to succeed in schools as they are currently structured than students from other groups. Multicultural education is also a reform movement designed to bring about a transformation of the school so that students from diverse groups will have an equal chance to experience school success. Multicultural theorists and researchers view the school as a social system that consists of highly interrelated parts and variables (Banks, 2004b; Gay, 2000; Ladson-Billing, 1995). Therefore, in order to transform the school to bring about educational equality, all of its major components must be substantially changed. A focus on any one variable in the school – such as the formalized curriculum – will not implement multicultural education. However, the integration of the curriculum with multicultural content is a logical place to begin the process of school reform.

Multicultural education is a continuing process because the idealized goals it tries to actualize – such as educational equality and the eradication of all forms of racism and discrimination – can never be fully achieved in human society. Multicultural education – which was born during the social protest of the 1960s and 1970s – is an international movement that exists in nations throughout the world (Banks, 2004a; Luchtenberg, 2004). One of its important goals is to help students acquire the knowledge, attitudes, and skills needed to become effective citizens who promote social justice within their local communities, nation state, and the global community.

Key-words: Multicultural Education, Equality and Ethnic Groups.

O principal objetivo da educação multicultural é reformar escolas e universidades para que alunos de diferentes grupos raciais, étnicos, culturais, linguísticos e sociais possam vivenciar igualdade educacional (BANKS, 2006a; BANKS e BANKS, 2004). Na maior parte das nações do mundo, as escolas refletem e reproduzem a estratificação racial e de classes que existe na sociedade em geral (GILLBORN e YOUDELL, 2000; GONÇALVES E SILVA, 2004; LUCHTENBERG, 2004). A desigualdade que existe dentro da escola é reproduzida no currículo escolar, nos livros, nas atitudes e expectativas do professor, na interação aluno-professor, na linguagem e nos regionalismos linguísticos valorizados nas escolas e na cultura da escola como um todo.

Uma importante meta dos movimentos de revitalização étnica que vêm ocorrendo no mundo desde as décadas de 1960 e 1970 é a reforma escolar para que reflita a cultura de diferentes grupos de estudantes, reescrevendo a história da escola e revelando as experiências, os esforços, esperanças e sonhos de diversos grupos e suas contribuições para a construção da nação (BANKS e LYNCH, 1986). Quando a história de grupos excluídos e marginalizados é contada, ela desafia os mitos consagrados sobre grupos dominantes e minorias, institucionalizados na cultura popular e no currículo das escolas e universidades.

## **CONCEITOS E TENDÊNCIAS DEMOGRÁFICAS NOS ESTADOS UNIDOS**

Existem alguns conceitos e termos usados neste ensaio que devo explicar aos leitores brasileiros. “Afro-americano” e “negro” são, ambos, termos usados para descrever nos Estados Unidos pessoas com ancestrais africanos. “Nativo” e “indígena” descrevem os primeiros habitantes da terra que viria a ser os Estados Unidos. “Pessoas de cor” se refere àquelas que foram historicamente vítimas de racismo e discriminação por suas características físicas, tais como, cor da pele e textura do cabelo.

Esses grupos incluem os americanos de origem africana, os nativos, os americanos de origem asiática e os americanos de origem mexicana. Os Estados Unidos estão agora vivendo seu maior influxo de imigrantes desde finais do século XIX e início do século XX. O Censo Americano (2000) projeta que grupos étnicos de cor aumentarão de 28% da população atual para 50% em 2050.

A diversidade racial, cultural, étnica, linguística e religiosa vem crescendo nas escolas dos Estados Unidos, assim como em outras nações. Quarenta por cento dos alunos matriculados nos EUA em 2002 eram alunos de cor (HOFFMAN e SABLE, 2006). Esse percentual cresce, principalmente pelo aumento de estudantes de origem mexicana. Em alguns dos maiores centros urbanos do país, tais como Chicago, Los Angeles, Washington, D.C., Nova York e San Francisco, metade dos alunos das escolas públicas é de cor. Em 2004, 58,9% dos alunos no Distrito Escolar de Seattle eram alunos de cor. Em

2002, eles constituíam 65,2% da população nas escolas públicas da Califórnia, o estado mais populoso dos EUA (Departamento de Educação do Estado da Califórnia, 2006).

Também cresce a diversidade linguística e religiosa na população estudantil dos EUA. Dezenove por cento da população em idade escolar fala, em casa, uma língua diferente da inglesa. Alunos imigrantes representam a população que mais rapidamente cresce nas escolas públicas dos EUA. O percentual dos negros nascidos fora dos EUA também aumenta. O Censo estima que 8% (ou 2,2 milhões) da população de negros não nasceu nos EUA (SNAPSHOT, 2005).

O termo “excepcionalidade” é usado tanto para descrever os alunos considerados superdotados e talentosos como para aqueles que têm necessidades especiais por serem considerados mentalmente limitados ou por terem problemas sociais ou emocionais. Nos Estados Unidos, cada vez mais alunos de classes especiais vêm sendo integrados nas aulas regulares.

## **O MOVIMENTO DOS DIREITOS CIVIS E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL**

O Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos foi um dos primeiros movimentos de revitalização étnica que ocorreu em uma nação ocidental. Teve eco em todo mundo e foi liderado pelos negros, que constituíam cerca de 10% da população dos EUA. Reivindicou a quebra da instituição legal da segregação e discriminação em todos os aspectos da vida americana, incluindo moradia, albergues públicos, escolas e universidades. A reforma da escola que proporcionou aos estudantes negros a igualdade educacional foi uma grande meta do Movimento dos Direitos Civis. Os negros exigiram que sua história e sua cultura fossem inseridas nos currículos e que negros fossem contratados como professores e administradores, para que tivessem modelos de comportamento dentro da escola.

Atualmente, a situação educacional dos negros é complexa. Eles tiveram muitas vitórias desde o Movimento dos Direitos Civis dos anos sessenta e setenta, mas ainda enfrentam muitos desafios. Nesse breve ensaio não vou discutir os grandes sucessos que tiveram nem os desafios que ainda enfrentam. O foco será fundamentalmente nos esforços para integrar o conteúdo multicultural aos currículos escolares e as lições aprendidas desses esforços. Um enorme sucesso foi alcançado na integração do conteúdo multicultural ao currículo. Eu me lembro de somente três negros nos meus livros de estudos sociais quando cursava o básico nos anos quarenta e cinquenta: Booker T. Washington, o educador; George Washington Carver, o cientista; e Marian Anderson, cantora de ópera (BANKS, 1998). A maior parte dos conteúdos sobre negros nos livros didáticos era sobre escravidão e escravos, que eram descritos como felizes e alegres.

Hoje, o conteúdo sobre negros e outros grupos raciais e étnicos está integrado na maior parte dos livros didáticos do ensino básico. Existe uma maior integração do conteúdo multicultural nos livros e cursos das universidades do que das escolas. No entanto, ainda existem desafios relacionados à integração do conteúdo nos livros e nos cursos ministrados nas escolas e universidades. O conteúdo multicultural é comumente ensinado sob a perspectiva anglo-saxônica americana dominante, em vez da ótica dos vários grupos raciais e étnicos, como os afro-americanos e os hispânicos. As perspectivas transformadoras (BANKS, 1996) que desafiam os pontos de vista e os paradigmas dominantes e que mais frequentemente são elaborados por eruditos de cor e eruditos feministas estão ainda em processo de se tornar uma parte dominante do currículo nas escolas e universidades. Entretanto, as perspectivas transformadoras estão muito mais integradas nos livros e cursos universitários do que nas escolas (BENDER, 2006).

## **INDO ALÉM DA INTEGRAÇÃO DE CONTEÚDO**

Quando a educação multicultural surgiu nos Estados Unidos, por volta das décadas de sessenta e setenta, a reforma do currículo era o foco principal (BANKS, 2006b). Com o conteúdo multicultural já incorporado ao currículo das escolas e universidades, os negros e outros estudantes de cor continuaram a enfrentar problemas acadêmicos. O contínuo fracasso acadêmico de estudantes de cor permitiu que estudiosos e pesquisadores da multiculturalidade compreendessem que a integração daqueles conteúdos aos currículos era muito importante e necessária, porém não suficiente para a educação efetiva dos estudantes de diferentes grupos raciais e étnicos. Para aumentar a conquista acadêmica dos estudantes marginalizados, o currículo, assim como a escola como um todo, tinham que ser reformados e a educação multicultural implementada de um modo amplo e abrangente. Educação multicultural é o movimento de reforma que conceitua a escola como um sistema social de muitas variáveis que precisam ser mudadas simultaneamente (BANKS, 2004b).

Existe hoje um consenso entre pesquisadores e estudiosos no qual, para que a educação multicultural seja implementada com sucesso, são necessárias mudanças institucionais mais abrangentes nas escolas e universidades, incluindo mudanças no currículo; no material didático; nos estilos de ensinar e aprender; nas atitudes, percepções e comportamentos dos professores e administradores; e nas metas, normas e cultura da escola (BANKS, 2006a; BANKS e BANKS, 2004). No entanto, muitos profissionais das escolas e universidades têm um conceito limitado da educação multicultural. Eles veem fundamentalmente como reforma de currículo as mudanças e reestruturações curriculares com o propósito de incluir conteúdos sobre grupos raciais, étnicos e culturais. Embora a integração do conteúdo ao currículo seja essencial, não é suficiente.

## AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

As dimensões da educação multicultural devem ser claramente descritas, conceituadas e pesquisadas para que sejam implementadas de maneira coerente com a teoria. Neste ensaio, a educação multicultural está conceituada como um tema que consiste em cinco dimensões formuladas por mim (BANKS, 1991; BANKS, 2004b). Essas divisões estão baseadas em minha pesquisa, observações e trabalhos nessa área desde finais dos anos sessenta (BANKS, 1970) aos anos 2000 (BANKS, 2004b). São elas: (a) integração de conteúdo, (b) a construção do processo de conhecimento, (c) a redução de preconceito, (d) a equidade pedagógica, e (e) a viabilização da estrutura social e cultural da escola (veja a Figura 1). Cada uma dessas dimensões está aqui definida e ilustrada.

### As Dimensões da educação Multicultural de Banks

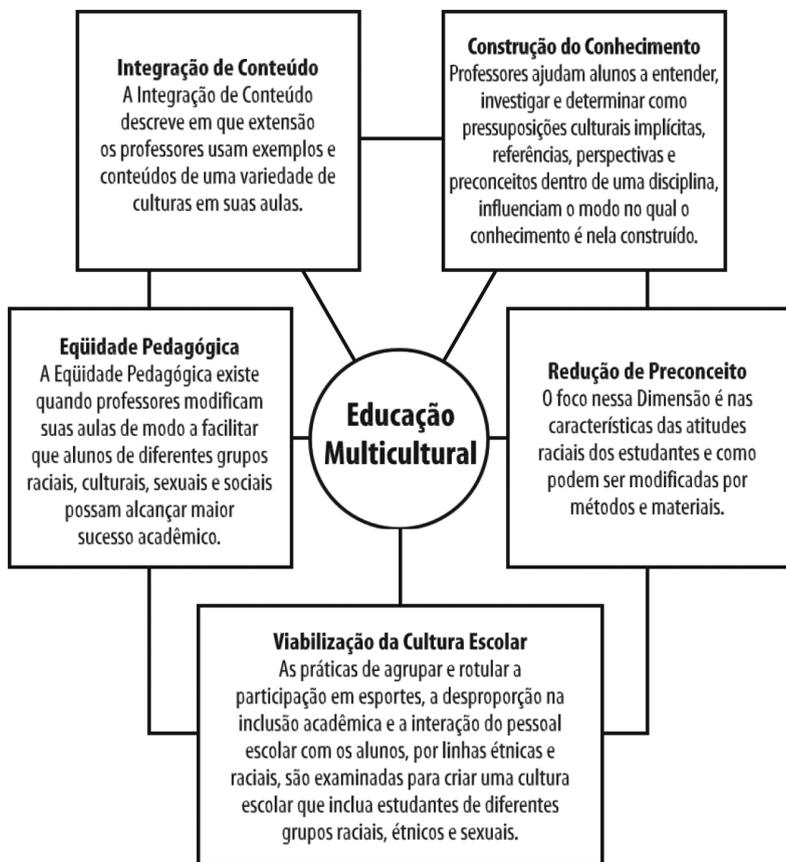


Figura 1

A tipologia das dimensões é um conceito de tipo ideal que se aproxima da realidade, mas não descreve sua total complexidade. Como todos os esquemas classificatórios, tem vantagens e limitações. Tipologias são ferramentas conceituais úteis porque proporcionam um modo de organizar e tornar compreensíveis dados e observações diversas e complexas. No entanto, as categorias são inter-relacionadas e sobrepostas, mas não se excluem mutuamente. As cinco dimensões são conceitualmente distintas, mas altamente inter-relacionadas.

## **INTEGRAÇÃO DE CONTEÚDO**

A integração de conteúdo descreve em que dimensão os professores usam exemplos, dados e informações de uma variedade de culturas e grupos para ilustrar conceitos-chave, princípios, generalizações e teorias em suas matérias ou disciplinas. Em muitos distritos escolares, assim como em escritos populares, a educação multicultural é vista apenas ou fundamentalmente como integração de conteúdo. A convicção, muito difundida, de que essa integração constitui o todo da educação multicultural pode ser a causa de muitos professores de matérias como matemática e ciências verem a educação multicultural como apropriada a letras e estudos sociais e não a suas matérias. Existem mais oportunidades para a integração de conteúdos étnicos e culturais em algumas matérias do que em outras. Em estudos sociais, em letras e em música, as oportunidades de explorar esses conteúdos para ilustrar conceitos, temas e princípios são mais amplas. Existem, também, oportunidades de integração de conteúdos multiculturais em matemática e ciências. Entretanto, as oportunidades não são tantas como em estudos sociais, letras e música.

## **CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

O processo de construção do conhecimento descreve os procedimentos pelos quais cientistas sociais, naturalistas e do comportamento, criam conhecimento, e de que maneira as pressuposições culturais implícitas, a inter-relação de referências, perspectivas e preconceitos em uma disciplina, influenciam o modo como o conhecimento é nela construído (COLLINS, 2000; GOULD, 1996; HARDING, 1991). Quando o processo de construção do conhecimento é realizado em sala de aula, os professores ajudam os alunos a entender como o conhecimento é criado e como é influenciado por posicionamentos raciais, étnicos e sociais dos indivíduos e grupos.

Estudantes investigam como as pressuposições culturais, o conjunto de referências, perspectivas e preconceitos dentro de uma disciplina influenciam o modo pelo qual o conhecimento é nela construído (BANKS, 1996). Os alunos podem analisar o processo de construção do conhecimento em ciências, estudando como o racismo vem sendo perpetuado por teorias genéticas de inteligência, darwinismo e eugenia. Gould (1996)

descreve como o racismo científico se desenvolveu e foi influente nos séculos XIX e XX. O racismo científico teve e continua tendo uma significativa influência nas interpretações dos testes de habilidade mental nos Estados Unidos (KORNHABER, 2004).

A publicação de *The Bell Curve* (HERRNSTEIN e MURRAY, 1994) nos Estados Unidos, sua difusão e a entusiástica recepção do público e o contexto social fora do qual ele surgiu fornecem um excelente tema para discussão e análise para alunos que estudam a construção do conhecimento (KINCHELOE, STEINBERG e GRESSON, 1996). Herrnstein e Murray questionam que grupos de baixa renda e negros tenham menos habilidades intelectuais que os brancos de classe média. E que essas diferenças sejam inerentes. Embora isso tenha provocado uma exaltada controvérsia, *The Bell Curve* foi popular nos EUA e permaneceu na lista dos best-sellers do jornal *The New York Times* por 15 semanas. Vendeu-se meio milhão de cópias nos primeiros 18 meses após sua publicação.

Os estudantes podem examinar os argumentos de Herrnstein e Murray (1994), sua maior aceitação e como suas conclusões se relacionam ao contexto social e político da sociedade dos EUA. Gould (1994) sustenta que os argumentos de Herrnstein e Murray refletem o contexto social dos tempos,

(...) um momento histórico de falta de generosidade sem precedentes, quando os ânimos por corte em programas sociais podem ser fortemente acirrados pelo argumento de que os beneficiários não podem ser ajudados, devido aos limites cognitivos inatos, expressos numa pontuação de QI baixo (GOULD, 1994, p. 139).

## CONHECIMENTO ESCOLAR E MAGISTÉRIO

Para desenvolver um entendimento da necessidade de mudanças sociais, um comprometimento com a participação social e a destreza para efetivamente participar na ação social que conduz à mudança, é preciso que o conhecimento que os estudantes adquirem tenha certas características. Deve descrever eventos, conceitos e situações de uma perspectiva da diversidade racial, étnica e cultural desses grupos dentro da sociedade, incluindo aqueles que são política e culturalmente dominantes. E aqueles que estruturalmente estão excluídos, por completo, da participação social. Muito do conhecimento escolar, assim como do conhecimento popular, apresentado nos eventos e situações, é abordado pela perspectiva dos vencedores, ao invés da ótica dos subjugados, e da perspectiva dos que controlam as instituições sociais, econômicas e políticas na sociedade, ao invés do ponto de vista dos que são tratados injustamente e marginalizados.

A escola e o conhecimento popular que apresentam questões, eventos e conceitos, fundamentalmente do prisma das classes dominantes, tendem a justificar o status quo (COLLINS, 2000; HARDING, 1991), racionalizar a desigualdade racial e social, e tornar os estudantes satisfeitos com a situação existente. Uma função importante, latente em tal conhecimento, é convencer os estudantes que as atuais instituições sociais, políticas e econômicas são justas e que a mudança substancial na sociedade não é justificada nem exigida (BALDWIN, 1985).

Os meios pelos quais as atuais estruturas sociais, econômicas e políticas são justificadas nos currículos escolares e universitários são mais sutis que flagrantes. Consequentemente, essas justificativas são mais efetivas porque raramente geram desconfiança ou são reconhecidas, questionadas ou criticadas. Essas perspectivas dominantes emanam do modelo que é usado para definir, selecionar e avaliar o conhecimento, no currículo da escola e da universidade nos Estados Unidos e em outras nações ocidentais. Esse paradigma é centrado em um modelo europeu e masculino, raramente definido ou discutido explicitamente. Dado como certo, não questionado e internalizado por escritores, pesquisadores, professores, catedráticos e estudantes (COLLINS, 2000; HARDING, 1991; MANNHEIM, 1985).

O conhecimento reflete o contexto social, histórico, político e econômico no qual ele é construído (BANKS, 1996; BERGER e LUCKMAN, 1966; MANNHEIM, 1985). Também reflete as experiências, perspectivas, visões, valores e as jornadas biográficas de pesquisadores (BANKS, 1998; BANKS, 2006b). Grupos étnicos de cor, tais como afro-americanos, hispânicos, índios e americanos de origem asiática foram prejudicados pelo conhecimento acadêmico dominante que está institucionalizado na cultura popular americana, assim como nos livros didáticos das escolas e universidades.

Estudiosos de cor, junto com colegas brancos que se identificam com suas comunidades, elaboraram a pesquisa que mais precisamente reflete suas experiências, valores e perspectivas (BANKS, 2006c; COLLINS, 2000; FONER, 1998). Eles também desenvolveram ideias sobre epistemologia, que descortinaram os meios pelos quais a corrente dominante de conhecimento reforça o relacionamento dominante de poder dentro da sociedade e marginaliza grupos de diversas origens raciais, étnicas e culturais. Os paradigmas dominantes sobre grupos étnicos determinados por cientistas sociais das correntes dominantes foram desafiados por cientistas sociais transformadores, nos Estados Unidos, nos anos sessenta e setenta; muitos destes cientistas eram eruditos de cor (ACUÑA, 1988; BLASSINGAME, 1972; LADNER, 1973), outros não (FONER, 1998; GUTMAN, 1976).

## REDUÇÃO DE PRECONCEITO

A redução de preconceito descreve as lições e atividades que professores usam para ajudar os alunos a desenvolver atitudes positivas para com diferentes grupos raciais, étnicos e culturais. A pesquisa indica que as crianças chegam à escola com muitas atitudes negativas e ideias equivocadas em relação a esses grupos (BANKS, 1993; STEPHAN e VOGT, 2004). A pesquisa também indica que as lições, unidades e materiais didáticos que incluem conteúdo sobre grupos étnicos podem ajudar os alunos a desenvolver atitudes intergrupo mais positivas se certas condições existirem na situação do ensino (STEPHEN e SEPHAN, 2004). Essas condições incluem imagens positivas dos grupos de diferentes etnias e raças nos materiais multiétnicos, usados de um modo consistente e sequencial.

A teoria de contato de Allport (1954) fornece várias diretrizes úteis para ajudar os alunos a desenvolverem atitudes e ações inter-raciais positivas em situações de contato. Ele afirma que o contato entre grupos melhorará as relações intergrupo quando este for caracterizado por uma dessas quatro condições: (1) igualdade de condições, (2) cooperação em vez de competição, (3) aprovação de autoridades como professores e administradores e (4) interação interpessoal, na qual os alunos se tornem conhecidos como indivíduos. Uma das maneiras de aumentar a igualdade de condições dentro da sala de aula é usar o livro didático e outros materiais que descrevam as histórias, problemas e experiências de diferentes grupos. Livros didáticos multiculturais e outros materiais dão voz às histórias e experiências de todos os estudantes na sala de aula e os habilitam a se sentirem incluídos e capacitados.

Desde os anos quarenta, uma série de estudos de intervenção curricular foi conduzida para determinar os efeitos de unidades de ensino e lições, livros didáticos e materiais multiculturais, representações e outras formas de experiências simuladas nas atitudes e percepções raciais dos alunos (TRAGER e YARROW, 1952). Essa pesquisa indica que o uso de livros didáticos multiculturais e estratégias cooperativas de ensino que capacitam os alunos de diferentes grupos étnicos e raciais a interagir positivamente podem ajudá-los a desenvolver atitudes positivas. Esses materiais e estratégias também resultam na escolha de mais amigos de outros grupos (SLAVIN, 2001).

A pesquisa indica que intervenções curriculares, tais como professores de diversas etnias para o ensino secundário e superior, programas multiculturais de televisão como, por exemplo, *Sesame Street* (no qual se inspirou o *Vila Sésamo* da tv brasileira), simulações, materiais multiculturais de estudos sociais, danças folclóricas, música e interpretações, jogos, discussões sobre raça e discussões combinadas com o ensino antirracista, podem ter efeitos positivos nas atitudes dos estudantes (BANKS, 2001). Contato inter-racial de longo prazo também tem influência positiva nas atitudes de adultos.

## **EQUIDADE PEDAGÓGICA**

A equidade pedagógica existe quando professores usam técnicas e métodos que facilitam a conquista acadêmica de estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos e sociais. Ela enfoca as abordagens, teorias e intervenções indicadas para ajudar os estudantes das classes menos favorecidas da população a aumentar seu sucesso acadêmico.

Professores em cada disciplina podem analisar seus métodos e estilos de ensino para determinar até que ponto refletem as questões e preocupações multiculturais. Uma pedagogia igualitária inclui usar uma variedade de estilos e abordagens de ensino que sejam coerentes com os vários estilos de aprender, dentro dos variados grupos culturais e étnicos, sendo exigentes mas altamente personalizados quando trabalhando com grupos de estudantes como os nativos americanos e nativos do Alasca. E usando técnicas de ensino cooperativo em matemática e ciências para melhorar o sucesso acadêmico dos estudantes de cor (COHEN e LOTAN, 1995; SLAVIN, 2001).

Teóricos e pesquisadores das diferenças culturais conceituaram e pesquisaram maneiras de realizar equidade pedagógica para alunos de diferentes grupos (GAY, 2000; LADSON-BILLINGS, 1995; LEE, 1995). Esses teóricos e pesquisadores acreditam que os estudantes de cor, como os nativos, negros e hispânicos, trazem muitas vantagens culturais para a escola. Eles rejeitam a ideia de que esses estudantes tenham déficits culturais e acreditam que o desafio para a escola é tentar achar meios de propagar essas potencialidades culturais e utilizá-las na instrução. As culturas desses estudantes consistem de linguagens, valores, estilos comportamentais e perspectivas que servem não só como base para construir a instrução, mas também enriquecer as vidas de outros estudantes, de seus professores e da sociedade dos Estados Unidos.

Teóricos das diferenças culturais descreveram os modos que os idiomas (HEATH, 1983; VALDÉS, 2001), dialetos (SMITHERMAN, 2000), características de ensino (LEE, 1995) e a cultura natal (MOLL e GONZALEZ, 2004) de estudantes de cor e de baixa renda podem ser usados para motivá-los a aprender e enriquecer a instrução para eles próprios e para outros estudantes. Nas últimas décadas, um grupo de teóricos e pesquisadores conduziu uma série de estudos pioneiros que documentam como as culturas de diferentes grupos raciais, étnicos e linguísticos se chocam com a cultura da escola.

## **EQUIDADE PEDAGÓGICA E OS ESTUDOS DE PESQUISA**

Em alguns estudos, pesquisadores acharam evidente que, se currículo e magistério forem elaborados de modo mais coerente com as diferentes características de aprendizado, o sucesso acadêmico dos estudantes aumentará. Em um estudo com alunos nati-

vos americanos (Navajo) da segunda à oitava série, Deyhle (1983) examinou os fatores que resultavam no fraco desempenho em testes padronizados. Usando métodos etnográficos de observação em sala de aula, discussões e entrevistas informais, ela estudou 103 alunos e 10 professores. Deyhle identificou vários fatores que contribuíram para o baixo desempenho nos testes, incluindo falta de preocupação com os resultados, e o fato de os professores não explicarem a importância dos mesmos. Os professores fizeram críticas aos alunos por falarem Navajo e, de outras formas, também rejeitaram suas culturas e idiomas. Deyhle concluiu que o fraco desempenho nos testes foi uma manifestação da dessemelhança entre a cultura natal e a da escola. No entanto, os professores interpretaram o fracasso como uma deficiência dos estudantes e de suas culturas.

Philips (1972), em um estudo com crianças indígenas americanas na Reserva Indígena de Warm Springs, descobriu que a estrutura de participação usada na terra dos estudantes diferia significativamente da usada pelos professores. Os alunos nativos eram, com frequência, relutantes em falar em classe porque tinham que falar diante de todo o grupo com o professor dirigindo as interações. No entanto, eram capazes de falar em particular com o professor ou a participar de pequenos grupos de trabalho que não criassem distinção entre o intérprete e a plateia.

Au (1980) descobriu – em um estudo com estudantes nativos havaianos no Kamehameha Early Childhood Education Program no Havaí – que o aprendizado de leitura dos estudantes melhorou quando a estrutura de participação nas lições foi similar a um evento de expressão oral da cultura havaiana chamado “talk story”.<sup>179</sup> Tharp (1982) descobriu, em um estudo de aquisição de leitura, no programa Kamehameha, que um programa de leitura culturalmente sensível, focado na compreensão, usando métodos instrucionais diretos, é mais eficaz que programas orientados foneticamente, usando métodos instrucionais informais que não sejam culturalmente receptivos.

Lee (1995) notou em um estudo de alfabetização entre alunos afro-americanos de escola secundária, que usando os componentes da cultura verbal dos estudantes na instrução aumentava suas habilidades de engajamento na interpretação literária. Em um estudo etnográfico que se tornou clássico, com crianças de 5 anos, Heath (1983) observou que crianças afro-americanas de uma comunidade do sul não respondiam a questões óbvias e factuais para as quais eles presumiam que o professor soubesse a resposta. Perguntas como “Que cor é esse prato?”, “Quantas figuras eu tenho?”. Comuns em vários lares de classe média, não faziam parte de suas experiências, quando perguntas eram feitas somente quando não se sabia a resposta. O resultado foi que as crianças não respondiam a perguntas tão óbvias e os professores supunham que elas fossem “menos capazes de aprender” (HEATH, 1983, citado por HOROWITZ *et al.*, 2005,

---

179 N. da T. – Um evento onde pessoas, desconhecidas ou não, se encontram no decorrer do dia para compartilhar histórias do cotidiano de suas vidas.

p.115). Quando professores modificam seus estilos de interação com os alunos, estes falam mais e se envolvem mais profundamente nas lições.

John (1972) notou, em um estudo feito com alunos nativos americanos (Navajo), que os estilos de aprendizado e de ensinamento eram inconsistentes. Os professores em grande parte ignoravam a cultura natal dos estudantes e focavam ensinar-lhes o inglês padrão e a formar “as atitudes, habilidades e comportamentos das crianças em sala de aula, com os padrões conhecidos” (p. 331).

## **A VIABILIZAÇÃO DA ESTRUTURA ESCOLAR E SOCIAL**

A viabilização da cultura escolar e social descreve o processo de reestruturar a cultura e a organização da escola para que estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos, linguísticos e sociais, vivenciem igualdade educacional e fortalecimento cultural (MEHAN *et al.*, 1996). Criar uma cultura escolar capacitadora para estudantes de cor e de baixa renda implica reestruturar a cultura e a organização da escola.

Entre as variáveis que precisam ser examinadas para criar uma cultura escolar que inclua alunos de diferentes grupos, estão as práticas de agrupar (OAKES, 2005; YONEZAWA, WELLS & SERNA, 2002), as práticas de rotular (MERCER, 1989), o clima social da escola e as expectativas do pessoal escolar para o sucesso dos estudantes (BROOKOVER *et al.*, 1979; LEVINE e LEZZOTTE, 2001). A reforma focada em criar uma cultura escolar capacitativa prioriza fatores institucionalizados da cultura escolar e o ambiente que precisa ser reformado para aumentar o sucesso acadêmico e o crescimento emocional dos estudantes de diferentes grupos.

A cultura e a organização escolar têm que ser examinadas por todos os membros do pessoal escolar para criar uma estrutura social e cultural capacitadora. Eles devem também participar de sua reestruturação. As práticas de agrupar, de rotular, a participação em esportes, a desproporção no sucesso escolar e nas matrículas nos programas de educação para superdotados e deficientes, a interação do pessoal escolar com os estudantes por linhas étnicas e raciais são importantes variáveis que precisam ser examinadas para criar uma cultura escolar que inclua alunos de diferentes grupos. Educadores têm que pensar a escola como um sistema no qual todas as variáveis estejam estreitamente inter-relacionadas para implementar e viabilizar a estrutura cultural e social da escola. Conceituar a escola como um sistema social requer que educadores formulem e iniciem uma estratégia de mudança que reforme por completo o ambiente escolar. As grandes variáveis da escola que têm que ser reformadas estão apresentadas na figura 2.

## O Ambiente Total da escola



Figura 2

Reformar qualquer uma das variáveis da figura 2, tais como o currículo obrigatório ou os materiais curriculares é necessário, porém não suficiente. Materiais de ensino sensíveis e multiculturais são ineficazes nas mãos de professores com atitudes negativas em relação aos grupos de diferentes raças, etnias, culturas e classes sociais. Tais professores, provavelmente, farão uso desses materiais de maneira prejudicial. Professores e outros membros do quadro escolar precisam ter conhecimento dos diversos grupos assim como atitudes e valores democráticos para implementar a educação multicultural com sucesso.

Os componentes da escola que devem ser reformados para implementar a educação multicultural incluem a capacidade da escola de promover relacionamentos, a interação verbal entre professores e alunos, a cultura da escola, o currículo, as atividades extracurriculares, as atitudes em relação aos idiomas da minoria (BEYKONT, 2000), o programa de testes (KORNABER, 2004), as práticas de agrupar (OAKS, 2005). As normas institucionais, as estruturas sociais, as convicções, valores e metas da escola devem também ser transformados e reestruturados.

Quando a reforma escolar for implementada, uma maior atenção deve ser dada ao currículo oculto e suas normas e valores implícitos. A escola tem dois currículos, um manifesto e outro oculto. O manifesto consiste de fatores como diretrizes, livros

didáticos, quadro de avisos e planos de aula. Esses aspectos do ambiente escolar são importantes e devem ser reformados para criar uma cultura escolar que promova atitudes positivas em relação aos diferentes grupos e ajude os alunos desses grupos a vivenciar o sucesso escolar. Entretanto, o currículo oculto ou latente é frequentemente mais importante que o manifesto ou declarado. O latente é tido como o que nenhum professor ensina explicitamente, mas todos os alunos aprendem. É essa poderosa parte da cultura escolar que comunica aos estudantes as atitudes da escola para com a gama de assuntos e problemas, incluindo o aspecto de como a escola os vê como seres humanos e suas atitudes em relação a homens, mulheres, alunos com deficiência, e alunos de diferentes grupos raciais, étnicos, culturais e linguísticos. Jackson (1992) chama o currículo oculto de “lições não ensinadas”.

## AGRADECIMENTOS

Adapte partes desse ensaio de duas de minhas publicações anteriores: BANKS, J. A. (2004b). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In: Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education* (2 ed., p. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J. A. (2006). Researching race, culture, and difference: Epistemological challenges and possibilities. In: J. Green, G. Camilli, G.; P. Elmore, P. (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3 ed., p. 786-789). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

## REFERÊNCIAS

- ACUÑA, R. *Occupied America: A history of Chicanos* (3rd ed). New York: Harper & Row, 1988.
- ALLPORT, G. W. *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison- Wesley, 1954.
- The Annie E. Casey Foundation (2005) *2005 KIDS COUNT Data Book*. Retrieved January 30, 2006 from <[http://www.aecf.org/kidscount/sld/db05\\_pdfs/entire\\_db.pdf](http://www.aecf.org/kidscount/sld/db05_pdfs/entire_db.pdf)>.
- AU, K. H. Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate teaching event. *Anthropology and Education Quarterly*, 11, 91-115, 1980.
- BALDWIN, J. *A Talk To Teachers*. In *The Price of the Ticket* (325-332). New York: St. Martin's, 1985.
- BANKS, J. A. *Teaching the Black experience: Methods and materials*. Belmont, CA: Fearon, 1970.
- BANKS, J. A. The dimensions of multicultural education. *Multicultural Leader*, 4, 5-6, 1991.

- \_\_\_\_\_. Multicultural education for young children: Racial and ethnic attitudes and their modification. In: SPODEK, B. (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (p. 236–250). New York: Macmillan, 1993.
- \_\_\_\_\_. Multicultural education, transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives. New York: Teachers College Press, 1996.
- \_\_\_\_\_. The lives and values of researchers: Implications for educating citizens in a multicultural society. *Educational Researcher*, 27 (7), 4-17, 1998.
- \_\_\_\_\_. Multicultural education: Its effects on students' racial and gender role attitudes. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education* (1st ed., p. 617-627). San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- \_\_\_\_\_. (Ed.). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.) *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., p. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass, 2004b.
- \_\_\_\_\_. *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed). Boston: Allyn and Bacon, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. London/ New York: Routledge, 2006b.
- \_\_\_\_\_. Researching race, culture and difference: Epistemological challenges and possibilities. In: GREEN, J. CAMILLI, G; ELMORE, P. (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (p. 786-789). Washington, DC: American Educational Research Association, 2006c.
- BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- BANKS, J. A.; LYNCH, J. (Eds.), *Multicultural education in Western societies*. London: Holt, 1986.
- BENDER, T. *A nation among nations: America's Place in world history*. New York: Hill and Wang, 2006.
- BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. *The social construction of knowledge: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Doubleday, 1966.
- BEYKONT, Z. F. (Ed.). *Lifting every voice: Pedagogy and the politics of bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group, 2000.
- BLASSINGAME, J. W. *The slave community: Plantation life in the Ante bellum South*. New York: Oxford University Press, 1972.
- BROOKOVER, W. B. et al. *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger. California State Department of Education (2006). Public School Summary Statistics 2003-04. Retrieved April 14, 2006, from

<<http://www.cde.ca.gov/ds/sd/cb/sums03.asp>>.

- COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, 99-120, 1995.
- COLLINS, P. H. *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed). New York: Routledge, 2000.
- DELPIT, L. *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press, 1995.
- DEYHLE, D. Measuring success and failure in the classroom: Teacher communication about tests and the understandings of young Navajo students. *Peabody Journal of Education*, 61 (1), 67-85, 1983.
- FONER, E. *The story of American freedom*. New York: Norton, 1998.
- GILLBORN, D.; YODELL, D. *Rationing education: Policy, practice, reform, and equity*. Philadelphia: Open University Press, 2000.
- GONÇALVES E SILVA, P. B. Citizenship and education in Brazil: The contribution of Indian Peoples and Blacks in the struggle for citizenship. In: BANKS, J. A. (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (p. 185-217). San Francisco: Jossey Bass, 2004.
- GOULD, S. J. Curveball. *The New Yorker*, 70(38), 139-149, 1994.
- \_\_\_\_\_. *The mismeasure of man* (rev. & updated ed.). New York: Norton, 1996.
- GAY, G. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press, 2000.
- GUTMAN, H. *The Black family in slavery and freedom, 1750-1925*. New York: Pantheon Books, 1976.
- HARDING, S. *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1991.
- HEATH, S. B. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- HERRNSTEIN, R. J.; MURRAY, C. *The bell curve: Intelligence and class structure in American Life*. New York: Free Press, 1994.
- HOFFMAN, L.; SABLE, J. *Public elementary and secondary students, staff, schools, and school districts: School year 2003-04* (NCES 2006-307). Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2006.
- HOROWITZ, F. D., et al (2005). Educating teachers for developmentally appropriate practice. In: L. DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (p. 88-125). San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- JACKSON, P. *Untaught lessons*. New York: Teachers College Press, 1992.
- JOHN, V. P. (1972). Styles of learning-styles of teaching: Reflections on the education

- of Navajo children. In: CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D. (Eds.). *Functions of language in the classroom* (p. 331-343). New York: Teachers College Press.
- KINCHELOE, J. L.; S. R. STEINBERG; A. D. GRESSON, III. (Eds.). *Measured lies: The bell curve examined*. New York: St. Martin's Press, 1996.
- KORNHABER, M. L. Assessment, standards, and equity. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2 ed., p. 91-109). San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- LADNER, J. A. (Ed.). *The death of White sociology*. New York: Vintage, 1973.
- LADSON-BILLINGS, G. J. (1995) Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3): 465-491.
- LEE, C. D. *A culturally based cognitive apprenticeship: Teaching African American high school students skills in literary interpretation*. *Reading Research Quarterly*, 30 (4): 608-630, 1995.
- LEVINE, D. U.; LEZOTTE, L. W. Effective schools research. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education* (1st ed., pp. 525-547). San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- LUCHTENBERG, S. (Ed.). *Migration, education and change*. London: Routledge, 2004b.
- MANNHEIM, K. *Ideology and utopia: An introduction to the sociology of knowledge*. San Diego, CA: Harcourt Brace, 1985 (original work published in 1936).
- MEHAN, H. et al. *Constructing school success: The consequences of untracking low-achieving students*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- MERCER, J. R. Alter native paradigms for assessment in a pluralistic society. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (p. 289-304). Boston: Allyn and Bacon, 1989.
- MOLL, L.; GONZÁLEZ, N. (2004) Engaging life: A funds-of- knowledge approach to multicultural education. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed., pp. 699-715). San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- OAKES, J. *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed.). New Haven, CT: Yale University Press, 2005.
- PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D. (Eds.). *Functions of language in the classroom* (p. 370-394). New York: Teachers College Press, 1972.
- SLAVIN, R. E. Cooperative learning and intergroup relations. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education* (p. 628-634). San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- SMITHERMAN, G. *Talkin that Talk: Language, Culture, and Education in African Ame-*

rica. London: Routledge, 2000.

*Snapshot of the African American/Black Market*. Retrieved February 9, 2005 from <[www.magazine.org/marketprofile](http://www.magazine.org/marketprofile)>.

STEPHAN, W. G.; STEPHAN, C. W. Intergroup relations in multicultural education programs. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd., pp. 782-798), 2004.

STEPHAN, W. G; VOGT, W. P. (Eds.). *Education programs for improving intergroup relations: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press, 2004.

THARP, R. G. The effective instruction of comprehension: Results and description of the Kamehameha Early Education Program. *Reading Research Quarterly*, 17, 503-527, 1982.

TRAGER, H. G.; YARROW, M. R. *They learn what they live: Prejudice in young children*. New York: Harper and Brothers, 1952.

U. S. Census Bureau. *Statistical abstract of the United States* (120th Edition). Washington, DC: U. S. Government Printing Office, 2000.

VALDÉS, G. *Learning and not learning English: Latino students in American schools*. New York: Teachers College Press, 2001.

VALENZUELA, A. *Subtractive schooling: U. S. Mexican youth and the politics of caring*. Albany: State University of New York Press, 1999.

YONEZAWA, S., WELLS, A. S., & SERNA, I. Choosing tracks: "Freedom of choice" in De-tracking schools. *American Educational Research Journal*, 39 (1), 37-67, 2002.



# A sala de aula como espaço de transformação das relações raciais<sup>180</sup>

*Iolanda de Oliveira*<sup>181</sup>

*Érica de Santana*

*Joelma Teixeira de Souza*

*Luzia de Fátima Machado*<sup>182</sup>

Orientando-se pelo objetivo geral do curso, cujo propósito é formar profissionais da Escola Básica para colocarem a sua prática pedagógica a serviço da equidade racial, decidiu-se que todos os cursistas incluiriam em seu planejamento para atuação docente conteúdos que atendessem às exigências de uma pedagogia progressista, que discute a questão da educação para a diversidade, inclusive a racial, e atende às determinações da legislação vigente. O planejamento orienta-se também pela teoria de René Barbier, que propõe a produção de saberes a partir de um projeto de transformação em que os pesquisadores são, ao mesmo tempo, agentes de transformação. Segundo o autor, não se trata de uma metodologia de pesquisa tradicional. Trata-se de uma revolução epistemológica, por meio da qual a pesquisa em ciências humanas só deverá ser realizada a partir de projetos de transformação da realidade. No presente estudo, o projeto de transformação é o plano de ensino de cada cursista, a partir do qual os saberes produzidos são descritos, analisados e interpretados, em confronto com teorias pertinentes.

Selecionamos para apresentar neste artigo, os resultados de um trabalho sobre a educação infantil e dois projetos realizados nas séries iniciais do ensino fundamental. A escolha foi motivada pela importância dos primeiros contatos da criança com o sistema escolar, e pela impossibilidade de abordar, no espaço de um artigo, os trabalhos elaborados em toda a escola básica por 26 cursistas, sem omitir situações relevantes

---

180 Publicado em DUPRET, Leila (org). *Transdisciplinaridade e afrobrasilidades*. 1. ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012, v. 1, p. 27-44.

181 Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Professora/pesquisadora do Penesb/UFF.

182 especialistas em Educação e relações raciais e professoras da educação básica

relatadas pelos seus respectivos autores.

Nos três trabalhos, suas autoras utilizaram como recurso a literatura infanto-juvenil, na qual os personagens negros são representados.

Houve coincidência das preocupações das docentes no sentido de situar a diferença racial no contexto das diferenças, iniciando os trabalhos por esta discussão, a qual, necessariamente, conduz ao debate sobre a identidade racial. A despeito das semelhanças dos três trabalhos, os mesmos serão apresentados em separado, em função de suas particularidades.

### **Atuando na Educação Infantil**

Na educação infantil, o trabalho foi realizado em aulas que correspondem a uma unidade didática, sobre o tema “Iguais mas diferentes”, com os seguintes objetivos:

1. Iniciar no grupo a discussão sobre igualdade e diferença, destacando o respeito como um dos valores a serem incorporados pelas crianças e a valorização de si e do outro;
2. Contribuir para que a criança negra tenha uma autoimagem positiva no processo de construção de sua identidade racial.

O desenvolvimento metodológico utilizado foi a leitura de livros de literatura infantil<sup>183</sup> que incorporam personagens negros; o reconhecimento da identidade racial e não racial de cada estudante, pela imagem projetada em um espelho; a criação de um autorretrato, recuperando as origens raciais de suas famílias; e a realização de uma entrevista com uma idosa negra.

Percebe-se a busca de aspectos positivos no processo de construção da identidade das crianças negras e não negras, sendo as primeiras predominantes na turma e as principais destinatárias da atividade realizada, por sua condição de inferioridade provocada pela sua negritude.

É realizado, pela professora, um esforço de análise dos resultados alcançados sob a forma de saberes produzidos a partir da prática docente.

Foram determinados vários momentos para o desenvolvimento das atividades, as quais partiram de aspectos gerais sobre as diferenças e as semelhanças nos seres humanos, até chegar a aspectos particulares sobre as diferenças raciais. A autora da proposta procura situar a negritude no contexto das diferenças e das semelhanças entre os seres humanos, evidenciando uma tentativa de naturalizar tais diferenças como algo que deverá provocar uma convivência baseada no respeito e no diálogo.

---

183 *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilda de Almeida, Rio de Janeiro: EDC/Pallas, 2003; *Tanto, Tanto*, de Triah Cooke, São Paulo: Ática, 1999 e *Na minha escola todo mundo é igual*, de Rossana Ramos, São Paulo: Cortez, 2005.

Durante todos os momentos de realização das estratégias, a professora recorre ao diálogo para conduzir a reflexão das crianças sobre a ambiguidade de sermos ao mesmo tempo iguais e diferentes.

No primeiro momento, houve a identificação: cada criança foi convidada a declarar o próprio nome e a brincadeira de sua preferência. Posteriormente, pedimos que cada criança falasse os nomes de colegas e as brincadeiras de preferência dos mesmos. O autocontrole foi observado porque cada criança só poderia falar se estivesse com um boneco na mão que passou de criança, para criança, como forma de criar um ambiente favorável ao saber ouvir e esperar a vez para falar, ainda que este comportamento não tenha sido previsto entre os objetivos elaborados. Essa atividade precedeu a pergunta da professora: “Somos iguais?”. Gradativamente, a docente foi desenvolvendo a reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre os alunos, provocando o reconhecimento de que somos ao mesmo tempo diferentes e iguais.

Ao responderem a pergunta, as crianças expressaram a sua compreensão sobre as diferenças, destacando-se a fala de uma criança que diz para a professora: “A senhora é igual a mim”, referindo-se à cor preta de ambas. Outras respostas, a seguir, exemplificam a percepção das crianças sobre “diferenças”: “Não, eu não gosto de boneca”, “Claro que não, não sou menina igual a ela”, “Meu nome é diferente”, “O seu cabelo é diferente”, “A sua roupa é outra”. As crianças foram gradativamente situando as diferenças raciais no contexto de outras diferenças, perpassando a ideia de que esta é apenas uma entre as várias diferenças que existem entre os homens.

O recurso do espelho para que cada criança visualizasse a si mesma precedeu a atividade de desenhar o autorretrato, com giz colorido. Esta foi uma das ações desenvolvidas em busca da autopercepção, mantendo fidelidade às características fenotípicas de cada estudante. O espelho foi colocado em uma caixa e a professora afirmou para as crianças que dentro “havia a imagem de uma criança muito bonita, inteligente e esforçada, sendo esta a representante da beleza do povo brasileiro” e que deveriam ver a imagem desta criança tão especial e ficar em silêncio. Segundo relato da professora, “as crianças ao descobrirem a sua imagem no espelho sorriam animadamente e mantinham o silêncio” recomendado. Ainda, segundo a professora, o desenho do autorretrato foi uma atividade que contribuiu para a construção de uma autoimagem positiva por parte das crianças.

A despeito de a atividade nos remeter à questão do que é considerado belo, que não foi discutida com a turma, provavelmente, o recurso contribuiu para desvincular a atribuição da beleza ao descendente de europeus, considerando-se a expressiva presença negra nas escolas públicas, espaço onde o estudo foi desenvolvido. As respostas dadas pelas crianças à atividade realizada, evidenciadas pelo seu comportamento, fo-

ram altamente positivas porque as crianças negras afirmaram a sua identidade racial, embora a proposta ratifique a ideia de beleza exterior, sem uma discussão orientada sobre o “belo”.

A leitura do livro *Na minha escola todo mundo é igual* contribuiu para ratificar a existência da diferença e da semelhança entre as pessoas, de acordo com o relato apresentado.

A partir das ações anteriormente relatadas, foi desenvolvida a atividade de recorte em revistas de imagens de pessoas que representassem o povo brasileiro. Entretanto, a autora não esclarece as características raciais das imagens recortadas pelas crianças. Em seguida, foi solicitado às crianças que, na aula seguinte, trouxessem fotos dos seus pais, avós e outros familiares, tendo sido, a partir daí, construída a árvore genealógica de cada estudante. Posteriormente, as próprias crianças fizeram a classificação racial de suas famílias, tendo sido a cor da pele uma característica considerada por elas, com grande incidência de reconhecimento da origem negra dos seus familiares.

Remeter os estudantes ao levantamento da classificação racial dos seus ascendentes contribui para a revisão da autoclassificação racial que não raro migra da perversa autodeclaração de marca para a autodeclaração de origem. O fato, sem dúvida, recupera o ser negro no sujeito e contribui para aumentar os percentuais de negros nas pesquisas, em detrimento da otimização da presença branca na população. Este aumento dá maior sustentação às políticas caracterizadas pela reparação das desigualdades raciais, além de contribuir para eliminar no imaginário infantil o ideal de ego branco, cuja tendência em geral é percebida nos negros.

A história de vida de uma senhora negra de 76 anos foi contada pela mesma para as crianças, por meio de entrevista, enriquecendo a discussão sobre o negro, fortalecendo o respeito pelo idoso e a articulação da instituição com a comunidade, segundo relato da professora.

O trabalho realizado pela docente tem o mérito de situar a questão racial no contexto das diferenças, o que pode contribuir para formar sujeitos capazes de conviver, respeitar e dialogar com todos os grupos aos quais são atribuídos significados negativos. Percebe-se que a professora não comete o equívoco comumente observado de diluir a discussão sobre a negritude, sem dar a essa questão o devido destaque. Ao contrário, partindo das diferenças, a docente persegue o alcance do objetivo proposto para a unidade de ensino desenvolvida.

## Atuando na escola “ciclada”

A seguir, serão apresentados os aspectos mais relevantes do relato de uma professora que realizou o trabalho com a turma de uma escola que implantou o sistema de ciclos.

As atividades aqui analisadas fazem parte da primeira unidade relativa à questão racial: “Quem sou eu? Percebendo as nossas diferenças”, em uma turma do 2º ano do 1º ciclo, provocando, também, reflexões sobre a diversidade humana.

Os objetivos propostos foram:

1. Sensibilizar os alunos a fim de compreenderem a importância do conhecimento do outro e do relacionamento com o diferente;
2. Estimular o reconhecimento de si mesmo em confronto com o outro, destacando-se a questão da alteridade.

A primeira atividade da unidade “Quem sou eu? Percebendo as nossas diferenças” foi realizada tendo o objetivo introduzir o estudo sobre as diferenças, provocando entre os alunos um comportamento baseado no respeito e no diálogo com o outro.

O desenvolvimento metodológico foi realizado por meio da leitura do livro *Ninguém é igual a ninguém*, de Regina Reno. Transcrevemos abaixo o relato da professora da turma que reproduziu os depoimentos a fim de manter maior fidelidade ao que foi evidenciado:

Através de uma conversa com as crianças, disse que havia trazido uma história para contar. Como é de costume, elas bateram palmas e logo começaram a cantar...

Ih agora minha gente, uma história eu vou contar...

Uma história bem bonita, todo mundo vai gostar...

Trê-lê-lê.

Lá, lá, lá.

Trê-lê-lê.

Lá, lá, lá.

Antes de contar a história propriamente dita, fiz com os alunos um levantamento sobre os possíveis assuntos da história, tendo como referência a observação da ilustração contida na capa do livro escolhido.

Pude observar que a figura do menino que tinha como característica a magreza provocou na turma risos e tentativa de reproduzir as rimas contidas nos versos do texto. No entanto, foi

bem mais evidente o silêncio de quase toda a turma no instante em que a história apresentava a menina negra que não gostava de ser negra. Naquele instante, o silêncio evidenciou o impacto da questão e, a despeito do meu impulso no sentido de fazê-les perceber o ocorrido, decidi adiar a minha interferência para o momento das discussões sobre a história.

Ao terminar, perguntei se haviam gostado da história e as crianças, em sua maioria, afirmaram que sim, dando-me oportunidade para iniciar o diálogo sobre o texto lido como um todo.

As colocações dos alunos ficaram focadas nos estereótipos de cada personagem que surge ao longo da história. Não foram feitas observações a respeito das diferenças pessoais, o que não ocorreu, conduzindo-me a uma provocação por meio da seguinte pergunta:

*Professora: Vocês perceberam que, como os personagens da história, nós também somos diferentes?*

*Turma: Sim.*

*Professora: E isso para vocês é bom ou ruim?*

*Aluno J: Às vezes é, às vezes não é...*

*Professora: Como assim?*

*Aluno J: Se a gente for de um jeito as crianças implicam. E eu não gosto.*

*Aluno T: Ninguém gosta!*

*Professora: As pessoas podem ser maltratadas simplesmente por serem diferentes?*

*E eles foram unânimes na resposta: Não!*

*Professora: E por que a gente achou tão normal os apelidos colocados nas crianças da história?*

*Um dos alunos: Porque é engraçado.*

*Nesse instante voltei a pergunta para a turma: Engraçado para quem?*

*Alguns alunos interrompem e falam: É lógico que é engraçado para o implicante. Porque a outra criança fica com raiva.*

Continuando a conversa, perguntei se algum deles gosta de estar no lugar do implicado, ou de ficar sendo gozado por ser “diferente”. Todos responderam que é muito ruim. E então tentei deixar claro que se nós concordamos ser muito ruim sermos maltratados simplesmente por sermos diferentes uns dos outros, então temos que mudar as nossas atitudes com os nossos

colegas. Devemos alimentar o nosso respeito um com os outros.

Voltando aos personagens do texto, perguntei-lhes sobre a menina negra que havia na história. O que eles tinham percebido nela. Muitos falaram negativamente da insatisfação dela em ser negra. E justificavam da seguinte forma:

Aluno P: *Ela não pode ficar triste, porque ela sempre vai ser assim...*

Aluno T: *Ué, ela nasceu assim. O que vai fazer?*

Aluno R: *Tia, eu gosto de ser pretinho!*

Aluno V: *Alguém deve ter rido dela.*

Diante das falas dos alunos, interpelei-os com a seguinte indagação: *Alguém já riu de vocês por causa da sua cor?*

Aluna J: *De mim sim. Na outra escola que estudava nenhuma criança brincava comigo porque eu era negra. Eu tinha que ficar sozinha. A outra tia nem ligava. Aí, minha mãe me tirou de lá.*

O depoimento da aluna provocou reações positivas nos alunos, os quais se posicionaram dizendo que não fariam tal coisa com uma colega. O momento foi bem interessante. Houve uma cumplicidade intercalada de solidariedade de parte da turma para com a colega.

A segunda atividade da unidade, proposta pela professora, foi a confecção do autorretrato em forma de desenho colorido.

O objetivo proposto foi cada aluno representar-se por meio do desenho, mantendo fidelidade ao seu pertencimento racial. O desenvolvimento metodológico foi solicitar às crianças a confecção do autorretrato, disponibilizando para isso lápis colorido. Os resultados alcançados: os alunos, em sua maioria, mantiveram fidelidade ao real, com exceção de uma aluna. Frente ao seu autorretrato, ela inverteu a posição do mesmo ao colocá-lo junto aos que foram produzidos pelas outras crianças. A professora reagiu, utilizando a história *O menino Nito*. Passa-se a apresentar parte do relato e interpretação da professora:

Objetivo: Contribuir para um posicionamento positivo dos alunos frente a sua autoimagem.

Desenvolvimento metodológico: a atividade é iniciada com a exibição da história animada *O menino Nito*, de Sônia Rosa. Os alunos assistiram à exibição com muita atenção e sem nenhuma interrupção. Foi discutida a composição da família do Nito, que é negra, obtendo a participação da menina que inverteu o seu autorretrato na primeira atividade realizada.

Foram realizadas as seguintes outras atividades:

A percepção das diferenças situando entre elas as diferenças raciais. Objetivo: perceber diferenças e semelhanças no outro como algo positivo, situando as diferenças raciais. Desenvolvimento metodológico: a turma foi dividida em dois grupos: o primeiro, de olhos vendados, deveria reconhecer o segundo grupo de colegas através do tato e descrevê-los em seus aspectos físicos e logo após dizer o nome do colega tocado. Resultados alcançados: esta atividade possibilitou aos alunos reafirmarem que o colega tem diferenças e semelhanças em relação ao conjunto de crianças da turma, e contribuiu para estabelecerem uma relação mais próxima entre si, sem a reserva que o preconceito provoca entre as pessoas.

A atividade seguinte teve como objetivo a classificação racial da turma, que deveria ser formada por dois grupos: um composto por brancos e outro por negros, assim classificados por meio do grupo com olhos vendados.

Segundo a professora da turma, “a atividade foi um ‘alvorço só’, porque quando o vendado escolhia uma criança dita branca, por causa do tom da pele, mas que possuía cabelos crespos, para ser colocada no conjunto das crianças negras e vice-versa, os alunos não vendados reclamavam decepcionados”.

Ainda, de acordo com a professora, “ao final da atividade, pudemos constatar que havia crianças de pele preta com traços físicos de uma pessoa branca no grupo das crianças consideradas brancas, e crianças de pele branca com traços físicos de uma pessoa negra no grupo das crianças consideradas negras. Este fato nos oportunizou falar da ideia do mestiço, do ideal de branqueamento que é parte do contexto de formação do povo brasileiro”.

Como atividade final da unidade, a professora recorreu a iniciativas relacionadas às famílias, cujo objetivo, desenvolvimento metodológico e resultados são descritos a seguir pela professora:

O objetivo é identificar nos pais características que respaldem a origem racial do aluno. O desenvolvimento metodológico: na sexta atividade, propusemos que os alunos fizessem o desenho de seus pais, tentando ser o mais fiel possível ao real, e apresentassem o retrato à turma. Em seguida, seria a construção da árvore genealógica para facilitar a autoclassificação racial do aluno. Transcorreu tudo bem durante a elaboração do retrato dos pais. Tal qual na atividade de autorrepresentação, a maioria dos alunos retratou seus pais de forma fiel a cor e aos aspectos físicos de cada um.

## Atuando na escola seriada

O trabalho a seguir foi realizado, conforme esclarecimentos iniciais, em uma turma de terceira série do ensino fundamental. A seguir, o relato e a análise da professora.

A primeira atividade escolhida faz parte da primeira unidade, “Percebendo as diferenças”, cujo objetivo é levar os alunos a observarem as diferenças existentes entre si, a respeitar e compreender que essas diferenças enriquecem a construção do conhecimento. Para motivar esta discussão, foi utilizado o livro *Ninguém é igual a ninguém* (Regina Reno).

Desenvolvimento metodológico: cantei com os alunos a música da história e explorei com eles a capa e o título do livro através de questões:

“Qual será o assunto desse livro?”; “Será que o título pode nos dizer alguma coisa?”; “O que vocês acham?”; “O livro vai contar a história das diferenças? (alunos perguntaram); As pessoas não são todas iguais? (aluna)

Li o nome do autor e do ilustrador, expliquei a função de cada um deles, e li a história. Depois da leitura perguntei aos alunos o que eles acharam da história.

Professora: *Gostaram? Por quê? Qual o personagem que vocês mais gostaram ou não gostaram?*

Alunos: *Gostamos do cabeça de fogo, linguíça.*

Aluno gordo: *Eu gostei do gorducho.*

Aluno pardo: *Eu não gostei da Joana.*

Professora: *Por quê?*

Aluno pardo: *Por que ela é preta. E não gosta de ser preta. Ela é racista, tia.*

Professora: *A Joana não gosta de ser negra, porque as pessoas da nossa sociedade dizem a todo o momento que ser preto é muito ruim. A imagem negativa, de inferioridade que disseminam sobre o ser negro está presente em todos os espaços. Se ligarmos a TV o número de negros atores é inferior ao de brancos e quando há negros em cena, nunca estão como protagonistas, e sim nos “papéis” de menos prestígio, nos presídios, manicômios, trabalhos manuais; há uma grande presença negra, nas escolas os alunos/as negros/as não veem sua cultura interagindo no dia a dia; as piadas de “humor negro”, a imagem de que o negro só serve para ser cantor de pagode/funk ou jogador de futebol e outras práticas preconceituosas produzidas a partir do nosso relacionamento uns*

*com os outros, solidificam a falsa ideia de que o negro é inferior e incapaz. É fato que os negros possuem baixas condições sociais e econômicas, mas historicamente a culpa não é deles. Um povo que trabalhou duro para a construção desse país, de uma hora para outra não pode se tornar preguiçoso, indolente e outros adjetivos que os brancos criaram para perpetuar seus privilégios de raça superior, culta e detentora do poder. É por este motivo que a Joana deseja ser branca, porque os brancos ocupam os melhores espaços da sociedade, são respeitados, têm os melhores empregos, as melhores escolas etc.*

A partir desta história mostrei para os alunos que as pessoas são diferentes e que estas diferenças não devem ser vistas como uma forma de exclusão ou discriminação, pois todos nós somos diferentes, ninguém é igual a ninguém. Levei os alunos a vivenciarem essas diferenças, quando recorri à turma como exemplo, comparando menino com menino; menina com menina e menino e menina. Os alunos enumeraram várias diferenças, tais como: gordo, magro, cabeção, narigão, alto, baixo, cabelo curto, comprido, cabelo preto, liso, enrolado, “duro”, preto, branco, menina, menino, etc. Comentei que até os gêmeos são diferentes, que eles podem ter aparências semelhantes mas não são iguais. Há diferentes gostos, há diferentes pessoas, famílias, povos, ideias e há também o tempo próprio de cada indivíduo aprender, uns são mais rápidos e outros mais lentos, mas todos aprenderão, desde que tenham a oportunidade. Depois desta reflexão escrevi no quadro as perguntas que se seguem e os alunos as copiaram.

### **Questionário**

1) Nome completo | 2) Idade | 3) Data de nascimento | 4) Sexo | 5) Local de nascimento | 6) Cor da pele | 7) Cor dos olhos | 8) Cor e tipo de cabelo

A turma realizou esta atividade, consultando a certidão de nascimento e quando surgia alguma dúvida eles tiravam com a professora ou com outro colega. Responderam sem problema algum às perguntas 1, 2, 3, 4, 5 e 7. As perguntas 6 e 8, provocaram um burburinho, provocaram interrogações entre si:

Aluno Y: *Qual é a cor do meu cabelo?*

Aluno X: *Qual é a minha cor?*

Aluno negro: *Tia, o que é tipo de cabelo?*

Professora: *Como é o seu cabelo, se ele é liso, crespo ou enrolado.*

Aluno negro: *O meu é “duro/ruim!”*

Professora: *Duro é isso aqui! Mostrei a caneta, o estojo de madeira, o lápis. Bati na parede, na mesa e disse a esse aluno e aos demais alunos da sala:*

*Professora: O cabelo do negro/a não é duro, e sim crespo. Sinônimo de fortaleza e resistência! Toquem os cabelos de seus colegas negros/as e o meu. Machuca, espeta?*

Turma: *Não.*

Professora: *“Cabelo crespo” é o termo correto que devemos utilizar para nos referirmos aos cabelos dos negros/as. Porque quando utilizamos o termo “cabelo duro/ruim” estamos afirmando a superioridade do branco. Já que o referencial de “cabelo bom” foi construído a partir do branco, e o que foge ao padrão branco é considerado inferior, é excluído. Crespo sim, duro não! (Percebi que os alunos/as negros/as se sentiram contemplados).*

Aluno Z: *Tia, como se escreve crespo?*

O aluno que disse que seu cabelo era “duro/ruim”, mais rapidamente foi até o quadro e escreveu: *crespo.*

Aluno negro: *Está certo, tia?*

Professora: *Sim.*

Seu sorriso se abriu e mais orgulhoso ainda ele ficou, quando os colegas falaram:

Turma: *Aí, fulano, acertou!*

Percebi ser desnecessário reforçar o negativo, e sim o positivo, principalmente no cotidiano escolar, em que a maioria dos alunos negros não vivencia a interação de sua história e cultura.

Aluno R: *Tia, este marrom claro é muito escuro, eu sou moreno claro.*

Professora: *Vamos procurar uma cor que seja igual ou semelhante a sua pele.*

Procuramos um tom próximo ou igual a sua pele e quando encontramos, ele pegou o lápis, retornou para o seu lugar e começou a pintar. Quando percebeu a tonalidade do marrom. Falou novamente:

Aluno R: *Tia, essa cor não é igual a minha pele, este marrom é muito escuro e eu sou marrom claro.*

O tom de marrom recusado pelo aluno era o que correspondia a sua cor, partindo do contraste pele e lápis de cor. O mesmo pintou o autorretrato com o lápis marrom escuro, mas não aceitou. O aluno não utilizou o marrom claro, porque esta atividade foi realizada em grupo e todos os componentes confirmaram que o lápis marrom escuro correspondia a sua pele. O estudante desfilou com seu autorretrato e a turma elegeu o aluno e a aluna que mais se aproximaram do real, ou seja, os que foram fiéis às suas características físicas.

<b>Classificação racial dos alunos da 3ª série, segundo a declaração dos pais, alunos e professora. Em %</b>			
<b>Classificação por cor, segundo IBGE.</b>	<b>Censo étnico racial dos pais</b>	<b>Autoclassificação dos alunos/as</b>	<b>Classificação da professora</b>
Branca	41,5%	62,55	50%
Preta	16,5%	12,55	20,9%
Parda	37,5%	25%	29,1%
Indígena	4,5%	0%	0%
Amarela	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%

Concluindo, a professora da turma faz a interpretação da tabela e posiciona-se sobre a autodeclaração, de acordo com o que se apresenta a seguir:

Analisando a tabela, verifica-se a existência dos múltiplos olhares a respeito da cor que resulta da gradação racial, provocada pela mestiçagem. Em suma, acredito que a autodeclaração dos alunos/as deve ser considerada como aceitável, já que no Brasil o pertencimento racial não se limita às características físicas, mas sim à escolha política do sujeito: o é quem assim se definir. Tal escolha se aplica principalmente aos pretos e pardos. O grande desafio do educador é construir o desejo de ser negro junto aos alunos negros, dando a eles o direito de conhecer o processo de luta e de participação do povo negro na construção da sociedade, de se verem representados em todos os espaços sociais e de vivenciarem sua história e cultura interagindo no cotidiano escolar e no âmbito da sociedade em geral.

Este tipo de educação, entretanto, não se destina exclusivamente aos negros, mas a toda a sociedade brasileira em sua diversidade. Sem dúvida, os pretos e pardos são os seus principais destinatários por terem sido colocados em condição de inferioridade social, por motivo da violação sofrida ao longo dos anos, a despeito das diferentes formas de resistência que coexistem com a violação a que são submetidos.

## **Conclusão**

A partir da análise dos trabalhos apresentados pode-se concluir que, embora a educação escolar não inaugure o processo de formação dos sujeitos sobre as relações raciais, sendo antecipada por fatores extraescolares, é possível, através de uma atuação intencionalmente planejada, provocar a alteração do comportamento dos estudantes, desconstruindo-lhes preconceitos e comportamentos que evidenciam o racismo.

Percebe-se que o fator determinante das alterações interpretadas foi a formação do docente que, após um curso de 360 horas/aula e o acompanhamento orientado de um semestre letivo, colocou o seu trabalho pedagógico a serviço da promoção de relações raciais mais humanas, aproximando-se de relações respeitadas para consigo mesmo de parte dos alunos e para com os colegas. O avanço na aceitação da negritude de parte dos estudantes, ainda que perpassada pelo ideal de branqueamento, sem dúvida contribui para desconstruir os danos psíquicos provocados pelas ideias equivocadas sobre a inferioridade racial. O percurso realizado por alguns alunos, da autodeclaração de marca para a autodeclaração de origem, expressa também um ganho político muito significativo porque contribui para elevar os percentuais de autodeclarados negros nos censos realizados, o que fortalece as reivindicações de políticas públicas para a igualdade racial.

A despeito dos ganhos que as práticas pedagógicas privilegiadas neste artigo comprovam e do reconhecido mérito das docentes que desenvolveram tais práticas, constata-se que desenvolver de modo concomitante projetos de transformação, ao mesmo tempo em que se busca averiguar os saberes oriundos de tais práticas, é algo que exige uma formação muitíssimo rigorosa nos dois aspectos, em face à qualidade da formação a ser oferecida.

Percebe-se que o rigor na formação continuada dos docentes é atropelado pelos seguintes fatores: por um lado as lacunas provocadas pela trajetória escolar dos atuais professores, a qual omitiu ou falsificou os conhecimentos sobre o negro, apresentando-os do ponto de vista do violador e omitindo principalmente, as diferentes formas de resistência que a despeito das formas de dominação, alcançaram expressivos ganhos ao longo da história do Brasil. O outro aspecto, que atropela a formação continuada em relações raciais, é a formação pedagógica também lacunar em nível de graduação, principalmente no estabelecimento da relação teoria/prática sobre o planejamento escolar

e do ensino e as lacunas na formação em pesquisa, o que se evidencia principalmente nos graduados oriundos de instituições particulares. As deficiências da formação dos profissionais como pesquisadores se evidenciam, principalmente, nas lacunas que aparecem no momento de confrontar as teorias pertinentes aos temas privilegiados na sala de aula, com a empiria evidenciada no universo pesquisado.

A despeito dos aspectos negativos aqui apontados, os trabalhos realizados eliminaram o silêncio do espaço escolar sobre a questão, dando significativa contribuição para posicionar a educação a serviço da igualdade racial.

## Referências

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988
- BRASIL. Lei nº 10.639/2003.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*, ano XII, nº 55, nov./dez. 1983.
- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2004
- NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.
- SEYFERTH, Giralda. *O conceito de raças e as ciências sociais* (sem data, mimeo).
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro DP&A, 1998.
- UNIVERSIDADE DE LLEIDA. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Espanha, 1998, p. 59 – 67.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento*. São Paulo: Libertad, 1995.

# Métodos Quantitativos e Análise de Dados: na Pesquisa, em Trabalhos Acadêmicos e para a Vida

*Hustana Maria Vargas*<sup>184</sup>

Esse curso está estruturado em dois grandes tópicos. No primeiro, fazemos uma discussão geral sobre dados quantitativos na pesquisa e compreensão da realidade, sob os aspectos epistemológicos e metodológicos. Consideramos também o incipiente uso de dados no Brasil e estimulamos o estudante/pesquisador a ultrapassar barreiras para sua utilização. No segundo, apresentamos os principais bancos de dados de interesse para a pesquisa educacional e étnico-racial disponíveis em rede, propondo alguns exercícios. Finalizamos com um pequeno glossário de termos úteis e uma referência bibliográfica e eletrônica.

## **I – DADOS QUANTITATIVOS, LEITURA DA REALIDADE E PESQUISA**

Um objeto acadêmico de pesquisa, logo que é apresentado, vem acompanhado por algumas informações essenciais: a) seu contexto, b) a justificativa de sua eleição, c) a apresentação de sua relevância e d) o anúncio do problema. Todos esses tópicos passam por referências à realidade tratada. Para tanto, algum tipo de dimensionamento dessa realidade, à luz de dados, constitui uma forma legítima e bastante aceita. Nesse caso, procura-se esclarecer: “Qual é o tamanho? Quais são as características gerais do problema?”

Num segundo momento, o dimensionamento ajuda a caracterizar o objeto. Se você vai tratar de uma escola, por exemplo, deve procurar caracterizá-la, e de forma relacional. Por exemplo, dentro do conjunto das escolas que compõem a rede. Para isso, tanto quanto possível, deve trazer dados dessa rede: seu tamanho, sua distribuição espacial e por segmentos, dentre outros.

---

184 Doutora em Ciências Humanas, Educação PUC/RJ. Professora da Faculdade de Educação da UFF e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade

Finalmente, as informações prestadas pelos dados podem consistir na própria metodologia da pesquisa, de várias formas. Numa pesquisa de natureza descritiva, eles descreverão uma situação a partir de indicadores sociais apreensíveis quantitativamente (demográficos, socioeconômicos, socioculturais, etc.). Podem, ainda, acompanhar a evolução desses indicadores ou ainda comparar indicadores entre unidades espaciais ou unidades de análise diversas, para citar apenas algumas possibilidades. É certo que no desenvolvimento da pesquisa, dados empíricos primários ou secundários devem dialogar com os aspectos teóricos do tema.

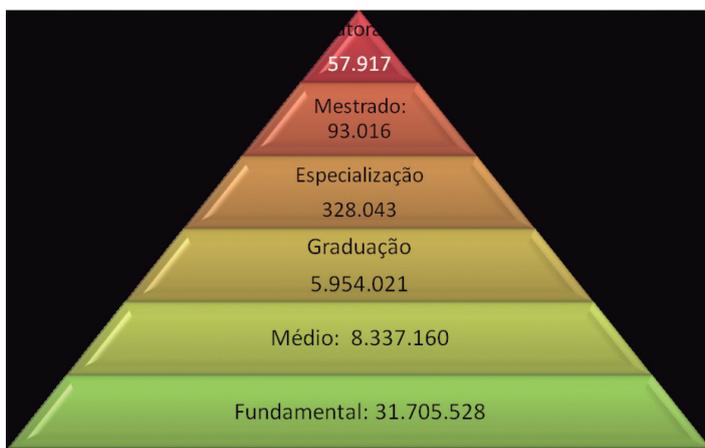
Mas a que chamamos de dados? Podemos dizer que são informações documentadas ou resultados da medição. Números, palavras e imagens caracterizam os dados. Podem ser obtidos pela percepção dos sentidos ou pela mensuração. Chamamos de dados primários aos dados coletados especificamente para o propósito da investigação pretendida. Uma vez retirados da amostra, analisados e discutidos, conduzem à inferência. E de dados secundários àqueles que provêm de outras fontes já estruturadas ou de estudos anteriores, mas que podem ser utilizados para outros trabalhos. Exemplos: banco de dados, Internet e cadastros. Deve-se sempre creditar a origem dos dados (fonte da qual foram obtidos).

Pode-se dizer que estamos aumentando a cultura sobre uso de dados no Brasil, mas muito há ainda para ser conquistado: desde a veracidade na prestação de informações, à qualidade de sua disponibilização, passando pelo cuidado em sua coleta e tratamento. De qualquer forma, já contamos com um conjunto importante de dados secundários disponíveis, mas que estão subutilizados. Que tal colocá-los a serviço de uma melhor compreensão de nossos problemas sociais? Invocamos aqui, em apoio a essa ideia, a máxima de Bertold Brecht, sustentando que a única finalidade da ciência é minorar a miséria da existência humana (apud ALVES, 1985).

Não desconhecemos que, muitas vezes, há mesmo uma certa rejeição a essa linguagem e a sua apresentação mais tradicional, pela via de tabelas e gráficos. Por isso buscamos, inicialmente, demonstrar algumas vantagens no uso de dados em pesquisa, bem como familiarizá-lo um pouco mais com essa linguagem.

Alguém que esteja problematizando, por exemplo, os gargalos entre os níveis de ensino e especialmente entre o ensino médio e o superior, poderia ilustrar com clareza a situação, a partir do gráfico 1:

Gráfico 1. Matrículas por nível de ensino – Brasil, 2011



Fonte: MEC/INEP

Percebemos que a comunicação da ideia é mais eficiente através da sua expressão quantitativa, e mais especificamente nessa estrutura piramidal. Os dados para produção deste e dos próximos gráficos e imagens provêm de fontes oficiais disponíveis na Internet, conforme veremos à frente.

As tabelas apresentam informações de forma organizada. Prestam-se a informações singulares (análise univariada) ou cruzadas (bi ou multivariadas). Exemplos:

Tabela 1. Idade dos professores na escola municipal XYZ – Niterói, 2015

Faixas de idade	%
Abaixo de 30 anos	45
Acima de 30 anos	55

Fonte: exemplo fictício, adaptado de Babbie (2003)

Tabela 2. Professores da escola municipal XYZ por faixa de idade e sexo, em percentuais – Niterói, 2015

Faixas de idade/sexo	Masculino	Feminino
Abaixo de 30 anos	22	78
Acima de 30 anos	18	82

Fonte: exemplo fictício, adaptado de Babbie (2003)

Tabela 3. Professores na escola municipal XYZ por faixa de idade e sexo, em relação à opinião sobre merenda escolar, em percentuais – Niterói, 2015

Opinião/sexo/idade/	Masculino		Feminino	
	Abaixo de 30 anos	Acima de 30 anos	Abaixo de 30 anos	Acima de 30 anos
Favorável	20	15	25	30
Desfavorável	80	85	75	70

Fonte: exemplo fictício, adaptado de Babbie (2003)

As tabelas não organizam necessariamente informações numéricas. Elas se prestam muito bem para agrupar e exibir informações de natureza qualitativa. Como segue:

Tabela 4. Trabalhos sobre permanência apresentados no GT 11 da ANPEd – 2008/13

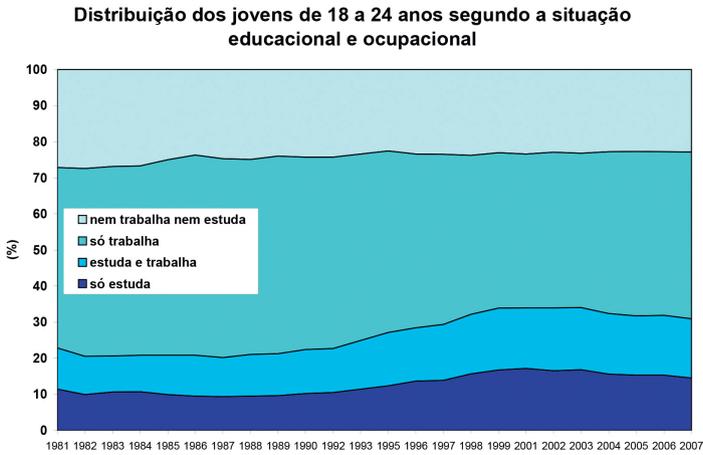
Reunião Ano*	Título Autor(a)	Objetivo
31ª 2008	Evasão na educação superior: alunos cotistas e não-cotistas na Universidade de Brasília	Analisar a evasão de estudantes que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de reserva de vagas e pelo sistema universal, em vestibulares de 2004 e 2005.
32ª 2009	Democratização do acesso à educação superior: o caso da Universidade de Brasília – Campus de Planaltina.	Analisar os alcances e limites das estratégias de democratização do acesso utilizadas na implantação da Faculdade UnB Planaltina (FUP), primeiro campi criado na proposta de expansão da Universidade de Brasília (UnB), no período de 2006-2008.
32ª 2009	Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior	Analisar a política do governo Lula para a educação superior.
34ª 2011	Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo	Analisar as dificuldades pelas quais passa o processo de expansão da educação superior brasileira no tocante à diminuição do número de concluintes nos cursos de graduação e a sua relação com a condição de trabalho dos estudantes.
35ª 2012	Democratização do acesso à educação superior: o REUNI no contexto da prática	Analisar o Reuni no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco e compreender os efeitos do Reuni no que diz respeito à ampliação das oportunidades de acesso a estudantes das classes sociais historicamente excluídas das universidades federais.
36ª 2013	Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000	Identificar as políticas de permanência dos estudantes em cursos de graduação no Brasil promovidas por meio de Programas, Projetos e Ações do Ministério da Educação (MEC), nos anos 2000.

Fonte: PRIMÃO, 2015

Já agora, imaginemos uma pesquisa sobre ensino superior que problematize a situação de estudantes trabalhadores. Nesse caso, um fator que afeta diretamente a conciliação do trabalho com os estudos é seu turno de oferta. Trata-se de uma situação limite: não havendo oferta de vagas no turno da noite, muitos trabalhadores não poderão cursar o ensino superior. A indagação sobre essa oferta se impõe naturalmente, e pode conduzir à problematização da pesquisa. Uma das questões pode ser, por exemplo, como se distribui a oferta de turno noturno pelos cursos e pela qualidade da oferta.

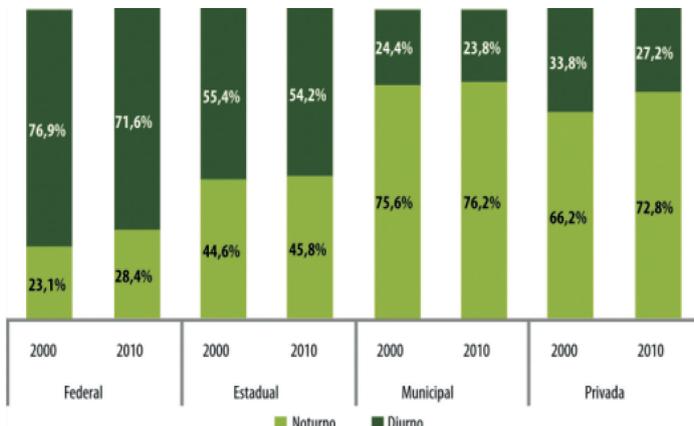
Nesse caso, ao contextualizar o tema, justificar sua escolha e encaminhar o problema, os elementos de contexto trazidos podem e devem ser traduzidos em quantitativos. Esses quantitativos, por sua vez, podem e devem ser apresentados visualmente, já tornando a exposição mais didática e comunicando melhor os propósitos do autor. Ilustramos com dois gráficos possíveis, no caso:

Gráfico 2. Distribuição dos jovens de 18 a 24 anos segundo a situação educacional e ocupacional – Brasil, 1981-2007



Fonte: Portal/MEC

Gráfico 3. Percentual de matrículas no ensino superior por turno e organização acadêmica – Brasil, 2000-2010



Fonte: MEC/INEP

Os números gerados pela pesquisa deram origem a percentuais que podem até ser apresentados diretamente no texto, mas se o autor se limitar apenas a eles, pode dificultar a leitura e a apreensão da mensagem pelo leitor.

Os dados apresentados nos dois gráficos anteriores atestam a pertinência da problematização da pesquisa, uma vez que o número de jovens com idade prevista para cursar o ensino superior que só trabalha ou estuda e trabalha é majoritário em nosso país. Falamos, então, de uma maioria. Em termos de instituições por organização acadêmica, de forma geral, onde se concentra a oferta de ensino superior no turno da noite? Verificando-se que é no setor privado, haveria alguma implicação sobre cursos disponíveis e sobre sua qualidade?

Esse exemplo é útil para verificarmos que a **quantidade qualifica**. Nesse caso, é importante recuperarmos um aspecto importantíssimo: a integração dos aspectos quantitativos e qualitativos do real. Pesquisas com enfoque dialético tratam as dimensões quantitativas e qualitativas dentro do *princípio do movimento*. Textos básicos sobre a dialética tratam “a passagem das mudanças quantitativas às mudanças qualitativas e vice-versa” como um dos seus princípios.

Essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra (SANTOS Fo. e GAMBOA, 1995, p. 105).

Um outro tópico preliminar importante diz respeito ao uso, mau uso e abuso dos dados. A coleta e tratamento de dados quantitativos em pesquisa é uma tarefa extremamente exigente. Para se chegar à exibição de um dado, não nos esqueçamos de que houve um processo de coleta, precedido, por sua vez, de teorização sobre indicadores sociais que podem ser dimensionados por dados. Entretanto, há disputa entre concepções de indicadores, metodologias de levantamento e tratamento de dados, dentre outras, da mesma forma como em toda área científica. Nesse caso, a garantia em relação à qualidade dos dados apresentados decorre da transparência sobre sua concepção, coleta e metodologia. Observamos esse cuidado sempre que os resultados de uma grande pesquisa vêm a público.

De qualquer forma, encerrando a apresentação do tema, é importante registrar que reconhecemos na Estatística, em acordo com Ramos, uma ferramenta fundamental de autoconhecimento social, legitimando quem deve ser legitimado, por ser maioria ou

minoria significativa, desenhando políticas públicas apoiadas nesses diagnósticos e reconhecendo as hierarquias de legitimidade (RAMOS, 2014). Da mesma forma acreditamos, como esse autor, que “a vantagem de medir se sobrepõe largamente ao risco de medir” (RAMOS, 2014, p. 171). Se desejamos construir uma sociedade mais justa, certamente não podemos prescindir de conhecer e reconhecer, da forma mais transparente possível, suas mazelas. Dessa forma, o debate e a intervenção sobre elas serão mais consequentes.

## **II – FONTES DE DADOS: ONDE ENCONTRAR, COMO USAR, COMO GERAR NOVAS INFORMAÇÕES A PARTIR DE BANCOS EXISTENTES**

“O Brasil não é para principiantes”, teria enunciado o maestro Antônio Carlos Jobim. Um país extenso, desconhecido, complexo, diverso e desigual. Podemos dizer que há vários brasis num só, justapondo - mas não integrando - realidades díspares.

Como compreender, como interpretar esse país? Como compreender e interpretar realidades de setores sociais específicos dentro desse quadro?

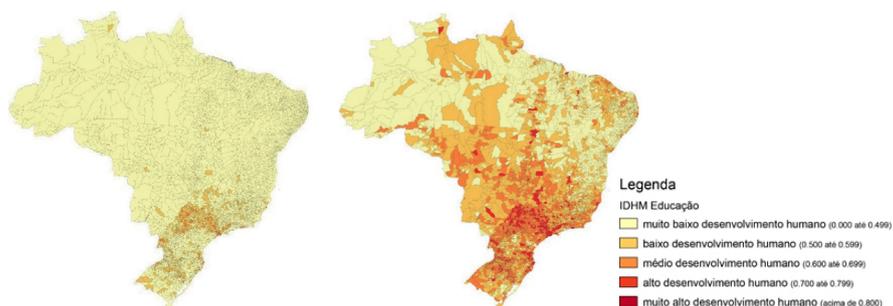
Para além da complexidade estrutural, a tarefa do estudioso será tão maior ou mais inglória quanto menos informações disponíveis houver. Certamente, a presença de um conjunto de informações de confiança nos aproxima dessa compreensão, porque elas revelam o país. Eis a diferença entre um país opaco e um país transparente. Um país que se dá a conhecer e que não se dá a conhecer.

Especialmente nos últimos 20 anos a coleta e a disponibilização de dados nacionais, locais e setoriais têm se inserido no cotidiano do país. Eles certamente contribuirão para o desvelamento do país e de suas questões, desde que sejam acessados e bem utilizados. Conforme já discutimos, se pudermos visualizar a realidade tratada por meio de imagens ou representações gráficas, tanto melhor. Nesta seção, todas as representações gráficas apresentadas foram geradas a partir da interação com bancos de dados disponibilizados em rede. Portanto, nenhum deles foi “copiado e colado” de trabalhos pré-existentis.

Como exemplo, trazemos os mapas do Brasil com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – Educação de 2000 e 2010, extraídos do *Atlas Brasil 2013*, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), material *online* para uso e reprodução livres. Eles foram “montados” segundo nossa demanda.

Sua visualização mostra um avanço entre as duas décadas.

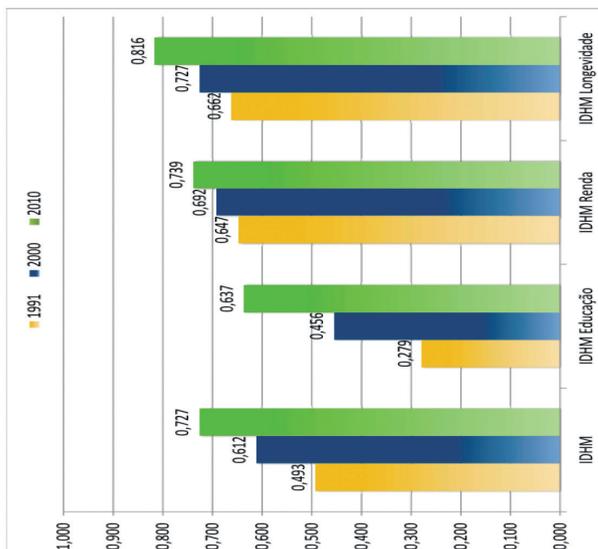
Imagem 1 – IDHM 2000 e 2010



Fonte: Atlas Brasil PNUD 2013. Elaboração própria.

Essa evolução, entretanto, não acompanha os outros indicadores setoriais do IDH: renda, longevidade e geral, levando-nos a problematizar as razões dessas disparidades:

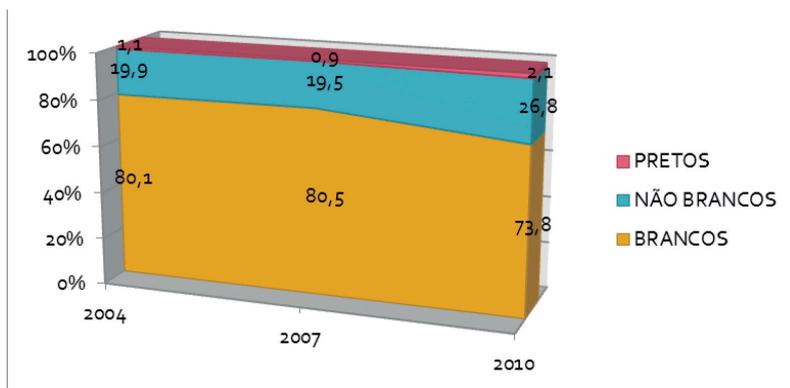
Gráfico 4: Evolução do IDHM 1991, 2010 e 2020



Fonte: Atlas Brasil PNUD 2013. Elaboração própria.

Já tratando a educação sob a perspectiva étnico-racial, podemos caracterizar de forma direta e contundente a desigualdade instaurada em todas as suas facetas quando as expomos por meio do dimensionamento de alguns de seus aspectos, por exemplo, o acesso a carreiras específicas por cor/raça. Como segue:

Gráfico 5: Pretos, brancos e não brancos (pardos, indígenas e amarelos) concluintes de Medicina – Brasil, 2004 a 2010



Fonte: ENADE/INEP. Elaboração própria.

Mas onde estão esses dados? Como manuseá-los? Como interpretá-los? Nesse capítulo trataremos dessas questões.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) constitui talvez a principal fonte de dados educacionais em nosso país. Outras fontes importantíssimas, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), especialmente o IPEADATA, também devem ser exploradas e apropriadas. Destacamos também, dentre muitos outros, o trabalho da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) e do *site* QEdu, que organizam e disponibilizam dados de interesse das temáticas étnico-racial e educacional. Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, neste caso principalmente das capitais, também têm aprimorado seus bancos de dados.

A apresentação dos dados é variada. Sendo “Microdados”, que são os dados unitários ou *desagregados* que formam as bases, mais comuns no caso do INEP, devem ser abertos por *softwares* específicos de Estatística. Os principais são o SAS e o SPSS. A maioria, entretanto, é apresentada em planilha Excel, ou já vem na forma de percentuais. Se a base é muito grande, pode vir “zipada”, e será necessário mandar abri-la. Se você não conhece Excel, não se assuste: a apresentação já vem formatada em tabelas

ou você pode criá-las facilmente. Entretanto, se quiser avançar e realizar outras pesquisas dentro da base, como filtros e relações, você precisará entender melhor sobre o funcionamento da planilha. Consulte colegas, pesquise na *Internet* ou na própria planilha, no “Ajuda do Microsoft Excel” (um sinal de interrogação no canto superior esquerdo), caso não possa fazer um curso.

Para familiarizá-lo com o aspecto dos *sites* dos institutos citados, os apresentamos brevemente em seguida, destacando as partes em que se concentram os dados de interesse:

1. Site do INEP (<http://portal.inep.gov.br/>), já aberto nas “Informações Estatísticas”:

2. Site do IBGE (<http://www.ibge.gov.br/home/>), com os “Bancos de Dados” expandidos. Mas atente também para o que aparece na linha horizontal, como “População”:

### 3. IPEADATA(<http://www.ipeadata.gov.br/>), principalmente o setor “Social”:



### 4. Site da SEPIR (<http://www.observatoriodonegro.org.br/index.php/pesquisas>), já mostrando o trabalho “População negra em números”:



### 5. QEdU (<http://www.qedu.org.br/>):



Podemos passar, agora, à parte prática desse estudo, em que você entrará em contato com dados de forma autônoma. Na sua aproximação com os dados, alguns termos do campo da Estatística devem ser conhecidos. Sua compreensão fará toda a diferença para sua segurança na interpretação de dados, bem como para a coleta de dados quan-

titativos que se queira empreender, e não menos importante, para o correto emprego dos termos. Eles serão apresentados na forma de glossário ao final, a partir das obras de Babbie (1999), Bauer e Aarts (2002) e Costa (2004), mais voltadas à pesquisa social. Certamente a lista não é exaustiva, e pode ser que você tenha que buscar informações sobre novas denominações, na medida em que for avançando no uso de dados.

**Exercício 1** - Vamos fazer uma primeira aproximação com os dados desses sites. Navegue nos mesmos e tente compreender o que ofertam. Descreva os dados contidos nas “Informações Estatísticas”, “Bancos de Dados”, “Social”, “População negra em números” e no QEDu de forma sucinta.

**Exercício 2** - Agora escolha um dado ao seu gosto para pesquisar em cada um dos sites. Pesquise e apresente-o, informando todos os detalhes: ano ou série histórica pesquisada, situação pesquisada com todas as características. Por exemplo: no site do INEP encontramos no InepData, com dados do Censo da Educação Superior, a informação de que no ano de 2012 concluíram Licenciatura no Estado do Rio de Janeiro 14.857 estudantes, subdivididos nos setores público e privado. Neste e nos demais casos, você deverá ir selecionando as informações que deseja. A tabela veio pronta, como segue:

Ano Censo	Região	UF	NÚMERO DE CONCURSANTES			Total	Total	Total
			FEDERAL	PÚBLICA ESTADUAL	MUNICIPAL			
2012	SUDESTE	RIO DE JANEIRO	4.770	2.400	0	4.188	10.000	14.857
	<b>Total</b>		<b>1.770</b>	<b>2.400</b>	<b>0</b>	<b>4.188</b>	<b>10.000</b>	<b>14.857</b>
		<b>Total</b>	<b>1.770</b>	<b>2.400</b>	<b>0</b>	<b>4.188</b>	<b>10.000</b>	<b>14.857</b>

Ao apresentar uma tabela como essa, você deve criar um título, quer virá acima dela, e citar a fonte, que virá abaixo.

**Exercício 3** - Crie o título e a fonte da tabela anterior. Observe que os títulos devem descrever o conteúdo principal da tabela.

**Exercício 4** – No site do Observatório do Plano Nacional da Educação (<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/>), em relação à meta 8:

- Navegue e conheça as opções da página.
- Nos “Indicadores da meta”, localize os dados do Brasil, de sua região, de seu Estado e de sua cidade, e compare-os.
- Conheça informações mais detalhadas sobre seu município no “Dossiê por localidade”.

**Exercício 5** – Agora, encontre os seguintes dados:

- a. No IBGE, “Séries Estatísticas”, “Temas e Subtemas”, “População e demografia”, busque dados da “População residente por cor ou raça” no Estado do Rio de Janeiro, todas as opções de cor/raça na série disponível. Leia todas as informações técnicas apresentadas. Vá se apropriando dos termos.
- b. Em “População negra em números”, “Desempenho educacional”, localize as informações DE4.1, DE 4.2 e DE 4.3 e compare-as. O que significa cada uma delas? Que informações prestam?
- c. No “IpeaData”, “Social”, “Temas”, “Saúde”, busque dados sobre enfermeiros e médicos brancos e negros em 2000. Compare-os e comente.
- d. No INEP, “Educação Básica”, “Censo Escolar”, “Consulta a matrícula”: localize os dados do seu município em 2014 e compare-os com o de um município vizinho.
- e. Ainda no *site* do INEP, “Informações Estatísticas”, “Data Escola Brasil”, encontre uma escola do seu município e caracterize-a a partir dos dados ali apresentados.
- f. No QEDu, “Pessoas”, “Diretores”, pesquise se o tema racismo aparece e como aparece no questionário aplicado.

**Exercício 6** - Você deve ter percebido, enquanto se aproximava dos dados, que eles expressam diferentes situações, e por isso são apresentados por diferentes unidades de medidas: pelo número simples de incidência do item pesquisado, por taxas, índices, médias ou percentuais, dentre outros. Por exemplo: número médio de anos de escolaridade no país, expresso em anos; percentual de reprovação em determinada série, expresso em percentual; indicador de qualidade de vida, expresso em índices, como o Índice de Desenvolvimento Humano.

Faça uma lista das unidades de medida com que se deparou e explique cada uma delas.

## GLOSSÁRIO DE TERMOS<sup>185</sup>

**Amostra:** conjunto de respondentes selecionados para estudo de forma a garantir que o que foi aprendido sobre os integrantes da amostra também é verdade para a população da qual é retirada.

**Amplitude:** medida de *dispersão* composta dos valores mais alto e mais baixo de uma *variável*, num conjunto de observações. Por exemplo, em uma turma, a amplitude etária pode ser de 6 a 9 anos.

**Atributo:** característica de pessoas ou coisas.

**Corpus da pesquisa:** recorte arbitrário de elementos que o pesquisador define para atingir seu objetivo, aplicando sobre eles uma metodologia.

**Correlação:** termo para indicar o correlacionamento ou correspondência entre *variáveis*. Quando os valores de uma variável mudam, os valores da outra mudam padronizadamente. A correlação é positiva quando os valores das duas variáveis aumentam ou diminuem juntos, e é negativa quando os valores de uma variável aumentam enquanto os da outra diminuem.

**Desvio padrão:** uma medida de *dispersão* usada com a *média*. Mede a variabilidade dos valores em volta da *média*. O valor mínimo do desvio padrão é 0, indicando que não há variabilidade, ou seja, que todos os valores são iguais à *média*. Quanto maior o desvio padrão, maior a variabilidade dos valores.

**Dispersão (ou espalhamento):** distribuição de valores em torno de um valor central, como uma *média*. A amplitude é um exemplo simples de medida de dispersão.

**Distribuição de frequência:** descrição do número de vezes em que os vários atributos de uma variável são observados. Por exemplo: na turma, 44% são homens e 56% são mulheres.

**Elemento:** em amostragem, os elementos são as unidades que compõem a *população*, como indivíduos ou eleitores.

**Escala:** tipo de medida composta compreendendo diversos itens tendo uma estrutura lógica ou empírica entre si. Exemplo de escala: escala *Likert*.

**Escala Likert:** tipo de medida composta pelo uso de categorias padronizadas de respostas em questionários. Utilizam categorias de resposta como “concordo fortemente”, “concordo”, “discordo” e “discordo fortemente”.

**Estatística descritiva:** descreve as características de uma amostra ou a relação entre variáveis em uma amostra. Resume um conjunto de observações amostrais, ao

---

185 Os termos em itálico indicam que serão retomados à frente.

contrário da *estatística inferencial*.

**Estatística inferencial:** realiza inferências baseadas em observações amostrais de uma população maior.

**Estrato:** agrupamento homogêneo de unidades de amostragem do qual amostras são selecionadas. Exemplo: cada ano de um segmento escolar.

**Estudo de coorte:** estudo no qual um grupo específico é estudado ao longo do tempo, podendo-se coletar dados de membros diferentes do grupo em cada conjunto de observações.

**Estudo de painel:** estudo longitudinal no qual dados são coletados da mesma amostra (o painel) em diversos pontos do tempo.

**Estudo de tendência:** tipo de estudo longitudinal no qual uma característica de uma população é monitorada por algum tempo. Por exemplo: pesquisas eleitorais durante uma campanha.

**Estudo explicativo:** estudo projetado para revelar relações causais entre variáveis.

**Estudo interseccional:** estudo baseado em observações sobre um só tempo, ao contrário de um *survey* longitudinal.

**Estudo piloto:** estudo completo miniaturizado, para testar todos os aspectos do desenho do estudo.

**Falácia ecológica:** conclusões errôneas sobre indivíduos, baseadas somente em observação de grupos.

**Índice:** medida relacional que resulta da comparação, por divisão, de duas grandezas pertencentes a classes diferentes. Representa uma dimensão mais geral, em contraste com a escala. Exemplo: índice de densidade aluno-professor, calculado pela divisão do número de alunos pelo número de professores, ou índice de densidade professor-aluno, calculado inversamente.

**Média, mediana, moda:** medidas de frequência. A média é a média aritmética, a mediana é o valor intermediário de um conjunto de observações e a moda é o valor mais frequente da distribuição.

**Perguntas abertas:** itens de questionário para serem respondidos com as próprias palavras dos respondentes.

**Perguntas fechadas:** itens de questionário em que o respondente escolhe entre respostas padronizadas.

**População ou universo:** conjunto de elementos que possuem uma ou mais características em comum, o conjunto de elementos constituintes de um todo (todos os alunos de uma escola, todos os livros de uma biblioteca, todos os artigos de um jornal, etc.)

- Unidade: cada um dos elementos da população
- Censo: estudo de toda a população
- Amostra: subconjunto da população. Há dois tipos básicos de amostra: probabilística – todas as unidades da população têm igual probabilidade de ser selecionadas; e não probabilística – as unidades amostrais são selecionadas de acordo com a conveniência do pesquisador.

**Taxa:** é o resultado da multiplicação de um coeficiente por uma potência de 10, transformando-se em taxa, que é uma porcentagem. Em Educação, são comuns as taxas de aprovação por série, taxa de conclusão por escola, taxa de docente por formação acadêmica, de escolarização bruta e líquida, etc.

- Taxa de escolarização bruta – número total de matrículas de estudantes independentemente da idade recomendada para cada um dos níveis e/ou etapas da educação em relação à população total da mesma faixa etária;
- Taxa de escolarização líquida – número de matrículas de estudantes que se encontram na idade recomendada para cada um dos níveis e/ou etapas da educação em relação à população total da mesma faixa etária.

**Variável:** característica da população que o pesquisador considera relevante

- Variável qualitativa: sexo, raça, classe social, grau de instrução, etc.
- Variável quantitativa: número de filhos, estatura, peso, etc.

**Unidade de análise:** o “que” ou “quem” está sendo estudado.

**Universo:** massa geral e abstrata de sujeitos sobre as quais se quer tirar conclusões.

**Variável dependente:** a variável que se supõe depender de ou ser causada por outra, chamada de variável independente. Por exemplo, se dissermos que a renda é em parte função da escolaridade, a renda dependeria da escolaridade, e por isso seria variável dependente.

**Viés:** ou enviesamento, ocorre quando o instrumento de medida ou de interpretação da medida revela-se tendencioso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS:

- ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BABBIE, EARL. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COSTA, Sérgio Francisco. *Estatística aplicada à pesquisa em educação*. Brasília: Plano, 2004.
- PRIMÃO, Juliana C. M. *Permanência na educação superior pública: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso*. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, 2015.
- RAMOS, Pedro Nogueira. *Torturem os números que eles confessam: sobre o mau uso e abuso das Estatísticas em Portugal, e não só*. Coimbra-PT: Almedina, 2014.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto. *Metodologia de investigação em Ciências Sociais*. V. N. Famalicão-PT: Húmus, 2014.

[http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?indiceAccordion=1&li=li\\_AtlasMunicipios](http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?indiceAccordion=1&li=li_AtlasMunicipios)

<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3751>

<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3754>

[http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?indiceAccordion=1&li=li\\_AtlasMunicipios](http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?indiceAccordion=1&li=li_AtlasMunicipios)

<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3741>

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>

[www.latitude.org.br](http://www.latitude.org.br) (Município do Rio de Janeiro). Características dos bairros, forte conteúdo geográfico.

<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=24>

<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/retrato-das-desigualdades-de-genero-e-raca-4-ed.pdf><http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>

<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeConteudo?article-id=1688440>

[http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=98&search=educa%C3%A7%C3%A3o&searchfield=a.title](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=98&search=educa%C3%A7%C3%A3o&searchfield=a.title)

<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?searchword=educa%C3%A7%->

[C3%A3o&ordering=category&searchphrase=all&Itemid=32&option=com\\_search&limitstart=100](#)

<http://www.qedu.org.br/>

<http://www.seppir.gov.br/publicacoes>

<http://www.cis.org.br/>

<http://www.tce.rj.gov.br/70>

<http://www.tcm.rj.gov.br/WEB/Site/Destaques.aspx>

<http://gema.iesp.uerj.br/dados/experiencias-internacionais/item/87-estados-unidos.html>

<http://gema.iesp.uerj.br/dados/mapa-das-acoes-afirmativas.html>

<http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/Paginas/home.aspx>

[http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/relatorios%20pdf/Relat%C3%B3rio\\_2009-2010.pdf](http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/relatorios%20pdf/Relat%C3%B3rio_2009-2010.pdf)

<http://www.dhescbrasil.org.br/>

<http://www.midiaindependente.org/>

<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf>

<http://www.portaltransparencia.gov.br/>

[http://www.direitouerj.org.br/2005/index.php?id\\_pagina=1070200](http://www.direitouerj.org.br/2005/index.php?id_pagina=1070200)

[http://www.tce.rj.gov.br/web/guest/estudos-socioeconomicos1?p\\_auth=nKsF3P-zW&p\\_p\\_id=estudosocioeconomicomunicipios\\_WAR\\_tcerjestudosocioeconomicomunicipiosportlet&p\\_p\\_lifecycle=1&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-1&p\\_p\\_col\\_count=1&estudosocioeconomicomunicipios\\_WAR\\_tcerjestudosocioeconomicomunicipiosportlet\\_doSearch=doSearch&estudosocioeconomicomunicipios\\_WAR\\_tcerjestudosocioeconomicomunicipiosportlet\\_javax.portlet.action=doSearch](http://www.tce.rj.gov.br/web/guest/estudos-socioeconomicos1?p_auth=nKsF3P-zW&p_p_id=estudosocioeconomicomunicipios_WAR_tcerjestudosocioeconomicomunicipiosportlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&estudosocioeconomicomunicipios_WAR_tcerjestudosocioeconomicomunicipiosportlet_doSearch=doSearch&estudosocioeconomicomunicipios_WAR_tcerjestudosocioeconomicomunicipiosportlet_javax.portlet.action=doSearch)

<http://www.excelencias.org.br/>

<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/>

<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>

<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>

[www.portalideb.com.br](http://www.portalideb.com.br)

# Pesquisa Educacional e Relações Raciais - O homem e o conhecimento da realidade

*Iolanda de Oliveira*<sup>186</sup>

O homem, de modo geral, procura conhecer a realidade por meio de diferentes formas de produção de saberes, sendo a pesquisa uma das maneiras de buscar respostas para os problemas que se encontram em nosso cotidiano, a qual tem no espaço acadêmico, o lugar privilegiado para a produção de conhecimentos filosóficos e científicos.

Esta busca de conhecimentos é realizada também pelo homem comum, ao enfrentar problemas postos em seu ambiente, atribuindo-se a esta forma espontânea de produzir saberes a denominação de senso comum.

Conhecer a realidade decorre da necessidade de compreendê-la, mas também de transformá-la. Percebe-se que, de alguma forma, a humanidade busca conhecimentos sobre o universo, a fim de conhecer, explicar e de colocar o mundo a serviço de uma existência em que tenha possibilidade de viver plenamente.

O senso comum é considerado por alguns autores como conhecimento restrito ao aparente (LUCKESI, 1985), que se mantém no nível da percepção sensível. Outros apontam a possibilidade de este ser equiparável ao conhecimento científico, ultrapassando os limites das primeiras impressões obtidas sobre a realidade concreta (ALVES, 2013).

Em atividades de investigações acadêmicas, constatamos que os autores citados, em uma postura extremista, não detêm a verdade constatada em um universo composto por crianças, jovens e adultos. Em entrevistas realizadas, os pesquisados evidenciaram, ora posições ingênuas, limitadas à percepção imediata, e ora respostas que resultam de reflexões que coincidem com rigorosas produções científicas, o que significa que precisamos relativizar a validade do senso comum.

---

186 Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Professora/pesquisadora do Penesb/UFF.

O conhecimento filosófico se situa no âmbito das reflexões sobre os problemas que a realidade apresenta, trazendo-nos os valores e as finalidades da vida e da educação. Persequimos na educação os valores da igualdade, da justiça social, da equidade, do respeito, do diálogo entre os diferentes, que são decorrentes de reflexões filosóficas. Este tipo de conhecimento, não se vincula diretamente aos fatos concretos, mas pensa criticamente estes fenômenos oferecendo uma diretriz para a prática humana, o que deve ser uma atividade a ser exercida pelo docente sobre sua prática cotidiana, porque se não pensarmos criticamente a orientação para a nossa prática, “alguém em algum lugar estará pensando por nós e ao mesmo tempo decidindo” (LUCKESI, 1985 p. 66). Estaremos, então, renunciando ao nosso direito de pensar criticamente a nossa prática, em um comportamento submisso, não raro aos órgãos oficiais, que, ao invés de oferecer sugestões para a prática docente, decidem o que os professores devem fazer em suas salas de aula.

O conhecimento científico, vinculado diretamente aos fatos concretos, ocupando-se dos fenômenos naturais, dos objetos ideais por meio da lógica e da matemática e dos fenômenos culturais, entre os quais se situa a educação, esclarece os fatos e fenômenos que ocorrem no universo, oferecendo-nos uma compreensão do mundo, ao descrever e criar as vinculações entre os seus componentes. Este tipo de conhecimento, ao contrário do senso comum, deverá necessariamente, a partir das primeiras impressões, estabelecer a relação entre os fatos e fenômenos e ultrapassando os limites da percepção sensível, elevar-se ao nível da reflexão filosófica para fundamentar as ações concretas que decorrem do universo pesquisado. Há, portanto, uma estreita relação entre filosofia e ciência porque toda a produção científica rigorosa tem uma dimensão filosófica.

O primeiro grau de conhecimento científico é, portanto, a percepção sensível que consiste no aparente, imediato, que envolve os aspectos externos e isolados dos fenômenos ou suas vinculações externas. Este é o ponto de partida para o nível mais elevado porque a prática é fundamental na produção de conhecimentos. Deste nível, o pesquisador deverá avançar para o racional, o lógico, envolvendo os fatos em sua totalidade, fazendo a ligação dos fenômenos internos evidenciando as contradições do mundo objetivo, podendo dominar o desenvolvimento do mundo na sua integridade com suas ligações gerais internas, produzindo teorias e ou resignificando parcial ou totalmente as já existentes. Neste sentido, é preciso atentar para o caráter provisório de toda a produção científica a qual permanece, enquanto novos conhecimentos não desestabilizam o que foi constatado anteriormente sobre o mesmo fato ou fenômeno.

Na produção de conhecimentos, o pesquisador deverá ter uma conduta científica em busca da verdade, em um esforço de neutralidade para constatar o que realmente ocorre entre os fatos e fenômenos pesquisados. Para isto, deverá ser um intelectual genuíno dotado de honestidade e modéstia. Por outro lado, tomar parte da prática que transforma a realidade é um comportamento recomendável ao pesquisador que

deste modo tem a possibilidade de e coletar, interpretar e analisar dados sobre a sua própria prática.

No percurso para a produção de conhecimentos, de acordo com o exposto, temos os seguintes passos: em primeiro lugar, deve-se ter o contato com os fenômenos do mundo; como segundo passo, é recomendável a elaboração e ordenação dos dados sensíveis coletados; e um terceiro passo consistirá em estabelecer as relações entre os fatos e fenômenos, confrontando-os com teorias pertinentes já disponíveis, formular conceitos e produzir novas teorias se for o caso.

Em nosso cotidiano, utilizamos muitos conhecimentos que são transmitidos de uma geração a outra, sem que tenhamos participado da sua produção e produzimos outros espontaneamente; isto ocorre com muita frequência porque não damos conta de produzir científica e diretamente todos os conhecimentos de que necessitamos para a nossa sobrevivência, além de torna-se desnecessário rever os conhecimentos produzidos historicamente, a menos que os problemas postos pelo nosso cotidiano o exijam. Em consequência, diante do conhecimento estabelecemos as seguintes relações: produzir conhecimento, o que conduz o homem ao estar criativamente no mundo – esta posição exige que o pesquisador esteja despojado de certezas absolutas que guiam as maneiras de pensar a realidade, deverá estar aberto para rever verdades sobre esta e também para reavaliar a própria conduta na produção de conhecimentos –; outra situação é quando o homem se posiciona criticamente diante do conhecimento produzido, questionando-o, o que lhe dá a possibilidade de criar novos conhecimentos – neste sentido, o homem está criticamente no mundo –; uma terceira possibilidade diante do conhecimento é simplesmente utilizá-lo, o que significa estar no mundo. Relegar-se exclusivamente a esta terceira posição implica em manter-se no nível do uso que leva a alienação e impede a transformação do real.

No âmbito da produção científica pode-se recorrer a dados primários quando o pesquisador tem contato direto com a realidade e, portanto, é de sua responsabilidade coletar e organizar tais dados para, posteriormente, elevar o nível de sua produção. O investigador poderá também recorrer a dados secundários, os quais foram anteriormente coletados e estão disponíveis para as respectivas investigações. Este é o caso das pesquisas documentais e dos trabalhos realizados a partir de bancos de dados.

A ciência é um conhecimento objetivo, racional, sistemático, verificável e falível. A objetividade científica se caracteriza por descrever a realidade com fidelidade, independente de interesses particulares. A racionalidade científica se dá porque o conhecimento científico ultrapassa os limites da percepção sensível, utilizando da razão para chegar a resultados que devem ter um grau de confiabilidade elevado. A sistematização se caracteriza pela organização racional das ideias em totalidades. A generalização,

própria das ciências naturais, não se aplica às ciências sociais e humanas por motivo da dinâmica dos respectivos fenômenos que levam a considerar os resultados de uma pesquisa, válidos para o universo pesquisado, não sendo generalizáveis. Entretanto, pesquisas realizadas nestas áreas de conhecimento podem servir de referência para outros universos de investigação. A possibilidade de testar os resultados permite tornar tais conhecimentos verificáveis para demonstrar a sua veracidade. O caráter provisório do conhecimento ao qual se fez referência caracteriza-se pela possibilidade permanente de rever os resultados obtidos por meio de novas investigações que devem ter como ponto de partida problemas evidenciados na realidade, os quais os conhecimentos disponíveis não dão conta de explicar.

Enquanto a filosofia realiza o desvendamento e julgamento dos valores vigentes em uma sociedade, a ciência estuda e esclarece o que ocorre no universo enquanto fatos que acontecem objetivamente.

A produção científica é uma atividade que tem como espaço privilegiado o ambiente acadêmico, representado principalmente pelas universidades, que pela legislação brasileira são, não com exclusividade, responsáveis pelo ensino superior, tendo como funções o ensino, a pesquisa e a extensão. Essas instituições devem privilegiar a pesquisa, sendo as duas outras funções uma decorrência dos conhecimentos investigados, como forma de disseminação dos mesmos junto aos novos profissionais e junto à população em geral, para elevar o seu modo de se relacionar com o mundo, colocando-o a serviço da coletividade humana e da preservação do universo.

A produção de conhecimentos que faz permanecer em separado a dualidade pesquisador/pesquisados em ciências sociais e humanas caracteriza grande parte das pesquisas acadêmicas empíricas, sendo investigações do tipo tradicional ou clássico, que mantêm os pesquisados, a exemplo do que ocorre nas ciências naturais, como meros objetos de especulação científica, os quais em muitos casos não têm nem mesmo acesso aos conhecimentos produzidos a partir deles como informantes.

Os conhecimentos produzidos nestes espaços são em geral utilizados de modo “retórico e simbólico” (THIOLLENT, 1988, p. 10), não raro apresentados em eventos exclusivamente acadêmicos, reservados aos programas de pós-graduação, com a presença mínima de graduandos e ausência quase completa dos investigados, que, no caso do sistema nacional de educação, são os profissionais que atuam no ensino básico público, cuja prática é criticada com frequência na sua ausência, em uma postura antiética, sem oportunizar um diálogo com os que compuseram o universo das pesquisas realizadas.

Isolados em seus seminários, conferências, colóquios e em outros eventos, os pesquisadores apresentam os resultados de suas pesquisas entre si, em um monólogo acadêmico que só excepcionalmente contribui para alterar a realidade pesquisada.

A rejeição deste tipo de atuação, de parte de intelectuais comprometidos com a promoção de grupos socialmente excluídos, criou alternativas de pesquisa que incluem os investigados na produção de conhecimentos. Tais metodologias alternativas são denominadas pesquisa participante e pesquisa ação.

A pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolver o método científico com o propósito de encontrar respostas para problemas evidenciados na realidade por meio de uma metodologia científica.

As diferentes formas de investigar o fenômeno educativo se diferem de acordo com o interesse do pesquisador. Tendo como critério a postura que os pesquisadores tomam diante dos pesquisados, denominarei tipos de pesquisa ao item seguinte, no qual discorrerei sinteticamente sobre os três relacionamentos mencionados.

### **Tipos de pesquisa segundo a relação pesquisador/pesquisados**

A classificação aqui apresentada tem como critério o comprometimento ou não do pesquisador com a transformação social ou o maior ou menor grau deste comprometimento, considerando que toda pesquisa tem origem de um problema social que causa desconforto no sujeito que se propõe a buscar respostas para as suas indagações, o que anuncia, ainda que vagamente, o desejo de alterar o real.

Como tipos de pesquisa considero a do **tipo clássico** a que tem o propósito de evidenciar determinados aspectos de uma realidade, sem, entretanto, comprometer-se em promover mudanças no universo pesquisado, ainda que os resultados apontem a necessidade de fazê-lo. Este tipo de pesquisa se mantém no nível da denúncia e quando seus resultados são disponibilizados, poderão fundamentar a ação de outros para reivindicar transformações. Nestes casos, é possível que o pesquisador, quando imerso no universo da pesquisa em seu cotidiano, adie para outro momento as ações transformadoras. Este pode ser o caso, por exemplo, de um pesquisador de uma rede ensino, na qual atua como supervisor, que denuncia por meio de pesquisas realizadas, as desigualdades raciais e, em outro momento ou fundamentando-se nas evidências apresentadas, propõe e executa projetos de transformação.

A **pesquisa participante** surge como reação à pesquisa do tipo clássico, tradicional, acadêmica. Foram feitas críticas a este modo de produção de conhecimentos que se orienta pela decisão de intelectuais e cujos resultados em geral não são apropriados nem mesmo pelos que foram pesquisados, sendo subutilizados. Pesquisadores e pesquisados neste tipo de investigação compõem grupos à parte. De um lado têm-se os deserdados, objeto de especulação científica e de outro os opulentos, os cientistas que produzem o conhecimento e determinam a sua utilização, sendo um conhecimento externo ao grupo a partir do qual a investigação foi realizada.

Tais críticas provocaram o aparecimento de outras alternativas de pesquisa, entre as quais a pesquisa participante, que consiste na produção de conhecimentos que emerge da prática política dos subalternizados, que provoca o compromisso dos grupos populares com os pesquisadores. O mundo, a princípio dividido em dois lados, passa a vivenciar uma integração, aliando a produção de saberes que sai da prática política dos deserdados, produção coletiva, de dentro para fora, que cria formas de os agentes populares “participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos do seu saber a respeito de si próprios, um conhecimento que saindo da prática política que torna possível e proveitoso o compromisso de grupos populares com grupos de cientistas sociais, por exemplo, é um instrumento a mais no reforço do poder do povo” (BRANDÃO, s. d.).

O Instituto de Ação Cultural foi criado em Genebra por Paulo Freire e outros brasileiros quando no exílio, associando a pesquisa e a ação social com o objetivo de conhecer a realidade para transformá-la. Este tipo de pesquisa subordina o projeto de investigação ao projeto político dos grupos subalternizados que querem conhecer para transformar. A proposta deste tipo de pesquisa é tomar o saber popular, suas preocupações como ponto de partida das investigações, em busca da produção coletiva de saberes: o grupo popular quer conhecer para transformar.

Carlos Rodrigues Brandão cita duas pesquisas com esta abordagem, realizadas no Brasil: “A condução do Trabalhador” em Nova Iguaçu e “Salário e custo de vida” em Recife.

A **pesquisa ação** é outra alternativa de pesquisa, que conjuga a produção de saberes e ação transformadora. A pesquisa ação envolve não somente a produção de saberes, mas inclui os agentes de transformação na produção de conhecimentos em função dos problemas encontrados na ação.

Há uma aparente identificação da pesquisa participante com a pesquisa ação, mas parece que a diferença fundamental entre as duas alternativas está na concomitância da transformação e produção de saberes na pesquisa ação, e na pesquisa participante a produção de saberes precede a ação transformadora – “conhecer para transformar”. Entretanto, para alguns autores, como Gil (1999), as duas alternativas têm uma relação muito estreita que nos parece fazer com que o autor as identifique como sinônimos.

A **pesquisa ação**, segundo René Barbier, surge nos últimos 50 anos nos Estados Unidos; o autor cita o colóquio que houve em 1986 no Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica, cujos participantes afirmaram: “Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (HUGON; SEIBEL, 1988, p. 13 apud. BARBIER, 1999, p. 17).

É ainda Barbier que afirma não ser esta um desdobramento da pesquisa clássica, mas a pesquisa ação significa, para este autor, uma transformação da maneira de realizar investigações em ciências humanas, isto é, o autor só admite este tipo de pesquisa nesta área, havendo, portanto, um rompimento epistemológico com o tipo de pesquisa comumente realizado nos meios acadêmicos no âmbito destas ciências.

### **O significado da ciência e suas relações com a Pedagogia, Currículo, Didática e com a práxis pedagógica**

A Pedagogia, tendo como âmbito de atuação os espaços educativos, envolve este fenômeno não só nas instituições específicas que são os estabelecimentos de ensino, mas todos os outros, onde as relações resultam em mudanças de comportamento humano, quer seja de maneira intencional, sistematizada ou de uma forma espontânea.

Em nosso trabalho é de interesse imediato o estudo da Pedagogia como ciência que investiga o fenômeno educativo no espaço escolar, embora se saiba que o âmbito desta ciência multirreferencial é muito mais amplo.

O espaço da Pedagogia é o real pedagógico, é o estudo da especificidade do fenômeno educativo, sendo uma ciência da prática que coloca na investigação a aplicação imediata do conhecimento. Ocupa-se do ato de educar e interfere-se nesse ato para reconhecê-lo e transformá-lo. Sendo multirreferencial, propõe-se a fazer uma leitura plural do fenômeno educativo sob diferentes dimensões por motivo da sua complexidade, construindo-se a partir da prática dos educadores.

Caberia neste texto esclarecer, por serem parte da pedagogia, a relação entre currículo e didática, cujos limites não estão delimitados nem mesmo em obras que anunciam tais esclarecimentos, porque no seu interior o diálogo e as interseções entre estes dois espaços pedagógicos não são devidamente esclarecidos.

Sabe-se que a Didática como teoria para investigar a relação ensino e aprendizagem surge no século XVII, quando João Amós Comênio escreve a primeira obra clássica sobre a Didática, intitulada *Didática Magna*.

Na atualidade, a Didática é considerada uma ciência que estuda o ensino como prática social comprometida com o cotidiano dos sujeitos em processo educativo. Esta ciência toma a prática docente como ponto de partida para a construção de novos saberes sobre o ensino/aprendizagem. Em suas diferentes dimensões, epistemológica, filosófica, psicológica, entre outras possíveis, a didática constrói teorias por meio da prática a fim de transformar as persistentes condições de ensino seletivas e excludentes que penalizam determinados grupos.

Como toda pesquisa, as que se realizam sobre o ensino/aprendizagem devem

ter sólida base empírica, devendo-se delegar aos professores de todos os níveis a responsabilidade de pesquisar sobre a própria prática, através da qual terão a possibilidade de construir saberes que lhe permitem aprimorar o seu trabalho, porque as transformações só acontecem quando o docente amplia o seu conhecimento sobre a sua atuação profissional.

A didática deverá criar condições para emancipar e desenvolver o potencial dos socialmente deserdados, o que somente poderá ocorrer se o docente elevar a tomada de consciência da sua prática, através da pesquisa, para além das primeiras impressões sensíveis, tornando-se um profissional autônomo. Sua tarefa será a de “tomar o ensino como prática social e compreender o seu funcionamento enquanto tal, sua função social, suas implicações estruturais” (PIMENTA, 1997, p.63).

Até o momento, colocamos neste texto considerações sobre a cientificidade da pedagogia e da didática e seus respectivos espaços. Interrogamo-nos sobre o que temos a dizer sobre o currículo? Em nossa produção Raça, currículo e práxis pedagógica demos destaque no título a esta parte da pedagogia, conceituando-a como:

(...) o itinerário percorrido pelos profissionais da educação, com a participação parcial ou total dos estudantes e da comunidade escolar, com o propósito de garantir aos destinatários da educação ministrada, a formação educacional, cujos objetivos devem ser determinados coletivamente, isto é, envolvendo a comunidade escolar e não escolar no processo de planejamento, realização e avaliação do referido itinerário, sob a responsabilidade dos profissionais da educação devidamente qualificados (OLIVEIRA & SACRAMENTO, 2013, p. 201).

Ainda que haja artigos cujo título anuncia a relação currículo/didática, percebe-se que o desenvolvimento destas produções não esclarece o que foi inicialmente anunciado. No artigo por nós desenvolvido em parceria com Sacramento (2013), desenvolvemos majoritariamente aspectos que pertencem ao âmbito da didática e somente à área de currículo, se considerarmos que existe de parte destes uma relação de contenção do conteúdo da didática no currículo. Repensando os conhecimentos colocados no desenvolvimento do artigo, consideramos que a sua denominação será muito mais coerente se a intitularmos “Raça, currículo, didática e práxis pedagógica”, porque a finalidade última desta produção no trabalho que se realiza na formação continuada de profissionais do magistério é a transformação da ação docente para promover a igualdade racial.

Concordando parcialmente com Barbier (2007), sem, entretanto, romper com a pesquisa do tipo tradicional e do tipo participante e considerando a urgência que te-

mos para colocar a educação a serviço da promoção da população negra, decidimos por um trabalho final que resulte em uma produção monográfica caracterizada por uma pesquisa ação, com prevalência do tipo proposto por Renè Barbier.

A necessidade de pesquisas desta natureza foi percebida porque, decorridos mais de dez anos de aprovação da discutida legislação, que determina a revisão dos currículos escolares para a inclusão de conhecimentos sobre o negro, realizadas pesquisas do tipo tradicional, utilizando ora metodologias quantitativas a nível macrossocial, ora pesquisas orientadas pela metodologia qualitativa em universos microssociais ou as duas metodologias de modo concomitante, constata-se que em todos os casos, à exceção de algumas situações muito pontuais, a denúncia feita pelo Movimento Negro que conduziu à conquista da Lei 10.639/03, permanece, nos resultados obtidos em diversas investigações realizadas.

Em consequência, percebe-se no ambiente acadêmico uma saturação das denúncias sobre a permanência da discriminação racial em educação, principalmente as que constata as fragilidades das práticas docentes em sua atuação. Em um expressivo número de estudos apresentados, tais fragilidades acontecem por motivo do despreparo dos profissionais para uma atuação satisfatória em busca da igualdade racial. Sendo formados em um sistema nacional de ensino que tradicionalmente e ainda na atualidade nega aos brasileiros o acesso a conhecimentos sobre a população negra e inseridos em um trabalho, cujas mantenedoras não lhes garantem usufruir do direito a uma formação continuada em serviço, tais profissionais repassam as lacunas de sua formação para os seus alunos a despeito do longo tempo de aprovação da legislação e da produção acadêmica sobre o negro em educação que precede a determinação legal sobre o assunto.

Admitindo-se inicialmente nos cursos de formação continuada ministrados pelo Pernesb a elaboração de monografias com uma abordagem de pesquisa do tipo tradicional e verificando-se que a prática profissional de um expressivo número de egressos não se alterava de maneira satisfatória, decidiu-se pela elaboração obrigatória de um Projeto de transformação, o plano anual de curso, de parte de cada cursista, cujo desenvolvimento é acompanhado por profissionais orientadores durante um semestre em uma atividade do tipo pesquisa ação, na qual a prática transformadora é desenvolvida de modo paralelo à observação e registro das transformações ocorridas e da análise e interpretação dos dados coletados em confronto com as teorias pertinentes disponíveis.

Com a exigência descrita no parágrafo anterior, persegue-se o objetivo primeiro dos cursos que é o de formar profissionais que tenham competência para alterar a sua prática profissional, colocando-a a serviço da promoção da igualdade racial no interior do sistema nacional de educação, cujos resultados têm sido positivos.

Para enriquecimento dos trabalhos, os dados estatísticos largamente disponíveis na atualidade podem ser acessados pelos profissionais em formação, principalmente os dados do EducaCenso, realizado anualmente em cada escola, o que permite acessar a condição do negro por instituição escolar, devendo ser um estudo preliminar para dar sustentação ao projeto de transformação. Por outro lado, pesquisas realizadas em universos que permitam a utilização de metodologias qualitativas estão também disponíveis nos principais espaços de disseminação de pesquisas em educação. No caso do negro, têm-se o Grupo de Trabalho 21 – Educação e relações étnico-raciais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e o Consórcio dos Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre o Negro (CONEABS), sendo que este último ocupa-se também da formação continuada de profissionais da educação básica.

Diante do exposto, resta ao profissional da educação, recorrer a tais fontes para situar o seu trabalho docente, elaborar o seu Projeto de transformação ou Plano de curso e averiguar, quais os saberes que emergem desta prática transformadora. As ações propostas indicam a necessidade da realização de um processo que envolve três momentos: um primeiro, originário das investigações do tipo clássico, denominado revisão de literatura, deve ser realizado recorrendo a pesquisas concluídas sobre o negro em educação, por meio de diferentes metodologias, sendo um período dedicado ao conhecimento da realidade para transformá-la; o segundo momento consiste na elaboração e realização do planejamento de ensino como projeto de transformação da realidade constatada, visando à busca da equidade racial (BANKS, 2006).

A execução do projeto de transformação deve ser realizada de modo concomitante à coleta de dados sobre os saberes que emergem desta prática, prolongando-se este terceiro momento, inicialmente paralelo ao segundo, por meio da análise e interpretação dos dados coletados, confrontando-os com saberes anteriormente disponibilizados, ao mesmo tempo em que, ultrapassando os limites da percepção sensível, deverá produzir novos saberes, ressignificar conhecimentos anteriormente produzidos ou desestabilizá-los parcial ou totalmente, enfatizando o maior ou menor alcance dos objetivos propostos.

Pelo exposto no parágrafo anterior esclarecemos que, ao mesmo tempo em que se recorre a aspectos da pesquisa tradicional, utiliza-se recursos das alternativas de pesquisa denominadas de pesquisa participante, “conhecer para agir” (BRANDÃO, 1981, p. 10), e de pesquisa ação (THIOLLENT, 1988) e, relativizando as ideias de Renè Barbier (2007), admite-se a possibilidade de uma pesquisa ação a partir de um projeto de transformação, intencionalmente elaborado para esta finalidade.

Para ter condição de fazê-lo, é indispensável a formação em pesquisa, o que levou os organizadores do currículo do curso mencionado a incluir a pesquisa educacional como disciplina.

Diante do exposto, resta ao profissional da educação recorrer a tais fontes para situar o seu trabalho docente, elaborar o seu Projeto de transformação ou Plano de curso e averiguar quais os saberes que emergem desta prática transformadora. Para ter condição de fazê-lo, é indispensável a formação em pesquisa, o que levou os organizadores do currículo do curso mencionado a incluir a pesquisa educacional como disciplina.

### **A dinâmica dos trabalhos em curso**

A elaboração do plano de curso, que é tarefa de todo educador, é, por sua natureza, um projeto de transformação porque visa alterar o comportamento de estudantes em processo de formação. E, sabendo-se que toda a prática produz saberes, propomos que cada profissional, a partir do relatório de campo sobre as aulas ministradas partindo de temas sobre o negro, após organização dos dados coletados, faça a sua análise e interpretação, em confronto com teorias pertinentes às ocorrências em sala de aula.

A dinâmica do trabalho a partir dos tipos de pesquisa mencionados nos conduziu às seguintes fases:

- elaboração de tarefa extra, constando de um esquema de plano de curso ou de atividade vinculada ao exercício profissional do cursista;
- organização dos cursistas em grupos por afinidade de disciplinas que ministram na educação básica;
- organização de grupos de profissionais que não atuam no magistério com diferentes temáticas;
- discussão coletiva da proposta a ser construída, com elaboração de modelos de planos de curso para cada grupo, resultando em cinco roteiros aparentemente diferenciados, mas incorporando itens comuns com palavras sinônimas.

Roteiro para elaboração/ressignificação dos Planos anuais a serem desenvolvidos pelos cursistas, produzidos pelos grupos da turma 2013/2015

<b>Grupo 1 – Comunicação: Letras e Artes</b>	<b>Grupo 2 – Humanas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia</b>	<b>Grupo 3 – séries iniciais – 1º ao 5º ano</b>	<b>Grupo 4 – Humanas</b>	<b>Grupo 5 - Outras atividades</b>
Caracterização da escola/ alunos	Tema	Título	Caracterização da escola	Tema escolhido
Justificativa	Público alvo	Questão central	Caracterização do grupo/ turma	Caracterização do local
Objetivos	Problema	Justificativa (perfil, caracterização)	Justificativa	Objetivos a alcançar
Recursos	Diagnóstico	Conteúdos	Objetivos gerais	Metodologia/ conteúdos
Avaliação	Justificativa	Objetivos	Objetivos específicos	Bibliografia
Tempo	Objetivo	Estratégias	Conteúdo	
Referências	Metodologia	Recursos	Metodologia	
	Cronograma	Resultados esperados	Avaliação	
	Resultados	Avaliação	Referências teóricas	
	Referências	Fontes Bibliográficas	Referências bibliográficas	

Observa-se que nas listagens elaboradas há aspectos comuns e diferenciados nos grupos.

“Caracterização da escola/alunos”, pelo grupo 1, é incorporada em todos os grupos com as seguintes outras denominações: “Diagnóstico”, no grupo 2 (no qual pode ser incluído também o desempenho dos alunos no ano anterior, relação série/idade, caracterização da comunidade, da escola e dos alunos...); no grupo 3, este item é incluído na justificativa; no grupo 4, este aspecto é incluído nos dois primeiros itens relacionados; e, no grupo 5, este aspecto é incluído de forma genérica, mas precisa de um detalhamento para esclarecer em que consiste a caracterização local.

O item “Justificativa” que é explicitado claramente pelos grupos 1, 2, 3 e 4, não está explícito no grupo 5, mas pode ser incluído na denominada “caracterização local”.

O item “Objetivos” é comum a todos e lembra a determinação explícita do “lugar” onde se pretende chegar, isto é, quais os comportamentos que se espera dos alunos, durante e após o desenvolvimento do plano, na parte que trata dos conhecimentos sobre o negro? É recomendável que neste item se inclua também a expectativa quanto à influência do trabalho realizado no contexto da escola ou do ambiente pesquisado.

O item “Recursos”, apresentado pelos grupos 1 e 3, é muito restrito, sendo os itens “Metodologia”, utilizado pelos grupos 2, 4 e 5, e “Estratégias”, utilizado pelo grupo três, mais abrangente, podendo incluir não só os recursos, mas a ação docente/discente que incorpora todas as atividades que serão realizadas para o alcance dos objetivos determinados.

A “Avaliação”, que aparece nos grupos 1, 3 e 4 e com a denominação “Estratégias” no grupo 2, está ausente no grupo 5. Considerando-se que os componentes deste grupo não atuam em educação e o seu contexto profissional seja mais apropriado para a realização de constatações por meio de pesquisas, conforme anunciado anteriormente, é possível que o seu roteiro a princípio seja satisfatório.

“Tempo/Cronograma” são listados apenas pelos grupos 1 e 2, devendo ser incluído nos outros grupos para determinar a duração das atividades a serem desenvolvidas, que no caso dos profissionais da educação deverá ser determinado para cada unidade a ser desenvolvida. Entende-se por unidade didática um tema como, por exemplo, “O carnaval”, “Olimpíadas 2016”, “Eleições”, “Os conflitos internacionais atuais – relação oriente/ocidente”, ou uma relação de conteúdos que tenham afinidade entre si como, por exemplo, “Operações com números naturais: adição, subtração, multiplicação e divisão”, “Classificação das palavras quanto à sílaba tônica (a partir de textos) e quanto a semântica”, “O corpo humano e suas funções”, entre outros.

“Referências” é um item colocado pelos grupos 1 e 2, de maneira abrangente, podendo incluir, além de livros, outras fontes de consulta, como vídeos, filmes, etc., enquanto os outros três grupos que se restringem à “Bibliografia” anunciam a limitação das suas fontes, que deverão ser ampliadas.

À exceção do grupo 5, que tem a possibilidade de realizar o seu trabalho por meio da realização de um estudo sobre a presença negra no seu ambiente de trabalho, todos os outros deveriam incluir no seu roteiro o conteúdo. A despeito da postura de alguns intelectuais que demonstram um comportamento que explicita uma atitude pejorativa com relação a esta palavra, parece-nos que precisamos recuperar o seu significado positivo, incluindo neste item conhecimentos científicos a serem ministrados, valores a serem ensinados e habilidades e hábitos a serem adquiridos, todos incluídos a partir de uma seleção feita considerando a sua relevância para o público destinatário do plano, isto é, a promoção humana dos educandos e a realização plena do seu potencial.

Sintetizando a análise da produção dos cinco grupos, compostos pelos orientadores e cursistas presentes no encontro do dia 06 de fevereiro de 2015, propusemos como itens obrigatórios dos Trabalhos dos grupos 1, 2, 3 e 4 os itens a seguir relacionados, sem descartar a inclusão de outros itens pelos tutores orientadores em articulação com os cursistas e pelos cursistas individualmente:

Identificação do plano: Nome da escola, disciplina, série, professor, etc.

Caracterização do contexto: ambiente em que a escola se insere, da escola e dos alunos, incluindo a caracterização racial (para que contexto escolar o plano se destina?).

Objetivos (que podem ser gerais e específicos): este item deve responder à pergunta: Para quê? Quais os comportamentos que se espera observar nos alunos durante e após o desenvolvimento dos trabalhos?

Conteúdos: deve-se responder quais os conhecimentos, valores, habilidades e hábitos serão objeto das aulas a serem ministradas?

Metodologia ou Desenvolvimento metodológico: este item deverá responder ao como ensinar, isto é, de que maneira os conteúdos listados serão ministrados para os alunos? Quais serão as ações docente/discente? Quais os procedimentos e recursos serão utilizados?

Cronograma: em quanto tempo cada unidade ou subunidade será desenvolvida?

Avaliação: é recomendável que se faça a avaliação durante todo o processo ensino/aprendizagem, por meio da observação e de outros tipos de avaliação parcial e de avaliação final, que podem ser por meio da apresentação final da unidade pelos alunos, testes e provas, envolvendo não somente os resultados evidenciados no comportamento dos estudantes, em confronto com os objetivos determinados inicialmente, mas também o trabalho do professor e suas repercussões dentro e fora da escola.

Tratando-se do grupo 5, cujos componentes poderão não só desenvolver um projeto de transformação, mas poderão também fazer opção por uma pesquisa do tipo clássico, para evidenciar algo sobre o negro no ambiente do seu trabalho, sugiro, incorporando o que foi proposto pelo grupo, o seguinte roteiro para elaboração do projeto de pesquisa e sua realização de acordo com o que já foi mencionado:

<b>Roteiro elaborado pelo grupo 5 – Outras atividades profissionais – Plano de trabalho</b>	<b>Roteiro sugerido para pesquisa pelo mesmo grupo</b>
Tema	Tema
Caracterização do local	Título ou questão de pesquisa
Objetivos	Caracterização do local, incluindo o problema
Metodologia	Objetivos
Bibliografia	Referencial teórico pertinente
	Metodologia
	Referências (Bibliográficas e eletrônicas)

Esta análise foi produzida com o propósito de contribuir para que a orientação a ser dada aos cursistas seja o mais objetiva possível, possibilitando o êxito da atividade proposta. Atribuímos ao supervisor de tutoria, aos tutores/orientadores e aos cursistas, em diálogo, a responsabilidade final de determinar quais os componentes mínimos que deverão constar nos trabalhos em fase de elaboração, justificando suas posições, caso estas sejam diferenciadas do que está posto neste texto.

**Orientação para elaboração da monografia do tipo: Projeto de transformação (Plano de curso) – saberes construídos a partir da prática pedagógica sobre educação e relações raciais.**

1 – Elaboração do projeto de transformação (Plano de curso)

2 – Execução do plano (realização de aulas) com destaque nos objetivos, conteúdos, ação docente e avaliação de conhecimentos sobre o negro, como parte do plano de curso.

3 – Elaboração de relatórios parciais sobre cada aula ministrada abordando os conhecimentos sobre o negro.

3.1 – Período ou número das aulas previstas para o desenvolvimento das atividades, cujo relatório será elaborado quinzenalmente, ou seja, no prazo de duas semanas.

3.2 – Objetivos determinados e conteúdos desenvolvidos no período a que se refere o relatório.

3.3 – Parte do plano de curso a que se referem as aulas ministradas.

3.4 – Fontes de consulta utilizadas (livros, periódicos, pessoas por meio de entrevistas, materiais didáticos utilizados como, por exemplo, *A cor da cultura*, filmes, etc.).

3.5 – Descrição detalhada de cada aula ministrada no período: relação entre a ação docente e a reação dos alunos negros e não negros (diferentes formas de expressão: palavras, emoções expressas por meio de diferentes gestos, silêncio, aceitação, rejeição, entusiasmo indiferença, a descoberta do ser negro, a reação do aluno branco, etc.). Descrever os aspectos positivos e negativos evidenciados no desenvolvimento do trabalho realizado.

4 – Elaboração do relatório quinzenal a ser encaminhado para o tutor/orientador.

De posse dos relatórios parciais sobre cada aula ministrada no período, o docente deverá elaborar o relatório de todo o período, o qual será encaminhado para o tutor/orientador. Este relatório não deverá ser o somatório dos relatórios parciais e sim deverá estabelecer a relação entre os fatos ocorridos em cada aula, descrever, interpretar e analisar as ocorrências de todas as aulas ministradas, referindo-se ao que é comum e tende a se repetir em cada aula e/ou se os fatos são isolados não tendo nenhuma relação entre si, não sendo repetidos. Isto significa responder: com que frequência os fenômenos ocorrem? Ou, ainda, se alguns fenômenos são evidenciados com uma relativa frequência e outros acontecem isoladamente, como, por exemplo: entusiasmo e participação efetiva da grande maioria dos alunos da turma, maior participação dos negros, maior participação dos brancos, autoavaliação do professor, isto é, sua reação, sentimentos, emoções, prazer, insegurança, autoconfiança, segurança, domínio seguro do conteúdo selecionado, insegurança em relação ao domínio do conteúdo.

É importante atentar para o fato de que a elaboração quinzenal dos relatórios não significa que o professor terá que esgotar determinada unidade neste prazo. O docente poderá estar desenvolvendo uma unidade com duração determinada por ele para, por exemplo, um mês e meio. Isto indica que ele encaminhará ao tutor/orientador, três relatórios sobre conteúdos diferentes, da mesma unidade.

5 – Elaboração final da monografia.

A monografia será elaborada a partir dos relatórios quinzenais, após apreciação dos tutores/orientadores e realizadas as devidas alterações recomendadas pelos mesmos.

De posse de todos os relatórios quinzenais, cada cursista fará uma análise e interpretação geral do trabalho realizado pautada nas recomendações feitas para elaboração dos relatórios quinzenais.

6 – Formalização da monografia para impressão e entrega:

6.1 – Capa

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SOBRE O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

NOME DO CURSISTA

TÍTULO DO TRABALHO: PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO: SABERES CONSTRUÍDOS A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE RELAÇÕES RACIAIS EM UMA TURMA DE .....

.....

Niterói

2015

NOME DO CURSISTA

TÍTULO DO TRABALHO

Monografia apresentada ao Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em educação para as relações raciais

Orientador (a):

Niterói

2015

Banca para apreciação do trabalho:

Professor/orientador:

(Parecerista 1):

(Parecerista 2):

AGRADECIMENTOS (não obrigatório)

## SUMÁRIO

1 – Introdução

2 – Projeto de transformação

3 – A dinâmica do trabalho – saberes evidenciados

4 – Conclusão

5 – Fontes de consulta

## Desenvolvimento do trabalho monográfico

1 – Na Introdução o cursista deverá responder à pergunta: Em que consiste o trabalho? Aqui o autor anuncia o estudo realizado para que o leitor saiba o que está sendo tratado no desenvolvimento do mesmo e antecipa sinteticamente os resultados. Poderá incluir neste espaço experiências pessoais que interferem no trabalho estudo.

2 – Projeto de transformação. Neste item será colocado o Plano de curso integralmente, destacando o que foi trabalhado para a produção da monografia. O destaque poderá ser feito em negrito, em itálico, em vermelho, com outro tipo de letra, etc.

3 – A dinâmica do trabalho: saberes evidenciados

Esclarecer a dinâmica realizada no desenvolvimento do trabalho, os resultados obtidos considerando os comportamentos esperados, determinados por meio dos objetivos e os saberes que emergem desta prática pedagógica transformadora, confrontando os comportamentos observados com os conhecimentos pertinentes aos temas desenvolvidos como, por exemplo, o efeito dos conhecimentos ministrados no processo de construção da identidade racial dos estudantes. Até que ponto tais conhecimentos contribuíram para a aceitação do ser negro de parte de pretos e pardos e para provocar o respeito de parte dos brancos para com os negros. Esta questão tem o

respaldo dos referenciais teóricos dos textos disponibilizados na disciplina em desenvolvimento: Negritude e Subjetividade.

#### 4 – Conclusão

Qual a contribuição das aulas ministradas, no período, para a educação inter-racial? Até que ponto tais relações se tornaram mais humanas, pautadas em valores como respeito, solidariedade, igualdade? Quais as possíveis formas de resistência em relação aos conhecimentos ministrados? O trabalho realizado contribuiu para eliminar a crença na inferioridade do negro de parte dos brancos e também de parte dos pretos e pardos? O desempenho escolar foi alterado? Houve influência do trabalho realizado no processo de construção da identidade racial dos estudantes? Os objetivos previstos foram alcançados? Qual a repercussão do trabalho realizado, no ambiente escolar como um todo? E em relação às famílias, houve alguma influência?

5 – Fontes de consulta: Referências Bibliográficas (e eletrônicas, se houver).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência*. São Paulo: Loyola, 2013.
- BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, Iolanda, SISS, Ahyas. *Cadernos Penesb 7*. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/EdUFF, 2006.
- BARBIER, René. *A pesquisa ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez: 2012.
- LUCKESI, Cipriano (et al.) *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa ação*. São Paulo: Cortez, 1988.

