

Herlon A. Bezerra
Edivania G. S. Oliveira
- Organizadores -

DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,



CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO SERTÃO PERNAMBUCANO

Diferença étnico-racial e
Educação Profissional,
Científica e Tecnológica no
Sertão Pernambucano

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira
IMAGEM DE CAPA: Fundo de tecidos - <https://br.freepik.com/fotos/tecido>
Mapa com as microrregiões geopolíticas de Pernambuco.

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05
Antares, Maceió - AL, 57048-230
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S211p

Bezerra, Herlon A.; Oliveira, Edivânia G. S.

Diferença étnico-racial e Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Sertão Pernambucano. [recurso digital] / Herlon A. Bezerra e Edivânia G. S. Oliveira (Orgs.). – Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

ISBN: 978-65-87192-58-1

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Sociodiversidades. 2. Educação. 3. Étnico-Racial. 4. Afrodescendentes.
5. Quilombola. I. Título.

CDD: 981

Índices para catálogo sistemático:

1. História do Brasil 981

HERLON A. BEZERRA
EDIVÂNIA G. S. OLIVEIRA
- Organizadores -

Diferença étnico-racial e
Educação Profissional,
Científica e Tecnológica no
Sertão Pernambucano

Maceió-AL |  OLYVER

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição

COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo

Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

Prof. Dr. Silóé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Profª Dra. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Profª Dra. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Profª Dra. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Profª Me. Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Profª Me. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Dra. Iraci Nobre da Silva

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)

Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

Universidad de la Integración de las Américas | UNIDA (Paraguay)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Profª Dra. Denize dos Santos

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Júlio César Ferreira Lima

Instituto Federal do Ceará | Campus Fortaleza | IFCE (Brasil)

Prof. Dr. Helder Remigio de Amorim

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Prof. Me. Jeyson Messias Rodrigues

Núcleo de Estudos em Ciências da Religião – NECIR | UFAL (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Profª Dra. Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen | UJAEN (Espanha)

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Profª Dra. Marta Isabel Canese de Estigarribia

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y Políticas | Asunción
(Paraguay)

Profª Dra. Mariana Anecchini

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | (Argentina)
Instituto de Estudios Históricos y Sociales de la Pampa/CONICET/ Universidad Nacional de
La Pampa | (Argentina)

Prof. Dr. Miguel Angel Rossi

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	09
Maria Leopoldina Veras	
APRESENTAÇÃO.....	11
Sociodiversidades: as partes formando um todo. Desafios a Educação	
Edson Silva	
INTRODUÇÃO.....	15
PARTE 1 – BRASIL: DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL, HISTÓRIA	
E NACIONALIDADE REPUBLICANA.....	24
Herlon Alves Bezerra	
Edivânia Granja da Silva Oliveira	
<i>Democracia racial no Brasil: mito ou realidade?</i>	25
Agda Moreira	
<i>Resistência negra no Brasil: novas perspectivas</i>	41
Robson Pedrosa Costa	
<i>Crisálidas negras: notas sobre as teias simbólicas das identidades</i>	
<i>étnicas</i>	65
Juracy Marques	
<i>A construção discursiva do sentido de negritude</i>	78
Ivete Ota e Edivânia Oliveira	
<i>Diversidade étnica: a desconstrução de estereótipos na promoção</i>	
<i>de uma igualdade racial acerca de África</i>	90
Agda Moreira	
<i>As dialéticas territoriais e a valorização do espaço enquanto</i>	
<i>lugar de contradições: a herança colonial e os territórios de</i>	
<i>identidade</i>	104
Clécia Pacheco	

PARTE 2 – SERTÃO PERNAMBUCANO: POLÍTICAS PÚBLICAS E DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL.....	121
<i>Quilombolas de ontem, de hoje e do amanhã; o que mudou? situação das comunidades quilombolas de Pernambuco.....</i>	122
Ana Carolina Coimbra, Márcia Silva, Rosilene Santana e Shirleide Lira	
<i>Educação Escolar Quilombola: uma experiência de prática e pesquisa em Conceição das Crioulas/PE.....</i>	137
Caroline Leal	
<i>As sociodiversidades indígenas no currículo Escolar: a Lei nº 11.645/2008</i>	153
Edson Silva	
<i>Educação e diversidade étnico-racial: trabalhando as diferenças na educação infantil.....</i>	174
Dayany Teixeira & Rosângela Lima	
<i>Os afrodescendentes no Brasil: a Educação e o reconhecimento identitário.....</i>	187
Ana Carolina Coimbra e Cleonildo Gomes Júnior	
<i>A saúde do negro.....</i>	202
Tatiane Bernardon (<i>in memoriam</i>)	

PREFÁCIO

Maria Leopoldina Veras Camelo¹

As discussões envolvendo as diferenças étnico-raciais do povo brasileiro têm um importante marco histórico na obra do pernambucano Gilberto Freyre, iniciada na década de 1930. Desde então, vêm dando tímidos, mas significativos, passos em nossa sociedade, principalmente quando envolvem nossas ascendências africana e indígena. Com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, permitiu-se que tais discussões fossem ampliadas significativamente no âmbito das Políticas Públicas de Educação, passando as instituições escolares a assumir a responsabilidade de fortalecê-las socialmente, não mais as restringindo às classes mais adiantadas.

Tal processo histórico tem nos levado a refletir, como sociedade, sobre nossos (pré)conceitos e visões a respeito do negro e do índio brasileiros. Este livro pretende participar dessas reflexões. Nele, seus autores compartilham questões comuns, que merecem aprofundamento, apesar de parecem, inicialmente, muito simples: Quais as nossas origens? De onde viemos? Como nós reconhecemos? Brasileiros, guardamos preconceitos mascarados, incutidos e arraigados em nossa formação e que perpassam de geração a geração até hoje. E o preconceito é uma palavra que, como sugere Abdias Nascimento, *“Felizes seríamos se nunca a tivéssemos pronunciado. Talvez seja a palavra mais amaldiçoada da nossa trama como espécie humana”*.

¹ Atualmente exercendo o 2º mandato de Reitora do IF Sertão PE, onde atua como Professora de Química (Campus Petrolina). Doutora em Química Orgânica (UFC), lidera o Grupo de Pesquisa “Química do Semiárido Nordeste” e pesquisadora do “Fruticultura Irrigada”, ambos do IF Sertão PE. E-mail: leopoldina.veras@ifsertao-pe.edu.br.

Neste livro, embora se parta sempre de tal diagnóstico, busca-se remeter o leitor a um desafio grandioso e necessário, o de buscarmos, através da Educação, construir e fortalecer nossas bases sociais de respeito à diferença étnico-racial. Como lidar com as diferenças? Como conduzir situações de preconceito quando não tivemos formação para isso? Segundo entendemos, a educação poderá, sim, contribuir fortemente no processo público de superação histórica dos impactos deixados por séculos de negação das identidades e direitos sociais do negro e do índio brasileiros. O que certamente não se dará sem o resgate criativo de suas culturas, religiões, conhecimentos ancestrais, enfim, de suas identidades, tão fundamentais para o que somos hoje como país e nação.

Pautou a organização deste livro a convergência de diversas ações desenvolvidas por professores e colaboradores do *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE)* em torno dessa temática.

Ações que apontam nosso compromisso institucional com a questão e, dentre as quais, destaca-se a formação de um Grupo de Trabalho, intra e interinstitucional – o Projeto de Cultura Afro e Indígena –, que visa fortalecer essa discussão em nossa sociedade sertaneja. Faz-se notório o envolvimento de nossos alunos com essas iniciativas, principalmente por meio da participação em projetos de iniciação científica e de extensão, assim como em palestras e mesas-redondas de eventos como a Semana da Consciência Negra e Semana Nacional de Ciência e Tecnologia.

Agradeço aos colegas pelo convite e pela oportunidade de participar desta obra. Trago em minha formação, como estudiosa de Plantas Medicinais de nosso país e principalmente do Nordeste brasileiro, o reconhecimento das tradições indígenas e africanas, que perpetuam seus saberes em nossa sociedade através dos séculos. Espero que, com esta realização, contribuamos para a formação de uma sociedade mais democrática, que passe a respeitar efetivamente as diferenças.

APRESENTAÇÃO

Sociodiversidades: as partes formando um todo. Desafios a Educação

Os municípios de Petrolina e Ouricuri na atualidade concentram os maiores e significativos contingentes de povos ciganos em Pernambuco. Desde os anos 1980 a maioria destas populações moram em residências fixas, se diferenciando da visão comum sobre estes grupos por parte das pessoas não ciganas, embora persista nas famílias ciganas uma mobilidade dinâmica de deslocamentos motivados por negócios e visitas. Na ausência de um censo acerca destas populações e o expressivo déficit de acesso à documentação oficial, por vezes até o registro de nascimento, as populações ciganas, são, portanto, subestimadas ou mesmo "esquecidas" (Racismo Institucional) nas estratégias governamentais respeitando suas especificidades socioculturais, com resultados drásticos, a exemplo do número elevado de pessoas com baixa ou nenhuma escolarização.

Não sendo itinerantes e por não terem documentos pessoais (RG, Certidão de Nascimento, etc.), a maioria analfabetos, os chamados ciganos são invisíveis! Não existem perante ao Estado! Dessa forma sem políticas públicas para atendê-los. Contudo, os povos Ciganos vivem! No atual momento da pandemia do Covid-19 os indígenas, quilombolas e empobrecidos em geral, receberam do Governo Federal recursos financeiros do auxílio emergencial. Todavia, não foram pensadas ou executadas estratégias para apoio aos povos ciganos, a maioria em condições extremas de empobrecimento. A solidariedade ocorreu a partir de iniciativas das próprias organizações ciganas (Instituto Cigano do Brasil/ICB), por meio da parceria com outras instituições da sociedade civil e ainda uma ou outra pessoa amiga irmanada aos ciganos. Assim, povos ciganos, povos indígenas,

quilombolas, e outros grupos sociais vivenciam experiências semelhantes no Sertão/Semiárido pernambucano. Diante dessas situações, como pensar, discutir e realizar ações a partir das diferenças étnico-raciais e a educação profissional, científica e tecnológica no Sertão pernambucano?

Os textos reunidos nesse livro resultaram de apresentações e discussões por ocasião da *Semana da Consciência Negra 2011* realizada pelos campi Floresta e Petrolina do IF Sertão-PE. Na primeira parte, conteúdos correlacionados a temática negra, como o debate acerca da suposta democracia racial em nosso país, as novas abordagens sobre as formas de resistências negras, as discussões a respeito da identidade, o sentido da identidade, as evidências da diversidade étnica para desconstrução de equívocos sobre a África e as evidências das dialéticas espaciais nos embates territoriais no âmbito da herança colonial na construção da identidade, foram tratados contribuindo nas reflexões e práticas pedagógicas no ensino da temática afro.

A segunda parte do livro, com um enfoque direcionado para discutir políticas públicas e as diferenças étnico-raciais no chamado Sertão pernambucano, os textos analisaram as comunidades quilombolas nos processos históricos vivenciados e as perspectivas, as experiências da Educação Escolar Quilombola em Conceição das Crioulas (Salgueiro/PE), a diversidade étnico-racial na Educação Infantil, o reconhecimento identitário afrodescendente a partir da Educação, a temática da saúde negra. Além de um texto refletindo a partir da Lei nº 11.645/2008 sobre as discussões das sociodiversidades indígenas no currículo escolar. Um único texto no livro tratando dos indígenas, considerando os vários povos indígenas habitando o Sertão, era um questionamento sobre como ocorria o ensino da temática indígena na região.

Nessa publicação, é por demais importante ressaltar uma homenagem a professora Tatiane Bernardon, autora do texto “A ‘Saúde do Negro’”, lamentavelmente falecida em abril de 2016. Nesse sentido,

é reproduzido abaixo o conteúdo de um texto² publicado com fotos, sobre a cerimônia realizada por servidores, alunos do IF Sertão-PE e familiares da referida professora:

Emoção marca cerimônia em homenagem à Professora Tatiane Bernardon

Lágrimas e recordações tomaram conta da cerimônia de descerramento de placa em memória de Tatiana Bernardon, ex-professora do IF Sertão-PE. O evento, realizado no campus Petrolina, foi uma iniciativa do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do IF Sertão-PE e reuniu servidores, alunos e familiares da professora.

Na homenagem, a Chefe de Departamento de Ensino do campus Petrolina Zona Rural, Tatiana Neres, relembrou dos bons momentos junto à colega e também amiga Tatiane Bernardon. Já a Diretora de Ensino do Campus Petrolina, Danielle Martins, ressaltou o relevante trabalho realizado pela homenageada, em prol do Comitê de Ética. “Ela lutou pelo Comitê. Era incansável pelo saber, conviver, aprender e pela vida”, afirmou.

A Reitora do IF Sertão-PE, Maria Leopoldina Veras Camelo, também esteve presente e enfatizou a atuação profissional da ex-professora. “Tatiane era competente e não tinha medo de enfrentar os desafios colocados. Ela era uma grande mulher e esta homenagem é o mínimo que podemos fazer”, falou, a todos os presentes.

Entre os familiares, estavam no evento os filhos, o viúvo e a irmã, Carine Bernardon, que agradeceu a homenagem e recordou a satisfação que a irmã tinha com o trabalho que realizava no IF Sertão-PE. “Ela era apaixonada pela profissão e até mesmo aos finais de semana compartilhava conosco seus conhecimentos e amor pela Biologia.”, disse, emocionada.

O descerramento da placa foi realizado pelo viúvo, Marcelo Calgaro, e pelo Presidente CEP, Cristiano Dias da Silva, que destacou o esforço da professora Tatiane para criação do Comitê de Ética.

Tatiane Bernardon atuou, durante quatro anos, como docente do Campus Petrolina, onde lecionou a disciplina de Biologia para os níveis Médio e Superior. Em abril de 2016 faleceu por conta de problemas de saúde, deixando dois filhos e viúvo.

² O texto com autoria de Maisa Boa Morte/ASCOM (IF Sertão-PE), foi publicado em 16/12/2016 no link <https://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/a-instituicao/reitoria/4095-homenagem>

Relatou a professora Edivania Granja, coorganizador desta coletânea, que alegando ser da área de Biologia em um primeiro momento a professora Tatiane Bernardon afirmou não saber como contribuir nas discussões da temática das relações étnico-racial. Mas, posteriormente a professora Tatiane realizou várias pesquisas e estudos como o texto apresentado nesse livro com o título “A saúde do negro”.

A ausência de recursos financeiros impediu a publicação dessa coletânea após o evento, como fora planejado pelo/a professorã/a organizadorã/a. Todavia, mesmo passado o tempo, a oportunidade de publicar em formato e-book e com livre acesso, possibilita disponibilizar amplamente os conteúdos discutidos e até mesmo avaliar as mudanças, continuidades e desafios ocorridos desde a realização do evento à atualidade. Portanto, esse livro é uma contribuição significativa para pensar as diferentes expressões socioculturais existentes no Sertão/Semiárido pernambucano. Pensar as sociodiversidades e os desafios à Educação, as nossas práticas pedagógicas, pensar o ensino no fazer cotidiano na sala de aula, a escola como espaço de experiências na educação para as relações étnico-raciais. Um espaço de aprendizados para o reconhecimento e respeito aos direitos as diferenças que na sociedade onde vivemos, na maioria das vezes, são negadas, ignoradas ou reprimidas. Como educadores/as somos convocados/as a contribuir para mudar essas situações.

Olho d’Água dos Bredos
(Arcoverde/PE), fevereiro de 2021.

Edson Silva
Professor Titular de História da UFPE

INTRODUÇÃO

Questões étnico-raciais permearam sempre o desejo das elites nacionais brasileiras de construir uma identidade nacional, e de modo particular após nos tornarmos uma república. Durante todo o século XX, muitas foram as ocasiões públicas nas quais se pretendeu explicar por meio do uso de termos como *eugenia social*, *embranchamento*, *democracia racial*, dentre outros, o “atraso brasileiro”, tendo sempre aí predominado a “ideologia branca” da necessidade de “mistura das raças negra e indígena”.

Contemporaneamente, emergem novos paradigmas de interpretação de nossa história, principalmente no tocante à falta de pleno acesso de imensas porções de nossa população aos direitos sociais por meio de políticas públicas. Perpassa tais paradigmas o claro entendimento de que grande parte de nossas desigualdades sociais é fruto de nossas desigualdades étnico-raciais e que o estabelecimento de justiça e equidade em nossa sociedade requer, necessariamente, o combate e a superação da discriminação e dos preconceitos, assim como da garantia de participação e deliberação pública dos brasileiros negros e indígenas.

Superado o “mito da democracia racial” (BOSI & COELHO, 2004; CAMPOS, 2002; GUIMARÃES, 1995, 2001,2011), resta-nos, pois, enxergar as permanências colonialistas, escravistas e etnocêntricas em nossa cultura geral. E nestas, o desafio de ainda estabelecer em nosso território, a despeito de todas as nossas conquistas democratizantes desde a Constituição Cidadã, de 1988, um Estado de fato republicano e democrático. Ora, se formalmente invisíveis, tais permanências são cotidianamente efetivas, amplificando em nossa realidade social a densidade ético-política presente nas relações entre as diferenças humanas. Particularmente no âmbito de nossas políticas públicas nacionais, em cuja história tais diferenças, e em particular as

étnico-raciais, somente lograram algum sentido na forma do estigma e da desigualdade (IANNI, 1988, 1992, 2004; DA MATTA, 1997; IBASE, 2008; THEODORO, 2008).

No âmbito específico das Políticas Nacionais de Educação, tal situação ganha uma expressão particularmente forte (NEGRI, 2011, 2008; BRAGA e SILVEIRA, 2007; CUNHA, 2011; FRANGELLA, 2009, 2007; LOPES e BRAGA, 2007; OLIVEIRA, 2007). Para percebê-lo, basta que ousemos a assunção de um **ponto de vista pós-colonial**, desde o qual se revele a centralidade político-cultural das questões educacionais e étnico-raciais para os processos de democratização das sociedades contemporâneas: são elas estratégicas na possibilidade do estabelecimento de uma ética social do *reconhecimento público* (FRASER, 2001, 2003; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006) das várias diferenças humanas – de geração, de gênero, de etnia e raça, de classe, dentre outras – que nos constituem (APPLE, 1995, 1997, 2003, 2009A, 2009B; GIROUX, 2003; MCLAREN, 1993, 1998; YOUNG, 2000).

Eis a importância central das políticas públicas de educação caso não desejemos decair em meras “revoluções conservadoras”. É nelas que poderemos e deveremos empreender, possivelmente ainda mais que em outras, os rompimentos mais dramáticos com os compromissos simbólicos que ainda nos prendem à antropologia racionalista, ao legalismo universalista e ao metodologismo ortopédico que, na Educação (assim como em outras políticas públicas), nos infectam da **Alergia à Diferença** que moveu, e move, o Ocidente em seu injusto e violento expansionismo totalitário (LÉVINAS, 1988)

E um primeiro passo nessa direção pode ser dado no reconhecimento do caráter moral e identitariamente produtivo de nossas práticas educativas. Pois os conhecimentos e ritos escolares não são fins em si mesmos, mas representativos de lutas, dominações e negociações entre os propósitos culturais de distintas etnias, gêneros, gerações e classes ao longo do tempo. São testemunhos dos processos sociais em meio aos quais se produzem distintas posições de sujeito, identidades sociais e representações do *self* (GIROUX, 2003, p. 108-13). Faz-se,

pois, urgente anunciarmos publicamente, em nosso país, o “sentido oculto” da Educação como território político simbólico que, tecido pelas “invisíveis” redes de mútuas determinações que emaranham os fenômenos do *saber*, do *poder* e da *identidade*, serve de cenário às ferrenhas disputas históricas dos diferentes interesses e compromissos humanos, que acabam por inventar, reproduzir ou extinguir modos de ser gente por meio do ensino ou do silenciamento de saberes.

Nesse sentido, nada mais justo que perguntarmos sobre como, quando e quem decidiu ser o conhecimento de um único grupo humano (o greco-latino-europeu) aquele mais “digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia” (APPLE, 1995, p. 42)? E, em consequência, nada mais importante que a superação, no âmbito da Educação, das violências etnocidas do colonialismo greco-latino-europeu para a democratização contemporânea da própria democracia.

A esse respeito, Boaventura de Sousa Santos sugere, a respeito das abissais linhas simbólicas estabelecidos pelo colonialismo entre os homens e povos:

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso (...) **conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas (...) desaparecem** (...). Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria prima para a inquirição científica (...). O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como seus autores (...) **esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial (...). A injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global.** (Santos, 2010, p. 32-34, 39, 40, 66, grifos meus)

Trata-se, portanto, de reconhecer publicamente a plena dignidade científica e formativa dos saberes não-ocidentais. Nas palavras de Paul Feyerabend (2010, p. 353), trata-se de reconhecer “que não existem quaisquer razões 'objetivas' para preferir a ciência e o racionalismo ocidental e não outras tradições”, que, como afirma um estudioso iraniano por ele citado, Majid Rahnema, várias culturas e civilizações não ocidentais ao longo dos tempos “foram formadas, enriquecidas e transmitidas por milhões de pessoas que *aprendiam vivendo e fazendo*, para quem viver e aprender eram sinônimos, já que tinham de aprender para viver e aprendiam o que fazia sentido para elas e para a comunidade a que pertenciam” (p. 354-5).

Desta perspectiva, podemos supor que o sucesso ético político da recente configuração da Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira (Brasil, 2008) dependerá, substancialmente, do estabelecimento de claras estratégias institucionais de democratização de suas práticas educacionais. E os sertões pernambucanos são, nesse sentido, um dos territórios nacionais onde o desenvolvimento de respostas satisfatórias a tal desafio apresenta-se com maior força, dado a sua sociodiversidade, peculiarmente complexa, como poderá ver o leitor nos textos a seguir. E é esse o horizonte de desafios que se apresenta, segundo a interpretação que nos motivou a organizar esta coletânea, ao desenvolvimento organizacional do *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano* (IF Sertão PE).

Neste livro encontram-se, em boa medida, os diálogos a que nos entregamos, como professores, estudantes, pais, gestores e lideranças, durante a “Semana da Consciência Negra 2011” realizadas pelos *campi* Floresta e Petrolina do IF Sertão PE. Desejamos que este registro possa contribuir no desenvolvimento de nossa autoconsciência institucional quanto ao horizonte de desafios que temos pela frente e frente ao qual damos ainda os primeiros passos.

O que fazemos aqui é, portanto, um testemunho histórico do que hoje nos inquieta, mas, igualmente, do que hoje ignoramos a respeito desta temática. A presença, nesta publicação, de textos de convidados

de outras instituições sinaliza nossa disposição a aprender com aqueles que já vêm trilhando essas complexas e sempre novas trilhas e também de aprofundar colaborações que potencializem e viabilizem nossos esforços na direção do estabelecimento de uma sociedade e estado brasileiros radicalmente democráticos.

Por fim, esperamos que o leitor vivencie, na leitura destes textos, um pouco da gostosa energia ético-política, do axé, que temos experimentado neste processo.

Herlon Alves Bezerra³

Edivania Granja da Silva Oliveira⁴

³ Professor de Psicologia da Educação do IF Sertão PE (Campus Petrolina). Doutor em Educação (UFC). Membro do “Grupo de Pesquisa e Extensão em Etnicidade, Interculturalidade e Políticas Públicas de Educação, Saúde e Cultura nos Sertões Pernambucanos” (IF Sertão PE). Coordena a série Diálogos Transdisciplinares em Educação, da Editora Fi (Porto Alegre, RS, Brasil). Coordenador do Curso de Especialização em Educação Intercultural: indígenas e quilombolas, IF Sertão PE (Campus Floresta) e do Dinter em Educação IF Sertão PE e UFBA
E-mail: herlon.bezerra@ifsertao-pe.edu.br).

⁴ Professora de História do IF Sertão PE (Campus Petrolina). Doutorando em História Social USP. Lidera o “Grupo de Pesquisa e Estudo de Cultura, Memória e Educação na Sociedade Sertaneja” (GRUPEC/IF Sertão PE). Coordenadora Adjunta do programa Ação Saberes Indígena na Escola – MEC/UNEB/IF Sertão PE e Vice Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Intercultural: indígenas e quilombolas, IF Sertão PE (Campus Floresta).
E-mail: edivania.granja@ifsertao-pe.edu.br

Referências

- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, M. W. *Repensando Ideologia e Currículo*. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009a. APPLE, M. W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009a.
- BOSI, A.; COELHO, M. A. *Octavio Ianni: o preconceito racial no Brasil*. (Entrevista com Octavio Ianni). **Estudos Avançados**, 18 (50): 6-20, 2004.
- BRAGA, M. L. S.; SILVEIRA, M. H. V. **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007.
- BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 30 dez. 2008.
- CAMPOS, M. J. **Arthur Ramos: luz e sombra na Antropologia Brasileira. Uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). FFLCH-USP, São Paulo, 2002.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp, Brasília: Paralelo 15, 2006.

CUNHA, Ana S. (Org.). **Construindo Quilombos, desconstruindo mitos: a Educação Formal e a realidade quilombola no Brasil**. São Luís: SETAGRAF, 2011.

DA MATTA, Roberto. *Notas sobre o racismo à brasileira*. In: SOUZA, Jessé (org.). **Multiculturalismo e racismo**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

FEYERABEND, Paul K. **Adeus à razão**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
FRANGELLA, R. C. P. **Disputas curriculares, disputas identitárias** – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. 30ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2007, p. 1 – 16.

FEYERABEND, Paul K. **Currículo como local da cultura**: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. 32ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2009, p. 1 – 16.

FRASER, N. *Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de la justicia*. In: ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Informe mundial sobre la cultura: 2000-2001.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: UnB, 2003.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. *Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito*. **Estudios Sociológicos**, São Paulo, v. XX, n. 61, p. 147-162, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. **Novos Estudos CEBRAP**, nº 43, novembro 1995, p. 26-44.

GUIMARÃES, A. S. A. *A República de 1889: utopia de branco, medo de preto (a liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade, mestiça)*. **Contemporânea**, n. 2, p. 17-36, Jul.–Dez. 2011.

- IANNI, Octavio. **A ideia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- IANNI, Octavio. **As metamorfoses do escravo**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- IBASE. **Cotas raciais: por que sim?** 3. ed. Rio de Janeiro: Ibase, 2008.
- LÉVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- LOPES, M. A.; BRAGA, M. L. S. (Org.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério Educação, Sec Educ Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.
- MCLAREN, Peter. *Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia*. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9-40.
- MCLAREN, Peter. *Pedagogia crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza*. In: GIROUX, H.; MCLAREN, P. **Sociedad, Cultura y Educación**. Madri, España: Miño y Dávila Ed., 1998, p. 215-257.
- NEGRI, S. R.; SOUZA, M. I. S. **Afinal, existe um currículo democrático?** 31^a reunião anual da ANPED: Caxambu, 2008, p. 1 – 15.
- NEGRI, S. R. *Um currículo democrático na contemporaneidade: desafios e possibilidades teóricas*. **Educação em Perspectiva**, v. 1, p. 108-126, 2011.
- OLIVEIRA, A. **Currículo único, transmissão de saberes universais e naturalização de saberes acadêmicos: “velhas” concepções nas políticas curriculares**. 30^a reunião anual da ANPED: Caxambu, 2007, p. 1 – 17.
- SANTOS, B. de S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. In: SANTOS, B. de S. MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

YOUNG, M. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

PARTE 1

*BRASIL: DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL,
HISTÓRIA E NACIONALIDADE REPUBLICANA*

DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL: MITO OU REALIDADE?

Agda Marina F. Moreira⁵

Democracia racial: ponto de partida

A concepção de uma democracia racial no Brasil ocupou, e ainda ocupa, as discussões nas diversas esferas da sociedade, a fim de caracterizar a formação da nação brasileira e, principalmente, do brasileiro enquanto sujeito. Fruto de uma construção histórica concebida por três raças principais – o europeu, o indígena e o africano – nossa formação social acabou por adquirir atribuições próprias, sendo a miscigenação o fator definidor do que hoje somos.

Nessa perspectiva, o trabalho a seguir visa contrapor a ideia, por muito tempo vigente, de que nosso país teria sido constituído a partir de uma harmoniosa interação entre as três raças formadoras. Apesar de não ser caracterizado como um país de segregação racial, identificamos ao longo do processo histórico, uma separação muito bem definida e ainda mantida para cada um de seus “grupos raciais”, onde existe lugar de negro e de branco. Utilizando-se de dados estatísticos e de estudos acerca do tema, pretende-se aqui responder a questão colocada: a democracia racial no Brasil é um mito ou realidade?

Ao se tratar do conceito de democracia racial no Brasil podemos definir um marco historiográfico acerca da discussão do tema, sendo este a obra do sociólogo Gilberto Freyre, “*Casa Grande e Senzala*”, publicado em 1930. De vertente culturalista, Gilberto Freyre será

⁵ Historiadora, Coordenadora de Projetos Sociais e Técnica de Pesquisa (Setor Quilombos) do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva - CEDEFES, Belo Horizonte/MG. E-mail: agda_matsumoto@hotmail.com.

pioneiro na análise sociológica da relação existente entre senhores e escravos, analisando tal interação a partir do âmbito doméstico.

Segundo Freyre, a relação entre senhor e escravos era pautada por “zonas de confraternização”, imputando uma relação de caráter patriarcal. Além disso, a miscigenação era tida para o autor como um fator definidor, que acabou por caracterizar o brasileiro, como sendo fruto da interação entre raças. Contudo, sua análise – focada no âmbito doméstico - acabou por romantizar a violência ao qual o escravo, principalmente a mulher, era submetido. Vale ressaltar que, a miscigenação, em muitas vezes, foi fruto de constante violência sexual ao qual a mulher negra era submetida, sendo obrigada a satisfazer desejos de seu senhor.

Em 1870, alguns teóricos brasileiros já discutiam a singularidade da miscigenação e sua consequência para a formação social brasileira. Para eles, a miscigenação seria fator responsável pela degenerescência do brasileiro, sendo a mistura entre raças responsável pelo atraso, dado às atribuições que o cruzamento com a raça negra supostamente gerava. Trataremos mais adiante da questão da miscigenação no Brasil.

Apesar de não ter cunhado tal conceito, a obra de Freyre e suas posteriores exposições, reforçaram o conceito de igualdade e inexistência de preconceito de cor no Brasil, principalmente no exterior.

Pode-se compreender a democracia racial como um espaço social em que não há manifestação de desigualdade pautada por raça ou etnia, onde todos os indivíduos percorram os mesmos espaços sociais e tenham oportunidades iguais. No caso brasileiro, a democracia racial surgiu como um conceito que afastaria do discurso sócio-político as profundas diferenças estabelecidas entre negros e brancos ao longo de seu processo histórico. Tal ideologia produziria “*um senso de alívio entre os brancos, em poderem se ver eximidos de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais dos negros e dos mulatos*” (HASENBALG, 1992, p. 53).

As relações construídas entre negros e brancos durante séculos de escravidão oficializada no Brasil foram pautadas pela diferença,

dado que ao negro, foi designada a condição de objeto, sujeito inferior e sem valores culturais. Mesmo com o fim da escravidão no país, o negro ainda se manteve num espaço desigual, dado que, a abolição da escravatura não produziu nenhuma ascensão ao mesmo, que agora seria livre. Entretanto, tal liberdade não passava de um conceito, que não produziu oportunidade de trabalho, nem moradia, nem acesso à educação ou qualquer outro direito, garantido aos demais brasileiros.

Sem acesso ao mundo do trabalho - que após a abolição foi ocupado pelos imigrantes europeus vindos para o Brasil para trabalhar na crescente indústria - sem poder retornar à África e sem qualquer política de reparação que o inserisse na sociedade pós-abolição, a formação de aglomerados que hoje designamos como favelas, foi uma das formas de sobrevivência encontradas por este grupo. Orientados pela solidariedade existente entre eles, formou-se uma sociedade paralela, obviamente desigual, onde mais uma vez, o negro se manteve no lugar da invisibilidade social.

Dessa forma, pode-se dizer que no Brasil, essa diferenciação tão bem definida entre brancos e negros, atesta não somente um problema estrutural ou sociológico, mas sim de uma diferenciação pautada pelo quesito cor.

As teorias científicas e o projeto de embranquecimento da nação

O séc. XIX foi um marco na produção historiográfica e nas discussões acerca do Brasil enquanto nação, dado às ideologias que emergiam no mundo e à necessidade do país de se auto reconhecer e se auto definir. Paradigmas de pensamentos como o Naturalismo, Positivismo e o Evolucionismo encontraram no Brasil um campo fértil de discussões que, passíveis de uma análise científica coesa, adotaram a onda cientificista como modismo.

A aceitação de um país marcado pela miscigenação levantou uma série de estudos acerca de sua formação e da influência das raças em sua formação social, dado que, essa mistura tão presente no Brasil seria responsável por designar não somente seus traços culturais, mas também seria responsável pelo “atraso brasileiro”⁶.

As teorias poligenistas acerca da origem e formação do homem ganham força durante o séc. XIX, conhecido como século da ciência, o que promoveram um sentimento de pessimismo acerca do brasileiro. Isto porque, segundo essas teorias, cada homem teria suas características definidas pelo quesito raça, podendo assim, atribuir-lhes valores como o caráter civilizatório ou características depreciativas, como observaremos no caso brasileiro. O surgimento do homem poderia dar-se de origens diversas, abandonando assim a concepção vigente do monogenismo – ideia de que o homem teria uma única origem, conforme o mito bíblico de Adão e Eva. As diversas formações dos seres humanos defendida pela teoria poligenista, acabava por reforçar a ideia de raças variadas e de suas consequentes atribuições próprias, o que explicaria as diferenças culturais e sociais existentes entre os diversos grupos humanos.

Alimentados pelo darwinismo social, teoria que se apropriou da obra de Charles Darwin, *A origem das espécies*, de 1859, adaptando a obra original voltada, para a análise animal, para a formação social humana e sua vivência no mundo. A teoria racial passa a definir e dividir os seres humanos em raças diferenciadas, partindo das diferenciações biológicas. Dessa forma, cada raça detinha características próprias e definidoras, fruto do processo evolutivo, explicando assim, as diferentes etapas civilizatórias existentes entre os diversos grupos humanos.

⁶ Termo vigente no período em que as teorias raciais eram discutidas no Brasil, entendendo que o atraso econômico seria motivado pelo contingente excessivo de negros e mulatos na sociedade brasileira.

Um dos exemplos de classificação dos seres humanos por raça pode ser percebido na teoria de Charles Lineu, de 1735, que define:

Europeus albus (branco): engenhoso, inventivo; branco, sanguíneo. É governado pela lei. *American rubescens* (avermelhado): contente com a sua sorte, amando a liberdade, irascível. Governado pelos costumes. *Asiaticus luridus* (amarelo pálido): orgulhoso, avaro, amarelado, melancólico. É governado pela opinião. *Afer Níger* (negro): astucioso, preguiçosos, negligente, negro, fleumático. É governado pela vontade arbitrária dos seus senhores. (SCHWARCZ, 1993, p. 92)

No Brasil essas teorias se apresentaram em convergência com a miscigenação vigente, promovendo duas frentes antagônicas de pensamento acerca do homem brasileiro: a visão otimista – monogenista - versus a concepção determinista e evolutiva. Dessa forma, a questão racial será um dos principais objetos de análise dos Institutos Históricos e dos Museus etnográficos que emergirão em todo o país, a fim de desenvolver uma produção científica acerca da nação.

De um lado, a miscigenação era tida como fator responsável pelo atraso brasileiro, dado a inexistência de um tipo homogêneo, o que acabara resultando numa raça degenerada, sem autenticidade nem valores positivos para a construção do país. Nessa perspectiva, entendia-se que o país não poderia ser desenvolvido, já que os atributos do homem branco europeu – aqui representado pelo português - seriam fatalmente alterados pelos traços indígenas e africanos presentes no indivíduo brasileiro.

Em contrapartida, outra linha teórica apontava a miscigenação como a salvação brasileira, sendo a mistura entre as raças uma forma de embranquecer o país e, gradativamente, extirpar os traços indígena e africano, responsáveis pela herança genética corrompida do homem brasileiro. Nesse contexto, o projeto de embranquecimento da nação surge como a grande esperança do Brasil, encontrando na própria miscigenação a solução para a idealização de um país “desenvolvido” e “civilizado”. Pretendia-se, dentro de cem anos, branquear a nação

brasileira através do cruzamento com o homem europeu, o que gradativamente, geraria o homem pardo e, posteriormente, o genuinamente branco.

O estímulo à imigração europeia será uma das medidas vigentes no período, que com o fim da escravidão, estimulou a vinda de imigrantes europeus para trabalharem nas lavouras e na emergente indústria brasileira.

Dentro da perspectiva da existência de uma democracia racial no Brasil, a miscigenação acabara servindo de justificativa na ideologia de uma igualdade racial, sendo a mistura uma prova da harmonização entre as raças, o que resultara no seu cruzamento. Dessa forma, as desigualdades existentes no Brasil seriam unicamente, - segundo essa visão - de caráter social, não havendo, portanto, conflitos entre diferentes raças.

A formação social no Brasil como perspectiva de análise teórica

As produções historiográficas acerca da formação social do Brasil marcam o séc. XIX, sendo que, pela primeira vez, o país passou a discutir sua formação, dado a influência das impressões estrangeiras acerca da nação, tendo a miscigenação como ponto de análise teórica. Alguns pontos foram importantes para o fomento dessa produção científica, o que trataremos adiante.

O ano de 1808 torna-se um marco para a produção histórico-sociológica acerca do país, sendo a vinda da Corte portuguesa para o Brasil um divisor de águas para o desenvolvimento e produção da memória nacional. Foi neste período que algumas instituições como o Museu Real, Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios e a Biblioteca Real foram criadas, no intuito de valorizar o caráter civilizatório da Coroa lusitana, a fim de legitimar uma história oficial, tendenciosa e unilateral. Vale ressaltar que as primeiras instituições de ensino foram criadas com a vinda da Família Real, o que impulsionou a produção

historiográfica acerca do Brasil, pela primeira vez, desvinculado, do seu processo colonial.

O fomento à produção historiográfica e cultural acerca do Brasil contribuiu na valorização da cultura nacional, que passou a considerar os elementos indígena e africano como contribuintes na formação sociocultural. Além disso, a intervenção Real foi responsável pela formação de uma “classe ilustrada nacional”, incumbida de escrever acerca de nosso processo civilizatório e de sua conjuntura.

Em 21 de outubro de 1838 foi criado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) com sede no Rio de Janeiro, órgão este que confirmava a concentração do poder local, tendo por financiadores e executores membros da forte oligarquia local. O Instituto tinha como finalidade a reconstrução da história nacional, remontando nosso passado, instituindo nossos heróis e organizando a cronologia dos fatos mais importantes nesse processo, tendo por norteador o positivismo.

Motivados pela onda científica na qual o Brasil se encontrava, os Institutos Históricos, que emergiram por todo o país, tinham como finalidade explicar a composição do brasileiro e da nação, tendo como perspectiva teórica a mestiçagem. Vale ressaltar que as teorias racialistas que chegaram ao Brasil foram fonte inspiradora para esses “homens de ciencia”, que aplicaram diversas teorias e métodos em suas análises e estudos etnográficos. A mestiçagem, o poligenismo e o determinismo climático foram algumas das teorias que circulavam dentro dessas instituições, a fim de explicar o caráter de atraso e degenerescência da nação. Segundo essa linha:

A mestiçagem deve ser até certo ponto encarada psicologicamente como fator de degeneração. Entre nós, é constituída de elementos de várias procedências portadores de caracteres étnicos diversos e condições especiais que sob as influências mesológicas devem trazer uma perturbação inevitável na organização do equilíbrio inobstável. A mestiçagem extremada aqui encontrada... retarda ou dificulta a unificação dos tipos, ora perturbando traços essenciais, ora fazendo reviver nas populações caracteres atávicos de

indivíduos mergulhados na noite dos tempos. É preciso mudar as raças... (SCHWARCZ, 1993, p. 70)

Nessa perspectiva, o determinismo climático apresenta-se para explicar as diferenciações existentes entre os brasileiros - em comparação com os demais grupos - a partir do quesito clima, o que justificaria nosso atraso. Por ser um país de clima diversificado e, em suma, tropical, o Brasil dificilmente poderia ser constituído por indivíduos de características homogêneas, o que explicaria nossa diferença social em comparação com o homem europeu. Tido como o modelo civilizado, nem mesmo a influência portuguesa em nossa formação teria sido suficiente para amenizar as divergências acentuadas pela presença indígena e africana em nossa concepção.

Já a década de 1870 será o ponto de partida para a ampla adoção das teorias raciais advindas da Europa, o que ganhará força e extensiva adesão nas elaborações teóricas acerca da formação do Brasil, conforme já visto anteriormente.

Em 1888 o Brasil vivia um dos fatos sociais mais importantes de sua história: a Abolição da escravatura. A promulgação da Lei Áurea demonstra a profunda mudança social pela qual o país passava, sendo o fim da escravização não uma conquista, mas sim, fruto de sua conjuntura e de uma proposta política emergente. A abolição se apresenta como um marco tendo que o país começa aqui, a se pensar enquanto uma nação independente, não sendo unicamente colônia de Portugal.

A libertação dos escravos promoveu uma série de questionamentos, dado que o país abria as portas para o processo de industrialização e, juntamente com ele, surgia a necessidade de uma mão-de-obra qualificada, o que posteriormente será preenchida pelos imigrantes europeus. Mais do que uma necessidade econômica, a vinda de europeus para trabalharem nas lavouras e na crescente indústria respondia não somente uma demanda de mercado, mas também contribuiria no processo de embranquecimento da nação. Conforme já dito anteriormente, o cruzamento entre raças foi apontado como uma

das soluções possíveis para eliminar o elemento mulato da nação, projetando-se um país de maioria branca dentro de cem anos, graças à presença do homem europeu.

Por fim, a década de 1930 é marcada pelos estudos sociológicos de Gilberto Freyre que acabaram por construir o conceito de democracia racial no Brasil. A partir da teoria do luso-tropicalismo, construiu-se a concepção de ausência de preconceito racial, a predisposição para a miscigenação e o caráter civilizatório dos portugueses, que não somente ocuparam o território brasileiro. Para Freyre, alguns valores introduzidos pelos portugueses foram essenciais na formação positiva da nação, dentre elas, a implantação da fé cristã como oficial e sua facilidade em conviver com demais grupos étnicos.

No mesmo período, Silvio Romero, da Escola de Recife, defendia em suas críticas literárias o caráter singular da mestiçagem no Brasil o que denotava uma visão otimista acerca da formação social brasileira, que apresentava uma ruptura com seu passado colonial, entrando, portanto, numa nova era. Dessa forma, o discurso progressista e evolucionista toma força a partir dos anos 70, a fim de explicar as diferenciações existentes ao longo do território brasileiro.

É importante destacar o caráter regionalista que o período apresentou, sendo a incorporação do cientificismo na produção literária, na sociologia, na medicina e nos estudos antropológicos uma constante em diversos centros de ciência. O pioneirismo e veracidade do conteúdo produzido entre as diversas entidades que usavam a ciência – principalmente as teorias racialistas para legitimar seus estudos - demonstravam a concorrência entre as regiões do país.

Daí a variedade de justificativas produzidas no período, que acabavam representando o interesse de seus estudiosos e que resultara numa maior diversidade teórica. Dentre essas instituições, podemos citar o Museu Paulista (São Paulo), Museu Histórico Nacional (Rio de Janeiro), Faculdade de Medicina (Salvador), Faculdade de Direito (Recife), Museu Emílio Goeldi (Belém), dentre outros. Aqui, o que importava não eram a adaptação e aplicação das teorias raciais no

Brasil, mas sim compreender a especificidade do caso brasileiro, criando um tipo diferenciado: o mulato brasileiro.

Os estudos da UNESCO a partir de 1950: desconstruindo a concepção do Brasil como um país pautado pela igualdade racial

As teorias raciais orientadas por trabalhos científicos, a partir do darwinismo social, acabaram por fomentar movimentos de segregação em todo o mundo, sendo o Holocausto ocorrido na Alemanha nazista, um dos exemplos do horror orientado pelo caráter racial. A defesa de raças superiores e inferiores abrangeram diversas esferas de pensamento no Brasil, sendo a herança dessa concepção já ultrapassada, ainda presente no imaginário coletivo atual.

Dado aos horrores que essa ideologia produziu, o conceito de raça foi abolido enquanto diferenciação biológica entre diferentes “raças humanas”. Substituído pelo conceito de etnia, os seres humanos passaram a ser reconhecidos a partir das interações historicamente construídas entre determinado grupo, dando a ele suas características específicas.

Nesse processo, temos a “*Declaração das Raças da UNESCO*”, de 18 de julho de 1950, que definiu quinze pontos que passaram a orientar a concepção das diferentes raças humanas, sendo agora, designadas por etnia. Tal resolução foi de suma importância na promoção de direitos humanos para toda e qualquer etnia e por considerar como crime qualquer aceção pautada pela questão racial.

Dentre os pontos colocados pela UNESCO, estão: todos os cientistas passariam a considerar que todos os homens pertenciam a uma única raça, tendo origem num único tronco genético; as diferenças dos fenótipos existentes entre diversos grupos, não teriam origem biológica, sendo que, a concepção de diversas raças humanas seria abolida de vez, tendo que, todos, pertenciam a uma raça única: a *Homo Sapiens*; as diferenças biológicas (fenótipos) de cada grupo étnico

passaram a ser explicadas como consequência de um fenômeno biológico, dado às condições climáticas e aos cruzamentos estabelecidos em cada região.

A maior contribuição desses pontos foi a ruptura com o conceito de raça - do ponto de vista biológico - sendo este, fator decisivo para a construção de uma nova análise acerca das diferenciações existentes entre grupos humanos.

São esses os fatos científicos. Infelizmente, na maioria dos casos, o termo “raça” não se emprega no sentido aqui definido. Muita gente chama “raça” todo grupo humano arbitrariamente designado como tal. É assim que muitas coletividades nacionais, religiosas, geográficas ou culturais, devido á acepção muito elástica dada à palavra, foram qualificadas como “raças”, quando é evidente que os norteamericanos não constituem uma raça, como também não a constituem os ingleses, os franceses ou qualquer outra nação da mesma maneira, nem os católicos, nem os protestantes, nem os muçulmanos, nem os judeus representam raças [...]. (HASENBALG, 2005, p. 70).

A suposta relação harmoniosa existente no Brasil passaria a ser alvo de estudos dessa nova vertente, que buscava compreender como o país, apesar de seu mosaico étnico, formado por diversas culturas diferentes, se constituiu sem apresentar manifestações de racismo. Ao contrário do que se identificava nos EUA e na África do Sul, o Brasil supostamente, não manifestava nenhum tipo de segregação racial, nem casos de racismo tão ávidos como os encontrados nesses países.

Partindo desse pressuposto, nosso país seria um modelo de superação racial a ser estudado, servindo de exemplo para os demais. Dessa forma, a UNESCO financiou uma série de estudos, a fim de verificar a bem sucedida relação racial existente. Como resultado, o mito da democracia racial no Brasil acabou por ser desconstruído, sendo que os estudos promovidos neste período acabaram por demonstrar a existência de um racismo velado, manifestado nos mais diversos campos da sociedade brasileira.

O negro na mídia e a concretização de um racismo vigente (XIX – XX)

Desde sua ascensão como instrumento de comunicação em massa, a mídia no Brasil, acabou sendo instrumento de reforço de discriminação racial, voltado a um único público, entendido como sendo vigente no Brasil: o branco. A ausência do negro na mídia acabava por reforçar o racismo existente e a construção imaginada de uma nação de maioria branca, excluindo o negro e quaisquer produtos de interesse que pudessem atendê-los.

A década de 1970 no Brasil será palco de atuação do movimento negro enquanto movimento de resistência e busca da inserção de direitos que atendessem esse grupo, até então marginalizados, mesmo após a abolição. Nesse contexto, a imprensa negra passa a ser um instrumento de divulgação, acesso e promoção, manifestando seus anseios através da mídia paralela, já que a convencional, não beneficiava a grande maioria étnica do nosso país. Dessa forma, a imprensa negra surgiu como:

Um órgão de protesto oriundo do tratamento desigual entre o grupo minoritário (negros) e o outro dominante (brancos), a imprensa negra reivindicava os direitos dos negros que se manifestam contra ao seu conformismo, assim os jornais teriam a função de socializar, integrar e controlar o grupo negro. (FERRARA, 1986, p. 196-197).

A mídia negra surgiu como uma das formas de confronto ao racismo existente, sendo o negro excluído de diversos âmbitos e espaços sociais, criando assim, um espaço próprio de sociabilidade, a fim de divulgar sua música, dança, beleza, dentre outros interesses. Nesse contexto, foram criados os bailes, clubes e festas, onde aconteciam as interações sociais de negros da sociedade brasileira, principalmente os elitizados, geralmente excluídos desses espaços majoritariamente brancos.

É neste espaço, que os jornais e folhetos produzidos por esses grupos circulavam, a fim de tornar acessíveis os principais acontecimentos ocorridos na comunidade.

A partir daí, os jornais negros passaram a ser instrumentos de crítica à discriminação racial manifestada e instrumento de conscientização do grupo, a fim de discutir sua inserção nos mesmos espaços percorridos pela elite branca. Esse movimento ganhou tamanha forma, que acabou motivando diversos grupos antirracistas encabeçados por negros das diversas esferas sociais, sendo o Movimento Negro Unificado o de maior expressão nacional.

Dentre as mídias que emergiram no período, podemos citar o jornal *A voz da raça* (1933-1937), *O clarim da alvorada* (1924-1940) e o *Menelick* (1915-1916), todos responsáveis pela veiculação e divulgação dos eventos, cultura e valorização de uma identidade negra. O teatro também será um dos principais instrumentos de resistência e protesto do período, podendo citar as companhias Bataclan Preta e o Teatro Folclórico Brasileiro, responsáveis pela divulgação da cultura afro-brasileira. Além disso, os concursos de Beleza Negra se tornavam espaço de valorização da raça negra, oferecendo espaços nos concursos do gênero que, geralmente, contemplavam unicamente a beleza da mulher branca.

Os indicadores levantados através dos dados estatísticos pautados pelo quesito cor

A questão racial no Brasil ainda tem sido palco de discussões, tendo como ponto de partida as interações entre diferentes raças, fator definidor da nossa composição social. Nesse aspecto, vários trabalhos podem ser considerados como definidores para a análise do papel do negro, sua influência para a cultura e as diferenciações sociais historicamente construídas. Como trabalhos de referência, podemos citar duas importantes publicações que acabaram por fornecer dados

estatísticos desse quadro sociológico: “*O racismo cordial*” e “*Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil*”.

O racismo cordial foi pioneiro ao problematizar de que forma o racismo no Brasil era manifestado, através de uma pesquisa promovida pelo Jornal Folha de São Paulo, em 1996. A pesquisa consistia em perguntas aplicadas a populares, todas elas, direcionadas a identificar se a discriminação racial era presente em nosso país. Como resultado, foi constatado que no Brasil o racismo possuía um caráter velado, ou seja, não se manifestava de forma aberta e espontânea como na África do Sul e nos EUA. Entretanto, o racismo assumia formas discretas, porém, presentes em diversos espaços do nosso cotidiano, o que acabou por justificar a ideia de que o Brasil seria um país de convivência harmoniosa.

Já o segundo trabalho, coordenado por uma equipe de sociólogos da USP, desde 2006, tem produzido relatórios a partir de dados estatísticos, que tem como fator principal a questão racial. A partir daí, levantou-se uma série de dados que comprovaram que no Brasil, existe uma diferença substancial, do ponto de vista social, entre brancos e negros. Essas diferenças, até então justificadas pela questão social, passaram a ser questionadas a partir do quesito cor, dado às diferenças identificadas pelos indicadores agora construídos. Tais diferenças estavam presentes na educação, no acesso ao mercado de trabalho, no acesso à moradia, saúde e espaços sociais percorridos.

Ambos os trabalhos, foram responsáveis por desconstruir o ideário de uma suposta democracia racial no Brasil, conceito ainda defendido por alguns segmentos de interesse. Mais do que isso, pela primeira vez, o Brasil obteve indicadores concisos de seu quadro racial, podendo assim, identificar as diferenças existentes entre seus grupos étnico-raciais, o que ficou bastante perceptível a partir dessas pesquisas.

Dentre os dados levantados, podemos apontar alguns dados básicos para nosso trabalho: Apesar de 89% dos brasileiros dizerem haver preconceito de cor contra negros no Brasil, só 10% admitem ter um pouco de preconceito, mas de forma indireta; 91% dos jovens negros do Estado de São Paulo já foram abordados pela Polícia; Dentre

os 10% dos brasileiros mais pobres, 70,6% são negros; - Em setembro de 2009, um trabalhador branco ganhou em média 90,7% a mais do os trabalhadores negros; 36,3% dos brasileiros que cursam o Ensino Fundamental têm mais de 18 anos. Para brancos, a proporção é de 6,1%.

Considerações finais

Gradativamente, o mito da democracia racial vem perdendo força na conjuntura social brasileira. A partir da participação do Brasil como signatário da Organização Internacional do Trabalho e dos programas de promoção da igualdade racial iniciados em 2003, durante o Governo Lula, o que tem contribuindo na desconstrução de preconceitos e desigualdades.

Pela primeira vez na história do nosso país, a cultura afro-brasileira tem sido colocada no cenário social, político, cultural e educacional, sendo a Lei 10.639/2003 e o Estatuto da Igualdade Racial marcos importante para diminuir as desigualdades raciais existentes. Como meta, espera-se promover ações que contribuam para a promoção de uma igualdade racial efetiva em nosso país.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BARUJANI, Guido. **A Invenção das Raças**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- BOLSANELLO, Maria A. **Darwinismo social, eugenia e racismo científico**. Educar em Revista, n.12, p.153-165, 1996.
- CARVANO, Luiz M.; MONTOVANELE, Fabiana; PAIXAO, Marcelo; ROSSETTO, Irene (org.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-201**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente**. Psicologia & Sociedade, São Paulo, v.14, n.1, p.69-86, jan./jun.2002.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.) **Brasil afro-brasileiro**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFMG, 2005.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Da *Ethiopia* à África: as Ideias de África, do Medievo Europeu à Idade Média Moderna**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), **Revista de História e Estudos Culturais**, 2008.

OLIVEIRA, Eduardo David de Oliveira. **Elementos Estruturantes das Sociedades Africanas**. Disponível em

<<http://afrobrasileira.multiply.com/journal>>, 15 de julho de 2010.

POLIAKOV. *Le mythe arien. Essai sur les sources du racisme et des nationalismes, Bruxelles*, éditions Complexe, 1987, p. 183.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. 6ª ed.. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituição e Questão Racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo. FOLHA DE SÃO PAULO (JORNAL). DATAFOLHA. **Racismo cordial: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

UNESCO. **A Declaração das Raças da UNESCO**. Texto na íntegra disponível na internet:

http://www.achegas.net/numero/nove/decla_racas_09.htm.

RESISTÊNCIA NEGRA NO BRASIL: NOVAS PERSPECTIVAS

Robson Pedrosa Costa⁷

“Dona Isabel, que história é essa?”⁸

Desde que o dia *20 de novembro* se transformou no símbolo da Consciência Negra no Brasil, substituindo a data comemorativa do dia 13 de maio, muitos debates e reflexões foram realizadas em prol de um tema tão fundamental à História de nosso país. Como resultado do crescimento dos Movimentos Negros em todo mundo e seus reflexos no Brasil, atrelado a proliferação das Pós-graduações nas áreas humanas e a busca de novos sujeitos como agentes de sua própria história, a questão negra paulatinamente foi ganhando proporções hoje imensuráveis.

Mas, apesar do fortalecimento dos movimentos negros e da grande produção acadêmica sobre a temática, muito ainda precisa ser feito. Principalmente porque muito do que se tem produzido e discutido não chega rapidamente ao grande público. O mesmo pode ser dito sobre os livros didáticos que chegam aos professores do ensino básico, fundamental e médio. Isso porque, os muros da academia e da militância ainda se apresentam intransponíveis em muitos aspectos. Contudo, não sejamos radicais. Alguns avanços têm ocorrido, dada a preocupação de algumas instituições em efetivar a “nova” tríada da educação no Brasil:

⁷ Professor de História no IFPE (*Campus Recife*). Doutor em História (UFPE), liderou o “Grupo de Pesquisa e Extensão em Etnicidade, Interculturalidade e Políticas Públicas de Educação, Saúde e Cultura nos Sertões Pernambucanos” (IF Sertão PE).

⁸A expressão em aspas refere-se ao título de uma música de capoeira, de autoria do mestre Toni Vargas. Para conferir a letra e a música, ver: <http://www.magalicapoeira.com/musicas-de-capoeira/musica-dona-isabel-autormestre-toni-vargas>

pesquisa, ensino e extensão. Aos poucos, o discurso começa a sair do papel.

Buscando contribuir minimamente para esta discussão, pretendo apresentar nas páginas que se seguem um texto que tem duas partes que se complementam. Na primeira, apresentarei um breve histórico acerca dos debates em torno da questão negra no Brasil, tendo como foco a escravidão dos povos de origem africana. Na segunda parte, apresentarei um relato de experiência que tem como origem um minicurso realizado no IF-Floresta durante a Semana de Consciência Negra, em novembro de 2011. O público alvo agregou desde alunos do Ensino Médio Integrado, passando pelos discentes do subsequente até o Ensino Superior. A minha proposta era envolver audiovisual, discussão e diálogo entre presente e passado. A ideia não é nova, mas percebo que muitos são aqueles que ainda persistem em desvincular o ensino da História com as problemáticas atuais, como se o passado nos servisse apenas como um velho baú, de onde tiramos quinquilharias inúteis ou meras curiosidades. Vejamos, primeiramente, o que diz a literatura sobre os escravos no Brasil.

Da democracia racial à história do cotidiano

Ao tratarmos da literatura sobre a questão negra no Brasil, é impossível não mencionarmos a importância freyriana na trajetória historiográfica sobre o tema, principalmente ao que se refere à escravidão em nosso país (FREYRE, 2000). Sem dúvida, suas contribuições fizeram com que os povos de origem africana fossem considerados de suma importância na formação do povo brasileiro, em uma época em que para inúmeros estudiosos estes se apresentavam como um elemento negativo para a sociedade, evidenciando os grandes “males” oriundos da miscigenação. (Sobre as discussões em torno da produção intelectual entre 1870 e 1930, cf. SCHWARCZ, 1993).

No entanto, apesar de suas contribuições, Freyre amargou duras críticas desfechadas pelas gerações posteriores. Sua argumentação em prol de uma relação senhor escravo paternalista e um tanto “benévola” tornou-se o alvo predileto dos estudiosos que o sucederam. A ideia de um escravo submisso a seu senhor foi paulatinamente questionada, ganhando forma a partir da década de 1950 (MOURA, 1981, 1972). Novas tendências historiográficas buscaram derrubar esta visão benevolente do patriarcalismo e de um “paraíso racial” no Brasil.

Mas foi nas décadas de 60 e 70 que o tema da escravidão se transformou em centro das atenções de inúmeros estudiosos. Não apenas historiadores, mas também sociólogos, economistas, entre outros. Podemos situar nessa tendência autores como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Emília Viotti da Costa. Estes autores, juntamente com outros mais, formaram um grupo que passaria a ser chamado de *Escola Sociológica Paulista* (FERNANDES, 1965; CARDOSO, 1977; IANNI, 1962; COSTA, 1998). Estes estudiosos, de forma geral, dedicaram-se a problemática da transição do escravismo para o capitalismo, destacando-se a ideia da substituição da mão-de-obra cativa pela livre (final do século XIX).

Tendo como alvo de suas críticas às afirmações freyrianas, buscaram evidenciar a violência em que viviam os escravos, com o objetivo de desconstruir a ideia de escravidão branda que até então predominava. Todavia, apesar de contribuírem para a quebra da ideia de “democracia racial” legada por Gilberto Freyre, estes estudiosos apresentaram o negro como simples engrenagem de um sistema que visava triturar seus corpos e suas almas. Diante de tamanha opressão, só existiam duas opções para eles: a revolta aberta ou a acomodação. Por isso, durante muito tempo predominou a ideia de que a Abolição no Brasil, por exemplo, foi o resultado da ação dos abolicionistas, onde os escravos foram meros coadjuvantes, “revolução branca”, diria Octávio Ianni (Op. Cit.). Em oposição ao paternalismo freyriano, o escravo foi evidenciado enquanto “coisa”, sem chances de lutar contra o sistema.

Todavia, outras perspectivas deram frutos a novos debates que assolaram o campo da História nas décadas 70 e 80. Uma “Nova História” se configurava, evidenciando a necessidade de se compreender as ações dos “protagonistas anônimos da história” (VAINFAS, 2002). Novos objetos, novos sujeitos e novos problemas começaram a ganhar forma, na tentativa de superar as limitações metodológicas e teóricas das ideias estruturalistas até então em predominantes (LE GOFF, 2005; REIS, 2000; DOSSE, 2001).

É neste clima de efervescências teóricas e metodológicas que os conhecimentos históricos sobre o cotidiano da escravidão ganhou vigor, quando novos estudos voltaram os olhares para a vida dos escravos, suas lutas, conflitos e negociações dentro do cativeiro. Nesse contexto, os estudos sobre a escravidão levantaram novas questões sobre o tema, antes deixados em segundo plano ou mesmo ignorados.

A partir de então, os escravos, ao contrário do que se defendia na historiografia dos anos 1960 e 1970, foram compreendidos como agentes ativos de sua própria História, realizando leituras próprias sobre os acontecimentos ao seu redor, interpretando-as e adaptando-as ao seu cotidiano, mesmo quando resultavam em interpretações radicais. (REIS, 2000, p. 254).

Estudos como os de Maria Odila Dias, Mary Karasch, Kátia Mattoso, João José Reis, Eduardo Silva, Robert Slenes, Hebe Maria Mattos, Sidney Chalhoub e tantos outros, são apenas alguns dos exemplos que representam essa virada historiográfica no final da década de 80 e no decorrer do 90, adentrando no século XXI, só para citar o Brasil. Estes autores buscaram analisar a escravidão numa perspectiva do escravo, antes relegado ora ao papel de submisso, ora ao de “coisa”.

Estes autores compartilham da ideia de que o escravo há muito havia adquirido consciência de sua exploração, articulando diversas formas de lutar contra o cativeiro. No entanto, como estas lutas muitas vezes não figuravam no rol das grandes revoltas ou rupturas totais com o escravismo, não simbolizaram, na historiografia clássica, como ações de resistência ativa ou consciência política de sua realidade.

Muitas foram as “lutas implícitas” ou negociações que visavam não a derrubada do regime, mas, a reivindicação de reformas que pelo menos amenizassem o cativo. Para João José Reis, referindo-se ao papel dos cativos no processo abolicionista, “[...] os escravos participaram ativamente, e às vezes surpreendentemente, da desorganização da extinção do escravismo brasileiro”. Segundo o autor, “suas estratégias de liberdade constantemente se chocavam com a visão gradualista do abolicionismo oficial, porque eles faziam as suas próprias leituras, amiúde radicais, de cada conjuntura desfavorável à sobrevivência do sistema”. Para Reis, os escravos souberam muito bem se utilizar desta nova situação que se colocava legalmente a seu favor. (Idem, *ibidem*).

No estudo de Maria Odila Leite da Silva Dias, denominado “Quotidiano e Poder em São Paulo no Século XIX”, a autora faz uma discussão sobre a vida das mulheres das camadas subalternas (livres, escravas e forras) no processo de urbanização desta cidade. A autora se atem às tensões sociais do cotidiano dessas mulheres e sua participação nas atividades produtivas, em um meio social marcado pela pobreza e luta pelo “ganha-pão” de cada dia. (DIAS, 1984).

O espaço de sobrevivência dessas mulheres foi marcado pela relativa autonomia de suas atividades, entre oportunidades e improvisação de papéis informais. A resistência cotidiana e estratégias montadas por tais mulheres evidenciam as possibilidades e improvisações que um meio social urbano em constante transformação pode trazer, em embates constantes entre o antigo e o moderno, a “vigilância” e a “autodisciplina” (Cf. CERTEAU, 1994).

Em 1982, o estudo de Kátia de Queiroz Mattoso trouxe importantes contribuições para as discussões sobre o cotidiano da escravidão, passando por temas como o tráfico negreiro, a adaptação do africano a nova terra, as relações entre os escravos e as comunidades na qual estavam inseridos, entre outros aspectos. Seu estudo traz à luz importantes elementos que foram mais tarde desenvolvidos por muitos outros historiadores aqui já citados.

Sobre as relações de trabalho entre os cativos, a autora afirma que:

[...] cria entre os negros escravizados os primeiros espaços de segurança necessários à sobrevivência. Se bem feito, permite ao escravo desembaraçar-se da presença sufocante do senhor, cuja vigilância se relaxa um pouco. Se realizado com espírito da ajuda mútua em relação aos seus companheiros da labuta, proporciona ao trabalhador a consideração e o apoio de todo o seu grupo. (MATTOSO, 1990, p. 144).

Suas contribuições sobre a autonomia do escravo, principalmente urbano, lançam à luz questões em torno das conquistas alcançadas no dia a dia pelos cativos, dentro dos limites impostos pela sociedade escravista. No entanto, a autora também levanta a questão da rebelião e outras formas de reações contra a camada senhorial, como o suicídio, o assassinato, a fuga e rebeliões coletivas.

A esperança de liberdade era parte integrante da vida dos escravos, mesmo que poucos a tenham alcançado em forma de alforria. Com isso, criavam-se outras formas de alcançar espaços de liberdade, através da astúcia, com adaptações, acomodações, “fingir-se obediente, fiel e humilde ante seus senhores, fraternal e digno junto aos companheiros de servidão” (Ibidem. p. 167). A alforria foi um sonho realizado por poucos, restando ao escravo construir outras formas de liberdade dentro do cativeiro.

Solidariedades, autonomia, conflitos e acordos também foram discutidos no trabalho de Mary Karasch, “A Vida dos Escravos no Rio de Janeiro (1808 – 1850)”. A autora, em trabalho amplo, com os mais diversos temas sobre o cotidiano dos escravos, nos traz diversas faces da resistência, entre a religiosidade, rituais fúnebres, violência, trabalho, cultura, etc. O vai e vem dos escravos tanto do campo como do meio urbano entre as ruas da cidade, contribuíram para a formação de laços e associações religiosas e ocupacionais (KARASCH, 2000, p. 102-104).

A autora afirma que alguns escravos preferiram não arriscar um confronto direto com seus senhores, evitando, assim, reações violentas por parte destes. Com isso, construíram outras formas de reagir contra os limites impostos pela escravidão, como sabotagem no trabalho, doença fingida, alcoolismo, etc. Essa “resistência não-violenta” era uma ameaça “sempre presente à segurança pessoal dos senhores receosos, que acreditavam que viviam em meio a uma Revolução Haitiana em potencial” (Ibidem, p. 425).

A cidade, que oferecia uma diversidade de escolhas para os escravos, estimulava a mobilidade individual e a fuga da escravidão, “em vez da derrubada do sistema” (Ibidem, p. 427). No entanto, muitos escravos reagiram à escravidão de forma violenta, “do assassinato ao incêndio, a fim de protestar contra o tratamento que recebiam, resistir às punições e proteger-se dos insultos”. Não aceitavam passivamente sua condição e o tratamento dispensado pelos senhores (Ibidem, p. 438).

A escravidão foi marcada pela “batalha diária” entre senhores e cativos, com grandes possibilidades de fracasso do escravo. Muitas foram as restrições e barreiras contra os cativos, que diariamente tinham que conquistar concessões, barganhado a liberdade dentro dos limites do cativo, entre a obediência e anos de prestação de bons serviços. Por isso, muitos escravos buscaram a liberdade por vias legais, através do processo mais longo, mas menos perigoso da alforria (Ibidem).

Um dos estudos que se destacam nesta “leitura” de novos historiadores, foi escrito por Eduardo Silva e João José Reis. Para os autores, “os escravos não foram vítimas nem heróis o tempo todo, se situando na sua maioria e maior parte do tempo numa zona de indefinição entre um e outro polo”. Segundo esta perspectiva, a grande maioria dos escravos não foi nem Zumbi, nem Pai João⁹, construindo estratégias cotidianas entre estas duas formas extremas de resistência. Mesmo os escravos considerados “acomodados” e mesmo “submisso”

⁹ Pai João é um personagem marcante em poesias e contos registrados por diversos folcloristas. Foi tomado por Eduardo Silva e João José Reis como a “personificação do escravo submisso e conformado, oposto à rebelião indomável de Zumbi”. (Cf. ABREU, 2004).

por toda uma vida, poderia tornar-se um rebelde da noite para dia, “a depender da oportunidade e das circunstâncias” (REIS & SILVA, 1989, p. 07). A ideia de “escravo negociador” – entre “Zumbi e Pai João”, como os autores colocam – foi amplamente desenvolvido por João J. Reis e Eduardo Silva não apenas neste estudo clássico, como em outros posteriormente publicados por eles (Ibidem, p. 07).

As fugas poderiam representar falhas na negociação, como separação de parentes ou entes queridos, abusos físicos, vendas ou “o simples prazer de namoro com a liberdade” (Ibidem, p. 09). Com o avanço desses estudos, os escravos cada vez mais foram sendo tomados como agentes ativos de sua própria história, sempre pressionando o regime escravista e principalmente para as mudanças ocorridas nas últimas décadas da escravidão.

A busca pela liberdade, espaços de autonomia e manutenção de privilégios dentro do cativo eram partes integrantes do cotidiano dos escravos, rompendo com as ideias tradicionais que reduziam o escravo a condição de “coisa”. Devemos compreender que “o sistema escravista – como qualquer outro – não poderia, evidentemente, viabilizar-se apenas pela força” (Ibidem, p. 31).

Outra grande contribuição à historiografia foi a obra de Sidney Chalhoub sobre a os cativos no Rio de Janeiro, Corte do Brasil Imperial. A partir de processos-crime, Chalhoub traz à tona trajetórias de escravos no contexto de grandes transformações urbanas na antiga capital brasileira, entre uma população cada vez mais numerosa e mestiça, aspecto esse que aumentava as chances de esconderijos entre a cidade. Criticando ideias tradicionais que colocavam o escravo como “coisa” – Jacob Gorender e FHC –, o autor afirma que “a violência da escravidão não transformava os negros em seres ‘incapazes de ação autônoma’, nem em passivos receptores de valores senhoriais, e nem tampouco em rebeldes valorosos e indomáveis” (CHALHOUB, 1990, p. 42).

Chalhoub evidencia a consciência que os escravos possuíam de suas possibilidades e limitações do cativo, e que “esses negros agiram de acordo com lógicas ou racionalidades próprias, e que seus

movimentos estão firmemente vinculados a experiências e tradições particulares e originais – no sentido de que não são simples reflexo ou espelho de representações de ‘outros’ sociais” (Ibidem).

A partir de experiências individuais – ou de grupos ligados aos mesmos interesses ou outros aspectos de solidariedade –, Sidney Chalhoub demonstrou que quando determinados privilégios eram perdidos ou mesmo quando castigos corporais eram considerados excessivos, poderiam provocar rupturas com o sistema, como assassinato, fugas, etc. Os escravos possuíam suas próprias noções de justiça e moral, e interpretavam as atitudes senhoriais de acordo com suas próprias concepções e valores, levando-se em conta os limites do cativeiro. Muitas vezes, os escravos “arrancaram” privilégios e direitos considerados como concessões da camada senhorial, como a Lei do Ventre Livre, pois já era uma prática comum entre eles privilegiarem os filhos na hora da alforria mesmo antes da lei (Ibidem, p. 159-160).

Hebe Maria Mattos também evidenciou as expectativas de liberdade em que os escravos cotidianamente buscavam dentro dos limites do mundo em que estavam inseridos. A autora destacou que o escravo do meio urbano possuía mais possibilidades de alcançar espaços de liberdade longe de seu senhor, se comparado ao contexto rural. O “viver sobre si”, ou seja, a possibilidade de mover-se pelo “mundo dos livres” misturando-se ao restante da população distante da vigilância do senhor, foi uma realidade construída por cativos sem necessariamente romper com a instituição, apesar de isto também acontecer. Esta ideia mais uma vez contrasta com o modelo conhecido de cativeiro, levantando outro referencial em relação às expectativas de liberdade. (MATTOS, 1998, p. 45-50; CHALHOUB, Op. Cit., p. 176).

Essas expectativas e exercícios de liberdade também se configuravam a partir dos laços de solidariedade que poderiam envolver não apenas escravos, mas também livres pobres e os próprios senhores. Laços verticais – relações familiares e comunitárias – e laços horizontais – fidelidade a um senhor ou protetor, etc. – eram partes integrantes deste arranjo social, mesmo quando tais relações eram interpretadas a partir das percepções do cativo (Ibidem, p. 69.).

Tais relações poderiam facilitar a mobilidade espacial, a formação de família, o “viver sobre si”, além da conquista de outros privilégios dentro do cativeiro, nem sempre alcançados pelos escravos. Assim como Sidney Chalhoub, Hebe Mattos defende a ideia de que certas práticas costumeiras dos cativos foram reconhecidas pelas camadas dirigentes e senhoriais, a exemplo de algumas conquistas nos últimos anos da escravidão, como o pecúlio (direito de juntar dinheiro para sua alforria, em 1871), a proibição de se separar a família (1869), a proibição do açoite (1886), podem ser considerados como golpes nos fundamentos que legitimavam a dominação senhorial. (Ibidem. p. 211.).

Ao tratarmos de questões como laços de família e comunidade, conquistas de privilégios, etc., não podemos deixar de destacar os estudos de Robert Slenes. As relações entre senhores e escravos giravam em torno da “força” e do “favor”, entre privilégios alcançados e “concedidos”. Os senhores possuíam suas próprias estratégias de manter a ordem e a disciplina dentro do cativeiro, “premiando” aqueles que se mostravam mais “fiéis” aos seus mandos. Contudo, os escravos também sabiam se aproveitar dos privilégios conquistados muitas vezes no decorrer de uma vida, reagindo de diferentes formas quando se rompia seus direitos. (SLENES, 1997, p. 278)

Percebemos em seu estudo como o mundo em que o cativo estava inserido era marcado pela imprevisibilidade, onde conquistas e espaços poderiam ser quebrados repentinamente. Com isso, fazia-se necessário o escravo não perder de vista suas relações com o restante da comunidade, mesmo que sua posição fosse de destaque na conquista de “prêmios”. (Ibidem. p. 280)

Apesar de a política senhorial jogar com os anseios dos escravos através de favores, entre aqueles menos dispostos a arriscar confrontos, suas estratégias não conseguiram cooptar a maioria dos escravos, contribuindo para possíveis divisões entre os “subordinados”. Com isso, devido a constante insegurança vinda dos “subalternos”, fazia-se necessário mediar entre os favorecidos e não-favorecidos, muitas vezes jogando a estratégia senhorial contra seus criadores, a exemplo da “permissão” de se constituir laços familiares. Esta política, que “visava

produzir reféns, também garantia aos escravos um certo espaço de autonomia”. (Ibidem. p. 282)

Autonomia esta alcançada paulatinamente no cotidiano da escravidão, entre os limites imprecisos da vida urbana e do meio rural. A mobilidade espacial e outros elementos que contribuíram para a formação de diferentes formas de resistência encontram-se no estudo de Marcus J. M. de Carvalho, sobre a cidade do Recife na primeira metade do século XIX. Em seu trabalho, as malhas de solidariedade forjadas entre iguais e outros setores da sociedade, ganham importante relevância no dia a dia da escravidão, através de redes sociais mais estreitas – como associações leigas, parentesco, profissão – ou interesses particulares – como acoitamento, troca de senhor, etc.

Apesar das fugas e outras formas de rupturas do cativo, existiam estratégias de resistência que evitavam o confronto direto. Ou seja, “conforme as circunstâncias, uma revolta aberta poderia não ser a forma mais eficaz de se opor à escravidão. Havia alianças possíveis com outros segmentos da sociedade, e até com escravos de outros lugares” (CARVALHO, 2001, p. 180).

As redes de solidariedade marcaram de diferentes formas o cotidiano do cativo, como pertencer à mesma família, etnia, confraria, uma simples amizade ou mesmo apenas também ser escravo (Ibidem. p. 238), poderia significar recursos indispensáveis num momento de fuga ou outras necessidades dentro do cativo. No meio urbano, as fugas tornavam-se mais frequentes devido as maiores possibilidades de esconderijos, além da crescente população mestiça que facilitava ao escravo se confundir entre as camadas mais pobres livres (Ibidem, p. 177).

Essas fugas muitas vezes não significavam uma total ruptura com o escravismo, pois muitos cativos fugiam para visitar familiares ou em tempo de festas, voltando depois para receber seu castigo. Muitas:

[...] duravam pouco tempo. Às vezes tinham até data marcada, geralmente feriados e dias santos. [...] E só as circunstâncias de cada caso poderiam definir o futuro do fugitivo. Mas se sabe de uma coisa com mais segurança: eram os laços entre escravos, morando

em lugares diferentes, que atraíam e possibilitavam isso acontecer. (Ibidem. pp. 238-239)

Muitas destas fugas que começavam na cidade eram facilitadas pela mobilidade característica de certas atividades desempenhadas pelos cativos, que permitiam ficar um bom tempo nas ruas longe de seu senhor (Ibidem. p. 176). Tais fugas poderiam significar o “fim de um percurso; o salto final depois de vários estágios; o desdobramento último da ideia de liberdade dos próprios escravos”. As experiências de liberdade ganhavam força nessas “escapadelas menos pretensiosas”, que poderiam durar pouco, mas de importante aprendizagem para o cativo (Ibidem, p. 260).

Muitos outros estudos poderiam ser citados aqui, mas, devido aos limites e objetivos deste texto, nos contentaremos com essa breve exposição. Outros pesquisadores deram continuidade a estas novas abordagens que se configuravam, avançando nos debates e abrindo novas trincheiras a serem exploradas. Mas como toda essa discussão pode chegar à sala de aula sem precisarmos adentrar neste universo tão complexo dos debates acadêmicos? Como construir junto ao aluno uma nova visão da História do negro no Brasil sem submetê-lo a linguagem técnica e muitas vezes desinteressante do mundo da pesquisa científica? É o que tentarei apresentar a seguir.

O que é resistência?

A pergunta que se apresenta como subtítulo foi a mesma colocada para os alunos do IF-Floresta que participaram do minicurso sobre a problemática negra no Brasil. A ideia do curso era utilizar toda aquela bagagem teórica adquirida através da leitura da literatura sobre o tema na sala de aula (dois anos de mestrado e quatro de doutorado explorando o assunto!). Sem dúvida, era necessário podar, limar, polir, apropriar-me da bagagem pesada da produção acadêmica e transformá-la em algo palpável, inteligível e atraente para jovens alunos não

especialistas no assunto e em sua maioria distante dos debates historiográficos.

Apesar de a temática ter ganhado grande evidência nos últimos anos, por ter sido abraçado pelo Governo Federal como uma questão a ser incorporada em diversas categorias de ensino (do fundamental ao superior), a história e a cultura afro-brasileira tem chegado às escolas de forma muito tímida.¹⁰ É bem verdade que faltam instrumentos adequados para subsidiar os educadores em sua prática. Mas vamos lá.

Ao iniciar o curso com a questão “O que é Resistência?”, pretendia não apenas saber do aluno sua noção sobre tal conceito, mas principalmente direcionar sua atenção para o ponto central do debate: as diferentes estratégias utilizadas pelos escravos contra as malhas opressivas da escravidão. Para tanto, fiz alguns paralelos entre passado e presente, tomando como referência imagens clássicas da escravidão, como os grilhões que transformavam os escravos em vítimas indefesas do cativo, levados de lá para cá sobre o olhar vigilante do feitor.

Para estimular ainda mais a participação do público, apresentei algumas imagens clássicas da escravidão, retratadas por pintores do século XIX. Antes de apresentá-las, pedi que identificassem quais daquelas traziam exemplos de resistência e por quê.

Na primeira imagem, encontramos uma rebelião de escravos, que logo foi aclamada como evidência de resistência escrava.

¹⁰ Em 09 de janeiro de 2003, entrava em vigor a Lei 10.639, que instituía a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Em 10 de março de 2008, a Lei 11.645 modificava a lei anterior instituindo a obrigatoriedade na Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Mas a questão continuou chamando a atenção do Governo Federal. Em 20 de julho de 2010 entrou em vigor o Estatuto da Igualdade Racial, “[...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. Respectivamente, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm Acesso em: 10/12/2011.

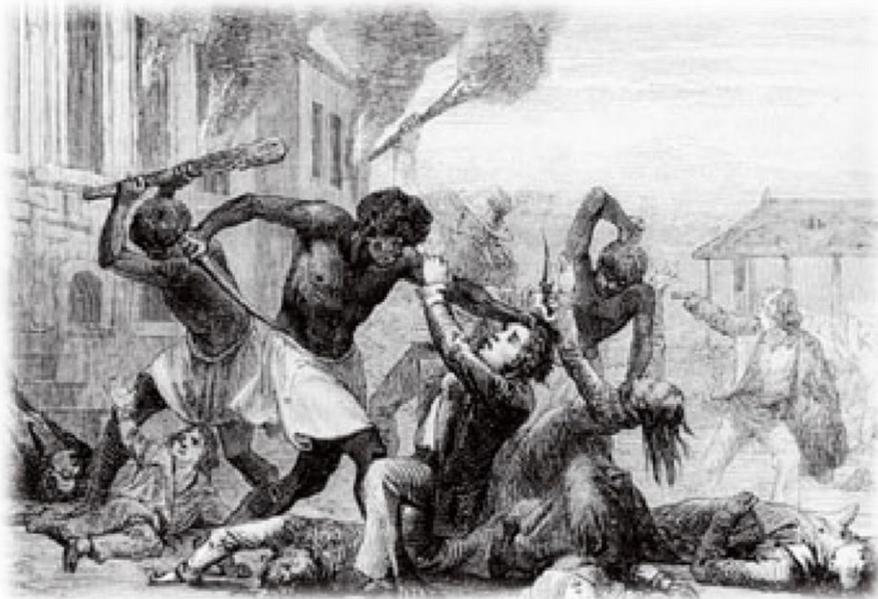


Fig. 1. Revolta dos negros em São Domingos comandados por Toussaint L' Overture, xilogravura, Yan Dargent, 1860.¹¹

Na segunda imagem, encontramos um grupo de negros jogando capoeira. Nada mais típico, em se tratando de resistência escrava. Esta obra clássica, produzida pelo pintor alemão Rugendas, em 1835, já ilustrou inúmeros livros e pode ser facilmente encontrada na internet. A capoeira, grande símbolo de luta do povo negro contra a opressão senhorial, é um dos maiores exemplos de articulação, engenhosidade e rebeldia, ainda hoje considerada um dos mais importantes legados da cultura afro-brasileira. Essa imagem foi rapidamente reconhecida pelo público presente no curso, como exemplo indiscutível da resistência escrava no Brasil.

¹¹ Disponível em: http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/revolucao_negra_imprimir.html. Acesso em: 21/12/2011.

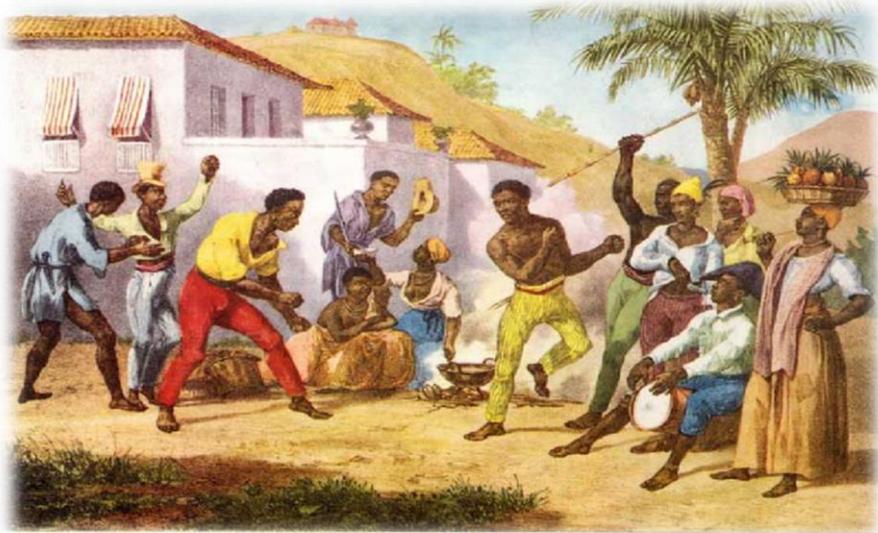


Fig. 2. *Jogar capüera ou dance de la guerre.*
Johann Moritz Rugendas, 1835.
(RUGENDAS, 1991)

Já terceira e a quarta, propositadamente, trouxeram elementos novos, gerando alguma dúvida por parte do alunado ali presente. Um grupo de negros em círculo, dançando sob a batida da palma da mão e um grupo de negras, lavando roupas às margens de um rio, certamente não poderiam ser, à primeira vista, considerados como símbolos da luta negra contra a violência cotidiana. Mas como? Escravos dançando e negras lavando roupas? Como isso poderia representar formas de resistência? Não seriam apenas cenas do cotidiano?

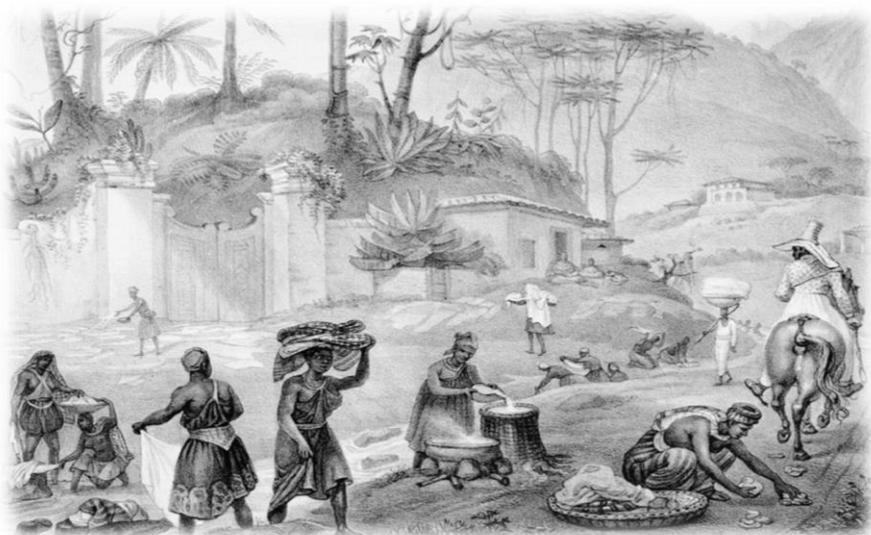


Fig. 3. *Blanchisseuses à la rivière*
(Lavadeiras à beira do rio)
Jean Baptiste Debret.
(DEBRET, 1993)

A provocação deu certo. A ideia era justamente essa, estimular o aluno a refletir acerca de outras formas de resistência além daquelas que povoam nosso imaginário, onde a única forma de lutar contra a opressão senhorial seria o confronto aberto. Nessa perspectiva, todos os negros escravizados teriam em seu âmago um Zumbi adormecido, pronto para arrancar de seus algozes o direito à liberdade. Minha intenção não era desfigurar essa imagem clássica, tão cara ao Movimento Negro no Brasil. O objetivo era construir uma nova percepção de luta, travada no cotidiano da escravidão.

Esse dado se torna importante quando consideramos que a grande maioria dos cativos não fugiu para os quilombos, nem mesmo se envolveu em revoltas violentas. A maioria ficou mesmo no cativeiro, buscando alternativas para contornar a violência diária a qual seus corpos e suas mentes eram submetidos. Mas o que a dança e a lavagem de roupa tem a ver com isso? Simples. Aqueles negros retratados por Debret e Rugendas estão longe da imagem do escravo amordaçado,

amarrado, preso a ferros e jogados na escuridão das senzalas. Claro que a ideia não era transformar a escravidão em algo brando, mas sim, em demonstrar que, mesmo diante de situações de extrema violência física e psicológica, os escravos souberam construir diferentes formas de estratégias de resistência, sem necessariamente romper de forma definitiva com o regime escravista.

Após essa primeira discussão, apresentei aos alunos três documentos históricos referentes a fugas de escravos anunciadas no jornal *Diario de Pernambuco*. O objetivo era visualizar nestas fontes elementos muitas vezes imperceptíveis a um olhar desatento. Todavia, após o debate preliminar acerca das estratégias de resistência, foi possível ao público ali presente identificar e discutir sobre os principais pontos contidos em tais anúncios. No primeiro, encontramos a seguinte descrição:

Fugiu sexta-feira 30 de dezembro da casa em que moro no Monteiro junto à refinação, uma escrava de nome Anna, mulata, já de seus 36 ano, fuma muito rapé, alta, levou bastante roupa, mas deve andar de luto, desconfia-se que esteja acoitada por Cabo, ou Poço da Panela etc., ou para Beberibe por estar lá um preto do seu conhecimento. Rogo portanto alguém que se não iludam com suas cantigas que nisso ela é fina e aos senhores da polícia, capitães de campo, pedestres etc., a apreensão da mesma serão bem recompensados e a levem a minha casa no Monteiro ou na rua da Praia nº 45. (Diario de Pernambuco, 07 de janeiro de 1860)

Apesar dos alunos desconhecerem as regiões apontadas no documento (Monteiro, Cabo, Poço), foi possível visualizar formas implícitas de resistência, tais como: a possibilidade de movimentação da escrava, circulando por diferentes localidades, dentro e fora da cidade; o contato com outros cativos, contribuindo para estender as redes de alianças; e, claro, a sua habilidade em iludir “com suas cantigas” aqueles que tentam subjugar-lá. O que também foi evidenciado foi a estratégia senhorial de perseguir e cercar seus cativos fujões através de uma descrição minuciosa, deixando claro para os alunos que

aquela era uma classe extremamente repressiva e ardilosa. O segundo documento diz o seguinte:

Fugiu do engenho Forno da Cal o escravo Nereu, com os sinais seguintes: crioulo, de 21 a 22 anos de idade, altura regular, bem feito de corpo, cor retinta, fala muito bem, sabe ler e escrever, muito político, inculca-se de forro, costuma ocultar-se por Olinda e nesta cidade, na Boa Vista, onde a mãe é forra, serve de ama atualmente em uma casa da praça da Imperatriz. Roga-se as autoridade policiais, pedestres e capitães de campo de prendê-lo e levá-lo ao dito engenho, ou nesta praça a rua da Roda nº 50, a José Antônio de Araújo Guimarães, que generosamente recompensará, além das despesas que com a prisão do mesmo se façam. (Diário de Pernambuco, 16 de janeiro de 1860)

Este documento nos traz outros elementos bem interessantes acerca da resistência cotidiana empreendida pelos escravos. Nereu agregava habilidades que em muito lhe foram úteis para sua fuga. Primeiramente, saber ler e escrever em uma sociedade marcada pelo analfabetismo principalmente entre os escravos (estima-se que mais de 90% dos cativos eram analfabetos) sem dúvida alguma lhe proporcionou um leque de possibilidades, podendo, inclusive, barganhar postos de trabalhos que muitos outros não poderiam desempenhar, até mesmo homens livres.

Também se utilizava de uma arma importantíssima para uma pessoa em fuga: a arte de falar bem. “Falar muito bem” atrelada a habilidade de ser “muito político” chamou a atenção dos alunos, que ficaram se perguntando sobre os reais significados de tal observação. Evidentemente que nunca teremos acesso ao verdadeiro objetivo do seu senhor ao descrever tal característica. Mas, o que é certo, e logo o público concordou, é que Nereu era um sujeito bom de conversa, que sabia muito bem convencer os outros de fazerem certas concessões ou lhe prestarem algum tipo de ajuda. A comparação com nossos políticos foi inevitável!

Outro ponto relevante foi o fato do escravo “inculca-se” de forro, prática comum entre os cativos fujões. Atrelado ao fato de ter o

costume de “ocultar-se” na casa de sua mãe, revela uma prática bastante interessante entre os escravos: a fuga temporária. Isso mesmo! Muitos foram aqueles que, visando visitar um parente ou ir a uma festa na cidade vizinha, se ausentavam da casa de seu senhor por um determinado tempo, que poderia ser alguns dias ou semanas. Isso não significava romper definitivamente com a escravidão. Era apenas uma forma de escapar da rotina de violência, mas sem necessariamente romper com os grilhões. Evidentemente que estas escapadelas poderiam significar uma forma de aprendizado, que mais tarde poderia se transformar em uma fuga mais duradoura ou mesmo definitiva. Muitas eram as possibilidades. Muitos aproveitaram dentro dos limites de suas ações (CARVALHO, Op. Cit.).

No terceiro anúncio encontramos a preta Bonifácio, de idade de 45 anos. Esta escrava foi apontada por seu senhor como sendo “bastante regista”. A especulação acerca desta característica foi inevitável. Mas o que ficou claro para todos é que esta cativa não aceitava com facilidade as determinações senhoriais, possivelmente questionadora de regras e mesmo acostumada a impor as suas. Esta cativa também costumava “ausentar-se para andar vendendo frutas pelos Afogados, e outras por Olinda” (Diário de Pernambuco, 08 de janeiro de 1867).

Assim como as lavadeiras, as venderias e tantas outras atividades desempenhadas pelos escravos, os cativos apresentados nestes anúncios alcançaram um grau de mobilidade e autonomia que durante muito tempo não era visualizado pelos historiadores e conseqüentemente não chegavam aos debates nos diferentes espaços de ensino. Essa “nova” visão possibilitou ampliar a compreensão da realidade vivida pelos negros escravizados, que em muitos aspectos podem ser transplantados para outras dinâmicas sociais, como trabalhadores domésticos, operários, artesãos, etc.

Dessa forma, os alunos podem melhor compreender que estão cercados por pessoas (pais, familiares, vizinhos ou anônimos) que, apesar das adversidades cotidianas, são capazes de criar estratégias próprias (nem sempre legitimadas pela sociedade) para escapar das arbitrariedades e limitações de suas vidas materiais. Evidentemente que,

utilizando-se dessa estratégia didática, corremos o sério risco de estimularmos os alunos a serem mais críticos e mais reivindicadores de seus direitos. Será que estamos preparados e dispostos para esse desafio?

Para fechar esta parte do Curso, apresentei um trecho do livro *Viagens ao Nordeste do Brasil*, escrita pelo inglês Herny Koster. Este autor foi um entre tantos cronistas que estiveram pelo Brasil no século XIX, mas seu escrito em muito se destaca dos demais que por aqui passaram. Em sua estadia em terras pernambucanas, o viajante inglês, que logo se transformou em senhor de engenhos e de escravos, nos legou um interessante depoimento acerca das estratégias dos escravos para ludibriar seus senhores. Vejamos o que ele diz:

Às vezes sentava-me, à noite, na soleira da porta, quando toda a minha gente se retirara para suas moradas. Ouvi o murmúrio das vozes nas senzalas, embora me supusessem adormecido, observava a saída de um negro a caminhar furtivamente para visitar um conhecido, morador a pouca distância ou ir tomar parte n'algum divertimento noturno. Os negros vizinhos também convidados deslizavam, imperceptíveis, durante a treva. É nessas ocasiões que os planos para enganar o amo são concebidos e, nessas doces e defesas reuniões, os projetos se formam. É então que o proprietário de escravos reflete nessas manobras secretas, verificando a inutilidade de todos os regulamentos e de sua própria orientação. A opressão cria o desejo do ato contrário a quem oprime. O escravo tem o pendor natural para ludibriar aquele que o subjuga (KOSTER, 2002, p. 376-377)

Outro ponto interessante, mas não muito aprofundado no Curso, refere-se ao destino dos escravos após a Abolição. A ideia era pelo menos tocar em um ponto bastante intrigante e persistente na produção dos livros didáticos que utilizamos em nossa sala de aula. Com o fim da escravidão, o negro na história do Brasil quase que desaparece, aparecendo aqui e ali como se, simplesmente, tivessem saído de cena. Para melhor visualizar essa questão, selecionei para os alunos uma das cenas que mais me marcaram na televisão brasileira sobre esse assunto:

a cena final da novela global “Sinhá Moça”.¹² Não que eu tivesse acompanhado a novela. Na verdade, quase que acidentalmente, me deparei com aquele episódio um tanto grotesco e conseqüentemente marcante.

Na famigerada cena, a bondosa Sinhá Moça recebe os imigrantes italianos em sua fazenda, apresentando seu maravilhoso plano de trabalho, que logo a história demonstraria tão opressor quanto o escravista. Paralelamente a isso, todos os escravos (uma centena, no mínimo) saíam tangencialmente daquelas terras, pois naquele momento teria ocorrido a Lei Áurea, que libertava todos os cativos do Brasil. A cena é bastante intrigante: de um lado, entram os imigrantes, “construtores do Brasil”; do outro, saem os negros, desaparecendo na poeira da estrada.

Mas, para onde foram esses ex-escravos? Simplesmente desapareceram? Infelizmente, para grande parte da elite e de muitos políticos e intelectuais da época, não. Na verdade, a grande maioria ficou mesmo nas fazendas, trocando de patrão ou mesmo submetendo-se a uma nova forma de exploração nas antigas terras onde nasceram e viveram. Outros tantos foram ocupar as regiões periféricas das cidades, à margem de uma sociedade que não se conformava com o fim de um sistema que predominou por quase quatro séculos.

Por fim, busquei fazer um paralelo entre passado e presente. Na verdade, o objetivo era fazer um diálogo, buscando levar o aluno a refletir acerca das raízes de certos preconceitos ainda hoje persistentes em nossa sociedade. Também foi um momento de aproximar a realidade daquele público a uma história que poderia significar um simples relato de gente que já morreu. Iniciei essa parte com uma música, com o título bastante sugestivo: *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*, da banda O Rappa. A letra aborda a questão da violência e da discriminação racial nas favelas do Rio de Janeiro. Apesar de tratar de outra cidade, em muitos aspectos se aproxima da realidade de nossas

¹²Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=WwtB-XE7l4c> Acesso em: 05/11/2011.

comunidades carentes. Pois bem, após breve debate, sugeri aos alunos que fossemos conhecer melhor a dinâmica do tráfico de escravos para a América, objetivando melhor perceber aquela comparação apresentada pela citada música. Para tanto, selecionei um trecho do filme *Amistad*, muito utilizado para retratar tal violência.

Evidentemente que minha proposta apresentou algumas dificuldades devido aos limites temporais que lhe foram impostos, mas acredito que esse é um dos possíveis caminhos para levarmos os alunos a compreenderem e se interessarem por uma realidade que não é muito distante da deles. Que a questão negra no Brasil não está presa a um passado longínquo, como se a história da escravidão fosse mais um fato curioso para se colecionar. Transformemos, então, a História em um “Museu de grandes novidades”, como disse o poeta.

Referências

ABREU, Martha. *Outras histórias de Pai João: conflitos raciais, protesto escravo e irreverência sexual na poesia popular, 1880-1950*. *Afro-Ásia*, 31 (2004), 235-276. Disponível em:

http://www.afroasia.ufba.br/pdf/31_11_outras.PDF. Acesso em: 21/12/2011.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (org.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, F. H. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, M. J. M. **Liberdade**: rotinas e rupturas do escravismo no Recife, 1822-1850. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2001.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

COSTA, E. V. **Da Senzala à Colônia**. São Paulo: UNESP, 1998.

DEBRET, J. B. *O Brasil de Debret*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1993. DIAS, M. O. L. S. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DOSSE, F. **A História à prova do tempo**: da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: UNESP, 2001.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus: Ed. Univ. S. Paulo, 1965.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

IANNI, Octavio. *As metamorfoses do escravo*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

KARASCH, M. C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins fontes, 2005.

MATTOS, H. M. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MATTOSO, K. M. Q. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MOURA, C. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOURA, C. **Rebeliões da senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. Rio de Janeiro: Conquista, 1972.

REIS, J. J. e SILVA, E. **Negociação e conflito**: a resistência escrava no Brasil escravista. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

REIS, J. J. “*Nos Achamos em Campo a Tratar da Liberdade*”: a resistência negra no Brasil oitocentista. In MOTA, C. G. (Org.). **Viagem Incompleta**. A Experiência Brasileira (1500 – 2000). Formação: histórias. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2000.

REIS, J. C. **Escola dos Annales**: a inovação em História. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RUGENDAS, J. M. **O Brasil de Rugendas**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.

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

SLENES, Robert W. *Senhores e Subalternos no Oeste Paulista.* In

ALENCASTRO, Luiz Felipe (org.). **História da vida privada no Brasil.** Vol. 2: Império: a Corte e a modernidade nacional. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da História: microhistória.** Rio de Janeiro: Campus, 2002.

CRISÁLIDAS NEGRAS: NOTAS SOBRE TEIAS AS SIMBÓLICAS DAS IDENTIDADES ÉTNICAS¹³

Juracy Marques¹⁴

*Quilombo não significa escravo fugido.
Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre,
solidariedade, convivência, comunhão existencial.*

Abdias do Nascimento

Um sonho

Gostaria de ter aqui meu amigo Txai Terri para contar-lhe o primeiro sonho que tive quando cheguei ao Acre. É estranho que ao vim participar do I Colóquio Internacional “As Amazônias, As Áfricas e as Áfricas no Pan-Amazônia”, tenha sonhado com a escravidão.

Quando nos encontramos, temos o hábito de contar os nossos sonhos, de quando dormimos e de quando trabalhamos em prol de causas indigenistas, dos negros, enfim, dos pobres que estão ao nosso redor e que também somos. A ciência e todas as suas consequências não são nada mais que um sonho.

¹³Texto produzido a partir de pronunciamento feito no II Simpósio “Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul Ocidental” e I Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas no Pan-Amazônia”, realizados na UFAC entre os dias 13 a 17 de outubro de 2008, revisto em 05/05/2010.

¹⁴ Professor no Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental e da Licenciatura Intercultural para Povos Indígenas da Bahia, ambos na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Membro do Núcleo de Estudos em Comunidades e Povos Tradicionais e Ações Socioambientais (NECTAS/UNEB) e do Grupo da Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil (UFAM). Doutor em Cultura e Sociedade. E-mail: juracymarques@yahoo.com.br

Vou contar para vocês e vocês contam para o Terri quanto ele chegar da sua experiência pajeânica: um jovem negro, escravo, contava-me como foi a escravidão da sua família. Havia vários negros acorrentados com argolas de ferro no pescoço, nos punhos e nas pernas. Algum deles tinha mordças. Lembro-me deles enfileirados, tristes. Mães e filhos não eram mais ligados pelo cordão umbilical, mas por correntes. Os últimos três deles, contava, haviam morrido por maus tratos. Atormentado com aquela cena, não pude dizer nada, porque sobre a escravidão não se pode dizer nada. Não há nenhuma palavra capaz de nomeá-la. Felizes seríamos se nunca a tivéssemos pronunciado. Talvez seja a palavra mais amaldiçoada da nossa trama como espécie humana.

Nessa desgraçada experiência o corpo que geme condena-a, mas há o gozo dos que dominam. Há teses sobre sua gênese, estruturas e até jurisdição. Há narrativas de sua adoção por diferentes povos, a exemplo dos assírios, egípcios, judeus, gregos e romanos, “tendo como base legal o direito do vencedor das guerras sobre a vida dos prisioneiros. Por isso o dono tinha o direito de açoitar e, até, de matar impunemente seus escravos (*jus vitae et necis*)” (TRECCANI, 2006, p. 23). Lacan, quando escreve sobre os laços entre os humanos diz que, “a solidariedade nasce a partir da exclusão de ”Quantas glórias sustentadas pelas mãos negras”...

Complexas identidades

E hoje, como pensar os grupos étnicos culturalmente diferenciados? Pela via do hibridismo, da miscigenação, do purismo étnico, das identidades político-organizativas, pelos processos de auto identificações? Quais as consequências, sobretudo no campo jurídico-formal, da aceitação das deferentes identidades coletivas? Há um fantasma que mimetiza o processo de assimilação cultural como condição de bloqueio de uma suposta barbárie étnica.

A ossificada concepção sobre a dualidade e oposições das identidades étnicas no Brasil está sendo, temporariamente, deixado de lado neste ensaio. A teia simbólica das relações étnicas não nos permite pensar nesta clássica dicotomia entre negros, brancos, indígenas, etc., da forma como as tomamos. Tão pouco, isso nos coloca numa posição ingênua de pensarmos a miscigenação, o contato, como um ideal de branqueamento da sociedade brasileira como professa alguns intelectuais no Brasil ou a derrisão dos sentidos das identidades. Aqui e em muitas partes do mundo, as fronteiras étnicas, apresentam complexas dimensões quando objetiva-se a definição, a classificação, dos grupos humanos culturalmente diferenciados. Percebemos a presença entre grupos indígenas de pessoas com fenótipos de brancos e negros, sem que essas características tenham excluído esses sujeitos de suas afirmações étnicas como indígenas. Essas manchas históricas são os equívocos para algumas interpretações acadêmicas, políticas e jurídicas.

A revista *Veja* (05/05/2010), em matéria intitulada “A Farra da Antropologia Oportunista” distorcendo o pensamento do Antropólogo Eduardo Viveiro de Castro afirma que “Não basta dizer que é índio para se transformar em um deles. Só é índio quem nasce, cresce e vive num ambiente de cultura indígena original”. Em resposta à matéria e ratificando que tem “a revista em baixíssima estima e péssima consideração, Viveiro de Castro (2010) afirma: “Eu digo exatamente o contrário, a saber, que é impossível de um ponto de vista antropológico (ou qualquer outro) determinar condições necessárias para alguém (uma pessoa ou uma coletividade) ‘ser índio’.”

Ainda nessa linha da desqualificação dos processos afirmativos identitários e territoriais dos diferentes grupos étnicos, o também jornalista Lorenzo Aldé, em matéria intitulada “Etnia para Que te Quero: Políticas Sociais Baseadas em Critérios Étnicos Fazem Surgir Novos Povos e Comunidades Tradicionais. Como o Brasil “Miscigenado” Virou um País Etnicamente Dividido?”, publicada na “Revista de História da Biblioteca Nacional”, de 01/03/2007, sintetiza o complexo e marginalizado processo de resistência cultural do Povo

Indígena Tumbalalá, das margens do Rio São Francisco, de forma falaciosa e mostrando total desrespeito e ignorância dos processos histórico-culturais vivenciados pelos povos indígenas do Sertão do Brasil:

Curiosos podem ser os caminhos para o nascimento de um povo. O maculelê foi a inspiração dos Tumbalalá para designar sua etnia, oficialmente reconhecida em 2001. Tumbalalá é uma variação de “tumba lá e cá”, canto de capoeira tradicional que acompanhava a dança de origem africana, marcada com bastões e executada apenas por homens. Animando festas profanas em Santo Amaro da Purificação, terra de Caetano Veloso, o maculelê tinha seu grande momento no dia 2 de fevereiro, data de Nossa Senhora da Purificação, padroeira da cidade, em que os negros celebravam sua orixá Iemanjá. O canto foi popularizado para o país por Toquinho e Vinicius de Moraes, autores de Maria vai com as outras, canção cujo refrão evocava a tradição da capoeira: “Tumba ê, canção/ Tumba lá e cá/ Tumba ê, guerreiro/ Tumba lá e cá/ Tumba ê, meu pai/ Tumba lá e cá/ Não me deixe só”.

Há um perverso maniqueísmo político do apelo à cristalização dos complexos sistemas identitários dos grupos étnicos no Brasil e que tem como sombra os espíritos da escravidão. Por esta razão, são militantes severos da desqualificação dos processos de afirmação das identidades coletivas de grupos humanos excluídos. Eles não se convenceram de que não conseguiram matar todos os indígenas e negros brasileiros. Os troncos, as fogueiras e guilhotinas de outrora se metamorfoseiam em letras como as dos jornalistas, hospedeiros dessa covarde forma de violência.

Há quem apelide esse processo de hibridismo, como é o caso de Canclini (2003). Entretanto, estamos falando da conflitividade das identidades étnicas, onde, pela cultura, pelas misturas, os contatos mantêm o lugar da diferença. Observamos numa tribo indígena do Sertão da Bahia, os Pankararé do Raso da Catarina, num ritual conhecido como Festa do Amaro, que o culto dos encantados (tipicamente indígena), e feito “separado” da festa de devoção aos

santos católicos e outras entidades de matriz africana, integra um sistema identitário desse povo. A identidade desses grupos se elabora e se ressignificam nesses contatos, nessas tessituras.

A interpretação das perdas identitárias que advém das misturas étnicas desconsideram a identidade como uma rede de relações que mantém sua singularidade a partir das trocas simbólicas, nas interfaces desses encontros étnicos. Na foz do rio São Francisco, por exemplo, uma comunidade negra de pescadores artesanais identificava-se como “posseiros”. Justificavam esse processo de identificação étnica com a afirmação de que eram “posseiros” porque estavam “Apossando-se das terras dos outros posseiros”. Num outro instante, identificavam-se como pescadores artesanais. Neste caso, identificam-se com a atividade socioeconômica e ecológica, como é o caso das quebradeiras de coco-babaçu, dos cipozeiros, dos liculizeiros, dos fundos de pasto, entre outros. De cá, descrevemo-la como uma comunidade negra de pescadores artesanais.

Tornou-se um desafio pensarmos a identidade negra no Brasil, dada a sua intensa complexidade étnica, social, cultural, ambiental, econômica, territorial e política. Para o Estado, há um esforço maciço pela homogeneização desses grupos. Teríamos, pois, que tomarmos como referência uma África mítica, suas diásporas e metáforas. Como afirmou Boubacar (2008): “não se pode compreender a cultura africana se não se compreende a cultura da diáspora. Ratifica: “é importante colocar um ponto final na fragmentação entre as duas margens do atlântico”.

Stuart Hall (2003), em seu livro “Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais”, diz que “a noção de diáspora se apoia numa concepção binária de diferença, numa fronteira de exclusão e depende da construção de um Outro” e de uma oposição rígida entre o dentro e fora. Ratifica:

África é o significante, a metáfora, para aquela dimensão de nossa sociedade e história que foi maciçamente suprimida, sistematicamente desonrada e incessantemente negada e isso, apesar de tudo que ocorreu, permanece assim. Essa

dimensão constitui aquilo que Frantz Fanon denominou de “o fato da negritude”. A raça permanece, apesar de tudo, o segredo culposo, o código oculto, o trauma indizível, no Caribe. É a “África” que a tem tornado “pronunciável”, enquanto condição social e cultural de nossa existência (2003, p. 41)

Alguns exemplos de afirmações identitárias

Para mergulhar nesta questão oceânica, atlântica, gostaria de descrever alguns exemplos de como algumas comunidades vivenciam estes processos de identificações. Nestes casos, também quero deixar claro que o tão cantado “oportunismo étnico” é, na verdade, um intenso jeito de ser negro e que, no caso do Brasil e de muitas partes do mundo, tem implicações seriíssimas. De alguma forma estamos observando as rupturas dos casulos dos silêncios étnicos no Brasil. Estamos falando de crisálidas negras! Borboletas da noite que não aceitam mais mordidas!

Nestes dias falei do caso de uma jovem atleta italiana que conheci em Salvador, filha de pais africanos, que se identificava apenas como italiana, por ter nascido e bebido das águas da cultura italiana, embora a Itália a reconheça como africana. Nós, intelectuais, poderíamos pensá-la como pertencente a múltiplas identidades, mas a questão objetiva é que ela não se pensa assim. E algo mais impressionante: a oficialidade de campanhas contra emigrantes com forte conteúdo xenofóbico, como é o caso, na Itália, do ativismo de alguns partidos políticos.

Outra experiência: numa região de manguezal na Bahia, uma jovem liderança negra, disse que não aceitava uma pessoa branca ocupar um lugar de negro. Silenciosamente indagava-me sobre o que ela estava chamando de branco. Tive uma aluna na graduação, filha de pai negro e mãe branca e, apesar de ter um fenótipo branco, pele clara, identificava-se com a cultura negra: “sou negra, afirmava sempre.” É importante deixar claro que os afro-brasileiros, necessariamente, não são descendentes de escravos, pois esta é uma violenta condição social. Em nível de identidade, como sempre afirma Jô Brandão, da CONAQ,

são descendentes de africanos. Não existem escravos, existem pessoas que foram e ainda são escravizadas!

Há uma experiência muito interessante de um grupo indígena da Bahia que, em virtude do desaparecimento de algumas espécies de árvores usadas na confecção de suas tintas corporais, começaram a se pintar com guache, piloto e outras químicas. Nos seus processos identitários voltaram a plantar urucum e jenipapo no seu território e hoje mancham suas peles com as cores dos frutos dessas árvores. Os traços identitários desse grupo é uma casca oculta no substrato dessas substâncias alquímicas que dão cor ao corpo e à alma! A identidade está dentro do desenho que é feito pela tinta e mesmos os traços não são a identidade, ela está mais profunda.

Num encontro sobre povos tradicionais na Bahia, uma liderança indígena afirmou: “para ser índio tem que conhecer o segredo das águas, das matas, bater o maracá. Não é só dizer que é índio e pronto”. Neste sentido o que pensar dos processos de emergências étnicas, enraizados no que estabelece a Constituição Federal e na Convenção 169 da OIT. Na região do rio São Francisco, no início do século XX, não se falava mais em povos indígenas ribeirinhos. Hoje, são mais de 34 povos, distribuídos em mais de 40 territórios. Este é um fenômeno de emergência ou resistência étnica?

Outra cena interessante, diz respeito à estratégia do Ministério da Integração Nacional que propôs a um grupo de indígenas Truká, da Ilha de Assunção em Cabrobó, Pernambuco, local de captação do Eixo Norte do Projeto de Transposição, que se auto identificassem como negros ao invés de indígenas. Torna-se visível a compreensão de que é mais fácil violar direitos étnicos e territoriais dos povos negros do Brasil (quilombolas, terreiros, etc.), embora a história do nosso País esteja cheia de atrocidades cometidas contra os povos indígenas, como é o caso recente de implementação, em terras indígenas, de grandes projetos (barragens, usinas nucleares, monocultivos, exploração de minérios, Transposição do São Francisco, este último, feito a partir da violação direta dos territórios Truká, Tumbalalá, Pipipã, Kambiwá e Anacé e, indiretamente, de todos os povos e comunidades tradicionais

da Bacia do São Francisco). Outra coisa absurda é a oficialidade do etnocídio causado pelo processo de implementação da Barragem de Belo Monte na Amazônia.

Para piorar a história, essas identidades coletivas, frente aos aparatos do estado, são reduzidas às categorias de superficiários, habitantes da superfície da Terra. O subsolo, onde estão grandes reservas minerais, de água, é de domínio do Estado, que pode demandar o uso desses subterritórios a qualquer momento e o tem feito em favor de grandes grupos econômicos em detrimento dos modos de ocupação tradicional observados nesses espaços, como é o caso da região de extração de cobre na região de Jaguarari, interior da Bahia.

Antes de prosseguir, gostaria de deixar claro que apesar desses elementos, às vezes, também, trazerem à tona referências a uma ancestralidade, a uma origem, não é nesses parâmetros que deve se ancorar a análise da identidade étnica, nem ignorá-los. Falamos, pois, de identidades coletivas desenhadas nos processos político-organizativos, socioambientais e territoriais desses grupos tradicionais do Brasil. É na luta, particularmente na luta pela terra, pelos territórios, que essas identidades se estruturam.

Outra cena que me ocorreu e que gostaria de trazer aqui para nossa conversa foi quando um grupo de estudantes chegou num terreiro de umbanda no interior da Bahia que eu estava documentando para entrevistar mulheres negras, objetivando entender seu papel nos terreiros. Ao observar a roda, perplexo, um dos estudantes indagou “onde estão as mulheres negras”? Era uma gira com a presença de muitas mulheres de peles brancas. Brinquei dizendo: o que você está vendo branco é a cor das belas roupas, as almas dessas pessoas são negras!

Numa outra dimensão, entrevistava uma senhora na comunidade quilombolas de Casinhas, em Jeremoabo na Bahia. Perguntei se havia algum terreiro na comunidade e ela respondeu-me que não gostava desse negócio de Xangô. Trata-se de uma comunidade que passou por um violento processo de cristianização católica e que hoje recebe a ação evangelizadora de um grupo de protestantes norte-americanos,

especializando em evangelização de comunidades negras. Há na comunidade um pastor específico para esta função. Durante a conversa e, narrando a história de fuga dos negros em Jeremoabo (Bahia) e captura pelos brancos, disse que seu avô contava que os negros de Casinhas estavam todos assustados “aí chegou dois branco. Uns gritavam: “vamos fugir”. Aí, meu avô disse: “vamo não”! Aí puxou um samba: “brinca nego, branco não vem cá, se vier leva manguá”.

Por fim, gostaria de retornar ao exemplo de uma comunidade de pescadores da Foz do São Francisco (Resina), onde fomos convidados para laboração da Cartografia Social desse grupo. A pergunta fundante dessa metodologia é: “quem são vocês e como vocês se definem”? Como apontei anteriormente, explicaram que eram posseiros porque também estavam se apossando das terras dos posseiros tomadas deles. Afirmaram que também são pescadores que vivem da pesca artesanal. Descreveram na sua Cartografia Social que estavam ameaçados porque “uma grande, poderosa e influente construtora quer botar a gente para correr daqui”. Essa comunidade está situada na foz do São Francisco, onde 90% da área são terras públicas e o Estado tem optado em negociá-la com grupos internacionais, espanhóis e portugueses, especializados no turismo internacional. Trata-se de um neocolonialismo que, mais uma vez, violenta os direitos dos povos e comunidades tradicionais do Brasil.

Identidades e conflitos

A afirmação dessas identidades coletivas, seus processos políticos organizativos, que também passam por momentos de violentos confrontos e conflitos, a exemplo dos empates dos seringueiros, das retomadas indígenas, dos assentamentos dos Sem-terra, das reivindicações dos territórios quilombolas, etc., ameaçam grandes latifúndios e a noção de um estado aliado historicamente às elites do Brasil e do capital financeiro internacional, que tem se especializado em

negar/violentar os territórios e direitos étnicos dos povos e comunidades tradicionais.

Um caso clássico dessa violação e que ficou nacionalmente conhecido foi o processo de demarcação do território quilombola de São Francisco do Paraguaçu. Trata-se de uma comunidade negra localizada no Recôncavo baiano. Dentro da lógica violenta da nomeação/reconhecimento do outro para acessar direitos territoriais, sociais, políticos, culturais, ambientais, entre outros, deram entrada, como é sugerido pela legislação vigente em nosso País, em seu processo de reconhecimento como comunidade quilombola.

A Globo veiculou matéria em rede nacional acusando-os de “oportunistas étnicos”, sugerindo, inclusive, a ideia de que eram responsáveis pela destruição da Mata Atlântica. Um golpe muito difícil de rever no Brasil. Às vezes o corte da mídia é pior que um golpe de machado. Para Hall, é nos meios de comunicação que o racismo, hoje um fantasma, se faz e se refaz. A Veja (05/05/2010) escondendo-se e distorcendo de forma mentirosa a fala do Antropólogo Mércio Pereira escreve: “Diante desse quadro, é preciso dar um basta imediato nos processos de demarcação”. O Professor da Universidade Federal Fluminense indigna-se: “Denego-lhe o falso direito jornalístico de atribuir a mim uma frase impronunciada e um sentido desvirtuante daquilo que penso sobre a questão indígena brasileira”.

Perguntaria, diante de tantas e complexas situações, o que é ser negro hoje no Brasil? Como ser negro no Brasil? A Lei, em alguma medida, ainda não obriga um sentido de que haja um pedido, quase uma imploração, a um outro que tem o poder de dizer e reconhecer alguém como Negro? A Convenção 169 da OIT, apesar da ratificação do princípio da auto identificação, ainda é refém da lógica de poder e dominação legitimada nos aparatos jurídico-formais do Estado que ainda tem a tutela da nomeação. Se não bastasse o fantasma do racismo está vivo e em todas as partes do corpo do Estado e nas células da sociedade. Como as ideias, esse perverso fantasma tem natureza de espírito. É simbólico, imaginário e real.

Sobre os Quilombolas, Arruti (2006), em seu livro “Mocambo: Antropologia e História do Processo de Formação Quilombola”, aborda três questões relativas a esse fenômeno. A primeira diz respeito à *Resistência Cultural*, uma forma de existência da África no Brasil, com todos os matizes que esta análise pressupõe. A segunda está relacionada à *Resistência Política*, onde a referência à África é substituída pela referência ao Estado ou às estruturas de dominação de classes. Pense-se o quilombo como metáfora política, uma espécie de revolução popular. Na terceira abordagem, está mais contemporânea, compreende-se a dimensão de uma *Resistência Negra*, onde se valorizou o repertório das lutas políticas, os processos organizativos e o fortalecimento dos movimentos negros.

São Francisco do Paraguaçu é testemunho de que, apesar dos avanços advindos das lutas dos negros no Brasil, ainda, esses grupos, são reféns de um estranho processo político e jurídico- formal. A demanda por seus territórios e oficialização da sua identidade como Quilombo, levantou a poeira de uma violenta e oficializada força que deságua no racismo contra os negros. Se não bastasse o penar da luta, o processo de criminalização, uma arma hoje muito usada pelas elites, foi responsável pela morte de muitas lideranças negras, a exemplo de Dona Maria, uma guerreira na luta pelos direitos dos povos negros da Bacia do Paraguaçu. Poderíamos narrar muitos aspectos relativos às identidades étnicas, mas é na luta, na reivindicação de direitos, que essas identidades político organizativas se estabelecem e desestabelecem.

Uma metáfora negra

Os movimentos das identidades negras que me referi são feitos de marcas reais e simbólicas. Marcelo (2008), falava das marcas que Felizardo deixava nos indígenas Kaxi que amansava no Juruá. Um discurso complexo. Falava que o atual governo não mais amansa com a marca FC, de Felizardo, mas com selos verdes, bolsas famílias, etc. Nós,

intelectuais, também temos que estar atentos aos nossos códigos simbólicos e, de alguma forma, a uma indagação sobre o que somos e de que lado estamos nesses envelhecidos processos de amansamentos. Temos que reconhecer nossas produções como cheias de vazios, para que preenchamo-las de sentidos éticos ao longo da nossa existência. Assim, não seria mais importante pensar quem é o Outro, uma etnografia do Outro, mas quem somos; traçar uma ecologia da consciência de si.

Fecho esse ensaio com uma provocação de uma liderança Karuazu, que me indagou sobre se eu sabia o que significava “Karuazu”. Eu prontamente disse: não. “Não sabe?! Karuá é uma planta da Caatinga, o caroá/croá, e Zu, é de Zumbi”. Aqui, talvez, resida uma síntese do que procurei dizer neste ensaio: queria falar de uma essência entre a pele e o osso!

Então ser negro é também estar entre essas metáforas que nos liga a uma linha, uma teia, simbólica de uma África mítica e real, uma metáfora. Ser negro é ser a pipoca branca de Nanã, a folha verde de Osain, ser do orixá Tempo, sem forma, sem correntes, sem senhores.

Como afirmou Foucault, vivemos o tempo das nossas próprias descontinuidades. Não somos apenas filhos das diásporas, da diáspora africana, mas das diásporas das diásporas engravidadas da diáspora africana. Constituímos-nos identitariamente nessas teias que se reelaboram constantemente. Maffesoli (2000) abre seu “Eterno Instante”, afirmando que “o trágico é impensável e, no entanto, temos que pensar. Recordemo-nos também que, como o vento, o espírito sopra onde quer. Talvez seja assim que se pode compreender o espantoso retorno dos valores arcaicos à dianteira da cena social.”

Referências

ALDÉ, Lorenzo. “Etnia para Que te Quero: Políticas Sociais Baseadas em Critérios Étnicos Fazem Surgir Novos Povos e Comunidades Tradicionais. Como o Brasil “Miscigenado” Virou um País Etnicamente Dividido?”. In **Revista Veja**. Março de 2007.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: Antropologia e História do Processo de Formação Quilombola**. São Paulo: EDUSC, 2006.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.

COUTINHO, Leonardo; PAULIN, Igor; MEDEIROS, Júlia de. A farra da Antropologia oportunista. **Revista Veja**. Ed. 2163. Ano 43. N. 18. Maio de 2010.

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

MAFESOLI, Michel. **O eterno instante: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação**. Belém: 2006.

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO SENTIDO DE NEGRITUDE

Ivete Aparecida da Silva Ota¹⁵
Edivania Granja da Silva Oliveira¹⁶

Introdução

Muito se tem discutido sobre raça, etnia, democracia racial. Ora com o objetivo de reiterar os mecanismos de discriminação, ora com o objetivo de descredenciá-los. Interessa-nos tomar a questão da negritude do ponto de vista discursivo.

Pretendemos, neste texto, retomar o embate discursivo travado em torno de questões relativas à construção da subjetividade sobre o ser negro, a partir de um deslocamento dos lugares de significação, das condições de produção do discurso. Para isso, nos valeremos do referencial teórico da Análise do Discurso francesa, que tem em Michel Pêcheux seu fundador.

Por condições de produção entendemos os vestígios que a história inscreve no discurso para fazê-lo significar, através do processo de constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2001), desfocado, pois, do sentido circunstancial, pontual, que lhe atribui à sociolinguística ou a teoria da comunicação.

¹⁵ Professora de Língua Portuguesa no IF Sertão PE (*Campus* Petrolina - aposentada) e na Universidade de Pernambuco – UPE (*Campus* Petrolina - aposentada). Doutora em Linguística (UFAL). E-mail: ivete.ota@ifsertao-pe.edu.br.

¹⁶ Professora de História do IF Sertão PE (*Campus* Petrolina). Doutorando em História Social USP. Lidera o “Grupo de Pesquisa e Estudo de Cultura, Memória e Educação na Sociedade Sertaneja” (GRUPEC/IF Sertão PE). Coordenadora Adjunta do programa Ação Saberes Indígena na Escola – MEC/UNEB/IF Sertão PE e Vice Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Intercultural: indígenas e quilombolas, IF Sertão PE (*Campus* Floresta). E-mail: edivania.granja@ifsertao-pe.edu.br.

Diferentemente da análise de conteúdo, que busca compreender o que o texto diz, quais os sentidos ali contidos, a Análise do Discurso pecheutiana (AD) não trata do sentido, como se fosse único e dado a priori, a partir de um efeito de transparência da linguagem; a AD trata de efeitos de sentido. Para se chegar aos efeitos de sentido, faz-se necessário remeter o texto – a materialidade – ao discurso, a partir de sua inscrição sociohistórica. Ou seja, um discurso produz efeitos de sentido a partir do lugar social, de condições de produção determinadas, que vão filiá-lo a uma formação discursiva (FD) que, por sua vez, vincula-se a uma formação ideológica (FI).

Entendemos o discurso constituído no imbricamento entre linguagem, ideologia e inconsciente. O discurso é sempre efeito de sentidos entre interlocutores, produzido a partir de condições de produção específicas, que abrangem, de um lado, o contexto imediato de sua enunciação, que vai determinar o lugar de onde esse discurso se coloca, e, de outro, o contexto sociohistórico ideológico que lhe dá sustentação, como a historicidade e a ideologia.

Efeito de naturalização do dito preconceituoso

O preconceito funciona pelo apagamento /silenciamento de alguns dizeres, inscrevendo outros como verdade absoluta. Assim, constrói-se, pelo discurso, um efeito de sentido de naturalização do preconceito. Como lembra Cavalcante (2007, p. 90), A naturalização desse discurso é o resultado do atravessamento da ideologia: a língua é atravessada pelo histórico para significar. Tomemos a palavra a Orlandi (1997, p. 11):

A naturalização não é o retorno à natureza, mas sim a consideração como natural daquilo que é histórico, produto do desenrolar histórico das relações sociais. Lembramos aqui o que temos concebido como processo ideológico em Análise do Discurso, feita a crítica ao conteudismo. Com efeito, não definimos ideologia como resultado de relações entre classes com seus conteúdos já dados, mas sim discursivamente como transposição de certas formas

materiais (isto é, linguístico-históricas) em outras, ou seja, como simulação (e não como ocultação, pois não há conteúdos escondidos ou falsos) em que sentidos são projetados em outros, transparências são construídas para serem interpretadas por determinações históricas que aparecem, no entanto como evidências empíricas. Nessa transposição apaga-se a materialidade específica das condições de produção dos sentidos. O efeito-interpretação produz, pois sentidos de um só lugar universalizando-os, estabelecendo assim a imagem do “preciso”, do “pleno”, do “único”, do “eterno”, do “definido”. É assim que consideramos a ideologia no encontro do simbólico com o imaginário, o que nos autoriza a dizer que a ideologia não é “X”, mas o mecanismo de produzir “X”.

É a partir desse lugar teórico que pretendemos situar nossas discussões sobre a construção discursiva em torno do sentido de negritude. Por muito tempo, os discursos construídos sobre o ser negro estiveram vinculados ao passado de escravidão, do caráter mercantilista, de objeto a que o negro foi submetido, construindo, assim, por uma memória discursiva, materialidades de onde o intradiscurso se faz significar. Nesse contexto, traremos para discussão algumas expressões corriqueiras nos discursos sobre o negro para analisarmos os sentidos produzidos sob a aparente neutralidade da linguagem. Compreender esses sentidos, expô-los em sua opacidade é uma forma de combater o preconceito racial. É necessário, pois, expor o silêncio constitutivo desse discurso.

Subjetividade e negritude

A representação discriminatória que se tem do negro é herança da história tradicional, fundada na ideia de submissão do negro no sistema escravista, em que os textos que nos chegavam eram selecionados e interpretados anteriormente pelo olhar dos historiadores. Ou seja, os sentidos atribuídos ao ser negro eram sempre efeitos de discurso fundados numa perspectiva capitalista, escravocrata e discriminatória, em que a submissão rendia lucros.

Em nossa sociedade, temos alguns enunciados sedimentados e largamente reproduzidos para fazer referência à negritude e a maioria desses dizeres está fundamentada nessa formação discursiva que atribui caráter de superioridade ao branco. Tomemos a expressão “Fulano/a é moreno/a, bem moreno/a”, comumente usada para dizer que alguém é negro/a, e adentremos sua suposta neutralidade.

Como nos lembra Orlandi (2001, p. 164), as formas do discurso – formas materiais – são marcas linguístico-históricas, vestígios de processos mais complexos que empurram o processo de significação para certas regiões de sentido. Esse processo de inscrição do acontecimento no espaço da memória resulta em sentidos outros, que vão inscrever o histórico para, assim, significar.

Há aí um marcador linguístico a intensificar a condição de negritude que se materializa no elemento intensificador “bem” e na repetição do termo “moreno”. Esse discurso, ao mesmo tempo em que revela sentidos, também silencia. Há aí uma postura de constrangimento por admitir que o outro é negro/a, como se ser negro fosse ofensivo.

Há, nesse dizer, uma tentativa de minimizar, pelo discurso, a condição de suposta inferioridade do outro. Essa suposta inferioridade não é dita explicitamente. Está inscrita no silêncio do discurso. Compreendemos o silêncio como constitutivo do discurso, como movimento resultado da incompletude: ele é fundante. Segundo Orlandi (1997, p. 14), “quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que: elas são atravessadas de silêncio, elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas; elas silenciam”.

Ao dizer isso, o sujeito que fala reproduz a ideologia dominante sobre a visão que tem do negro. E mais: o sujeito que o faz, implicitamente, em seu dizer, se constrange pela condição de inferioridade do outro: perpassa o discurso, inclusive, num processo de eufemismo, a coação do indivíduo que busca substituir o efeito supostamente grosseiro e desagradável de uma expressão, considerada demasiada forte – ser negro - por outra menos agressiva - moreno. E assim, para o sujeito falante, ao dizer que “fulano/a é moreno/a, bem moreno/a”, está se instaurando uma suposta cordialidade, uma

negociação de sentidos em que a condição de negritude é negada ou diminuída para não agredir.

A ideologia interpela o indivíduo e faz com que ele se identifique com determinada formação ideológica e com os dizeres, em forma de pré-construído, dessa formação ideológica. A esses dizeres corresponde uma forma-sujeito que equivale ao sujeito do discurso que se identifica com aquela formação discursiva.

Esse mesmo processo de comiseração pela condição do negro está investida no enunciado “negro de alma branca”, também muito corriqueiro nos discursos socialmente constituídos e enunciados sem constrangimento, pelo menos até pouco atrás. Entendemos que os discursos são lugares de produção/ reprodução de “verdades” cristalizadas, de valores historicamente constituídos. Aqui, a negritude é minimizada por uma condição de embranquecimento que, implicitamente, assim se coloca: embora o indivíduo seja negro, ele se se aproxima – apenas se aproxima – da condição do branco e isso minimiza o peso de sua condição. Milton Santos, em um artigo publicado na Folha de São Paulo, em maio de 2000, afirma que:

A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predestinado, lá em baixo para os negros assim tranquilamente se comportar. Logo tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quando houver “subido na vida”. Pode-se dizer como fazem os que se deliciam com jogos de palavras, que aqui não há racismo (à moda sul africana ou americana) ou preconceito ou discriminação, mas não se pode esconder que há diferenças sociais as quais não se buscam remédios. A naturalidade com que os responsáveis encaram tais objetivos dessa maneira. ‘Trata-se, na realidade de uma forma da apartheid à brasileira, contra a qual é urgente reagir se realmente desejamos integrar a sociedade brasileira de modo que, num futuro próximo, ser negro no Brasil seja também, ser plenamente brasileiro no Brasil’ (SANTOS, 2000.).

Pode-se apontar que o racismo no Brasil, foi no sentido de uma ideologia de justificação, de classificação e de naturalização, com o intuito da manutenção de privilégios de um grupo sobre outro através

de dois movimentos ideológicos, o da ideologia da dominação racial e do mito da democracia racial, utilizadas para justificar a escravidão do negro e naturalizar as desigualdades raciais.

Os discursos são ditos que circulam socialmente, não principiam no sujeito e não se encerram no dito, e os sentidos “falam” independentemente da vontade do sujeito. Essas são condições estruturantes do discurso. Assim, atribuir ao outro uma identidade de negritude é supostamente agressivo para o sujeito falante porque arrola um conjunto de dizeres historicamente construídos ligados a uma construção de inferiorização, quer por não se enquadrar nos padrões estéticos eurocêntricos, quer pela condição social a que o negro foi historicamente submetido.

Quando o sujeito falante retoma esses discursos já-ditos anteriormente, ele o retoma trazendo do interdiscurso essa carga significativa. Ao tentar minimizar, pelo discurso, a compreensão que o sujeito falante tem do negro, esse sujeito deixa implícita uma piedade, uma comiseração pela condição de negritude do outro, que num processo de suposta solidariedade, é negada, minimizada.

Os dizeres que os sujeitos assumem são extraídos de um universo de possibilidades, denominado interdiscurso, no qual os indivíduos selecionam “o que pode e o que deve ser dito”, a partir de sua filiação à formação discursiva. As noções de interdiscurso e intradiscurso podem ser assim definidas: A esse universo de possibilidades de dizer chamamos interdiscurso. Por interdiscurso Pêcheux (1988, p. 162) compreende “o todo complexo com dominante das formações discursivas”. Nele, dada sua constituição heterogênea, estão inscritos todos os discursos de diferentes formações discursivas e ideológicas. Daí o sujeito recorta os dizeres que vão se inscrever em seu discurso. Essa escolha é sempre o resultado de um processo ideológico/inconsciente que faz com que seu dizer se vincule a uma determinada formação discursiva, a partir da qual seu dizer vai significar.

A relação entre o já-dito e o que se diz, melhor dizendo, entre sentidos anteriormente constituídos e uma formulação atual é o que a AD vai denominar interdiscurso e intradiscurso, respectivamente. O primeiro, discursos já produzidos que entram na produção discursiva ressignificando o já-dito antes, noutro lugar, como espaço de confrontos ideológicos da relação de dominação/subordinação. Dessa forma, está introduzida na AD a noção de interdiscurso, como o que é falado antes, em outro lugar e como o possibilita dizeres outros, convocados na história, ideologicamente marcados, que vão afetar os discursos produzidos pelo sujeito, em dada condição de produção (FLORÊNCIO *et all*, 2009, p. 76).

Através do materialismo histórico chega-se ao sujeito interpelado pela ideologia, em que há um assujeitamento do sujeito ao dizer.

A constituição do sujeito na Análise do Discurso articula fortemente o social (a relação com a História) e o inconsciente (a relação com o dizer do outro). Em outras palavras, o sujeito da Análise do Discurso é duplamente afetado: em seu funcionamento psíquico, pelo inconsciente, e em seu funcionamento social, pela ideologia (INDURSKY, 2000, p. 71).

O preconceito é, dessa forma, uma construção social e a noção de sujeito aqui investida não é o sujeito individual, mas constituído sócio historicamente: Assim é que o preconceito se constitui, produz e reproduz, demandando um investimento grande para combatê-lo: ele encontra-se arraigado no inconsciente, reproduz-se pela ideologia e se mantém por uma memória discursiva porque os sentidos são regulados sócio historicamente.

A noção de sujeito não recobre uma forma de subjetividade, mas um lugar, uma posição discursiva relativa a uma incidência da memória (instância da constituição de sentidos) (ORLANDI, 1988, p. 13).

Os dizeres existem como possibilidade no interdiscurso, lugar de onde são recortados pelo sujeito para significar. O interdiscurso constitui-se dos discursos já formulados, de já ditos em outros lugares,

ou seja, de sentidos anteriormente constituídos e, quando esses discursos entram numa formulação atual, denominada intradiscorso, eles são ressignificados. O sujeito, ao fazer isso - selecionar alguns dizeres e não outros - faz a partir de sua vinculação à formação discursiva.

Os discursos são, portanto, virtualidades inscritas no interdiscurso e funcionam como possibilidades armazenadas que se revestem de sentido a partir de sua materialização. Ao se materializarem, os discursos se filiam a certos dizeres – e não a outros – que, em sua vinculação com o histórico, através do “já-dito”, ganham sentidos. Assim, os dizeres significam a partir de seu retorno a certas regiões de sentido, pela repetição dos sentidos já existentes, mesmo que para isso sejam utilizadas outras estruturas morfossintáticas, outras escolhas lexicais. Segundo Pêcheux (1988, p. 160/1),

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão, uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente ‘evidentes’ – conforme refiram esta ou aquela FD, é porque elas têm um sentido próprio, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada FD, nas relações que tais palavras, expressões, proposições, mantêm com outras palavras da mesma FD.

Assim, o sentido é o resultado de um processo em que a materialidade linguística é pressuposta para se chegar ao histórico, levando em conta as contradições ideológicas que constituem os discursos numa sociedade de classes, não atrelado ao significante, à estrutura material.

Daí é que o preconceito que atravessa os dizeres é ditos que já significaram em outros lugares e, ao serem retomados, carregam consigo essa carga de sentido, que através de ditos e não-ditos, vai incorporando elementos pré-construídos produzidos no exterior dessa formação discursiva e traz à lembrança desses elementos, mesmo que eles não sejam explicitados.

O preconceito se constitui nessa repetição e esse modo de funcionamento contribui para que ele se torne entranhado na vida

social, dificultando seu combate. Os discursos, segundo Orlandi (2002), funcionam como atualização de uma memória que se materializa pela textualização, vez que todo discurso é sempre retomado de um discurso anterior que o sustenta e o torna dizível; retomando sempre outros dizeres e sentidos, através de um dito que já foi significado e, mesmo esquecido, continua a significar.

Nesse processo entre o dito e o apagado, os dizeres historicamente sedimentados vêm à tona, numa tensão entre o lembrar e o esquecer, entre o dito e o não dito, materializando e reproduzindo no intradiscurso o preconceito. Esses sentidos outros investidos no discurso – da teoria do embranquecimento e da condição de inferioridade do negro – são sentidos silenciados para jus à “democracia racial” à moda brasileira, em que até há pouco celebrava-se a crença de que no Brasil não existe preconceito racial, num suposta cordialidade que apaga os conflitos.

Segundo Florestan Fernandes,

o brasileiro tem preconceito de ter preconceito. [...] No Brasil institui-se a crença da convivência cordial e harmoniosa das raças e etnias que compõem a nossa sociedade, aliada a outra crença, a da inferioridade do negro, consolida-se dessa forma a desigualdade racial, de forma estrutural (FERNANDES, 1972, p. 42).

Os discursos sobre a negritude são historicamente marcados e, embora ainda circule com muita frequência a ideologia do embranquecimento e do negro como vítima, percebe-se ao lado desse discurso, um outro discurso que se instaura numa região de sentidos de valorização da autoestima e da afirmação da identidade com relação ao ser negro, ser negra. Obviamente, sendo o discurso práxis social, ele reproduz as condições materiais de sua existência e o discurso de afirmação de identidade é o resultado de um processo de conscientização e de luta das populações negras pelo reconhecimento e pelo respeito. Tratar de discurso é antes de tudo lidar com um objeto do caráter instável, vez que ele,

Toma suas infiltrações como constitutivas de si [e] o sentido como uma noção sempre plural, esquiva, que põe em cheque a soberania do significante e se aproveita das infiltrações do discurso para voltar sempre com nova forma (BRAGA, 2008, p.98)

É a partir dessa porosidade do discurso, a partir de onde os sentidos podem ser sempre outros, que conduziremos nossas discussões. Há um tempo, a expressão “cabelo crespo” era empregada como uma espécie de eufemismo para minimizar características indesejáveis que se refletiam no cabelo, mas que faziam parte de um conjunto de características atribuídas ao homem negro, à mulher negra, relacionadas à condição da etnia.

O processo de produção do discurso é articulado no confronto do político/ histórico com a linguagem, fazendo as palavras significarem, numa relação que articula a movência necessária para a construção dos sentidos, como propõe Orlandi (2001).

Porque o discurso é poroso e não se encerra em si mesmo, deixando-se infiltrar por outras formações discursivas é que os sentidos são negociados, podendo ser sempre outros. Numa memória que se atualiza, o discurso produz e faz circular novos sentidos. Assim é que a ideia anteriormente atribuída a cabelo crespo é retomada e ressignificada, passando a referenciar uma identidade assumida e não mais mecanismo de ocultamento da condição de negro. Observa-se uma construção social em que uma nova estética é significada e o que outrora era motivo de negação, agora se faz identidade, lugar de resistência.

De negro vitimizado a afrodescendente: a passagem de um discurso a outro revela, mais que um investimento na linguagem, uma nova postura. A mudança de nomenclatura articula a construção de uma subjetividade que outrora se dava pelo assujeitamento às condições que lhe eram impostas, agora rompe com esse assujeitamento e assume sua identidade. Nesse contexto, alguns discursos foram deslocados, ressignificados e incorporados como forma de pertencimento etnicorracial; outros, descartados.

Reflexo desse novo investimento identitário são as Leis

10.639, de 2003 e 11.645/08, que buscam aprofundar as discussões étnico-raciais. Essas leis são resultado de conquistas e marcam um lugar de resistência.

Outro reflexo dessas conquistas é o lugar que a estética negra tem ocupado no mercado e na teledramaturgia. A estética negra é ressignificada e, num nicho de mercado, inúmeros produtos se voltam para atender à beleza negra: desde xampus e maquiagem até uma moda denominada étnica. Nas telas da TV, atores e atrizes negros são mostrados de forma a exaltar sua negritude do ponto estético: a pele negra maquiada, o cabelo afro exposto - sem tentativa de alisamento - e o porte esbelto e elegante, antes escondido pelos papéis subalternos que lhes eram destinados, ficam à mostra.

Considerações finais

Dado que o discurso é práxis social, os discursos sobre a negritude inscrevem-se em diferentes regiões de sentido: ora situando o negro como inferiorizado, ora construindo uma identidade de valorização. Esses diferentes sentidos construídos estão vinculados a diferentes processos sociohistóricos e a diferentes sujeitos do discurso: ora vinculado a um longo processo de dominação, como mais um mecanismo de manutenção do sistema do capital, ora num processo de construção identitária, que embora não se restrinja ao aspecto comercial, o mercado também se aproveita para emplacar novos produtos.

Em outros termos, o preconceito racial é uma construção histórica e se dá por mecanismos complexos e sutis que se ora se revelam, ora se ocultam no discurso, dado que o discurso se constitui na linguagem revestida de historicidade. Silenciar as condições de funcionamento dessa prática discursiva é uma forma de encobrir os conflitos raciais e o preconceito.

Referências

BRAGA, Amanda Batista. **A mídia impressa na promoção de discursos sobre políticas de igualdade racial**: o negro e a revista Raça. Dissertação de mestrado apresentada ao Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, 2008.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama *et all.* **Análise do discurso**: fundamentos e prática. Maceió: Edufal, 2009.

FLORESTAN, Fernandes. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

INDURSKY, Freda. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. In INDURSKY, Freda e CAMPOS, Maria do Carmo. **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzato. 2000.

ORLANDI, Eni. Um sentido positivo para o cidadão brasileiro. *In*: ORLANDI, Eni, *et all.* **Sociedade e Linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

ORLANDI, Eni, *et all.* **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 2002

ORLANDI, Eni, *et all.* **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas – SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni, *et all.* Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. Campinas- SP, **Revista Rua**, Unicamp/Nudecri, no. 04, março/ 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas-SP: Editor da Unicamp, 1998.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. **Folha de São Paulo** - Mais - Brasil 501 d.C. - 07 de maio de 2000.

DIVERSIDADE ÉTNICA: A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS NA PROMOÇÃO DE UMA IGUALDADE RACIAL ACERCA DE ÁFRICA

Agda Marina F. Moreira¹⁷

Introdução

Os estereótipos construídos ao longo de séculos de contato do branco europeu com o negro africano, teve como ponto de referência o olhar ocidental, o que acabou gerando impressões depreciativas acerca da cultura, das relações sociais, da religiosidade e do modo de viver africano.

Impulsionados pela missão catequizadora e civilizatória – a partir da expansão marítima e das relações comerciais – os europeus tiveram seu primeiro contato com a “África Negra” no séc. XV. A partir daí, a visão que predomina ao se tratar do continente africano é aquela gerada a partir do olhar e da narrativa europeia. Todos os estereótipos de um continente visto como sendo homogêneo, selvagem, atrasado, miserável, com a sensualidade acentuada e com práticas ligadas às forças do mal nada mais são do que uma herança negativa acerca de África.

Dessa forma, mesmo após anos de emancipação do continente, a visão que ainda predomina no imaginário social e que ainda é veiculado pela mídia é de uma África carregada de pré-conceitos depreciativos.

¹⁷Historiadora, Coordenadora de Projetos Sociais e Técnica de Pesquisa (Setor Quilombos) do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva - CEDEFES, Belo Horizonte/MG. E-mail: agda_matsumoto@hotmail.com

A visão europeia acerca de África

Por muitos séculos o Teocentrismo orientou a concepção que os europeus tinham do universo, estando Deus e a vida da Igreja no cerne de sua vivência. A Igreja não somente atuava no campo religioso, mas era a responsável pela organização e orientação da vida social, usando-se de um discurso que tinha como princípio a punição daqueles que julgava ser infiéis. A prática dos dogmas colocados pela Igreja como meios de purificação e de aproximação de Deus orientava o cotidiano do mundo ocidental cristão, que temia o inferno, entendido como local de trevas e dor. A fuga do purgatório, só se daria através de um comportamento aprovável e mediante aos cumprimentos dos sacramentos – indulgências, confissão de pecados, batismo.

Nesse período, a Europa era tida para os europeus como centro do universo, sendo conhecido como parte do globo somente a Europa, Ásia e algumas regiões da África do Norte - dado ao contato com comerciantes árabes que ali comercializavam. Entretanto, o conhecimento acerca do continente africano era limitado, o que permitiu a criação de uma série de imagens e fantasias que habitaram o imaginário coletivo do homem medieval.

As Grandes Navegações que se iniciavam na Europa fomentadas pela rota comercial inauguraram uma nova etapa na construção do saber ideológico e científico acerca do continente africano e de seus habitantes. Alimentados por relatos de viajantes europeus, a construção dos estereótipos acerca da África foram lentamente sendo construídos no Velho Mundo.

O olhar dos viajantes

Um dos primeiros relatos da chamada África Atlântica se deu graças ao comerciante veneziano Marco Polo, que registrou as experiências vividas durante suas expedições em sua obra *O livro das maravilhas*, datado do séc. XIII. A partir de suas interações comerciais com os mongóis, comerciantes influentes e poderosos do período, os

irmãos Polo partem de Constantinopla para diversas regiões, até então, pouco conhecidas.

Nesse contexto das cruzadas, já era conhecido entre os europeus a existência de um Reino cristão que acreditavam estar localizado na Ásia,

(...) é então que, aproximadamente em 1145, um bispo da Terra Santa conta que um rei cristão vindo do Oriente vencera o rei dos Medas e dos Persas. Este rei, que seria descendente dos Reis Magos, chamava-se Preste João. (POLO, 1985, p. 95)

Os relatos acerca de Preste João se dispõem através dos relatos das batalhas travadas por ele, que ficaram registradas em sua obra. Numa delas, Polo relata a prisão do rei Dario, chamado por ele como Rei do Ouro:

Então, o Prestes João, ao vê-lo indefeso, deu-lhe ricos cavalos e armas, vestiu-o de brocado de ouro, e mandando-o acompanhar por uma brilhante escolta devolveu-o ao seu reino. E, desde essa data, foi seu amigo e aliado. (POLO, 1985, p. 140)

Essa lenda permeou o imaginário dos europeus até o Séc. XIX o que, de certa forma, auxiliou uma visão positiva acerca da Etiópia. Acreditava-se que Preste João era um soberano gentil e poderoso, sendo seu reinado lugar de delícias e abundância, sendo o bondoso rei convertido ao cristianismo, o que aumentava o desejo de localizar suas terras. Polo foi somente um dos que, influenciados pelas concepções de seu tempo, contribuíram na construção desses estereótipos a partir de sua vivência e orientação ideológica, majoritariamente cristã. Juntamente com os relatos que emergiam, a Igreja também passou a reforçar a ideia de um continente selvagem, fantasioso, habitado por criaturas fabulosas.

A Etiópia era conhecida pelos europeus como lugar de habitação de seres monstruosos. Etimologicamente, Etiópia significava “face

queimada”, o que acabou servindo de pano de fundo para as construções que foram desenvolvidas e afirmadas pela Igreja.

Como já dito anteriormente, a Igreja e a vida religiosa orientava a vida dos europeus, surgindo assim, diversas teorias acerca da Etiópia e dos negros africanos. Uma delas é a ligação ao mal e o diabo estando relacionado às trevas e à escuridão. Dessa forma, os africanos passaram a ser associados como seres que habitavam um lugar amaldiçoado, selvagem. As diversas figuras criadas dos seres da Etiópia, como os “ciápodes” e “tritonides” são exemplos do imaginário coletivo da época. A associação dos africanos à selvageria se dava graças à rica fauna existente no continente, dado que a organização social em povoados e clãs, que em muito divergia da concepção europeia de cidades.

Nesse contexto, o mito dos descendentes de Cam será mais um dos estereótipos construídos pela Europa acerca do continente africano. O texto bíblico utilizado na construção dessa ideia se refere ao livro de Gênesis, onde Noé amaldiçoa seu filho Cam por tê-lo visto nu, declarando que ele e toda a sua descendência seriam escravos de seu irmão Sem.

25 Disse: “Maldito seja Canaã! Que se torne o último dos escravos de seus irmãos”!

26 E acrescentou: “Bendito seja o Senhor Deus de Sem, e Canaã seja seu escravo”. (Gênesis: Cap. 9: 25-26)

A partir desse versículo bíblico, o mundo ocidental, pautado pela orientação cristã e pelos dogmas da Igreja Católica, passa a ter uma justificativa para a escravização de negros africanos, sendo eles, portanto, os descendentes de Cam. Mais do que uma alusão que passou a relacionar a cor da pele escura com as trevas, com o mal, com a maldição imposta pelo próprio Deus; através de seu servo Noé. Além disso, esse discurso também assumiu o caráter de missão evangelizadora frente aos povos considerados pagãos, tendo em vista que a fé cristã devia ser disseminada aos povos que ainda não teriam

sido alcançados por tal graça. Ainda mais, se tratando de povos tão selvagens, com a sexualidade aflorada e com práticas religiosas diretamente voltadas à feitiçaria, ocultismo e às forças do mal, concepção construída pela Europa.

Conhecida como região de intolerância climática, a zona meridional do continente africano passou a ser alvo de novas justificativas que buscavam “comprovar” a inferioridade dos negros frente às demais “raças”, agora, pautadas pelo fator climático.

A visão preconceituosa em relação ao negro não se fazia presente somente entre os europeus, mas alimentou os discursos degradantes de diversos viajantes dos séculos X ao XVI. Dentre eles, o relato do poeta árabe Al-Mutanabbi, onde encontramos o fator climático para justificar o racismo manifestado à cor da pele e sua consequente degradação:

Sendo o seu país muito quente, os corpos celestes aí exercem a sua influência e atraem os humores para a parte superior do corpo. Daí os olhos à superfície da cabeça, os lábios pendentes, o nariz chato e grosso, a flacidez da cabeça em consequência da abundância dos humores atraídos para o cimo do corpo; assim, a mistura dos humores no seu cérebro deixa de ser equilibrada, e a alma deixa de poder exercer sobre ele a sua ação completa; altera-se o seu discernimento e é desertado pelos atos de inteligência. (M'BOKOLO, 2009, p. 235)

A construção de um mito

Partindo de uma concepção racial em vigência, o homem europeu seria aquele dotado de valores e qualidades, dentre elas biológicas, evoluídas, estando, portanto, à frente dos demais, devendo “civilizar os demais”. No caso da África negra, isso se dará a partir de duas influências distintas: o caráter missionário e os interesses econômicos.

Conforme dito anteriormente, a concepção religiosa estava muito arraigada no imaginário e vivência do homem ocidental, estando

Deus no centro do Universo. Dessa forma, acreditava-se que ao europeu, estava designada a missão de evangelizar os demais povos. No caso africano, dado à sua relação com a “selvageria” e com “práticas do mal”, devia o branco europeu tirá-lo de suas amarras, fruto esta, da maldição ao qual foram imputados. Mais ainda, aqueles povos só seriam retirados do seu estado de barbárie graças à intervenção de seu oposto, o branco civilizado.

O etíope é um exemplo dessa visão distorcida, onde a figura de Satã - em alguns sermões durante as missas de domingo denominados *exemplum* - era designado como “negro como um etíope”. A alusão feita aos etíopes não é gratuita, sendo que:

(...) a designação grega de Etiópia remetia, por sua vez, à descendência de Cã, o maldito filho de Noé, cuja tradução, Chus, seria ‘etíope’. ‘Aethips’ tinha um largo sentido abrangendo uma multidão de povos cuja característica era ter pele escura. (PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 60)

Em contrapartida, a expansão marítima e a interação com os outros povos, foi fruto de uma nova ordem que surgira na Europa, que agora, pautados por uma visão mercantil, buscava se inserir nas rotas comerciais. Essa nova atividade, colocaria os interesses do continente em consonância com a crescente ordem capitalista. O continente africano representava não somente a expansão da fé, mas seria palco de trocas comerciais, aquisição de matéria-prima, inserção nas rotas comerciais existentes e fornecedora de mão-de-obra escrava.

A construção de uma história do continente africano

O Positivismo se manteve como linha historiográfica hegemônica até meados do Século XIX, tendo que a construção da história somente seria possível mediante o uso de documentos oficiais como fonte documental. Nessa linha, a história oficial somente seria legitimada com o uso de documentos ligados ao poder, devidamente registrados, não sendo estes contestados de forma alguma.

O documento por si só, seria capaz de dizer como determinado fato havia acontecido. Ao historiador, cabia unicamente redigir os fatos, interligando-o ao contexto histórico vigente, sem sequer, fazer nenhuma análise ou crítica pessoal, sendo a subjetividade uma forma de interferência, de depreciação sobre o fato analisado. Nessa perspectiva, a história da África não percorria os livros de história, acreditando que, por não haver documentos escritos acerca de sua formação, seria inviável reproduzir sua história.

Segundo Trevor-Hoper, a missão de se escrever a história da África seria incompatível ao historiador, sendo o continente não produtor de sua história dado a não produção de registros documentais. Em suas palavras:

Pode ser que, no futuro, haja uma história da África para ser ensinada. No presente, porém, ela não existe; o que existe é a história dos europeus na África. O resto são trevas (...), e as trevas não constituem tema de história (...) divertirmo-nos com o movimento sem interesse de tribos bárbaras nos confins pitorescos do mundo, mas que não exercem nenhuma influência em outras regiões. (TREVOR-HOPER, 1968, p. 102)

Essa linha contribuiu no atraso da produção historiográfica acerca de África, omitindo sua diversidade étnica, seu passado histórico, sua formação social, cultura, dentre tantas outras informações valiosas que encontramos no continente. Além disso, essa inércia acabou por reforçar uma série de estereótipos, anulando as contribuições do continente para a humanidade e o fortalecimento de uma visão única de África: a de um continente selvagem.

As culturas africanas, em sua maioria, baseiam sua memória, saberes e sua história na transmissão oral, sendo a escrita, ao contrário da cultura ocidental, uma prática pouco usual. Ao contrário do que se acreditava a rememoração do passado – origem e formação - e a valorização dos antepassados são diariamente vividos no seio das comunidades, sendo a transmissão dos saberes, uma ligação com sua identidade.

A possibilidade em se fomentar trabalhos historiográficos acerca de África se deu somente com a emancipação da Nova Histórica. Essa nova linha historiográfica, surgida na Europa a partir de 1930, considerava uma série de instrumentos e fontes que pudessem contribuir para a construção do saber histórico. A história da Arte, História Cultural, a memória e, a História Oral passaram a ser objetos de análise na produção historiográfica. Neste contexto, a África passa a ser alvo de diversos trabalhos, dado que, ao contrário do Positivismo, entendia sua tradição oral como fonte a ser potencializada.

Somente a partir de 1950 que uma produção historiográfica acerca do continente africano passou a ser usual, sendo que, somente na década de 60, que os próprios africanos passaram a “produzir” e a publicar sua própria história. O grande ganho dessa nova vertente com certeza foi o início da desconstrução de diversos estereótipos que foram reforçados ao longo de séculos. A partir daí, a África não seria mais vítima de uma história única, eurocêntrica, discriminatória e depreciativa.

Nesse momento, a literatura africana toma lugar de destaque à produção e valorização de sua cultura, apresentando elementos próprios como a valorização à natureza e o modo de viver como parte de sua escrita, o que possibilita um novo olhar.

A literatura como instrumento – documento

Partindo do pressuposto de que o documento não é apenas um resquício do passado, mas sim como sendo um produto passível da influência do contexto no qual foi produzido, o uso da literatura como fonte tornou-se uma possibilidade. Mais do que uma obra de ficção, a literatura apresenta uma série de símbolos e narrativas que expressam uma série de valores e resquícios culturais importantes na compreensão de um dado objeto.

No caso da produção literária africana, a apresentação de um universo místico, de valorização ao passado, de culto aos ancestrais e de uma ligação intensa com a natureza, contribuem para uma percepção

do que chamamos de cosmovisão africana. A compreensão da cosmovisão africana e do seu modo de ver o mundo, torna-se indispensável para melhor compreender a vivência desses povos e, principalmente, desconstruir estereótipos.

Como já dito anteriormente, a escrita é pouco utilizada dentre as culturas africanas, sendo a palavra uma forma de externar a energia existente no seio da comunidade e do universo que a compõe. A oralidade é o traço marcante responsável pela memória do passado, por tornar viva a cultura e as tradições existentes e, por manter vivas essas tradições que vão sendo transmitidas para as gerações vindouras. O que muitas vezes é colocado de forma negativa e discriminatória pelo mundo ocidental, é o cerne da vida e da compreensão dessas culturas, que tem nos rituais e festividades sua riqueza e manutenção cultural.

A produção de uma literatura sobre África escrita por africanos permite uma percepção acerca do cotidiano existente no interior dessas culturas, dado que, a produção escrita apresenta uma série de subjetividades colocadas pelo autor. Entendendo que, o sujeito que escreve, o diz a partir do lugar de onde fala, devendo ser considerado seu leitor, ou seja, com quem fala e por que fala. Todos esses aspectos devem ser entendidos como elementos que compõem uma escrita, inclusive, a produção literária.

Ao descrever um espaço físico, ao dar vida aos personagens e construir sua trama, o autor acaba sendo influenciado pela sua vivência, expressando em sua obra traços de sua formação. É muito diferente observar o relato de um estrangeiro e de um próprio africano ao falar de seu continente, sendo que:

A literatura desenvolve dessa maneira, um diálogo ininterrupto entre a vida e o cotidiano. É no cruzamento do mundo simbolizado pela palavra em estado de literatura, com a realidade diária dos homens que a obra literária, pode assumir seu papel de revelador da sociedade. (DIAS, p. 1)

É nesse sentido que a literatura contribui na promoção de um novo olhar acerca dos povos africanos, possibilitando ao leitor uma

visão sem preconceitos, a partir de relatos de um africano que descreve o seu “mundo”. Para a autora africana Chimamanda Ngozi Adichie, que defende as possibilidades que a literatura africana possibilita na desconstrução de negativismos acerca do continente. O perigo de uma história única é uma de suas críticas, sendo a história contada pelo mundo ocidental acerca de África, um dos maiores instrumentos mantenedores dos diversos estereótipos existentes em relação à África, conforme discutido ao longo deste trabalho.

A cosmovisão africana na desconstrução de estereótipos

A compreensão do mundo a partir do olhar dos africanos somente é possível mediante uma leitura acerca de sua cosmovisão, ou seja, da forma de interação com o meio em que vivem e da relação entre o mundo físico e o mundo espiritual. A leitura acerca da relação do universo do africano é um dos pontos fundamentais na desconstrução de estereótipos.

Partindo do princípio de que a organização social africana é definidora de seus valores, entendemos que a leitura desses povos somente é possível ao compreendermos esse universo, tendo como elemento norteador a correlação entre sagrado e profano. O universo africano é composto por elementos visíveis e não visíveis, sendo a natureza, os ancestrais, os animais e os deuses elementos de um mundo homogêneo, não havendo portanto, separação entre o espiritual e o material.

Ao contrário da concepção ocidental de que a morte seria responsável pela separação desses dois mundos, na concepção africana essa separação não existe, sendo somente formas diferentes de interação com o mundo. O universo africano está prenhe do sagrado, estando este, diretamente ligado com o homem, sendo este, um microelemento do mundo material. O oculto ganha um caráter diferenciador, sendo o culto aos ancestrais uma das formas mais presentes de interação, o que pode ser percebido nos rituais religiosos existentes nessas culturas.

O cuidado com o equilíbrio do universo é uma constante preocupação do africano, acreditando-se que, todas as forças são responsáveis pelo bem estar social, sendo a boa interação entre elas responsáveis pela vida em comunidade. Segundo tal concepção, a fertilidade, a boa colheita, a chuva, a harmonia social, dentre outras coisas, só são possíveis a partir do equilíbrio entre o sagrado e o profano.

A aproximação e a relação de respeito com a natureza tem sua justificativa na cosmovisão africana, entendendo que a natureza sendo parte importante do universo, deve ser respeitada para que haja um equilíbrio que se refletirá na comunidade. A crença de que o homem veio da terra e para lá retornará é um fator que estimula essa relação com a natureza.

Ao contrário de um tempo linear, o tempo africano é sincronístico, sendo o nascimento, o crescimento, a morte e o retorno à terra uma fase a ser vivida por todos os humanos. É como se a vida de cada homem fosse cíclica, cumprindo todas essas etapas, sendo que a morte não extirpa sua existência, é apenas uma transição na qual o homem passa a assumir outras formas, porém, sendo parte integrante deste universo.

Para os africanos, os orixás já foram homens num passado remoto, que se destacaram e tiveram sua existência sacralizada pela sua história. O culto aos antepassados torna-se um princípio norteador fundamental na vida desses indivíduos, tendo que no passado, estão todos os fatos, a memória e a identidade dessas comunidades. Nessa concepção, ao morrer, o indivíduo continua sendo parte integrante de sua comunidade, porém, em outro plano: o espiritual. Portanto, o olhar do africano está sempre voltado para o passado, sendo o futuro uma consequência não muito importante, definida a partir de sua ação no presente.

Segundo OLIVEIRA, para o africano:

A referência mor é o passado. É nele que residem as respostas para os mistérios do tempo presente. É no passado

que está toda a sabedoria dos ancestrais, somente no passado o africano encontra sua identidade. (OLIVEIRA, 2010)

Essa identidade torna-se essencial na formação do indivíduo e na sua compreensão do mundo, estando sua identidade diretamente ligada à comunidade. A vida em comunidade ultrapassa os limites da família, sendo toda a comunidade responsável por cada indivíduo que a compõe, sendo todos, juntamente responsáveis pelo bem estar e pela prosperidade de sua comunidade. A religiosidade e o culto aos orixás é uma das responsabilidades que devem ser mantidas em comunidade. A vida religiosa não se dá individualmente, de forma pessoal, como geralmente acontece no mundo ocidental, mas sim de forma coletiva, onde cada um tem seu papel dentro do rito.

Nesse contexto, a construção e a permanência de uma identidade coletiva só é possível mediante a transmissão oral. Os *griots* – conhecidos como contadores de histórias – assumem um papel importante nesse aspecto, contando e rememorando a história de formação da comunidade, de seus antepassados, da formação do mundo e do mundo dos orixás.

Daí a importância da palavra, que nessas sociedades, substituem o papel da escrita, tendo na oralidade sua tradição.

A preservação da memória da comunidade e dos antepassados não é tido como involução, ou estagnação, mas sim responsável pela manutenção cultural e pela boa vivência da comunidade. Isso porque toda a sabedoria reside no passado, na história de atuação dos antepassados, sendo sua transmissão a fonte de sua sabedoria e cultura.

Dessa forma, o culto aos orixás ultrapassa a conotação religiosa, assumindo assim, funções diversas dentro da estrutura social das comunidades. Segundo esta concepção, cada comunidade possui uma espécie de orixá protetor, ao qual todos os indivíduos devem prestar culto. O culto, os rituais e os sacrifícios oferecidos são formas de agradar seu orixá, que tanto pode interferir de forma positiva ou negativa sobre dada comunidade, dependendo do culto que lhe é prestado. Ao contrário da visão ocidental, cada orixá é dotado do bem

e do mal, podendo manifestar ambos os atributos, como é o caso de Exu, conhecido como o orixá brincalhão.

Os rituais são parte imprescindível da vida da comunidade, momento de memória, espiritualidade, celebração e agradecimento, sendo o contato entre o mundo visível e o invisível o momento de troca, devoção e interação entre os dois mundos. O que por muitas vezes é traduzido como práticas demoníacas ou selvagens.

Entretanto, na cosmovisão africana o homem é resultado de uma mescla de forças divinas e naturais, contendo em sua essência elementos diversos que permite sua relação com os orixás. Mais do que isso, o indivíduo é também produto de uma interação coletiva, moldado e assumindo funções específicas a partir do coletivo.

Sendo assim, a interação com o mundo espiritual se dá de uma forma totalmente adversa do ocidente, onde as divindades interagem e influenciam no mundo material. Aqui, não existe a ideia de salvação ou punição, de céu ou inferno, sendo que a morte não é o fim, mas sim uma nova etapa a ser vivida.

Referências

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Mirian Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

DIAS, Ana Lúcia Bentes Dias. **A Literatura como fonte para História da Educação**; um estudo sobre o “Ateneu” de Raul Pompéia. Universidade Federal do Pará, 2000.

FANON, Frantz. **Los Condenados de la Tierra (Les Damnés de la Terre)**. Disponível em <<http://www.elortiba.org/>> , 2007.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Brasil afro-brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HERNANDEZ, Leila M. G. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea.** São Paulo: Selo Negro, 2005.

HEYWOOD, Linda M. **Diáspora negra no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2009.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: história e civilizações.** EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo David de Oliveira. **Elementos estruturantes das sociedades africanas.** Disponível em <http://afrobrasileira.multiply.com/journal>> Acesso 15 jul. 2010.

POLO, Marco. **O livro das maravilhas: a descrição do mundo.** Porto Alegre: L&PM, 1999.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil.** 6. ed.. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

TREVOR-ROPER, Hugh. **The Age of Expansion, Europe and the World. 1559-1600.** ed. 1968.(SANTOS, 1996, 2004, 2008; CARLOS, 1996; CONTINS e SANT'ANA, 1996; ANDRIGHETTI, 1998; GILROY, 1998; MORAES e COSTA, 1999; COSTA, 2001; FILHO, 2001; ANDRADE, 2002; DURHAM, 2003; BESSÉ, 2004 ; HAESBAERT, 1988, 2005, 2009).

AS DIALÉTICAS TERRITORIAIS E A VALORIZAÇÃO DO ESPAÇO ENQUANTO LUGAR DE CONTRADIÇÕES: A HERANÇA COLONIAL E OS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE

Clécia Simone G. Rosa Pacheco¹⁸

Introdução

O presente texto objetiva discutir as dialéticas territoriais e a valorização do espaço enquanto lugar de luta de contrários, enfatizando a relevância da influência africana na identidade do povo brasileiro. Inicialmente, buscar-se-á traçar uma breve conceituação de espaço geográfico, lugar, dialética, território, e posteriormente far-se-á uma busca literária embasada em autores renomados, que tratam sobre a temática escolhida. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, onde se busca analisar as várias concepções acerca da temática escolhida, visando não apontar erros ou acertos, mas sim, comparar os autores que tem concepções similares e/ou controversas. Na primeira parte a concepção freyriana é discutida com base em Filho (2001) e Andrade (2002), acerca do conceito de brasilidade e, Costa (2001), que traz além da questão da brasilidade freyriana o conceito de ideologia de mestiçagem no Brasil dos anos 30. Na segunda parte, busca-se enfatizar a questão do espaço territorial e do território de identidades, trabalhando-se a questão do conceito de violência simbólica abordada

¹⁸ Professora de Geografia no IF Sertão PE (*Campus* Petrolina). Doutora em Educação (UCSF/AR). Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Tecnologia Ambiental e Sustentabilidade nos Territórios Semiáridos (IF Sertão-PE); Coordenadora do NuPGeo (IF Sertão-PE); Líder do GRIMA (CNPq); CTF/AIDA/IBAMA: 5500324. Cadastro Nacional de Peritos: 022645. E-mail: clecia.pacheco@ifsertao-pe.edu.br.

por Bourdieu e Arendt, e em seguida aborda-se através das concepções de Milton Santos, Haesbaert e Bossé sobre a relevância das questões identitárias e questão do pertencimento territorial discutida por Roberto Corrêa Lobato.

Discussão inicial à luz das concepções freyrianas

O conhecimento científico é um produto histórico, um resultado do desenvolvimento da relação entre as sociedades e a realidade em que estão inseridas. Esta forma de conhecimento expressa um estágio superior de apreensão, representação e sistematização da realidade (MORAES e COSTA, 1999). Assim sendo, as ciências, suas definições, suas classificações, são construções humanas sujeitas, portanto, às determinações da época e da sociedade que as produziu.

É à luz das considerações acima que é importante conceituar a geografia. Esta ciência geográfica é muito antiga e conheceu diferentes conteúdos e definições ao longo da história. Segundo Moraes e Costa, 1999, p. 17 “a concepção de Geografia na Antiguidade ou na Idade Média não é a mesma da época moderna”, principalmente da contemporaneidade. Quando se assume a Geografia como ciência social, o materialismo histórico e dialético passa a nos fornecer um número muito maior de subsídios e, assim, o objeto de estudo da geografia não poderá ser definido apenas como o “espaço” pelo espaço, e sim o espaço e sua produção e uso pela sociedade.

É neste espaço geográfico dinâmico que estão os sujeitos inseridos neste cotidiano metamórfico. Esses sujeitos estão organizados em espaços, territórios e lugares diversos. Essa forma de organização, por sua vez, traz em seu bojo uma série de contradições inevitáveis, tais como o antagonismo de classe, o caráter social da produção e sua apropriação privada, o desenvolvimento das forças produtivas frente às relações de produção vigentes. (MORAES; COSTA, 1996)

Tais contradições manifestam-se de formas distintas, e muitas vezes únicas, conforme a sociedade e a época enfocadas. De acordo com

a concepção dialética da história “a passagem de um período histórico a outro [é vista como] uma superação, movida por contradições reinantes e através das formas que as sociedades desenvolvem para solucioná-las” (MORAES; COSTA, 1996, p. 69).

É neste espaço geográfico de contrários, que nos colocamos enquanto nação brasileira. Costa (2001) afirma que “a nação brasileira também tem o seu processo de construção narrativa, sua dimensão ideológica” (p. 2). Em seu artigo *A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo*, o autor afirma que o período que vai do final dos anos 30 até os anos 70, o Brasil é marcado pelo domínio de certa ideologia, denominada de “ideologia da mestiçagem”¹⁹.

De acordo com a concepção de Costa (2001) a ideologia que pregava a questão da mestiçagem, encontrou em Freyre excelente expressão intelectual Costa afirma que: Ainda de acordo com o mesmo autor, até os anos 30 do século XX, pairava sobre o Brasil certa contestação do determinismo biológico, o que de certa maneira conformou o núcleo da defesa da mestiçagem feita por Freyre. Costa (2001, p. 08) afirma ainda que: De acordo com Andrade, 2002, Freyre em *Casa Grande & Senzala* buscou analisar não as relações entre brancos e negros, mas entre senhores e escravos. Como antropólogo, ele dividia a massa escrava em dois grupos: aquele formado pelo escravo doméstico (que estava em contato direto com a família patriarcal) e o escravo destinado ao trabalho agrícola (o trabalhador rural). Ao analisar este relacionamento entre o escravo e a família patriarcal, ele chama atenção para o fato de que a miscigenação era tanto racial como cultural, afirmando que todo brasileiro era influenciado pela cultura negra, era mestiço, tanto no sangue quanto na alma. (ANDRADE, 2002).

¹⁹ GABBERT, 1993 apud COSTA, 2001. Afirma que mestiçagem é vista atualmente como forma de exclusão social e cultural a medida em que está de fato justificada e legítima a posição inferior dos não-brancos.

Uma tal estratégia argumentativa, na qual o peso da determinação da raça desloca-se para as condições estruturais da sociedade, seria retomada por Gilberto Freyre. Nesse sentido, o clássico, *Casa Grande & Senzala* (Freyre, 1933), ao descrever como exitoso o processo de formação nacional apoiado não numa base racial homogênea, mas na constituição de uma cultura nacional, uma brasilidade mestiça, mas orgânica e unitária, pode ser lido como momento fundamental do movimento de “construção narrativa” da nação brasileira. (COSTA, 2001, p. 05).

Freyre reconstrói o processo de constituição do Brasil desde o período colonial e mostra que a nação brasileira, a despeito da escravidão e da dizimação de povos indígenas, representa o encontro efetivo de três grupos humanos, os quais encontram-se numa relação de complementaridade entre si. Assim ter-se-ia constituído uma “brasileiridade” – unidade da diversidade -, no âmbito da qual cada um dos três grupos originais teria deixado uma contribuição relevante para a constituição do caráter nacional.

Na citada obra, Gilberto Freyre procurou estudar a sociedade patriarcal brasileira formada com a conquista portuguesa e a ação dos indígenas e dos negros importados da África. Para compreender e explicar esta sociedade, ele estudou as estruturas econômicas aqui implantadas pela conquista lusitana e centralizada no controle da propriedade da terra e, através desta, no exercício do poder [dominando os territórios nacionais]. (ANDRADE, 2002). Por esta razão é que Freyre, ao escrever sua obra, com pouco mais de 30 anos de idade, situou-se bem no tempo e no espaço, entrando em choque com o pensamento dominante no Brasil naquela época.

Ainda de acordo com a óptica de Andrade (2002), Gilberto Freyre foi bastante influenciado pelo positivismo de Comte e, em suas obras buscou analisar o processo de ocupação do espaço brasileiro e a transformação do espaço em território. Sendo assim, é possível afirmar que o espaço brasileiro é um espaço uno e múltiplo. “O espaço é a sociedade” (SANTOS, 2004). Porém, este espaço é: Partindo deste pressuposto, é possível afirmar que quando a sociedade age sobre o espaço, ela não o faz sobre os objetos como realidade física, mas como realidade social, formas-conteúdos, ou seja, objetos sociais já

valorizados aos quais ela, ou seja, a sociedade busca oferecer ou impor um novo valor. Corroborando com esta ideia, (SANTOS, 2004, p. 88), afirma ainda que “a dialética se dá entre ações novas e uma “velha” situação, um presente inconcluso querendo realizar-se sobre um presente perfeito”. Assim, em cada momento a sociedade age sobre ela mesma e a dialética se dá não entre a sociedade e a paisagem, mas entre a sociedade e o espaço. É por conta disso que há certa valorização do espaço pela sociedade, esquecendo-se muitas vezes dos sujeitos que estão intrínsecos a ela, ou até, valoriza-se mais o espaço que os seres humanos enquanto sujeitos produtores da dialética social.

A síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais. Mas a contradição principal entre sociedade e espaço, entre um presente invasor e ubíquo que nunca se realiza completamente, um presente localizado, que também é passado objetivado nas formas sociais e nas formas geográficas encontradas (p. 88).

Entretanto o valor do espaço, todas as suas formas de manifestações, aparece frente ao processo de produção, como um valor contido. Assim, o lugar e seus recursos naturais ou construídos, por ser um espaço concreto e também ter um valor de troca, define-se a possibilidade de um valor no espaço. O espaço, aqui, a despeito de conter valor prévio, não ultrapassa a função de mero palco de processo que nele ocorrem, ou como substrato de vida material (MORAES; COSTA, 1999).

Entre as manifestações destacáveis no espaço brasileiro, COSTA (2001) afirmou que o sentimento da ideologia de mestiçagem prevaleceu até os anos 70: Portanto, de acordo com Andrade (2002), Gilberto Freyre foi assim, “um pioneiro no Brasil ao abrir perspectivas e sugerir temas para toda uma geração de cientistas, alguns, seus discípulos diretos, para a análise da realidade brasileira” (ANDRADE, 2001, p. 70).

Onde as intervenções do estado no campo cultural baseou-se num conceito essencialista de brasilidade [de Gilberto Freyre], através do qual algumas formas culturais são promovidas, enquanto outras manifestações, igualmente existentes, são sistematicamente desconsideradas. (COSTA, 2001, p. 7)

Nos fornece uma razão (ou modo) de ser, no confronto com as demais culturas, mas à custa de uma naturalização problemática de traços, princípios e atitudes sociopolíticos conservadores do ponto de vista da produção de uma sociedade republicana e democrática no Brasil. (FILHO, 2001, p. 12).

No entanto, na visão de Michel Zaidan Filho (2001) a obra de Freyre é uma unanimidade sob suspeita, pois segundo ele: Este autor coloca ainda que, a festejada e duradoura criação de Freyre têm duas características dignas de serem ressaltadas:

A engenhosa combinação feita entre modernismo e regionalismo, mitigando os efeitos choquiformes (urbano-industriais) da estética modernista e dando lugar ao ciclo da cultura regionalista da década de 1930, e a fetichização dos traços culturais nordestinos (...) apresentados como ‘vantagens comparativas’ civilizatórias da nossa raça no concerto das outras nações.

Similar a esta afirmação, Yná Andrighetti (1998) diz que o preconceito impede a visão. Segundo ela, “mesclado ao fator econômico existe um racismo velado de certos grupos que acreditam na superioridade de sua gente, uma espécie de racismo abasileirado” (ANDRIGHETTI, 1998, p. 140). De acordo com esta autora, dentro do próprio Brasil hoje, ainda há grupos regionalistas que se consideram superiores a outros de uma mesma nacionalidade (brasileira) apenas por acreditar que são descendentes de europeus. Ela afirma que “boa parte dos sulistas descendentes de imigrantes europeus não portugueses, de certo modo de ‘glorificam’ por serem oriundos de países que hoje fazem parte do mundo desenvolvido” (p. 141).

Yná, coloca também que o europeu se dirigiu para o Sul do Brasil por que o clima se assemelhava ao de sua terra de origem e que

hoje a região é desenvolvida porque os imigrantes europeus eram mais preparados para o trabalho. Porém, segundo a autora, são histórias que a história oficial não conta, versões inspiradas pela ideologia dominante (ANDRIGHETTI, 1998, p. 143).

Esta autora afirmou peremptoriamente que:

Os europeus não escolheram o sul do Brasil por causa de clima, foram “dirigidos” para a região. Eles eram, em sua maioria, agricultores pobres e sem-terra que se deslocavam para tentar a vida em outro país. Com poucas exceções, o migrante, seja qual for sua procedência, só deixa sua terra porque não tem condições de sobreviver em seu local de origem, mesmo sendo europeu. A grande diferença entre o trabalho do migrante europeu e do africano é que o primeiro era trabalhador livre, enquanto o escravo era obrigado a produzir riquezas para o senhor que o havia comprado. (ANDRIGHETTI, 1999, p. 144)

No entanto, não existe superioridade de um grupo sobre o outro. Na visão de SANTOS, 2008: “no processo de desenvolvimento humano, não há uma separação do homem e da natureza [ou do homem e o próprio semelhante]. A natureza socializa-se e o homem se naturaliza” (p. 86). Assim, tanto o novo quanto o velho são dados permanentes da história; acotovelam-se em todas as situações, onde nem sempre o novo é desejado pela estrutura hegemônica da sociedade. O novo pode ser recusado se traz uma ruptura que pode retirar a hegemonia das mãos de quem a detém. [...] Nenhuma situação reproduz outra, mas é sempre composta de pares dialéticos [e contraditórios, e por isso a chegada do novo causa choque] (SANTOS, 2008, p. 106-107). Portanto, ainda é possível visualizar tantos bairrismos pré-conceituais no Brasil no que diz respeito à autoafirmação de raça, cor, sexo, etc. E isso se justifica pelas ideologias impregnadas nos povos no decorrer da história, de que há superioridade de raça, cor, condição social, o que aponta a necessidade de maior investimento em educação no que tange a questão das políticas afirmativas no Brasil.

De acordo com a óptica de Bárbara Bergman (1996, p. 7), políticas afirmativas ou “ação afirmativa é planejar e atuar no sentido

de promover a representação de certos tipos de pessoas – aqueles pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos, ou escolas”. Continuando, Santana (1996, p. 210), afirma que a ação afirmativa tem “como função específica a promoção de oportunidades iguais para as pessoas vitimadas por discriminação” e, seu objetivo é “portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho”.

Partindo deste pressuposto, é relevante ressaltar que o debate sobre o negro, sua autoafirmação de raça, de identidade e as ações afirmativas no Brasil tem sido bastante positivo, mas, de acordo com Moehlecke (apud MUNANGA, 1996, p. 203):

Historicamente, as políticas públicas brasileiras têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticas de esquerda ou de direita.

Infelizmente o conceito de raça ainda é bastante rebuscado de preconceitos. Porém, Gilroy, (1998, p. 842, Apud GUIMARÃES, 2002, p. 49), afirma que “‘raça’ é a única categoria possível de auto identificação para pessoas cujos pleitos legais, opositoristas e mesmo democráticos têm necessariamente de ser construídos sobre identidades [...]”. Tem-se aí, uma grande justificativa para a autoafirmação e auto identificação – conhecer bem o conceito de “raça”.

Com base nessa premissa, Durham (2003, p. 7) afirma que somente:

O reconhecimento e a valorização da contribuição da ascendência africana para a construção da nação, o que levaria tanto a autoafirmação positiva dos brasileiros com a mestiçagem, quanto com a matriz luso-africano da cultura nacional [...] e com uma significativa melhora das condições de escolarização, principalmente a nível superior, virá a superação das distancias sociais entre negros e brancos e facilitará a mobilidade social [dos sujeitos].

Portando, a partir desta afirmação é possível concluir, que a chave da igualdade racial está na igualdade social, no direito a uma educação de qualidade, que permita aos sujeitos conhecimentos acerca dos seus direitos e, maior autonomia para expressar-se enquanto cidadão, seja ele de qualquer cor, identidade ou condição social, porque o que faz do sujeito um cidadão não é a cor da sua pele e, sim, a cor do seu caráter enquanto ser humano.

Espaço territorial e territórios de identidade: breve reflexão

O espaço geográfico não é homogêneo e é constituído de territórios, onde os sujeitos sociais vivem dinamicamente. O território nacional é um espaço de todos. O geógrafo Milton Santos, em sua crítica ao processo de globalização, faz questão de retomar dois importantes conceitos tão utilizados pela ciência geográfica: lugar e território.

Para Santos, o lugar e o mundo se constituem em algo indissociável, sendo que o lugar é algo palpável, que recebe os impactos do mundo e que é controlado remotamente pelo mesmo. Porém, este lugar é também um espaço de existência e coexistência, e é no lugar que reside a única possibilidade de resistência aos processos tiranos impostos pelo mundo à maioria marginalizada, sem acesso ao seu território, sem ter ver nem voz, mesmo estando em sociedades ditas democráticas.

Segundo Santos (1994, p. 2):

O lugar – não importa a sua dimensão – é a sede dessa resistência da sociedade civil, mas nada impede que aprendamos as formas de entender essa resistência às escalas mais altas. Para isso, é indispensável insistir na necessidade de conhecimento sistemático da realidade, mediante o tratamento analítico desse seu aspecto fundamental que é o território (o território usado, o uso do território). Antes é essencial, rever a realidade de dentro, isto é, interrogar a sua própria constituição [...] seu entendimento é, pois,

fundamental para afastar o risco de alienação, o risco de perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco da renúncia ao futuro. (p. 2).

Corroborando com as ideias miltonianas, Ana Fani Carlos, ressalta que “o lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar [sendo este] a porção do espaço apropriável para a vida”. (CARLOS, 1996, p. 20).

O lugar onde vivemos é algo que nos identifica. Assim sendo, só o fato de habitar em determinado espaço, este já nos identifica socialmente, reconhecendo-se nele um “espaço vivido”. Por conta disso (CORRÊA, 1996, p. 252) diz que os “territórios tem significado de pertencimento”, significado esse que nem sempre são respeitados pelas ideologias vigentes em nosso país “democrático”. Ratificando, a afirmação de Corrêa, Haesbaert (1988) define região como “espaço de identidade ideológico-cultural” (p. 25), onde os sujeitos interagem culturalmente e socialmente, buscando apreço suas ideologias e, principalmente, buscando sua identidade e um lugar no espaço vivido.

Haesbaert (2005), afirma que o significado de territorialidade “está intimamente ligado ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significados ao lugar” (p. 23). Com base nesta afirmação, é possível dizer que todo território é ao mesmo tempo funcional e simbólico, ao tempo em que enquanto sujeitos, exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar determinadas “funções”, como para produzir inúmeros “significados” simbólicos ou não.

Acrescentamos a essa discussão o que define Bourdieu (1989, p. 9-16) acerca dos sistemas simbólicos:

Os sistemas simbólicos como instrumentos de conhecimento e de comunicação, que têm o poder de organizar a construção da realidade, tendem a estabelecer o sentido imediato do mundo e a legitimidade de sua dominação, impondo a apreensão da ordem estabelecida como natural, agindo através de uma violência simbólica.

O conceito de violência simbólica é bastante discutido na obra de Bourdieu (1992), sendo criado com o objetivo de elucidar as relações de dominação que não pressupõe a coerção física ocorrida entre sujeitos e entre grupos sociais. Segundo o autor, trata-se de um tipo de violência que é exercida em parte com o consentimento de quem está sendo vítima da mesma. Assim sendo, a origem da violência simbólica estaria deste modo marcante nos símbolos e signos culturais, principalmente no reconhecimento da autoridade exercida por determinadas pessoas e/ou grupos, não sendo assim percebida como violência, mas como uma espécie de interdição desenvolvida e embasada em um respeito que “naturalmente” se exerce de um para outro sujeito.

No entanto, nos territórios a violência (ARENDRT, 1994) não ocorre somente de forma simbólica, mas também física, psicológica, étnica, entre outras. Nem sempre os limites territoriais são respeitados dentro de uma nação, de uma região, de um lugar. Nem sempre a população é tratada com igualdade enquanto sujeitos pensantes, que possuem identidade própria e que desfrutam de sua consciência de seus direitos e deveres. O território geralmente é visto como forma de poder, mas não podemos esquecer que território é muito mais que isso. Santos, (2000, p. 96) afirma que o “[...] chão da população, isto é, sua identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” é que nos faz pertencer de fato ao dado território. Segundo este autor “o território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre os quais ele influi”.

Corroborando com a óptica de Santos, (SILVA, 2003, p. 118) expressa que “os territórios assim identificados tendem, potencialmente, a implementar laços de coesão e solidariedade”, proporcionando assim, apregoar-se a diminuição da violência entre os sujeitos sociais, pois a violência na visão de Hannah Arendt (1994), o poder pode ser legitimado, mas a violência somente poderá ser justificada como instrumento utilizado para chegar a determinado objetivo.

Portanto, a violência, “do ponto de vista fenomenológico, está próxima do vigor, uma vez que os instrumentos da violência, como

todos os demais, são concebidos e usados para o propósito da multiplicação do vigor natural até que, no último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo”. (ARENDDT, 1994, p. 29)

No que diz respeito ao conceito de territórios de identidade, este foi pensado e originado por Milton Santos (2000, p. 139), que “elaborou também um conceito de território geográfico vivo e dinâmico como um espaço ocupado e transformado indivisível dos seres humanos e de suas ações”.

Corroborando com essa premissa, (BOSSÉ 2004, *Apud*, MALCHER), afirma que o território é um elemento de construção da identidade étnica e que este é o ponto crucial na estrutura social. Ele diz ainda que:

O território perpassa pela condição simbólica e material e este, na condição de território étnico, ao longo do tempo, tem assegurado o sentimento de pertencimento a um lugar e a um grupo, a posse coletiva da terra e o desenvolvimento coletivo da mesma. [...] o território identitário não é apenas ritual e simbólico, este se coloca como um conceito chave para a compreensão dos nossos processos de construção da identidade [como, por exemplo, a identidade quilombola]. (BOSSÉ, 2004, *Apud* MALCHER, 2009, p. 10).

No entanto, Santos afirma que “a territorialidade não provém do simples fato de viver em um lugar, mas da comunhão que com ele mantemos” (SANTOS, 2004, p. 26). Comungando parcialmente com esse pressuposto, (MALCHER *Apud* HASBAERT, 2002), “afirma que essa geograficidade ou territorialidade que vincula os homens ao meio, a terra, ao espaço, para muitos estaria [apenas] no final do século XX, ou teria sido perdida”, isto é, essa relação intrínseca homem-meio estaria em discórdia a partir do século XX, ou se perdeu a partir do referido século, quando o homem começou a apregoar a visão capitalista e objetivar apenas o lucro, sem pensar nas consequências de suas atitudes ao meio natural. No entanto, é preferível evidenciar a dimensão simbólica, vislumbrando o território como fruto dessa apropriação através das identidades territoriais, isto é, “da identificação

que determinados grupos sociais desenvolvem com seus espaços vividos” (HAESBAERT, 2002, p. 120).

Considerações finais

O objetivo deste texto foi fazer uma breve revisão de literatura acerca das dialéticas territoriais e da valorização do espaço enquanto lugar de contradições, dando ênfase à questão da herança colonial no Brasil e os territórios de identidade.

Na primeira parte do texto buscou-se estabelecer alguns conceitos geográficos de espaço, lugar, território, dialética territorial, entre outros, bem como, trazendo à reflexão as contribuições de Manoel Correia de Andrade, que em sua obra- Gilberto Freyre e os desafios do século XX – faz uma resenha do trabalho e do legado de Freyre à questão histórico-étnica e à dinâmica sociogeográfico da época da colonização. Nesse ínterim mencionamos a contribuição de Sergio Costa, que aborda muito bem a questão da etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo e que relembra em seu artigo os conceitos de mestiçagem e de brasilidade que são oriundos das ideias freyrianas.

Finalizando a primeira parte do texto, contamos com as contribuições de Zaidan Filho, que trabalha com a temática “reinventando o Nordeste”, em seu livro - *O fim do nordeste & outros mitos* – e que de maneira sutil critica as ideias regionalistas, apregoadas por Gilberto Freyre nos anos de 1930. Além de Zaidan, Yná Andrighetti contribui neste final da primeira parte do texto, quando discute a questão do racismo abasileirado, em sua obra – *Nordeste: mito & realidade*, a aponta que o preconceito no Brasil, não apenas com cor, raça e condição social, mas também o preconceito regional, dentro do próprio território brasileiro.

Além dos autores já mencionados, trouxemos ao debate o conceito de “raça”, com Gilroy, de desigualdade social histórica e auto identificação com Durham e Munanga, e políticas ou ações afirmativas com Bergman, Contins e Sant’ana.

Na segunda parte deste texto, deu-se ênfase a temática - espaço territorial e territórios de identidade. Inicia-se partindo da conceituação de espaço geográfico como lugar heterogêneo e palco das lutas contraditórias. Partindo dessa premissa, buscou-se embasamento em Milton Santos, que elaborou o conceito de território de identidade, partindo de conceitos prévios, como: lugar e território. Corroborando com as ideias de Santos, tem-se a contribuição de Rogerio Haesbaert, discutindo o significado da territorialidade.

Ana Fani Carlos traz suas contribuições juntamente com Roberto Corrêa Lobato. Ambos especialistas na discussão acerca do significado do lugar na geografia, do lugar enquanto pertencimento aos sujeitos que nele estão inseridos, do lugar como espaço vivido.

A contribuição de Pierre Bourdieu neste texto foi de grande relevância para mencionar-se o conceito de simbologia, já que este autor trata do conceito de violência simbólica, tão prática no Brasil, não somente na época colonial, mas também no Brasil contemporâneo. Atrelada à violência simbólica temos também a violência física e outros tipos de violência, onde foi relevante a contribuição de Hannah Arendt para fazer a conceituação de violência.

Finalizando a segunda parte do texto contou-se com a relevância da óptica de Mathias Le Bossé, que discute, assim como Santos as questões dos territórios identitários e sua relevância na identificação, autoafirmação dos sujeitos, quanto a sua etnia, cor, situação socioeconômica, entre outras, diferenciando apenas que Mathias discute as questões territoriais em uma dimensão mais subjetiva, mais simbólica.

De acordo com as afirmações já elencadas, é possível afirmar que quanto à construção da identidade territorial, Bossé e Haesbaert são bastante esclarecedores. Para Bossé (2004, p. 169), o território identitário “não é apenas ritual e simbólico, é também o local de práticas ativas e atuais, por intermédio das quais se afirmam e vivem as identidades”. Para Haesbaert (1999, p. 172): “[...] a identidade territorial é uma identidade social definida através do território [dentro

de uma relação de apropriação] que se dá tanto no campo das ideias, quanto no da realidade concreta”.

Portanto, mediante todos os pressupostos teóricos elencados e os autores referendados para discussão dessa temática - As dialéticas territoriais e a valorização do espaço enquanto lugar de contradições: a herança colonial e os territórios de identidade - à guisa de conclusão, é possível afirmar que “é pelo discurso que se opera a construção/desconstrução das identidades” (HALL, 2005, p. 49). Assim, é de grande relevância a análise dos discursos e das narrativas impregnadas nas ideologias cotidianas da sociedade brasileira, para que os sujeitos possam se auto afirmarem quanto a sua descendência étnica, sua cor, religião e condição social e ter discernimento dos seus direitos enquanto sujeitos ativos que vivem num espaço geográfico dinâmico, onde a ideia retrograda de território ainda prevalece e que se confunde com exercer domínio e poder.

Referências

ANDRIGHETTI, Yná. **Nordeste: mito & realidade**. 6ª reimp. São Paulo: Moderna, 1998.

ANDRADE, M. C. **Gilberto Freyre e os grandes desafios do século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARENDT, Hannah. **A violência**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000121&pid=S01001574200200030001100001&lng=en> Acesso em 25 de jan, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOSSÉ, M. L. *As questões de identidade em geografia cultural – algumas concepções contemporâneas*. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.). Paisagem, Textos e Identidade. Rio de Janeiro: **Ed. UERJ, 2004**.

CARLOS, A. F. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

COSTA, Sergio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Sociológico**. Revista Sociologia. USP/SP, 13 (1), 143-158, maio de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010320702001000100010&script=sci_arttext>. Acesso em 25 de jan. 2012, às 23:01.

CORRÊA, R. L. Territorialidade e Corporação: um exemplo. In SANTOS, M. *et al* (org.). **Território, Globalização e fragmentação**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 251-256. 209-229, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000127&pid=S0100-1574200200030001100007&lng=en> Acesso em: 29 de jan, 2012.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**. IFS/UFRJ- PPIS/Uerj, v. 4, n. 1.

DURHAM, E. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. **Novos Estudos**, nº 66, julho, 2003.

GILROY, P. There Ain't no Black in the Union Jack. London. Hutchinson, 1998, p. 842, Tradução de GUIMARÃES, 2002, p. 49. In: SILVA, P. B. G. e SILVÉRIO, V. R. (org.). **Educação e ações reflexivas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília/DF, Inep/MEC, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: D&A, 2005.

HAESBAERT, R. **Latifúndio e Identidade Regional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: CORRÊA, Roberto Lobato e ROSENDAHL, Zeny. (Org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. 20 a 26 de março de 2005. Universidade de São Paulo (USP).

FILHO, M. Z. **O fim do Nordeste & outros mitos**. São Paulo: Cortez, 2001.

MALCHER, M. A. F. Identidade Quilombola e territórios. **Comunicação do III Fórum Mundial de Teologia e Libertação**. 21 a 25 de janeiro de 2009. Belém- Brasil. Disponível em: <<http://www.wftl.org/pdf/046.pdf>>. Acesso em 26 de jan, 2012. Às 15:53.

MORAES, A. C. R.; COSTA, W. M. **Geografia crítica**: a valorização do espaço. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000300011&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 de jan, 2012.

MUNANGA, K. O antirracismo no Brasil. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 79-111.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

SANTOS, Milton. (Org.) **Novos rumos da Geografia brasileira**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. (Org.) **Metamorfose do espaço habitado**. 6 ed. Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. (Org.) **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. (Org.) **Território e Sociedade**. Entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Milton. (Org.) **Território, Globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SILVA, Barbara-Christine Nentwig & SILVA, Sylvio Bandeira de Mello. **Estudos sobre globalização, Território e Bahia**. Salvador, EDUFBA, Mestrado em Geografia. Departamento de Geografia, 2003.

PARTE 2
SERTÃO PERNAMBUCANO:
POLÍTICAS PÚBLICAS E DIFERENÇA ÉTNICO-
RACIAL

QUILOMBOLAS DE ONTEM, DE HOJE E DO AMANHÃ; O QUE MUDOU? SITUAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE PERNAMBUCO

Ana Carolina Gomes Coimbra²⁰

Márcia Maria da Silva, Rosilene Maria de Santana e

Shirleide da Silva Lira²¹

Introdução

Este texto procura mostrar o que mudou no período da escravidão nos quilombos até os dias de hoje. Vale ressaltar que Zumbi queria mudar a forma de como era tratado os negros naquela época, embora que tanta luta por liberdade, respeito, igualdade, nota que pouca coisa mudou ainda há muito que mudar não precisamos ir muito longe para ver que no mundo tão globalizado ainda vivemos junto com o racismo.

Racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu. A discriminação racial como ela se apresenta hoje é reativamente recente. Não havia preconceito racial antes do século XV e o grande líder africano Leopold Seghor afirma que “o racismo – etnocentrismo carregado de diferenças raciais, reais ou imaginárias - não tem mais de quatro séculos”. (MEMMI apud PEREIRA, 1978, p. 22).

²⁰ Professora no Instituto Superior de Economia e Administração – ISEAD, na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Especialista em Cultura Pernambucana e Mestranda em Ciências da Educação.

E-mail: carolinacoimbra@live.com

²¹ Estudantes do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UVA.

Para começar a falar dos quilombos é, preciso salientar que os quilombos eram comunidades fundadas por escravos de origem africana que conseguiram fugir de seus senhores. Esses quilombos existiram em toda a América onde houve exploração de trabalho escravo. Pois, “devido ao emprego de escravos [...] a reprodução do capital fica vinculada à reprodução dos escravos e, dessa maneira, direta ou indiretamente, ao sucesso de campanhas militares, à produção de reservas de escravos”. (ELIAS, 1993, p. 56).

Dependendo do local o nome de quilombo mudava como, por exemplo, quilombos ou mocambos nas áreas de colonização portuguesa, seus tamanhos variavam de vinte a trinta habitantes nos pequenos quilombos, e nos maiores, podia chegar a mais de mil habitantes.

O maior e mais famoso de todos os quilombos brasileiro foi o dos Palmares, está localizado entre o estado de Alagoas e Pernambuco. Palmares surgiu quando houver uma fuga de quarenta escravos do engenho de açúcar no litoral do Nordeste e se refugiaram na Serra da Barriga fica localizado no estado de Alagoas.

Seus habitantes eram negros, mestiços, índios e brancos, os brancos eram mulheres acusadas de bruxarias, os homens eram procurados pela autoridade na época e pobres.

A sociedade colonial no Brasil, principalmente em Pernambuco e no recôncavo da Bahia, desenvolveu-se patriarcal e aristocraticamente à sombra das grandes plantações de açúcar, não em grupos a esmo e instáveis; em casas – grandes de taipa ou de pedra e cal, não em palhoças de aventureiros. (FREYRE, 2008, p. 79).

Com isso o aumento da população dos Palmares, ocorreu entre 1624 a 1654 com a invasão dos holandeses, causando uma desorganização dos engenhos e diminuição da vigilância, assim facilitava a fuga dos escravos com essa invasão dos holandeses, as autoridades portuguesas ofereciam alforria para os escravos que

lutassem contra os holandeses, com isso eles aproveitaram para fugir e desertar do exército.

Segundo investigação histórica desempenhada pelo Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (2008, p. 41):

A palavra “quilombo”, ou “calhambo”, é de origem banto e significa “acampamento” ou “fortaleza” e foi usada pelos portugueses para denominar as povoações construídas por escravos fugidos. O termo também pode ser atribuído a “casa” ou “refúgio”. Durante os períodos colonial e imperial, vários quilombos ou comunidades negras se formaram com a fuga de escravos que se rebelaram contra a ordem escravista. Havia diferentes formas de quilombos; desde pequenos grupos itinerantes que viviam de assaltos nas estradas e fazendas até complexas estruturas de vilarejos, como era o quilombo de Palmares no Nordeste brasileiro e o quilombo de Ambrósio no Centro-Oeste mineiro. (CEDEFS, 2008, p. 41).

Vale lembrar que era comum encontrar capitães de mato, encarregado para recapturar escravos que fugiram. A cor da pele não determinava de que lado a pessoa estava, pois se havia brancos morando nos quilombos, também existiam negros que lutava e traía contra os quilombos. Várias expedições foram organizadas pelos senhores de engenho para capturar negros em Palmares, lá teve um grande líder o Zumbi dos Palmares que morreu aos 40 anos no dia 20 de novembro de 1695, onde esta data ficou marcada e é motivo de grande celebração em todo o país, que no mês de novembro comemoramos o Dia da Consciência Negra que ficou conhecido como o núcleo de resistência negra a escravidão no país.

As informações sobre Zumbi na realidade são muito poucas e envolta em mitos e discussões, o que se sabe é que ele nasceu livre no ano de 1655 em Palmares entre os estados de Alagoas e Pernambuco. Em mocambo do quilombo descendente de guerreiro angolano sobreviveu a um massacre, foi trazido na primeira expedição pelos os invasores para Pernambuco, nesta expedição Zumbi

era ainda um bebê não era escravo, chegando à vila do Recife em Pernambuco ele foi adotado por um padre chamado de Antônio Melo.

O padre tinha muito orgulho dele e começou a escrever várias cartas para um amigo dizendo da inteligência de Francisco (Zumbi), porém a sociedade não concordava com a maneira que o padre tratava Francisco, dizia que ele nasceu para ser escravo e tinha que ser tratado como escravo. Francisco não concordava da maneira que era tratado os escravos.

Quando completou 15 anos decide voltar para sua terra de origem, saindo de Porto Calvo para Palmares que era conhecido como quilombos dos palmares, os quilombos eram comunidades de negros fugidos da escravidão também na comunidade moravam índios, mestiços e brancos pobres.

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referências ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi os Palmares, dos Quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio político – econômico e cultural na África pré-colonial, e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas. (SILVA apud RUFINO, 2005, p. 25).

A partir desse dia trocou seu nome de Francisco pelo o nome africano Zumbi, não se sabe com certeza do significado de Zumbi o rei de Palmares nas pesquisas realizada a mitologia religiosa africana uma divindade suprema chamada Nzambi (Nvambi, Nvame), assim como existe também o termo Zombi (nzumbi) que em Angola significa defunto, existe outro significado “deus da guerra” ou “morto- vivo”. No entanto não se tem uma comprovação definitiva sobre o significado do seu nome. Ganga Zumba foi o primeiro grande líder de Quilombo dos Palmares. Em 1678, Ganga Zumba abandona Palmares depois de um acordo feito com um governador de Pernambuco, Aires de Souza e Castro, que cedia outras terras e liberdade apenas para os nascidos em

quilombo. Os que não concordavam com ele continuavam em Palmares, sob o comando de Zumbi, seu líder mais importante. Zumbi lutou até a morte para defender a comunidade e a liberdade dos negros.

Escravos fugidos que propagariam entre os indígenas, antes de qualquer missionário branco, a língua portuguesa e a religião católica. Aquilombados na serra dos Pareci, os negros fugidos cruzaram com mulheres roubadas aos indígenas. Uma bandeira que foi os foi dispersar no século XVIII encontrou ex-escravos dirigindo populações aquilombados de cafuzos. (FREYRE, 2008, p. 372).

Traído por Antônio Soares, seu amigo de confiança, Zumbi foi encontrado em seu esconderijo por Domingos Jorge Velho, vale ressaltar que não se sabe ao certo se Zumbi foi assassinado ou se ele se suicidou, fica um ponto de interrogação. Diante de sua morte teve o seu corpo esquartejado e deceparam a sua cabeça levando como troféu, não se sabe ao certo qual a cidade de Pernambuco que foi colocada a sua cabeça em um poste até fica em decomposição para servir de exemplo para aqueles que tentasse fugir.

É contraditório dizer que a sua cabeça foi levado para Recife ou para Olinda, pois durante as minhas pesquisas pode observar que há relatos incertos sobre aonde foi posta a cabeça de Zumbi em qual cidade. Posso então dizer que Zumbi lutava pela liberdade, pela igualdade, pelo respeito, pelo seu direito enfim, ele é um grande exemplo para todas as comunidades quilombolas não só aqui em Pernambuco mais em todo o Brasil. E segundo Maria Aparecida Silva Bento, “ao contrário dos heróis oficiais, Zumbi não é herói saído dos livros escolares. Constitui-se nas ruas pela determinação e pela garra da militância negra.” (APARECIDA, 2004.p.78).

Na verdade Zumbi nunca lutou pelos escravos, mas sim pela liberdade de cada um deles, uma liberdade individual. Existem comunidades quilombolas em várias partes do Brasil e, em Pernambuco são 13 comunidades: (Quilombo do Ibura, Quilombo de Nazareth, Quilombo de Calcutá extensão do Cova da Onça, Quilombo do Pau Picado, Quilombo do Malunguinho, Quilombo de Terra Dura,

Quilombo do Japomim, Quilombo de Buenos Aires, Quilombo do Palmar, Quilombo de Olinda, Quilombo do subúrbio do engenho Carmorim, Quilombo de Goiana e Quilombo de Iguaraçu).

Os moradores das comunidades têm princípios morais e normais de conduta aceitos pela maioria e todos pretendem passar esse código aos mais jovens. A importância dos rituais de devoção, o respeito à natureza, o dever do trabalho, o respeito à família, a beleza da negritude, a busca de um casamento dentro do círculo comunitário, são valores que fazem parte de padrões sociais que marcam as histórias de vida dos atuais moradores, bem como dos seus antepassados, e perpassam as letras de músicas cantadas nas festas e as estórias de santo e de bichos contados exaustivamente. (MOURA apud RUFINO, 2005, p. 71).

O quilombo era organizado como um pequeno Estado. Havia leis e normas que regulamentavam a vida dos seus habitantes, algumas até muito duras; roubo, deserção ou homicídio eram punidos com a morte. As decisões eram tomadas em assembleias, da qual participavam todos os adultos, sendo aceitas, pois resultava da vontade coletiva. Há registros da presença permanente, além de negros, de mulatos, índios e brancos nas aldeias com já foi citado. Talvez a perseguição existente na época a minorias étnicas, como judeus, mouros e outros, além do combate às bruxas, heréticos, ladrões e criminosos, possa explicar que alguns brancos tenham ido viver no quilombo de Palmares.

Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões. Vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; forma associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio- econômico- político própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural. (NASCIMENTO, 1980, p. 32).

Os quilombos por ter um grande exemplo de luta pelo seu direito foram à luta para ter o seu espaço perante a sociedade contra o

preconceito e o racismo pela sua religião, pelo emprego, pela educação, pelo esporte, pela sua cultura e pela sua terra de direito, que sofreu no século XVII até a nossa atualidade.

Quilombos do Sertão de Pernambuco. Direito muitas vezes negado

Convém salientar que ela não representa, nem pela quantidade nem pela extensão geográfica, a sua importância social. Os quilombos eram focos de concentração demográfica e, ao mesmo tempo, fator de mobilidade social horizontal permanente. Os problemas sociais que presenciamos em nosso cotidiano, é a violência, a falta de respeito pelos valores essenciais que deveriam nortear a vida humana agrava-se quando deixamos de confiar uns nos outros, quando não mais acreditamos na possibilidade de conviver bem com nossos semelhantes.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56).

Uma sociedade pacífica, em que a justiça e a fraternidade possam reinar, só será construída se acreditarmos uns nos outros e unirmos as nossa desunião é o preconceito, a discriminação. Embora ninguém afirme ser preconceituoso ou racista, a discriminação se manifesta todas as vezes que prejudgamos as pessoas, isto é, quando formamos antecipadamente, sem maior cuidado ou conhecimento, conceitos fechados sobre determinada situação ou alguém.

A raça negra é uma espécie humana tão diferente da nossa quanto a raça de cachorros spaniel dos galgos [...] A lã negra nas suas cabeças e em outras partes [do corpo] não se parece em nada com o nosso cabelo; e pode-se dizer que a sua

compreensão, mesmo que não, seja de natureza diferente da nossa, é pelo menos muito inferior.
(VOLTAIRE, 1700 apud PENA, 2008, p. 14).

Se refletirmos bem sobre o assunto, perceberemos quão mesquinho e “pequenos interiormente” somos ao discriminar as pessoas tendo como parâmetro, por exemplo, simplesmente a cor da pele. Mesmo porque, não é pelo fato de ser “branco” que alguém é necessariamente de boa índole. Infelizmente, a ignorância de alguns gera humilhações e sofrimentos de outros. As comunidades mais sofridas dos quilombolas são as das comunidades quilombolas rurais, existem muitas comunidades que ainda não se identificarão e não se declararão quilombolas mais elas normalmente se localizam mais, nas regiões rurais onde os antigos escravos viviam nas fazendas e foram ficando no final da escravidão então, existem muitas comunidades nas regiões rurais, mais também há nas urbanas, a comunidade precisa se alto declarar quilombolas.

O problema central hoje é a questão da titulação de suas terras que diz na verdade a questão do quilombo, surgir formalmente na constituição de 88 no artigo 68 do capítulo das Disposição Constitucionais Transitórias tenha se criado um poder legal de posse, somente a partir do Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, vale lembra que foi assinado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. O Decreto do nº 4.887/2003 que reza “Regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescente das comunidades dos quilombos de que trata o Artigo 68”.

Este Decreto tem como finalidade de caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, podendo assim ter uma visão de reconhecimento do Direito Étnico. Seu artigo 2º estabelece critério mais completo para conceituar o termo e considera os remanescentes das comunidades dos quilombos e os grupos étnico-raciais segundo critérios de alto atribuição, com trajetória histórica própria, presunção de ancestrais negros relacionada com a resistência

há opressão histórica sofrida a necessidade de segurança da posse dessa comunidade tradicional de remanescentes de antigos escravos.

Conforme definição contida no Art.2º do Decreto Federal nº. 4887, de 20/11/2003, expressa nos seguintes termos:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (...) §1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante auto definição da própria comunidade.

Com base no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), muitas comunidades negras que vivem no meio rural estão pleiteando o reconhecimento de sua identidade de requerendo remanescente de quilombo e requerendo a garantia de seu território. A comunidade Conceição das Crioulas foi umas das primeiras comunidades reconhecida pelo Governo Federal como a comunidade remanescente de quilombo.

Segundo Castells (2008), “a raça e a etnia são questões fulcrais para a dinâmica da sociedade suas formas de manifestação parecem ser profundamente alteradas pelas atuais tendências sociais”.

As muitas comunidades quilombolas no sertão de Pernambuco que ainda não têm nem uma ajuda do Governo e nem de ONGs pela falta de conhecimento sobre essas comunidades.

Educação: leis para os quilombolas do Sertão de Pernambuco

Os quilombolas se preocupam com seu futuro e tem bastante interesse em que a educação faça parte de seus projetos de vida, porém são muitos obstáculos a ser vencido a cada dia, para implantar um

ensino voltado para a realidade das comunidades quilombolas. A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira por meio de programas audiovisuais, fruto de uma parceria entre o MEC, Fundação Cultural Palmares, Canal Futura, Petrobras e Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN). Iniciado em 2004, o projeto está apoiado na Lei 10.639/03, que estabelece o ensino da história da África e dos negros nas escolas brasileiras.

De acordo com Sá-Chaves et al (2003, p. 31) a educação vem para a “permanência das crianças e dos jovens na escolaridade básica e obrigatória deveria decorrer exatamente aquilo em que tanto se insiste na legislação: a predisposição para a aprendizagem ao longo da vida, o aprender a aprender e o aprender a viver com o Outro”.

A Lei 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional deu passo no sentido da escola renovar os seus rumos com autonomia e participação, definiu prazos para que se investisse na melhoria das condições de professores, onde tivessem um prazo para cursar a sua formação acadêmica, no sentido de contribuir com a qualidade de ensino.

No Artigo 26 da Lei 10.639/2003 altera a Lei 9.394/1996 da Educação, e instituiu no Brasil um marco legal para que se inclua no currículo oficial das redes de ensino tendo como obrigatório a temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Esta Lei apesar de não ser específica para quilombos, pode-se construir propostas de escolarização para quilombolas, pois não se pode falar de história e cultura afro-brasileira sem abordar a formação dos quilombos.

A Educação dos quilombolas e a Lei 10.639/2003 se deparam com um sistema educacional complexo, somado a uma sociedade racista e excludente que, mesmo tendo em seu discurso a exaltação da miscigenação e da democracia racial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História instituem normas para a implantação da referida Lei. No entanto, sete anos após a sua criação, ainda é percentualmente pequeno o número de escola já adaptadas à nova grade curricular.

Esta tendência curricular pressupõe a possibilidade de, nos processos de flexibilização curricular ter em atenção e respeitar o direito à diferença, quer ao nível dos direitos individuais ou relativamente às características de personalidade, quer ao nível coletivo, enquanto respeito pelas culturas próprias de determinados grupos e povos no interior da heterogeneidade social que, hoje mais do que outrora, caracteriza as comunidades. (SÁ-CHAVES et al, 2003, p. 21).

Os principais problemas residem na formação de professores e na conscientização a respeito da nova temática. Poucas comunidades quilombolas do sertão de Pernambuco tem unidade educacional com o ensino fundamental completo, é bastante comum os professores trabalhar com turmas multisseriadas, porém existe escola em estado precária, a estrutura física ainda deixa muito a desejar em muitas escolas.

A formação de professor da comunidade quilombola na área rural pode-se dizer que é bastante precária, pois são poucos professores graduados. Em muitas, os professores vêm de outras localidades, sem familiaridade com o cotidiano e conhecimento da história dessas comunidades.

A temática da interculturalidade relacionada com a educação poderia levar-nos a pensar as diferenças culturais como um maravilhoso legado, construído pelos grupos em longo processo histórico, sendo que, por intermédio de uma educação intercultural, fomentar-se-ia a criação de oportunidades e de espaços para a interação e enriquecimento mútuo destes grupos. (KREUTZ, 2003, p. 89).

A educação quilombolas passa a ser compreendida como um processo amplo que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e as vivências nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações da comunidade. É importante salientar que ações afirmativas são importantes para a garantia de uma sociedade democrática.

Contudo, muitas são as resistências às políticas públicas educacionais dirigidas para a população afro-brasileira.

Apesar das conquistas por terra e educação diferenciada eles acreditam que há muito que avançar. Educação, cidadania, etnia e raça mantêm uma relação complexa. Ela aponta para aspectos mais profundos que envolvem o cotidiano, a prática e as vivências da população negra e branca do nosso país.

Sabemos que não se transforma o homem em verdadeiro cidadão com processos educativos repressivos ou de dominação, nem tampouco com processos manipulados por pessoas dominadoras e repressivas. Acreditamos que verdadeiros processos educativos, que visem à transformação da sociedade em que vivemos, necessariamente, advirão da própria comunidade. Está é a verdadeira busca por uma etnoeducação. (BROSTOLIN, 2003, p. 99).

Aponta, ainda, para os vínculos entre educação, vista como um processo de desenvolvimento humano, e a educação escolar entendida como espaço sócio cultural e instituição responsável no trato pedagógico do conhecimento e da cultura.

Assim, considerar educação, cidadania, ética e raça, direciona o meu olhar para escola brasileira e o tratamento que a mesma tem dado a história e a cultura de tradição africana.

Em março de 2004 o Governo Federal criou o Programa Brasil Quilombola, como uma política de Estado para essas comunidades, abrangendo um conjunto de ações integradas entre diversos órgãos governamentais. O direito à terra e ao desenvolvimento econômico e social passaram a ser assumido como prioridade governamental.

O Programa Brasil Quilombola atende a objetivos estratégicos, que visam ao desenvolvimento sustentável, com garantia de que os direitos, dos quilombolas sejam elaborados e também implementados.

Logo, destacam-se, as palavras de Nascimento (1980):

A inclusão do povo afro-brasileiro, um povo que luta duramente há cinco séculos no país, desde os seus primórdios, em favor dos direitos humanos. É o povo cujos direitos humanos foram mais brutalmente agredidos ao longo da história do país: o povo que durante séculos não mereceu nem o reconhecimento de sua própria condição humana. (NASCIMENTO, 1980, p. 56).

As metas e recursos do Programa Brasil Quilombola (PBQ) envolvem 23 ministérios e órgãos federais e têm como principais objetivos a garantia do acesso à terra; ações de saúde e educação; construção de moradias, eletrificação; recuperação ambiental; incentivo ao desenvolvimento local; pleno atendimento das famílias quilombolas pelos programas sociais, como o Bolsa Família; e medidas de preservação e promoção das manifestações culturais quilombolas. Entre as principais realizações do Programa estão: Regularização Fundiária; Certificação de comunidades como remanescente de quilombos pela Fundação Cultural Palmares; Luz para Todos, o programa de eletricidade para atender em áreas quilombolas; Bolsa Família o Programa de renda mínima para atender família quilombolas; Desenvolvimento agrário é uma ação específica de desenvolvimento regional e garantia de direitos sociais em comunidades quilombola; entre outros programas. Todas estas ações são coordenadas pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), por meio da Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais.

Considerações finais

Sobre os quilombolas, podemos afirmar que foi um marco em nossa História e em Pernambuco, onde ocorreram as lutas incessantes pela libertação e igualdade social, bem como a aceitação de cor, raça, e religião. Mais que na realidade pouco foi mudado nos dias atuais, onde encontramos ainda o preconceito mesmo mascarado, diferentemente de

antigamente que era explicitamente mostrado e comprovado, seja na área dos esportes, cultura, educação e religião.

Hoje os quilombolas buscam superar a prática da cultura de subsistência de sobreviver respeitando os costumes do passado e os valores ancestrais procurando estratégias de desenvolvimento sustentável, na perspectiva de garantia de vida digna. Os jovens, crianças, adultos e idosos quilombolas buscam caminhos para conseguir mais. Depositam esperança nos gestores públicos e na educação de qualidade para tirar os remanescentes de escravos da exclusão.

As comunidades Quilombolas não só do sertão de Pernambuco, mais em todo o país, os remanescentes buscam a superação dos problemas sociais, mas reconhecem que é preciso lutar contra o racismo, instalado desde o Brasil Colônia quando os negros representavam a inferioridade racial.

Contudo, vamos conscientizar nossas futuras gerações para que eles tenham pensamentos e ações voltadas para a igualdade social e que nossos irmãos tão sofridos no passado possam realmente se sentir libertos no presente construindo um futuro de igualdade, fraternidade e liberdade assim existente na bandeira da França conhecida como a tríade.

Diante do século XXI reconhecer a importância das etnias, não como cor, mas com gana e garra das pessoas que construíram o país e fazem parte do povo brasileiro. Porém, nem tudo foi dito aqui, sobre os quilombolas do sertão de Pernambuco. Muito ainda há de ser contado sobre sua gente e sua luta.

Referências

APARECIDA, M. S. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Estado Federal, 1988.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: **Congresso Nacional, 1996**.

BROSTOLIN, M. R. Educação indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação. *In.* per Mest Educ UCDB, Campo Grande, MS: UCDB, n° 15, jun/03, p. 93-100.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação econômica, sociedade e cultura. São Paulo: Artmed, 2008.

CEDESF - CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA. **Comunidades quilombolas de Minas Gerais no Séc. XXI**: história e resistência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2007). www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci acesso dia 10 de agosto de 2011.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Global, 2008.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 79-96, julho/2003.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

PENA, S. **Humanidade sem raças?** São Paulo: Publifolha, 2008.

PEREIRA, J. M. N. Colonialismo, racismo e descolonização. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, n°02/ maio, 1978.

Per Mest Educ UCDB – **Dossiê Diversidade Cultural e Educação Indígena**, n°15. Campo Grande, UCDB: 2003.

RUFINO, J. **Superando o racismo na escola**. Brasília: UNESCO, 2005.

SÁ-CHAVES, Idália (Org.) **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA E PESQUISA EM CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS

Caroline Leal²²

A Escola na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas (SOUZA, 2002) tem sido uma experiência pedagógica peculiar nos últimos anos. Verifica-se, através do seu Projeto Político Pedagógico, um processo coletivo e criativo de reelaboração da instituição escolar, à luz da diferenciação étnica da comunidade. É uma escola diferente das demais escolas rurais e urbanas do município de Salgueiro porque possui características de ensino próprias deflagradas pelo conjunto de educadoras e educadores que nela atuam e que são membros do próprio grupo.

É diferente porque busca trabalhar observando as maneiras tradicionais dos mais velhos passarem os conhecimentos para as crianças e jovens; valoriza os saberes próprios do povo e o diálogo com os conhecimentos ditos universais. Parte da história de resistência e formação do quilombo, da constituição da identidade quilombola e tem buscado garantir o direito de estabelecer um quadro de professores/as membro da comunidade, pertencente ao grupo étnico e que compartilha dos mesmos processos identitários e de organização social.

A educação escolar em Conceição das Crioulas está diretamente relacionada com o projeto de sociedade desta comunidade quilombola sendo a história, a identidade e a interculturalidade eixos que fundamentam a função social dessa escola e norteia todo o Projeto

²² Professora de Antropologia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (CE). Doutora em Antropologia (UFPE). Coordena o Grupo de Estudos com Povos Indígenas (GEPI-Unilab) e integra como pesquisadora o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidade (NEPE/PPGA/UFPE).
E-mail: carolinefariasleal@gmail.com

Político Pedagógico, desencadeando mudanças significativas no calendário, gestão, currículo e perfil do professor/a.

Este texto trata de um relato de experiência de formação de professores/as quilombolas e visa contribuir para uma reflexão nos campos da antropologia e da educação acerca dos desafios enfrentados pela comunidade de Conceição das Crioulas para incidir na criação de novos direitos, especificamente o dessa educação escolar pautada pelos princípios da diferenciação étnico-racial, da especificidade jurídico-política e da interculturalidade.²³

Partindo de uma análise do documento intitulado “Carta de Princípios da Educação Quilombola” (2008), escrito pelo Núcleo de Educação da Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas em Pernambuco, entende-se por *diferenciação étnico-racial* o reconhecimento de que cada comunidade quilombola tem identidade, saberes e história próprias. É uma identidade coletiva, não uma identidade genérica. Desse modo, cada quilombo deve ter o direito de elaborar um Projeto Político Pedagógico próprio da sua escola, orientado pelo modo de ser e de pensar o futuro dessa coletividade.

Por *especificidade jurídico-política* a necessidade de criação de ordenamentos jurídicos próprios para a escola nos quilombos, que garanta autonomia política, pedagógica e administrativa, baseado na Constituição Federal de 1988, artigo 68 do ADCT; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, artigo 3 e na Convenção 169 da OIT, artigo 27. E por *interculturalidade* a intenção política de que através da reelaboração da instituição escolar, os quilombolas possam qualificar sua convivência com a sociedade envolvente, garantindo o diálogo entre as diversas culturas e o acesso à informação e demais espaços que lhes interessa.

²³ Os princípios da especificidade, diferenciação e interculturalidade são próprios da legislação que trata da escola indígena no Brasil e tem influenciado significativamente o movimento quilombola em Pernambuco devido ao intercâmbio político e pedagógico com a Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco – Copipe e a assessoria do Centro de Cultura Luiz Freire (<http://www.cclf.org.br>).

Essa tríade de princípios eleita pelo movimento quilombola em Pernambuco, como possibilidade de nortear uma política pública educacional específica, tem por base o texto da Carta Constitucional de 1988 que traz pela primeira vez um discurso que caracteriza o Estado brasileiro como pluriétnico. Acontece, porém, que no campo operacional, esse Estado não tem se mostrado capaz de atender satisfatoriamente demandas específicas através de políticas públicas apropriadas, especialmente no campo da educação que tem como base a universalização.

Isto ocorre, a nosso ver, por diversos fatores, entre eles destacamos dois. O primeiro deles é que a posição universalista observada na prática da gestão governamental apresenta um problema chave na discussão, que é a de ser etnocêntrica. Segundo Santos, Esse etnocentrismo na prática da gestão pública aparece sob a lógica da ‘adequação’, isto é, ‘adequar’ a especificidade do atendimento aos segmentos étnicos à lógica do Estado e não a de criar mecanismos políticos, administrativos e burocráticos próprios que permitam o funcionamento da política tal qual a realidade aponta. (Cf. SANTOS, 2001)

Uma coisa caracteriza todas as sociedades humanas: o estranhamento diante dos costumes de outros povos, a avaliação de formas de vida distintas a partir dos elementos da nossa própria cultura. Este estranhamento é chamado de etnocentrismo. A postura de tomar uma sociedade, uma cultura, determinados valores, práticas e crenças, como medida para julgar valores e práticas culturais diferentes é chamada de etnocentrismo (2005, p.34).

O outro fator tem a ver com a lógica do monismo social e da soberania estatal que dificultam o estabelecimento de um marco de alteridade na perspectiva de um pluralismo seja jurídico, social, cultural ou político (WOLKMER, 2001). Para este autor, o “pluralismo”, como uma formulação teórica e doutrinária, “designa a existência de mais de uma realidade, de múltiplas formas de ação prática e da diversidade de campos sociais com particularidade própria, ou seja, envolve o conjunto

de fenômenos autônomos e elementos heterogêneos que não se reduzem entre si.” (2001, p. 171)

A demanda dos quilombolas por uma ‘escola diferenciada’ deve ser encarada como resultado de uma situação histórica geradora de novas necessidades e conseqüentemente de novos direitos sociais. É nesta perspectiva que vamos nos deter neste texto a um relato de experiência²⁴ no campo da formação de professores/as quilombolas em Conceição das Crioulas, destacando a intencionalidade desta formação no desafio de elaboração de um projeto político pedagógico concernido com a proposta de educação escolar deste quilombo e deste modo incidir em políticas públicas específicas para este segmento étnico.

Primeiros movimentos: professora da comunidade!

Percebemos que era preciso construir uma escola com mais significado, uma escola que fale da história da comunidade, da cultura, dos princípios, dos valores culturais, que tenha seus professores e professoras da própria comunidade, para que assim, reafirmem nossa história de resistência, nossa identidade étnica, nossos saberes e nosso jeito próprio de ensinar e de aprender. (Texto coletivo das professoras de Conceição das Crioulas, 2010²⁵).

Conceição das Crioulas é um quilombo localizado no sertão central de Pernambuco, município de Salgueiro, e vem desde meados da década de 1990 refletindo sobre a função social da escola situada no seu território e criando meios de se apoderar desta instituição, na

²⁴ Importante registrar que o trabalho de assessoria na área de educação desenvolvida em Conceição das Crioulas, no qual estive diretamente envolvida, é resultado de uma parceria da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC) com o Centro de Cultura Luiz Freire entre os anos de 2003- 2009. A equipe era composta pelas educadoras Eliene Amorim, Heloisa Eneida e Joselito Arcanjo. Nos anos 2010/2011 passei a atuar como consultora-colaboradora direta desta Associação.

²⁵ Os textos de autoria coletiva das professoras quilombolas citados no decorrer do texto foram extraídos das oficinas de texto para a sistematização do Projeto Político Pedagógico que está em fase de conclusão. Agradeço as professoras Crioula pela autorização do uso deste material.

perspectiva de recriá-la e dar novos rumos ao seu projeto político pedagógico.

A busca por uma escola autônoma dentro do território de Conceição das Crioulas tem sido uma estratégia política desta comunidade para fortalecer a identidade Crioula no contexto de luta pela terra. O território que foi titulado no ano de 2000 até a presente data não teve concluído seu processo de regularização disto decorrendo uma série de conflitos fundiários. A escola passa então a ser vista como vetor de mobilização política e identitária, principalmente porque foi através desta instituição que a identidade étnica e racial foi negada ideologicamente através do currículo oficial e das posturas de muitos docentes não quilombolas.

Percebemos em campo que é com perspectivas análogas a dos povos indígenas - a de reelaborar a escola - que um grupo de lideranças e educadoras de Conceição, entre estes a professora Givânia Silva que esteve à frente dos primeiros movimentos de enfrentamento ao poder público municipal, desencadeou a construção de um currículo 'extraoficial', a mudança do calendário escolar e a busca por parcerias para desenvolver uma formação específica para os professores/as quilombolas e que atuavam no quilombo. O final da década de 1990 e o início do século XXI significaram um período de mudanças concretas no dia a dia da escola em Conceição, construindo uma possibilidade de autonomia.

O calendário escolar em Conceição sempre fora um grande empecilho à participação das crianças e jovens na maior festa da comunidade realizada na primeira quinzena de agosto, a festa de Nossa Senhora da Assunção. Contudo, por se tratar de uma festa tradicional que envolve a participação e envolvimento de todas as famílias, os/as alunos/as e demais funcionários/as da escola (quando membros da comunidade), ficavam sujeitos às sanções administrativas e o esvaziamento da escola neste período sempre foram objeto de muitos conflitos com o poder público municipal. A mudança do recesso escolar de julho para agosto foi um marco objetivo que merece destaque

nos primeiros passos da luta de Conceição em direção à escola quilombola

Bem, iniciei minha vida profissional de professora na escola São Domingos Sávio no Mulungu [...]. Em 1995 fui pra direção da Escola Professor José Mendes. A mudança do calendário foi em 1996. A gestão que assumiu em 1997 desmontou o mesmo, tendo encontrado resistência pela comunidade. Em outras palavras, a maioria dos alunos teve dois recessos, um em julho conforme a gestão municipal tinha imposto e um em agosto, conforme tinha sido construído anteriormente. Desde então, o calendário é aquele que construímos e que recentemente (ano passado) foi adotado pelas escolas indígenas presentes no território de Conceição” (Givânia Silva, 2012).

Outro processo desencadeado foi a valorização da identidade negra e Crioula dentro do espaço escolar, mobilizando conteúdos e discursos que se opunham às práticas e ao currículo racista que estava em voga. As professoras relembram esse momento como um período de grandes disputas ideológicas dentro da escola e que sem dúvida reverberaram na comunidade

Para compreendermos melhor esse processo, precisamos analisar como era Conceição até o ano de 1995. Antes disso já havia alguns grupos que discutiam a questão da terra e dos direitos étnicos, ainda que muito timidamente na comunidade. Mas, de forma geral, tudo em Conceição era visto como muito “feio”: a cor, a cultura, os cabelos, o lugar, enfim, ser de Conceição era feio. Essa foi uma ideia imposta ao nosso povo durante séculos. Se nos perguntássemos para onde tinha ido os ensinamentos e a resistência de Chica Ferreira e tantas outras e outros líderes históricos da nossa comunidade, talvez não soubéssemos a resposta. Mas hoje podemos compreender que a “educação” tinha dado conta de esconder tudo isso. (Texto coletivo das professoras de Conceição das Crioulas, 2010).

A partir dos relatos da comunidade e das professoras quilombolas sobre este período, percebe-se que de todos os desafios enfrentados o maior deles estava no quadro docente, isto porque grande

parte dos professores e professoras não eram quilombolas. Na discussão sobre o perfil do professor quilombola durante as formações, tanto os representantes da comunidade como as professoras quilombolas apontaram vários fatores reveladores dos conflitos vivenciados nesta relação intersocietária presente no espaço escolar, onde o ‘outro’ ocupava um espaço de poder que é o de professor/a e diretor/a.

Entre os descontentamentos com os professores oriundos da cidade, destacaram que estes: i) não (re) conheciam a história e identidade do quilombo, portanto tratavam a escola na lógica da escola rural e não como uma escola localizada em um território tradicional; ii) reproduziam sérios preconceitos contra a população negra; iii) não respeitavam os saberes da comunidade; iv) não tinham motivação para ensinar no quilombo, pois a maioria foi localizada pela prefeitura na comunidade como castigo eleitoral, por não ter votado no prefeito; v) nos períodos de chuva não davam aula pela dificuldade de estrada e isso prejudicava o ano letivo.

Situação histórica semelhante à dos povos indígenas, podemos compreender essa discussão da escola para o quilombo observando a história da escola para os povos indígenas. Como afirmou Meliá, (1999, p. 14) “os ataques à alteridade e à diferença deram-se de forma múltipla, mas talvez possamos resumi-los em: imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas”.

Apesar de terem vivido um período político difícil (anos 1997-2000), no qual a prefeitura se colocava abertamente em oposição ao grupo majoritário de lideranças no quilombo, o que fez retroagir algumas conquistas da escola, nas gestões subsequentes (2001 a 2008), mesmo que aliada política as mudanças estruturais que almejavam não se consolidou.

Entre as mudanças mais ousadas seria o reconhecimento oficial das escolas em Conceição como quilombolas e não como rural através de um Decreto do Poder Executivo que representasse o desejo político dessa administração, já que não se encontravam aliados suficientes no legislativo municipal. O que certamente deveria desencadear uma série

de ações próprias no contexto da política municipal de educação, que seriam: a) garantia de um quadro de professores/as e funcionários/as quilombolas; b) autonomia da comunidade para repensar o modelo de gestão e funcionamento da escola; c) formação continuada específica para professores/as quilombolas; d) Projeto Político Pedagógico próprio; e) material didático específico, de autoria dos quilombolas, entre outras.

O que Conceição destaca de avanços do período, foi o fato da prefeitura perceber a diferença tão rogada pela comunidade ao realizar o que chamou de ‘formação diferenciada’ para professores/as através de convênio da prefeitura com uma organização não governamental, o Centro de Cultura Luiz Freire no ano 2003. Mesmo sendo um primeiro passo na busca da visibilidade da diferença, a formação teve uma série de limitações, pois o público em sua maioria era: 1) professores/as não quilombolas e, 2) professores/as quilombolas com contrato temporário.

Quanto à situação de parte dos/as professores/as não serem quilombolas, estes apresentavam grande rotatividade e desinteresse na temática como dito acima, ou seja, investia-se na formação de um grupo não sensível ao trabalho na comunidade e que a qualquer momento não estaria mais na escola. De outro lado, os/as professores/as quilombolas, a maior parte não era concursada porque não atendia aos critérios exigidos pela prefeitura de ter concluído curso superior, de modo que ao encerrar o tempo do contrato temporário também não estariam mais na escola. Tal paradoxo nos parece próprio do não reconhecimento do direito específico e suas consequências.

Apesar das limitações apresentadas, a Associação Quilombola de Conceição das Crioulas investiu no estabelecimento dessa parceria que somado ao grande envolvimento da comunidade nas formações, foi possível o desenvolvimento de uma metodologia que propiciou não só a formação continuada de professores/as, mas um processo mais amplo de reflexão sobre o que é uma escola quilombola.

As formações

Conceição das Crioulas é um quilombo que tem fortes ligações de história e parentesco com o povo indígena Atikum Umã o que favoreceu o estabelecimento de alianças desta comunidade com a Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco (Copipe) aproximando-a das discussões conceituais e políticas do direito das comunidades indígenas a uma educação escolar própria. Considerando essa especificidade de Conceição, o processo formativo se desenvolveu a partir de alguns princípios orientadores balizados na experiência da equipe do Centro Luiz Freire com a formação de professores indígenas.

O primeiro deles foi a atuação direta no quilombo. Todas as etapas da formação ocorreram na comunidade, desenvolvendo processos formativos na perspectiva de fortalecer as organizações sociais e qualificar a autonomia do grupo. Além disso, o trabalho na comunidade possibilitou a formação da própria equipe técnica, à medida que permitiu o contato mais próximo com as lideranças, com os anciãos, vivenciar a dinâmica cultural do grupo para compreendê-los e desse modo respeitá-los. Entre as várias atividades desenvolvidas, vale chamar a atenção para a *Consulta* realizada pelos/as professores/as à comunidade sobre a escola (anos 2003/2004). Sobre esse processo, afirmam

Nessa ampla consulta à comunidade, no ano de 2003, foi discutido também qual o perfil desejado para os professores e professoras em Conceição das Crioulas; o tempo pedagógico desejado para as crianças, para a juventude e para os próprios adultos; e o que compreendemos como espaços educativos na comunidade. Assim, entendemos que seria necessário repensar a escola em suas várias dimensões: pedagógica, comunitária, administrativa e política. Percebemos que era preciso construir uma escola com mais significado, uma escola que fale da história da comunidade, da cultura, dos princípios, dos valores culturais, que tenha seus professores e professoras da própria comunidade, para que assim, reafirmem nossa história de resistência, nossa identidade étnica, nossos saberes e nosso jeito próprio de

ensinar e de aprender. Os costumes, as tradições, as festividades, as relações de parentesco e toda vivência da comunidade são elementos que deverão ser intensificados no espaço escolar, servindo de referência para uma educação que realmente sirva para a vida (Texto coletivo das professoras de Conceição das Crioulas, 2010).

A *Consulta* desencadeou uma série de estudos e pesquisas acerca do tipo de escola que Conceição almejava, uma discussão aprofundada sobre educação, escola, cultura, sociedade. Isto, na perspectiva que Brandão aponta, de que “... educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas [...] existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais” (1993, p.11-12). A *Consulta* atendeu a dois objetivos, o de envolver e considerar os saberes e opiniões da comunidade e de desencadear a formação do/a professor/a pesquisador/a.

A melhoria desse ensino e aprendizagem em Conceição das Crioulas tem sido pautada desde então, a partir da percepção de que educação escolar é um dos mecanismos a ser utilizado a serviço do desenvolvimento social, político e cultural da nossa comunidade (Texto coletivo das professoras de Conceição das Crioulas, 2010).

Entendemos que para aproximar ao máximo a escola da vida de nossa gente precisávamos ouvir o que homens, mulheres, jovens e crianças pensavam a respeito da educação que tinham, e como desejavam que passasse a ser. Então, a partir dos depoimentos das mães, pais e lideranças, sobretudo, das pessoas mais velhas, foi possível visualizarmos o que eles e elas definiam como currículo significativo. O conteúdo da educação escolar teria que considerar as questões culturais, os valores étnicos e raciais, dar visibilidade à diversidade de gênero, religiosa e organizacional (Texto coletivo das professoras de Conceição das Crioulas, 2010).

Como é possível perceber na citação acima, Conceição começa a consolidar a ruptura com a escola rural. O reconhecimento e valorização da especificidade étnica empreendeu outros rumos à reflexão sobre o tipo de escola. Compreender que Conceição das Crioulas possui uma identidade própria que a distingue das demais

comunidades rurais do entorno e mesmo de outras comunidades quilombolas é compreender também que se está lidando com processos educativos próprios. E quais são eles? Como investigá-los? Como interpretá-los? Como afirmou Meliá, “a construção da alteridade não só tem objetivos específicos numa ou noutra sociedade, mas também métodos próprios” (1999, p.15).

Entendíamos que havia apenas um caminho: contribuir com a formação de professoras quilombolas pesquisadoras. A pesquisa da história oral na perspectiva de investigar e sistematizar os conhecimentos transmitidos pela tradição oral para compor o currículo e conseqüentemente a elaboração de materiais didáticos específicos, de autoria coletiva, tem sido até hoje uma atividade docente em Conceição que produz resultados concretos.

A pesquisa das professoras Crioula com a participação de lideranças, velhos, comunidade é o que tem assegurado de forma precisa a alteridade do quilombo seja nos espaços educativos da comunidade, seja no espaço escolar. Daí que o reconhecimento do protagonismo desses agentes da cultura e da história é outro princípio que fundamenta a formação das professoras

As escolas ofereciam ao seu público um pacote ‘pronto e acabado’, construído por outras pessoas, com realidades tão distantes, que pouco ou nada contribuía com a formação do nosso povo, no sentido de se ter uma melhor qualidade de vida no território e a melhor utilização das coisas que nele existem. Nesse processo de reconstrução pedagógica, o saber das pessoas mais velhas foi fundamental! (Texto coletivo das professoras de Conceição das Crioulas, 2010).

Um último destaque para a articulação da educação escolar com as várias dimensões da vida da comunidade: luta pela terra, saúde, gênero, sustentabilidade, para citar alguns.

A luta de Conceição por uma escola específica e autônoma é uma estratégia que visa entre outras coisas, a reprodução da cultura e da história às novas gerações. Portanto, a escola não pode estar dissociada da vida mais ampla do quilombo, uma vez que pretende formar novos

líderes comprometidos com o projeto societário que vem sendo construído coletivamente ao longo da resistência que está na base da ocupação tradicional do território.

A partir daí temos nos empenhado na construção de um Projeto Político-Pedagógico que dê conta das especificidades da comunidade, considerando que essa é formada basicamente por quilombolas e indígenas, que ao longo da história se entrelaçaram culturalmente e além do mais, estreitaram laços de parentesco, mesmo preservando culturas e histórias próprias. Portanto, esse PPP considera o currículo de base comum, mas se fundamenta na valorização dos saberes, que proporciona o desenvolvimento e a sustentabilidade de todo território de Conceição das Crioulas. A essa abrangência denominamos Educação específica, diferenciada e intercultural.

A experiência que foi brevemente relatada neste texto teve também a intenção de oferecer subsídios para influenciar e propor diretrizes para uma política educacional para as comunidades quilombolas. Um exemplo disso é o documento intitulado “*Princípios da Educação Quilombola*” formulado pela Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas em Pernambuco no ano de 2008 que serviu como documento base para a criação de uma política municipal de educação para quilombolas em Santarém no estado do Pará e na formulação das diretrizes estaduais para educação escolar quilombola no estado do Pará. Porém, apesar da influência em outras regiões do país, no estado de Pernambuco não se tem até o presente momento nenhum avanço ou apontamento que reconheça esse direito das comunidades quilombolas.

Considerações finais

A magia da escrita se burocratiza quando ela entra na escola, e a escola é quase sempre o espaço do Estado e das instituições que o representam. O lugar físico, social e político que tem a escola na aldeia confunde-se facilmente com o lugar que ocupa o Estado nesse povo. (MELIÁ, 1989)

A fala em epígrafe de Bartomeu Meliá evidencia o quanto a educação escolar nos grupos étnicos, desde que desejada por eles, é política de Estado. Não se trata e nem pode ser vista como uma mera demanda social, posto que também é política, carregada de contradições, interesses e necessidades dos atores sociais interagentes.

O movimento quilombola em Pernambuco tem empreendido grandes esforços para incidir na criação de mecanismos jurídicos e políticos próprios para criação da escola quilombola independente de se ter ou não uma legislação educacional federal. A Constituição de 1988 e a LDB conferem autonomia aos Estados e Municípios. Assim com a CF de 1988 e a Convenção 169 reconhecem essas coletividades como sujeito de direito.

Wolkmer (2001), citando Torre Rangel, afirma que é necessário “apresentar alternativas à lógica do Direito dominante, desmitificando e configurando um novo tipo de relações sociais” (p.203), uma vez que “o Direito não só pode ser usado politicamente, como a política do Direito está direcionada ao espaço do uso alternativo do Direito a favor dos pobres e dos índios”. (p.204)

Acontece que o Estado Multicultural parece ser uma utopia num país tão carregado ideologicamente pela individualização e homogeneidade. No caso da educação escolar quilombola há uma insistência por parte dos gestores estaduais e municipais em enquadrá-la como educação do campo, apesar do movimento quilombola afirmar sua distintividade étnica em relação à identidade camponesa e reivindicar o direito a uma educação escolar própria. Como resolver esse impasse?

Tendo presente até aqui que há um movimento em curso desencadeado pelo movimento quilombola na perspectiva de incidir em políticas públicas, cabe ao Estado reconhecer que essas demandas apresentadas se constituem em legítimas fontes geradoras de uma produção jurídica. O que, a nosso ver, “ressalta a relevância de se buscarem formas plurais de fundamentação para a instância da juridicidade, contemplando uma construção comunitária solidificada na

plena realização existencial, material e cultural do ser humano” (WOLKMER, 2001, p. 158)

Como a experiência relatada neste texto é algo em permanente curso, espera-se que o movimento quilombola e seus aliados possam, pela primeira vez em Pernambuco, serem ouvidos em suas demandas na expectativa de que os gestores públicos criem medidas eficazes para garantia do direito em questão.

Referências

BOURDIEU, Pierre (1989). **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE. **Relatório Institucional/Educação/Etnia**. Olinda, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Relatório Institucional/Educação/Etnia. Olinda, 2007.

COLAÇO, Thais Luzia (org.). **Elementos de Antropologia Jurídica**. Florianópolis: conceito editorial, 2008.

COMISSÃO ESTADUAL COMUNIDADES QUILOMBOLAS EM PERNAMBUCO. Carta de Princípios da Educação Quilombola. Olinda, 2008.

MELIA, Bartomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. *In*: EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth (Orgs.). **A conquista de escrita**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

MELIA, Bartomeu. Educação Indígena na Escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro, 1999. Disponível em < [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br) >.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA JOSÉ MENDES. Conceição das Crioulas, s/d.

SANTOS, Gersen Luciano. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. *In*: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal(Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva. Conceição das Crioulas, Salgueiro (PE). *In*: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

WOLKER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito**. São Paulo: editora Alfa-Omega, 2001.

AS SOCIODIVERSIDADES INDÍGENAS NO CURRÍCULO ESCOLAR: A LEI n° 11.645/2008

Edson Silva²⁶

Afirmando as sociodiversidades indígenas

O índio Gersem Baniwa (o povo Baniwa habita na fronteira entre o Brasil, Colômbia e Venezuela em aldeias nas margens do Rio Içana e seus afluentes, além de comunidades no Alto Rio Negro e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos/AM), Mestre e recém Doutor em Antropologia pela UnB publicou o livro *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, onde escreveu sobre a diversidade dos povos indígenas:

A sua diversidade, a história de cada um e o contexto em que vivem criam dificuldades para enquadrá-los em uma definição única. Eles mesmos, em geral, não aceitam as tentativas exteriores de retratá-los e defendem como um princípio fundamental o direito de se auto definirem. (BANIWA, 2006, p.47).

Após discorrer sobre as complexidades das organizações sociopolíticas dos diferentes povos indígenas nas Américas, questionando as visões etnocêntricas dos colonizadores europeus o pesquisador indígena afirmou:

²⁶ Professor Titular de História da UFPE. Doutor em História Social (UNICAMP). Leciona no Centro de Educação/Colégio de Aplicação-UFPE/*Campus* Recife. Docente no Programa de Pós-Graduação em História na UFCG (Campina Grande/PB) e no PROFHISTÓRIA-UFPE. E-mail: edson.edsilva@hotmail.com

Desta constatação histórica importa destacar que, quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes europeu, asiático, africano e a Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes. (BANIWA, 2006, p.49).

E tratando da chamada identidade cultural brasileira, concluindo que, Portanto, se faz extremamente necessário ter presente que tratar dos grupos que se convencionou chamar-se genericamente de “índios” é se confrontar com uma situação parecida ao olhar um caleidoscópio: são povos em suas múltiplas expressões socioculturais, diferentes entre si e de nossa sociedade. Assim, ainda que seja possível encontrar algumas semelhanças entre os diferentes povos indígenas que habitam nas diversas regiões do Brasil, cada povo indígena é singular em suas expressões socioculturais e organizações sociopolíticas, inseridas em processos e situações históricas peculiares. Pensar os povos indígenas é então pensar sempre em experiências plurais e diferenciadas.

Desse modo, podemos concluir que não existe uma identidade cultural única brasileira, mas diversas identidades que, embora não formem um conjunto monolítico e exclusivo, coexistem e convivem de forma harmoniosa, facultando e enriquecendo as várias maneiras possíveis de indianidade, brasilidade e humanidade. Ora, identidade implica a alteridade, assim como a alteridade pressupõe diversidade de identidades, pois é na interação com o outro não-idêntico que a identidade se constitui. O reconhecimento das diferenças individuais e coletivas é condição de cidadania quando identidades diversas são reconhecidas como direitos civis e políticos, conseqüentemente absorvidos pelos sistemas políticos e jurídicos no âmbito do Estado Nacional. (BANIWA, 2006, p.49).

Reconhecendo as sociodiversidades, repensando o Brasil

Por quais razões atualmente são obrigatórias rampas em prédios públicos, destinadas aos/as portadores de necessidade especiais? Porque existem delegacias para as mulheres? O porquê do Estatuto do Idoso? Do Estatuto da Criança e Adolescente/ECA? O porquê da Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatório a inclusão nos currículos escolares o ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas? Quais as razões do reconhecimento legal de direitos específicos e diferenciados na atualidade?

Em um trecho da *Carta as esquerdas*, recentemente publicada por Boaventura de Souza Santos, lemos: “O mundo diversificou-se e a diversidade instalou-se no interior de cada país. A compreensão do mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental do mundo; não há internacionalismo sem interculturalismo” (SANTOS, 2011). O renomado sociólogo português, conhecido por seu apoio explícito às mobilizações políticas dos diferentes grupos sociais em países abaixo da linha do Equador (América do Sul, África e Ásia), enfatizou que reconhecer as sociodiversidades, exige o reconhecimento dos direitos às diferenças que constituem o mundo atual, significando a negação da visão de uma suposta cultura ocidental como única, a superação do eurocentrismo e do etnocentrismo.

As respostas às perguntas formuladas acima ser encontradas observando a organização sociopolítica no Brasil contemporâneo. Nas últimas décadas em novos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito à sociodiversidade. Identidades foram afirmadas, diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas o que exigiu discussões, formulações e fiscalizações de políticas públicas que respondam as demandas de direitos sociais específicos.

Todavia se faz necessário ter presente que o reconhecimento dessa nova configuração da sociodiversidade no Brasil, não ocorre sem

muitas tensões e conflitos a exemplo dos acalorados debates sobre as cotas para negros nas universidades. Porém, durante muito tempo no Brasil vigorou e sem restrições a chamada “Lei do Boi”. Tratava-se da Lei nº 5.465 de 03/07/1968 que ficou assim conhecida por beneficiar filhos de fazendeiros e criadores de gado que ingressavam sem vestibular nas universidades públicas nos cursos de Agronomia e Veterinária. Na verdade a Lei passou a valer para todos os cursos! E só foi revogada em dezembro de 1985! Ou seja, durante muitos anos em nosso país existiram, e sem discussões, cotas para ricos nas universidades públicas, pois a lei não beneficiava filhos de trabalhadores pobres no campo.

Os debates sobre o reconhecimento e respeito às sociodiversidades no Brasil contemporâneo exigem, portanto, um repensar sobre a História do país, discussões sobre a chamada “formação” da sociedade brasileira e da “identidade nacional”. A respeito da existência de uma suposta “cultura brasileira”, “nordestina”, “sertaneja” “pernambucana”, etc. A problematização das ideias e concepções a respeito da “mestiçagem”, do lugar dos índios, negros e outras minorias que formam a grande maioria da população em nosso país. E a partir dessas discussões questionam-se os posicionamentos de intelectuais, pesquisadores e conhecidas personalidades do mundo artístico, vinculadas as esquerdas, a exemplo do antropólogo Darcy Ribeiro, os compositores e cantores Chico Buarque, Tom Zé, Lenine e tantos outros que defendem uma suposta cultura e identidade brasileira.

Produzindo uma identidade nacional eliminando as diferenças: a mestiçagem

A concepção e afirmação de uma identidade, de uma cultura nacional no Brasil remontam ao Século XIX. Em meados daquele Século, quando ainda não tínhamos universidades públicas no Brasil, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), sediado no Rio de Janeiro a Capital do Império, reunia os “homens de ciência” que

formava a elite pensante do país. O IHGB promoveu em 1843 o concurso “Como se deve escrever a História do Brasil”, que foi vencedor o alemão Karl von Martius que com o seu compatriota Johann von Spix, viajaram em uma expedição científica por todo Brasil entre 1817 a 1820. Na sua proposta sobre a escrita da História do Brasil, o naturalista Von Martius salientou a importância do índio, o negro e branco português na formação histórica do país, todavia ressaltando a maior relevância do colonizador pela sua responsabilidade civilizatória. A ênfase nas relações das três raças configurava-se na defesa da mestiçagem, ideia que foi posteriormente retomada por vários pensadores sobre o Brasil.

No pensamento literário, ainda que no Romantismo o índio tenha sido eleito símbolo da identidade nacional, expressa, por exemplo, nas conhecidas obras indianistas de José de Alencar: *O guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874). *O sertanejo* (1875) situa-se no conjunto da literatura regionalista de Alencar, em que o autor escreveu um romance temático para cada região do Brasil. Em *O sertanejo* o personagem principal do enredo é Arnaldo, apresentado como homem arreado, bom, simples e servidor, primeiro vaqueiro de uma fazenda no interior do Ceará. Figura excepcional e misteriosa, com o pleno conhecimento e domínio da Natureza, tendo o hábito de dormir no alto de árvores na mata, cercado de animais selvagens, sabendo distingui-los como ninguém.

Pelas características de Arnaldo descritas por Alencar, pode-se atribuí-las o de um indígena que carregando as peculiaridades de sua condição convive integrado ao mundo social da fazenda onde trabalha. Arnaldo é apresentado como submisso ao seu senhor e patrão. A sua submissão é o preço do seu reconhecimento. Para a Alencar, a passividade é o preço da integração de Arnaldo no mundo dos colonizadores que negavam a sua identidade indígena. Tantas estas imagens acerca dos indígenas, como as expressadas nas pinturas dos naturalistas viajantes no século XIX, foram incorporadas ao imaginário coletivo do país na época, e posteriormente reproduzidas nos manuais didáticos. (SILVA, 1995, p.26-27).

Com o Realismo/Naturalismo nas últimas décadas do Século XIX a ideia da mestiçagem como explicação do Brasil foi retomada. O livro *O mulato* (1881) de Aluísio de Azevedo, por seu título expressa a concepção da mestiçagem. Na ascensão da literatura realista e naturalista influenciada pelos pressupostos raciais deterministas, em oposição ao Romantismo e ao indianismo, houve a exaltação das imagens do mestiço e, portanto, as imagens negras e indígenas foram deixadas de lado nos escritos literários. Sílvio Romero em sua *História da Literatura Brasileira*, que começou a ser publicada no início da última década do Século XIX, escreveu: “O mestiço é o produto fisiológico, étnico e histórico do Brasil; é a forma nova de nossa diferenciação nacional” (ROMERO, 1980, p.120)

Para Sílvio Romero a História do Brasil era uma história da mestiçagem. A mestiçagem que seria superada pelo embranquecimento do português preponderante,

Não quero dizer que constituiremos uma nação de mulatos; pois que a forma branca vai prevalecendo e prevalecerá; quero dizer apenas que o europeu aliou-se aqui a outras raças, e desta união saiu o genuíno brasileiro, aquele que não se confunde mais com o português e sobre o qual repousa o nosso futuro. (ROMERO, 1943, p.104).

A mestiçagem, portanto, seria uma condição transitória,

O mestiço é a condição desta vitória do branco, fortificando lhe o sangue para habita-lo aos rigores do clima. É uma forma de transição necessária e útil que caminha para aproximar-se do tipo superior. Pela seleção natural, todavia, depois de apoderado do auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando a preponderância, até mostrar-se puro e belo como no velho mundo. (ROMERO, 1943, p. 231).

A ideia da mestiçagem com explicação do Brasil que se consolidava no final do Século XIX foi retomada no século seguinte. Ao participar representando o Brasil do Congresso Universal das Raças realizado na cidade de Londres em 1911, o cientista João Baptista de

Lacerda, pesquisador do Museu Nacional no Rio de Janeiro, exaltou a mestiçagem brasileira e defendeu a imigração para o embranquecimento do país e a extinção da raça negra (SCHWARCZ, 2011), assim como fizera Sílvio Romero.

Com o Modernismo, a partir da Semana de Arte de 1922. Na obra mais conhecida desse movimento, o livro *Macunaíma* de Mário de Andrade publicado em 1928, o herói *Macunaíma* foi apresentado como a síntese da mestiçagem, louvado como símbolo da identidade cultural brasileira nas disputas com a invasão cultural estrangeira.

Na Década de 1930 aconteceram várias significativas mudanças socioculturais no Brasil, como a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, a industrialização crescente no Sudeste com o conseqüente enriquecimento e aparecimento da classe média urbana, o início das migrações do campo para as cidades principalmente o “Sul maravilha” (São Paulo) provocando também mudanças na configuração sociocultural do país. Alguns autores afirmam ter ocorrido nesse período um redescobrimto, uma refundação do Brasil. Nesse contexto sociopolítico, a História do país foi discutida e concepções revistas na afirmação de uma identidade sociocultural para o país.

É desse período a publicação dos conhecidos livros *Casa grande & senzala* (1933) de Gilberto Freyre, *Raízes do Brasil* (1936) de Sérgio Buarque de Holanda e *Formação do Brasil contemporâneo* (1942) de Caio Prado Jr. Esses autores ao discutirem “as raízes” e “a formação” do Brasil em sintonia com aquele momento sociopolítico buscavam além de explicar o passado, apontar um projeto de futuro para o país. Explicações onde uma identidade nacional, a identidade brasileira, notadamente em *Casa grande & senzala*, era resultado de uma conformidade mestiça.

O nacionalismo e o desenvolvimentismo dos anos seguintes, inclusive expressos pela Ditadura Militar. Com seus arroubos nacionalistas a Ditadura Militar que se instalou no Brasil em 1964, interessou também sobremaneira a exaltação de um país com a identidade única caminhando a passos largos para o desenvolvimento. Progresso e unidade cultural do gigante país verde e amarelo eram

temas indissociáveis nos discursos dos defensores da nação brasileira. O discurso da monocultura nacional foi também defendido pelas esquerdas em seus projetos políticos de oposição à Ditadura Militar. O antropólogo, escritor e educador Darcy Ribeiro, que se dizia um político apaixonado pelo Brasil, foi um exemplo disso. Darcy foi um dos últimos autores que buscou formular uma explicação, uma síntese, uma teoria geral para a História do Brasil, por meio de seus vários livros, entrevistas e romances, publicados durante e depois do fim da Ditadura.

A ideia de um Brasil moderno formado por uma macroetnia, foi retomada e advogada pelo antropólogo no livro *O povo brasileiro*, segundo o autor a síntese de sua “teoria de Brasil”. Nesse livro publicado em 1995, Darcy mais uma vez enfatizou a sua defesa do mulato, como símbolo do Brasil e síntese da fusão das diferentes expressões socioculturais no país. Os méritos de Darcy Ribeiro decorrem de ter sido ele o primeiro autor que discutiu o “problema indígena” de uma forma ampla, e por sua explícita posição política em denunciar as opressões sobre os índios na História do Brasil, o que tornou as ideias do antropólogo bastante conhecidas. A obra *Os índios e a civilização*, livro com várias edições, por sua quantidade de informações e sistematização de dados “continua a ser uma peça insubstituível, referência obrigatória para qualquer apreciação global da população indígena brasileira” (OLIVEIRA, 2001, p.421). Além de ter sido traduzido para outras línguas, adotado nos cursos de Ciências Sociais no Brasil, formando uma geração de estudantes, foi também lido por profissionais de outras áreas e pelo público em geral. As ideias de Darcy Ribeiro contidas nesse e outros livros do autor que discutem o Brasil, em muito influenciaram a visão de outros estudiosos e o senso comum sobre os índios, às expressões socioculturais do país.

Reafirmando as diferenças, questionando a mestiçagem

O historiador negro jamaicano Stuart Hall que se tornou um renomado professor lecionando em universidades na Inglaterra, a partir

da perspectiva gramsciana discutiu o conceito de hegemonia nas relações socioculturais. Ao tratar sobre a ideia da nação moderna, esse autor discutiu as construções dos símbolos, discursos e representações a respeito de supostas culturas e identidades nacionais hegemônicas que buscam apagar as diferentes expressões socioculturais.

Para Hall,

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 1999, p. 50-51).

A afirmação da mestiçagem como identidade do Brasil pode ser compreendida e discutida a partir da perspectiva apontada por Stuart Hall.

A música *Leão do Norte* é uma composição de Paulo César Pinheiro e Lenine, sendo cantada por esse último que é pernambucano. A letra dessa música é um exemplo das construções das imagens representativas de uma visão de identidade cultural geral. Cabe lembrar que o próprio título da música remete aos discursos usados pela elite pernambucana do Século XIX, para afirmar a soberania da Província nas disputas políticas com as oligarquias do Sudeste do país. Portanto, o título e a letra da música expressam ufanismo, patriotismo e afirmações identitárias.

Observemos que na letra da música seus autores além de se identificarem, dizem de onde falam: “Eu sou mameleuco, sou de Casa Forte Sou de Pernambuco, sou o Leão do Norte”. Ou seja, afora serem mestiços moram em Casa Forte, tradicional bairro recifense habitado pela “açucarocracia” pernambucana, as famílias e seus descendentes de senhores de engenho do passado e ricos usineiros do presente. O bairro

é conhecido por ser uma espécie de ilha de conforto, suntuosidade e tranquilidade no Recife, no que diz respeito às condições de moradia, centro comercial e serviços públicos. Porque os músicos não afirmaram serem mestiços moradores em uma das várias comunidades pobres existentes na periferia da capital pernambucana?!

Mesmo tendo presente que os artistas têm a plena liberdade de expressões e que em se tratando da música vista com uma obra de arte, onde as metáforas é uma linguagem intrínseca nos universos das Artes, a letra da música em questão nos possibilita reflexões sobre os sentidos do seu conteúdo a partir da temática que estamos tratando, a construção de uma identidade cultural. Em uma breve análise da letra dessa música, percebemos que os autores evocam as muitas e diversas expressões socioculturais existentes em todo o estado de Pernambuco. Citam personalidades renomadas do âmbito da Cultura, sejam literatos com Ariano Suassuna, músicos como Luiz Gonzaga ou animadores de expressões socioculturais como o Velho Faceta, que ficou bastante conhecido por liderar as apresentações do Pastoril em bairros do Recife. Da mesma forma indistinta, são citadas expressões socioculturais de diferentes localidades, espaços e temporalidades que ocorrem em Pernambuco. Todas colocadas lado a lado, em um mesmo plano supostamente valorativo.

Transparece ainda na leitura da letra da referida música a evocação de uma tradição comum, de uma identidade pernambucana, fundada em uma memória coletiva, mas, atemporal onde pessoas, lugares, expressões, objetos, lembranças e eventos compõem a cultura da pernambucanidade, a nação pernambucana, representada no que vem a ser o Leão do Norte.

O historiador Stuart Hall afirmou que um dos elementos principais que expressam a cultura de uma nação seria as narrativas ao fornecer imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais que representam a partilha de experiências e dá sentido à nação como uma comunidade imaginada. Um conjunto de símbolos que torna o lugar agradável aos seus habitantes, o solo nativo que confere uma identidade a ser reafirmada publicamente. Ocorrendo ainda uma ênfase

nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade (HALL, 1999, p.52-53). Tais reflexões são pertinentes para analisar a letra da música em discussão.

Todavia, se faz necessário desconstruir uma suposta identidade nacional, ou outras afirmações tais como a regional, expressa em uma cultura hegemônica que nega, ignora e despreza as diferenças socioculturais. Portanto, uma suposta identidade e cultura nacional se constituem pelo discurso impositivo de um único povo. Uma unidade anunciada muitas vezes em torno de ideia de raça, um tipo biológico. Pensemos no caso do Brasil as ideias do mulato, o mestiço, o nordestino, o sertanejo, o pernambucano dentre outras.

As ideias de uma identidade e cultura nacional escondem as diferenças sejam de classes sociais, gênero e étnicas ao buscar uniformizá-las. Negando também os processos históricos marcados pelas violências de grupos politicamente hegemônicos. Nega ainda as violências sobre grupos subalternos, a exemplo de povos indígenas e oriundos da África que foram submetidos a viverem em ambientes coloniais. Observemos ainda que as identidades nacionais além de serem fortemente marcadas pelo etnocentrismo são também pelo sexismo: se diz o mulato, o mestiço, o pernambucano, acentuando-se o gênero masculino.

Faz-se necessário, portanto, problematizar as ideias e afirmações de identidades generalizantes como a mestiçagem no Brasil, um discurso para, negar, desprezar e suprimir a sociodiversidade no país. Afirmar os direitos as diferenças é, pois, questionar o discurso da mestiçagem como identidade nacional usado para esconder a história de índios e negros na História do Brasil.

A Lei nº 11.645/2008: limites e possibilidades para o (re)conhecimento das sociodiversidades indígenas

Onde estão os índios?! As dúvidas ou as respostas negativas a essa pergunta ainda é ouvida da imensa maioria da população, e até

mesmo de pessoas mais esclarecidas. O pouco conhecimento generalizado sobre os povos indígenas está associado basicamente à imagem do índio que é tradicionalmente veiculada pela mídia: um índio genérico, com um biótipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos habitantes na Região Amazônica e no Xingu, com cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, de culturas exóticas, etc.

Ou também são chamados de “tribos” a partir da perspectiva etnocêntrica e evolucionista de uma suposta hierarquia de raças, onde os índios ocupariam obviamente o último degrau. Ou ainda imortalizados pela literatura romântica produzida no Século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis.

Mas, essas visões sobre os índios vêm mudando nos últimos anos. E essa mudança ocorre em razão da visibilidade política conquistada pelos próprios índios. As mobilizações dos povos indígenas em torno das discussões e debates para a elaboração da Constituição em vigor aprovada em 1988 e as conquistas dos direitos indígenas fixados na Lei maior do país, possibilitaram a garantia dos direitos (demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas, etc.), e que a sociedade em geral (re)descobrisse os índios.

Além disso, a nossa sociedade, ainda como resultado da organização e mobilizações dos movimentos sociais, se descobre plural, repensa seu desenho: o Brasil não tem uma identidade nacional única! Somos um país de muitos rostos, expressões culturais, étnicas, religiosas, etc. As minorias (maiorias) sejam mulheres, ciganos, pessoas negras, idosas, crianças, portadoras de necessidades especiais reivindicam o reconhecimento e o respeito de seus direitos! Um exemplo muito simples disso: é obrigatório em todos os prédios públicos rampas de acesso para pessoas deficientes. E antes não existia essa necessidade?! Sim, existia. Mas que hoje a sociedade reconhece esse direito.

Os índios então conquistam o (re)conhecimento do respeito a seus direitos específicos e diferenciados, a partir dessa ótica: um país, a sociedade que se repensa, se vê em sua multiplicidade, pluralidade e diversidades culturais, expressada também pelos povos indígenas em diferentes contextos sociohistóricos. Embora esse reconhecimento exija também nas posturas e medidas das autoridades governamentais em ouvir dos diferentes sujeitos sociais a necessidade de novas políticas públicas que reconheça, respeite e garanta essas diferenças.

Como por exemplo, na Educação, a formulação de políticas educacionais inclusivas das histórias e expressões culturais no currículo escolar, nas práticas pedagógicas. Essa exigência deve ser atendida, com a contribuição de especialistas, a participação e envolvimento plenos dos próprios sujeitos sociais na formação de futuros/as docentes, na formação continuada daqueles/as que atuam e fundamentalmente na produção de subsídios didáticos em todos os níveis. Seja nas universidades, nas secretarias estaduais e municipais. Só a partir disso é que deixaremos de tratar as diferenças socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas. (Re)conhecendo em definitivo os índios como povos indígenas, em seus direitos de expressões próprias que podem contribuir decisivamente para a nossa sociedade, para todos nós.

A partir de suas mobilizações, os povos indígenas conquistaram nas últimas décadas considerável visibilidade enquanto atores sociais em nosso país exigindo novos olhares, pesquisas e reflexões. Mas, por outro lado, é facilmente contestável o desconhecimento, os preconceitos, os equívocos e as desinformações generalizadas sobre os índios, inclusive entre os educadores. Essas duas situações aqui relatadas ilustram muito bem como os preconceitos sobre os índios são expressos cotidianamente pelas pessoas. E o mais grave: independe do lugar social e político que ocupem! O que dizer então do universo das pessoas pouco letradas, do senso comum da população em nosso país? Sem dúvidas é no âmbito da escola/educação formal, em seus vários níveis hierárquicos, que se pode constatar a ignorância que resulta as distorções a respeito dos índios. A Lei nº. 11.645 de março/2008 que tornou obrigatório o ensino sobre a história e culturas indígenas nos

currículos escolares no Brasil, ainda que careça de maiores definições, objetivou a superação dessa lacuna na formação escolar. Contribuindo para o reconhecimento e a inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas, para se repensar em um novo desenho do Brasil em sua diversidade e da pluralidade culturais.

Para a implementação da Lei nº. 11.645/08 é preciso ter claro os diferentes níveis de responsabilidades, bem como os desafios para sua real efetivação. No âmbito federal o MEC tem uma tarefa extremamente importante: apoiar a produção de subsídios didáticos destinados aos/as educadores/as nas escolas públicas a níveis estaduais e municipais, de acordo com as realidades distintas no país.

Ao Ministério Público Federal e nos Estados, cabe fiscalizar a execução da implementação da Lei nas redes públicas e privadas de ensino, inclusive nas faculdades, universidades e instituições congêneres que atuam na formação de professores/as.

No nível das universidades públicas e privadas se faz necessário à inclusão de cadeiras sobre a temática indígenas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, bem como nos demais campos do conhecimento acadêmico incluir a discussão dos saberes indígenas. A exemplo da área da Matemática, onde podem ser discutidos os saberes matemáticos de povos culturalmente distintos do pensamento hegemônico ocidental.

Caberá às secretarias estaduais e municipais de educação disponibilizar, favorecer o acesso aos subsídios produzidos pelo MEC, e ainda também produzirem materiais didáticos enfocando as realidades locais dos povos indígenas. É de fundamental importância ainda capacitar os quadros técnicos dessas instâncias governamentais, no âmbito do combate aos racismos institucionais. Ainda nas esferas governamentais locais se faz necessário, com a participação dos indígenas, de especialistas reconhecidos/as, a promoção de seminários, encontros de estudos, etc. sobre a temática indígena para professores/as e demais trabalhadores/as na educação.

Pensando em algumas propostas e sugestões, o MEC em suas instâncias competentes deve acompanhar a implementação da Lei nº.

11.645/08 no âmbito dos currículos dos cursos de licenciatura e formação de professores/as. O que significará a inclusão de cadeiras obrigatórias que tratem especificamente da temática indígena, principalmente em cursos das áreas das Ciências Humanas e Sociais. Cabe às universidades estimular, apoiar e ainda viabilizar os meios necessários para a participação efetiva do professorado, alunos/as e técnicos em eventos acadêmicos que tratem da temática indígena.

Por meio de convênios com o MEC e as secretarias estaduais e municipais, as universidades produzam materiais didáticos que tratem da temática indígena a serem disponibilizados para o ensino público. As secretarias estaduais e municipais incluam ainda a temática indígena nos estudos, capacitações periódicas e formação continuada, a ser abordada na perspectiva da sociodiversidade historicamente existente no Brasil e na sociedade em que vivemos: por meio de cursos, seminários, encontros de estudos específicos e interdisciplinares destinados ao professorado e demais trabalhadores/as em educação, com a participação de indígenas e assessoria de especialistas reconhecidos. Assim como adquiram livros que tratem da temática indígena, destinados ao acervo das bibliotecas escolares.

Essas secretarias favoreçam as pesquisas, bem como estimulem aos/as interessados/as em cursos de aprofundamento em nível de pós-graduação. No nível também das citadas secretarias, promovam estudos específicos para que o professorado possam conhecer os povos indígenas no Brasil, possibilitando uma melhor abordagem ao tratar da temática indígena em sala de aula, particularmente nos municípios onde atualmente habitam povos indígenas.

Intensificar a produção, com assessoria de pesquisadores/as especialistas, de vídeos, cartilhas, subsídios didáticos, etc. sobre os povos indígenas para serem utilizados em sala de aula. Proporcionar o acesso a publicações: livros, periódicos, etc., como fonte de informação e pesquisa sobre os povos indígenas.

A promoção de momentos de intercâmbios entre os povos indígenas e os estudantes durante o calendário letivo, por meio de visitas previamente preparadas do alunado às aldeias, bem como de

indígenas às escolas. **IMPORTANTE:** ação a ser desenvolvida principalmente nos municípios onde atualmente moram os povos indígenas, como forma de buscar a superação dos preconceitos e as discriminações.

Discutir e propor o apoio aos povos indígenas, por meio do estímulo ao alunado com a realização de abaixo-assinados, cartas às autoridades com denúncias e exigências de providências para as violências contra os povos indígenas, assassinatos de suas lideranças, etc. Estimulando assim através de manifestações coletivas na sala de aula, o apoio às campanhas de demarcação das terras e garantia dos direitos dos povos indígenas.

Enfim, promover seja nos espaços das universidades, das escolas ou nos demais espaços institucionais, ações pautadas na perspectiva da compreensão sociodiversidade e de reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, bem como do reconhecimento de que o Brasil é um país pluricultural e pluriétnico.

Reconhecendo os direitos às diferenças, às sociodiversidades

Na versão em vídeo-documentário do citado livro O povo brasileiro, publicado pelo antropólogo Darcy Ribeiro, são apresentadas belíssimas imagens para exemplificar a colcha de retalhos de culturas que unificadas formam o Brasil, em uma só identidade nacional resultante da mistura de todas elas, diferentemente do que afirmou o índio Gersem Baniwa. Cremos que assim como ocorreu com as imagens, os narradores nesse documentário não foram escolhidos ao acaso. Conhecendo Darcy, as indicações são de que tudo foi pensado e escolhido de forma detalhada para facilitar a interação com o público as ideias, o conteúdo expressado no pensamento do autor.

Nesse documentário, dentre outros narradores aparecem cantores e compositores a exemplo de Chico Buarque e Tom Zé. Acreditamos que se esses comprometem suas imagens e discursos, é

porque também comungam com as ideias de Darcy Ribeiro. Isso porque ainda esses conhecidos artistas por mais de uma vez expressaram em suas obras as concepções de uma identidade, uma cultura nacional. Assim como aparece na citada música Leão do Norte, cantada por Lenine. São autores de uma geração cujas vozes e concepções acreditam em uma brasilidade mestiça. E assim estão na contramão de compreensão das sociodiversidades historicamente existentes no Brasil.

Ao tratar do contexto em que emergiu a Lei 10.639/2003 que determinou a inclusão nos currículos escolares das escolas no Brasil do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, a reconhecida pesquisadora Nilma Lino Gomes (UFMG) afirmou:

Muitas vezes, o caráter universal e abstrato do discurso em prol de uma democracia para todos acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores e povos. Por isso, os movimentos sociais cada vez mais buscam ampliar a noção de democracia, a fim de que ela insira a diversidade e apresente alternativas para lidar com as políticas de identidade. Essa outra perspectiva de democracia deverá radicalizar ainda mais a luta pelos direitos sociais, incluindo nessa o direito à diferença. Assim, a democracia estará mais próxima das vivências concretas dos diferentes sujeitos sociais e de sua luta pela construção da igualdade social que incorpore e politize a diversidade. (GOMES, 2008, p.70). (Grifos da autora).

A pesquisadora enfatizou as mobilizações sociais que resultaram na inserção da diversidade nos currículos escolares, mas alertou também para a necessidade de outras iniciativas políticas e pedagógicas reivindicadas pelos movimentos sociais, a exemplo da organização das escolas e formação de professores/as indígenas, a educação inclusiva, as escolas e formação de professores/as do campo, a educação ambiental.

Enfim, ao lado de outras temáticas igualmente necessárias, devem ser tratadas as sociodiversidades indígenas.

Afirmar as sociodiversidades indígenas no Brasil é, portanto, reconhecer os direitos as diferenças socioculturais, é questionar a

mestiçagem como ideia de uma cultura e identidade nacional. É buscar compreender as possibilidades de coexistência socioculturais, fundamentada nos princípios da interculturalidade,

A interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação de intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos. (BANIWA, 2006, p. 51).

Somente a partir da nova conjuntura política com o fim da Ditadura, as ideias polarizadas, bem como as totalizantes, que perpassavam as discussões sobre a identidade do país, foram explicitamente colocadas em discussão. Timidamente foram dados os primeiros passos que rediscutiam a mestiçagem como a expressão de uma suposta identidade brasileira. Os debates públicos e acadêmicos em torno das questões de gênero, da temática negra, dentre outras, ganharam corpo nos anos seguintes colocando em xeque a suposta identidade nacional advogada anteriormente.

No novo cenário político com outros atores, os povos indígenas conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito de suas expressões étnicas e socioculturais, bem como das condições para vivenciá-las. A mestiçagem enquanto apagamento, sombra que escondia as diferenças perdeu a primazia do status explicativo sobre o país. O reconhecimento das sociodiversidades além de provocar um repensar do país, vem exigindo políticas públicas que dê conta dessa realidade. Daí a necessidade de se debruçar sobre a História do Brasil para melhor compreender no presente as diversidades socioculturais em um país com dimensões continental, com suas peculiaridades regionais e locais.

A Lei nº 11.645/2008 ao determinar a inclusão da história e culturas dos povos indígenas no currículo escolar, questiona as ideias e visões sobre a sociedade e a História do Brasil como uma única expressão sociocultural. A efetivação da Lei possibilita discutir e

problematizar o lugar dos índios, melhor dizendo dos povos indígenas, em nossa sociedade, na História do Brasil. Além de reconhecer os legítimos direitos as diferentes sociodiversidades expressadas pelos povos indígenas.

Em nossa sociedade a escola tem um papel privilegiado de formação humana que deve responder as demandas sociais. Nesse sentido, é que a implementação da Lei nº 11.645/2008 possibilitará o reconhecimento das diferenças socioculturais existentes no Brasil, o reconhecimento dos direitos das sociodiversidade dos povos indígenas. Ainda que se tenha presente as dificuldades e desafios dos processos de ensino aprendizagem, do fazer pedagógico, a escola é um lócus onde com a efetivação da Lei seja possível no ambiente escolar viabilizar “espaços que favoreçam o reconhecimento da diversidade e uma convivência respeitosa baseada no diálogo entre os diferentes atores sociopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a socialização dos múltiplos saberes”. (SILVA, 2010, p.46). E assim, contribuindo na formação de cidadãos/as críticos/as.

Referências

ALMEIDA, Maria R. C. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

CANDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 1975. (Vol.1).

GOMES, Nilma L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. *In*: MOREIRA, Antonio F; CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.67-89.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

OLIVEIRA, João P. de. Darcy Ribeiro: os índios e a civilização. *In*: MOTA, D. Leonardo. (Org.). **Introdução ao Brasil**: um banquete no trópico. São Paulo: SENAC, 2001. v. 2, p.405-422.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982. (a primeira edição brasileira é de 1970).

ROMERO, Sílvio. **História da Literatura Brasileira**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

ROMERO, Sílvio. **História da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943, (Vol.1).

SANTOS, Boaventura de Souza. Carta às esquerdas. **Radis** nº 110, out. 201, p. 23.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. *In*, **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p. 225-242.

SOUZA, Ricardo L. de. **Identidade nacional e modernidade brasileira**: o diálogo entre Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Câmara Cascudo e Gilberto Freyre. Belo Horizonte: *Autêntica*, 2007.

SILVA, Maria da Penha da. *A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008*. **Cadernos de pesquisa**. São Luís, UFMA, v.17, nº 2, maio/ago. 2010, p. 39-47.

SILVA, Edson. Expressões da cultura imaterial indígenas em Pernambuco. *In*: GUILLEN, Isabel C. M. (Org.). **Tradições & traduções**: a cultura imaterial em Pernambuco. Recife: EDUFPE, 2008, p.215-230.

SILVA, E. **O lugar do índio. Conflitos, esbulhos de terras e resistência indígena no Século XIX: o caso de Escada-PE (1860-1880)**. 1995. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 1995.

SODRÉ, Néelson Werneck. **História da Literatura Brasileira**. 8. ed. atua. São Paulo: Editora Bertrand Brasil, 1988.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: TRABALHANDO AS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dayany Vieira Braga Teixeira²⁷

Rosângela Maria Brito Lima²⁸

Trabalhar a diversidade étnico-racial nas salas de aula da educação infantil não é tarefa fácil, principalmente porque, enquanto professores, poucos estamos preparados para lidar com estas diferenças e saber conduzir situações de preconceito e racismo entre as crianças.

Enquanto professores, também somos formadores de ideias, atitudes e valores, tornando esta atividade nossa responsabilidade real. O mundo diverso de personagens em sala de aula é imensurável, principalmente o das crianças, onde a lida do professor não se resume apenas ao aluno, mas aos seus pais também, uma vez que estes não respondem ainda por si.

Foi aprendido que “é de pequenininho que se torce o pepino”, é na sala de aula dos pequeninhos que devemos iniciar a formação étnico-racial devido à importância da desmistificação do melhor e o pior, do bonito e o feio, do maior e o menor, do rico e o pobre, do branco e o preto, e aí vai, com o intuito de formar cidadãos livres de preconceitos ilusórios.

Diante desta realidade, surgiu a ideia de oferecer o curso **Educação e diversidade étnico-racial: trabalhando as diferenças na educação infantil**, na semana da Consciência Negra do IF-SERTÃO-

²⁷ Professora de Pedagogia no IF Sertão PE (*Campus Floresta*). Mestre em Educação. E-mail: dayany.braga@ifsertao-pe.edu.br

²⁸ Professora de Zootecnia do IF Sertão PE (*Campus Floresta*). Doutora em Zootecnia (UFPB), é membro do grupo de pesquisa “Produção Animal” (IF Sertão PE). E-mail: rosangela.brito@ifsertao-pe.edu.br

PE, *campus* Floresta, com o objetivo de debater a relação entre educação e diversidade étnico-racial, apontando sugestões de trabalho na educação infantil. Para tanto preparamos material contendo todas as atividades que os cursistas iriam participar, com roteiros de sites e livros, o qual foi entregue no início do curso a cada participante.

Vale salientar que a intenção não foi oferecer fórmulas prontas, até porque não temos como prever as diversas situações que ocorrem em sala de aula, mas proporcionar junto aos cursistas um momento de reflexão, troca de experiências e algumas dicas práticas de como trabalhar o assunto em sala de aula.

O curso foi direcionado a licenciandos em pedagogia e estudantes do ensino médio, na modalidade normal, uma vez que são pessoas que estão se preparando ou já atuam com crianças na educação infantil, embora a procura foi grande por pessoas de diversas áreas de atuação.

Talvez essa procura justifique um fato curioso na oferta desse curso, que é a área de trabalho completamente diferente em que nós que o ofertamos atuamos, uma Pedagoga e a outra Zootecnista, e isso nos fez refletir provando que o trabalho em prol de uma educação sem preconceito deve partir de todos os professores, de todas as disciplinas, não se limitando a setores ou área de atuação.

A primeira turma do curso foram os licenciandos em pedagogia. Começamos o curso com uma dinâmica intitulada de “Diferenças”, à qual desenhamos no quadro um grande aquário e pedimos que todos desenhássemos em um pedaço de papel um peixe. Em seguida, todos deveríamos colar o peixe dentro do aquário. A intenção era que os cursistas percebessem que ali dentro todos éramos peixes, mas não que não havia nenhum igual ao outro: uns grandes, outros pequenos, coloridos, de só uma cor, enfim, que existia uma diversidade, mas que todos estavam no mesmo lugar e dependiam do mesmo espaço para sobreviver.

Neste íterim relacionamos a dinâmica ao processo educativo, onde o aquário seria a escola, local em que todos convivemos, e os peixes seriam os alunos, os professores, os funcionários e os pais, e daí

indagamos ao grupo: Convivemos, mas será que sabemos lidar com as diferenças? Enquanto professores, conseguimos perceber que apesar da diferença de um aluno para o outro, todos estão ali para aprender independente de raça, ou outra diversidade qualquer? Essas e outras foram as indagações feitas e respondidas com muita ênfase: “Nós professores não estamos preparados.

Decidimos então iniciar as discussões a partir do conceito de raça e etnia. O que significa cada uma? São a mesma coisa? Nós falamos tanto em preconceito étnico racial, que fulano é racista, sicrano faz parte da etnia tal! Mas será que todo mundo sabe o que está falando? Segundo o dicionário da língua portuguesa Houaiss (2009), Raça significa: “Divisão tradicional e arbitrária dos grupos humanos, determinada pelo conjunto de caracteres físicos hereditários (cor da pele, formato da cabeça, tipo de cabelo etc.)”

De acordo com o mesmo dicionário, etnia pode ser definida como:

Segmento da divisão racial fortemente marcado pelo *aspecto cultural*, a qual remete a certos padrões mais ou menos regulares, como a expressão marcante de uma identidade cultural... A verdadeira base da etnia não é a raça, mas a cultura, a religião, assim como a língua ou o dialeto...

Finda a leitura dos conceitos foi aberta discussão sobre o assunto, onde foi observado que muitas vezes confundimos os conceitos, e em se tratando de raça, a raça negra muito mais que uma raça, também é uma etnia e que assim sendo é igual no todo em que cada ícone social traz suas diversidades, sendo assim como posso dizer que isso ou aquilo é melhor, ou que aquela ou essa pessoa é mais bonita ou mais feia pela cor da pele que ela tem.

O trabalho sobre as questões étnico-raciais nas escolas está regulamentado pela lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei

nº 9394/96, além de outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

A Lei 10.639/2003 traz em seu texto que:

O conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes serão ministrados no âmbito de **todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'".

Esta lei deixa claro a importância e a necessidade de abordar junto aos alunos a contribuição do negro e sua cultura para desenvolvimento do país, se fazendo extremamente relevante que o trabalho sobre os afro-brasileiros seja realizado por todos os professores da escola, independente da disciplina que este leciono.

Durante a explicação das Leis e de como elas poderiam ser trabalhadas em sala de aula, nos ficou claro que os futuros, e alguns atuais professores ali presentes não tinham o menor conhecimento sobre o assunto e muito menos que deveriam cumprir tais leis. Neste momento entendemos também o quanto que ainda é preciso trabalhar estas leis entre nós professores e que só elas ainda não são o bastante pra que haja uma mudança na consciência dos educadores, relacionada ao um trabalho étnico racial nas escolas, e de como este precisa ser mais aprofundado e levado a sério.

Segundo Lucimar (2007), as leis ajudam, mas não são elas que instituem as mudanças nas práticas dos educadores ou que fazem com que os professores trabalhem o preconceito na sala de aula, mas sim o compromisso ético que cada um, enquanto educador possui com a vida.

Há professores que trabalham o tema étnico racial na sala de aula, mas na maioria das vezes esta abordagem é feita de forma superficial pontual, em projetos pontuais ou em datas comemorativas, como abolição da escravidão, por exemplo.

Para a realização de um trabalho de valorização e respeito das questões étnico raciais é extremamente importante que o professor seja livre de preconceito e que o respeito comece na sala de aula entre os participantes do processo ensino aprendizagem.

Uma das questões discutidas durante o curso foi sobre o preconceito, momento em que fizemos a pergunta direta: Mas o que é preconceito? É a mesma coisa que racismo? Tais questões levantadas instigaram os cursistas a refletir.

Muitos deles nunca se tinham feito esta pergunta, já outros se saíram muito bem nas respostas, nos mostrando a cada momento a riqueza de informações que estava sendo formada ali. Resolvemos, pois, na tentativa de deixar bem claro o assunto, apresentar conceitos de diferenças entre ambos, citando preconceito, de acordo com Malachias (2007):

Um juízo pré-estabelecido, baseado em mera crença ou opinião que formamos sem conhecer devidamente a realidade sobre a qual nos manifestamos. Daí ele se dá através da reação hostil a um grupo de indivíduos considerados inferiores sobre determinados aspectos => morais, cognitivos, estéticos.

Ainda segundo Malachias (2007), o racismo é:

Aplicação criada no século XIX para justificar a ação política de discriminação, segregação, exclusão e eliminação baseada na idéia de que existem raças humanas com características determinadas e imutáveis, atribuídas a todos indivíduos pertencentes a este grupo e transmitidas hereditariamente.

A cada raça biológica corresponderiam também traços de cultura, valores, ciências, de modo que as “raças” mais evoluídas deveriam dominar e comandar as menos evoluídas, para o bem da própria humanidade.

Por muitas vezes confundimos conceitos e dentro destes conceitos sentimentos. Podemos discutir ainda a junção destes dois conceitos e citar *preconceito racial* como sendo:

Uma doença insidiosa moral e social que afeta os povos e as populações de todo o mundo. É diagnosticada pela catalogação dos seus vários sintomas e manifestações que incluem o medo, a intolerância, a separação, a segregação, a discriminação e o ódio. (s.a.)

Após abordar os conceitos de preconceito, racismo e a junção dos dois, lançamos a pergunta que mexeu com todos: Você é preconceituoso? A resposta já podemos adivinhar! Ninguém se declarou preconceituoso.

Poucas pessoas se declaram preconceituosas. Muitos de nós tentamos nos enganar ou enganar os outros. Acontece que o preconceito está incutido em pequenas ações que realizamos e nem percebemos.

Neste momento dirigimos aos cursistas a seguinte hipótese: Vamos pensar em uma determinada situação: Você está em uma rua deserta e tem que sair dali, em uma esquina está um homem branco e na outra um homem negro, ambos mal arrumados. Por qual esquina você optaria em sair? Partindo agora para a escola. Na sua sala de aula há uma criança loirinha com os cabelos bem lisos e uma negra com os cabelos crespos. Qual delas você faria carinho primeiro? Diante da reflexão, ficou perceptivo que muitas vezes os atos preconceituosos estão presentes em nossas vidas.

Mas, como trabalhar o preconceito na sala de aula? Porque é tão difícil? As respostas à última pergunta foram inúmeras. Entre elas, a falta de formação dos professores e a ausência da família na escola.

O que nós professores devemos ter consciência é que uma das principais razões para trabalhar relações étnico-raciais na educação infantil, é ajudar o aluno na construção de uma autoimagem positiva. É importante que a criança perceba que as diferenças não são determinantes de inferioridade ou superioridade. Isso deve ser mostrado a eles desde pequenos.

É certo que muitos de nós professores trabalhamos as relações étnico-raciais na sala de aula, mas será que estamos fazendo de forma correta? Pensando nisso, através dos artigos da Revista Nova escola – educação não tem cor (2011), abordamos alguns erros cometidos e como podemos rever estes erros e a partir daí abordá-los de forma diferente:

ERRO: Abordar a história dos negros a partir da escravidão.

DIFERENÇA: O professor deve mostrar aos alunos a história da África antes da escravidão para que os alunos possam diferenciar como era a forma de vida dos negros antes de se tornarem escravos no Brasil.

ERRO: Apresentar o continente africano cheio de estereótipos.

DIFERENÇA: Quando falamos em África, o que vem a sua cabeça? Miséria, AIDS, animais selvagens. Com certeza, pelo menos uma dessas hipóteses passa em nosso imaginário. Pois é, conhecemos a África somente pelo lado ruim. Poucos sabem as riquezas que a África possui. Grande parte dessa desinformação é culpa da escola/sistema. Devemos, portanto, mudar o foco do aprendizado, expondo informações reais e positivas.

ERRO: Relacionar o trabalho sobre racismo à professores negros.

DIFERENÇA: Nas escolas, como já havíamos citado anteriormente, poucos são os professores que trabalham as questões étnico-raciais em sala de aula. Os professores negros, ao passar por alguma situação constrangedora de preconceito ou racismo na escola, acabam trazendo o problema para a sala de aula. Então muitos professores acabam achando que trabalhar o preconceito só faz parte do planejamento do professor negro, já que ele consegue, por vezes, perceber as atitudes preconceituosas. Daí a necessidade de incentivar o trabalho em equipe, mostrando que a responsabilidade é de todos.

ERRO: Acreditar no mito da democracia racial.

DIFERENÇA: Os professores não trabalham o preconceito nas salas de aula porque acreditam que ele não existe. Então, por não conseguir perceber os atos preconceituosos dos alunos em grandes ou pequenas ações, deixam passar despercebidas essas questões, sem tomar nenhuma atitude ou algum tipo de intervenção naquela situação problema. Devemos, portanto, entender que a situação do preconceito racial é vigente e que cabe a nós professores estarmos alertas para intervir quando necessário.

Muitos cursistas se viram nas situações acima, principalmente nos estereótipos africanos. Ao serem questionados como veem a África, descreveram exatamente o lado negativo. Isso significa que são esses os problemas repassados aos alunos, por falta de diversidade de conhecimento do professorado.

Perante essa situação sugerimos algumas ideias de como trabalhar a relação étnico racial na sala de aula. Começamos falando da pesquisa sobre o continente africano, sua cultura, religião, artes, comida, entre outros.

O professor deve conhecer a cultura africana para compreender a cultura afro-brasileira e ajudar os alunos a perceberem a necessidade que temos de conviver com a diversidade sem preconceito.

Outro aspecto importante que tratamos é que o professor não pode trabalhar a diversidade étnico racial como conteúdo específico, principalmente na educação infantil. O professor deve partir da realidade dos alunos e assim utilizar jogos, brincadeiras, leitura de contos, entre outros, para trazer o assunto para dentro da sala de aula. O tema, assim, deve ser abordado de forma natural, na prática do dia a dia, e para que isso aconteça o professor deve utilizar material adequado.

No decorrer do curso apontamos ideias e que tipo de material seria adequado. Quando começamos a falar sobre os contos de fadas e os livrinhos de história que tratam da diversidade, os cursistas ficaram maravilhados porque não conheciam nenhuma história do tipo.

Falamos da importância de diversificar os livros de história, porque estamos acostumados a lidar com os contos de fadas, onde todas as princesas são loiras e lindas.

Interpretamos uma linda história com o título de ‘Menina bonita do laço de fita’, de Ana Maria Machado. O livro conta a história de um coelhinho bem branquinho, que era amigo de uma menina bem pretinha e ele queria ficar pretinho igual a ela. Para isso ele faz algumas ações e depois descobre que a cor da menina vem de família, os cursistas participaram da interpretação, entendendo como este tipo de trabalho pode ajudar na desmistificação do preconceito racial.

Além desta história citamos outras em que eles podiam trabalhar em sala de aula como **Bruna e a galinha d’Angola** de Gercilga de Almeida; *A cor da ternura* de Geni Guimarães; *Histórias da Preta* de Heloisa Pires Lima entre outras.

Explicamos que um bom momento para que eles contassem as histórias e ou poesias seria na hora da “rodinha”, onde todos os alunos estivessem sentados, olhando uns para os outros e percebendo as diferenças que existem entre eles.

Falando em poesia, outras ideias discutidas com os cursistas, foi também a questão de poesias e músicas, que são bastante trabalhadas na educação infantil e que de forma direta remetem ao racismo e ao preconceito. Exemplificamos a música “Boi da Cara Preta” e o poema “As borboletas”, de Vinícius de Moraes:

BOI DA CARA PRETA

Boi, boi, boi

Boi da cara preta

Pega essa menina que tem medo de careta...

AS BORBOLETAS

Branças, azuis, amarelas e pretas

Brincam na luz as belas borboletas

Borboletas brancas são alegres e francas

Borboletas azuis gostam de muita luz

As amarelinhas são tão bonitinhas E as pretas então, oh que escuridão!

A sugestão que demos foi mostrar aos alunos o preconceito ali exposto e junto com eles refazer as músicas e poesias. Como exemplo podemos trocar a cara preta do boi por qualquer outra cor: Boi da cara branca, amarela, azul. Ou mudar a letra utilizando uma versão mais doce.

BOI DA CARA PRETA

Boi, boi, boi
Boi da cara preta
Pega essa menina que tem medo de careta.
Não, não, não
Não o coitadinho
Ele está chorando porque ele é bonitinho.

Quanto ao poema das borboletas, pode-se discutir o que significa essa “escuridão” e dá novos significados.

Na educação infantil, a expressão corporal é muito forte porque as crianças estão desenvolvendo a motricidade e, além disso, têm muita energia pra gastar. Podemos, através de brincadeiras, mostrar aos alunos as diferenças corporais, como a cor da pele, a questão da melanina; as diferenças de cabelo, de tamanho, forma, por exemplo.

Outra idéia bem interessante que foi abordada e muito bem aceita foi com relação à decoração da escola. Questionamos quem já tinha feito bonequinhos negros para decorar a sala de aula. Apenas uma professora admitiu que já havia confeccionado. As crianças se veem naqueles bonequinhos. Se pararmos para observar, eles olham e dão nomes: Esse aqui parece com Marcos e essa aqui é a Mariazinha. E os alunos negros não se encontram nos painéis da escola. É como se não pudesse haver negros enfeitando a escola, presentes naquele ambiente e assim estas crianças ficam excluídas do todo.

Após discutirmos sobre outras tantas ideias de como trabalhar a diversidade étnico racial na sala de aula, propomos uma atividade, onde os cursistas formaram grupos e criaram atividades que poderiam realizar na escola, baseados em nossas conversas durante o curso.

Nesta dinâmica surgiram ideias como:

- Fazer recortes de formas de crianças em cartolinas e junto com os alunos colorir as formas e colá-las em painéis;
- Fazer uma oficina de trançado de cabelos com os alunos, mostrando como, independente de raça, pode-se criar e diversificar os diversos tipos de cabelos;
- Criar junto com os alunos novos contos de fadas, nos quais todos são iguais em suas diferenças;
- Promover o dia da diversidade em sua escola em que cada aluno trará objetos de diversas etnias, estudando a origem e utilidade destes objetos.

Finalizando o curso passamos o clipe de Gabriel o Pensador, “Racismo é burrice!”, com a finalidade de que os cursistas pudessem refletir sobre tudo o que foi abordado durante os trabalhos e assim perceber que uma das riquezas do nosso Brasil é exatamente estar formado por diferentes raças e etnias.

Logo em seguida, nos abraçamos e confraternizamos ao som da música interpretada por XUXA “Você vai gostar de mim”, momento em que foi entregue a cada cursista um marcador de livros, onde estavam impressos o título do curso e período em que foi ministrado.

Ao final do trabalho, nos sentimos realizadas porque contribuímos para que os futuros professores tenham uma prática diferente com relação ao preconceito, além de termos aprendido muito com as experiências que surgiram, enriquecendo assim não só o nosso currículo em sala de aula, mas as nossas almas enquanto seres humanos participativos dessa bendita diversidade.

Referências

BENCINI, R. *Educação não tem cor*. **Revista nova escola**. Nov. 2004. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/politicaspublicas/legislacao/educacao-nao-tem-cor-425486.shtml>>. Acesso em: 1 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. DF, 9 de janeiro de 2003.

Disponível em:

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 3 nov. 2011.

DIAS, L. R.; SANTANA, P. **Razões para Trabalhar com a educação das relações étnico-raciais na educação infantil**. São Paulo: CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2007. Disponível em:

http://api.ning.com/files/YtdNeLBZ5H4Ei7JaEssXX5sxsK3MEeO1jQD5Nkld7GbWrYwkv52JP7hFoow81qltyUNn5jSxXoY6k5d0MF2c-DCF7MMmYa*y/razoes_para_trabalhar_a_educacao_das_relacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2011.

GOMES, N. L. **Educação, relações étnicoraciais e a Lei 10.639/03**.

Disponível em <<http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em: 1 nov. 2011

HOUAISS, A. V. M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva; 2009

Lei Nº 10.639/03 - Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. **Construir notícias**. Disponível em <

<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1264>>.

Acesso em 2 nov. 2011.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2000.

MALACHIAS, R. **Cabelo bom, cabelo ruim**. Coleção percepções das diferenças. Negros e brancos na escola. Vol. 4, São Paulo: NEINB, 2007.

MARTINS, Joseli figuereo; MUNHOZ, Maria Letícia Puglisi.
Professora, não quero brincar com aquela negrinha. Coleção
percepções das diferenças. Negros e brancos na escola. Vol. 5, São
Paulo: NEINB, 2007.

PRECONCEITO Racial (Racismo) - **Discriminação. Tudo sobre
assuntos populares.** Disponível em:

<http://www.allaboutpopularissues.org/portuguese/preconceito-racial.htm>. Acesso em: 4 nov. 2011

TAKADA, Paula. Literatura infanto-juvenil com personagens negros.

Revista nova escola. Nov. 2010. Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/literaturainfanto-juvenil-personagens-negros-609337.shtml>.
Acesso em: 2 nov. 2011.

OS AFRODESCENDENTES NO BRASIL: A EDUCAÇÃO E O RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO

Ana Carolina Gomes Coimbra²⁹

Cleonildo Mota Gomes Júnior³⁰

Uma reflexão identitária do reconhecimento

A identidade como formação do indivíduo pode ser individual ou coletiva, independentemente do reconhecimento pelo outro,

[...] O não reconhecimento ou o falso reconhecimento podem ser uma forma de opressão, aprisionando o sujeito em um modo de ser falso, distorcido e reduzido. Além da simples falta de respeito, isso pode infringir uma grave ferida, submetendo as pessoas aos danos resultantes do ódio por si próprias. O devido reconhecimento não é meramente uma cortesia, mas uma necessidade humana vital. (TAYLOR, 1994, p.25).

Ao dialogarmos com essa temática, trazemos Oliveira (2006, p. 29), que questiona: “o que dizer então sobre a questão do reconhecimento das identidades sociais? O que significa a uma pessoa ou a um grupo ter sua identidade reconhecida?” Pensamos numa construção que interliga o indivíduo, relacionando-o a seu espaço social, onde o reconhecimento prepondera na definição “quem eu sou” e de “como queremos” que os outros nos vejam. Segundo Honneth,

²⁹ Professora no Instituto Superior de Economia e Administração – ISEAD, da Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA. Especialista em Cultura Pernambucana e Mestranda em Ciências da Educação. E-mail: carolinacoimbra@live.com

³⁰ Pedagogo e Especializando em História da África.

Nossa integridade é dependente da aprovação ou reconhecimento de outras pessoas. A negação do reconhecimento é prejudicial porque impede que as pessoas tenham uma visão positiva de si mesmas. Uma visão que é adquirida intersubjetivamente. (HONNETH, 1992, p.188-9).

As identidades concedem-se nessa interação social, criando processos sociais e socializando-se com discursos expressos em ações simbólicas. Hall (2000, p. 39) afirma que “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser visto por outros”. Reconhecer uma pessoa é admitir seu valor social. É fazer com que o indivíduo, busque a partir da sua construção o seu reconhecimento e sua valorização, seja ela fixada pelo seu passado, pela história, pela luta ou até mesmo por suas tradições culturais. De acordo com Frazer (2007, p. 122),

Apoiada pelos oponentes da ação afirmativa, essa abordagem nega, dogmaticamente, o reconhecimento daquilo que distingue as pessoas umas das outras, sem considerar se tal reconhecimento seria necessário em alguns casos para superar obstáculos a paridade participativa. (FRAZER, 2007, p. 122)

Construir uma identidade é fazer uma relação com outros um processo de identificação e trocas sociais como trocas simbólicas (BOURDIEU, 1996). A identidade não é um atributo original permanente, porém, ela é dinâmica e multidimensional. Segundo Caillé (2008, p. 157-158), “lutar para ser reconhecido não significa nada além do que lutar para se ver reconhecer, atribuir ou imputar um valor”. Portanto, a comunidade negra brasileira busca por esse reconhecimento baseado em processos de identificação e igualdade social. Honneth (1995, apud FRAZER, 2007, p.125-126) afirma que “todos precisam ter suas particularidades reconhecidas a fim de desenvolver autoestima, o que (junto com a autoconfiança e o auto respeito) é um ingrediente essencial para uma identidade não distorcida”.

Um dos fatores principais na tentativa de desmistificar esta distorção é o âmbito escolar, nos quais deverão unir e articular interesses vinculados a uma nova reflexão de ideias, sentimentos comportamentos e símbolos.

É nesta perspectiva que pretendemos fazer um breve relato relacionando a Cultura e a Religião de Matriz Africana, baseado nas lutas do povo negro brasileiro tendo a Educação como espaço de reflexão e discussão. Ao analisar essa busca pelo reconhecimento na sociedade, o indivíduo precisa conhecer a sua própria história cultural. E para entendermos um pouco a questão da cultura, alguns antropólogos ressaltam que as diferenças culturais partem desde os primórdios da espécie humana e que deve ser tratada a sua origem, subespécie, diferenciando culturalmente o “ser “. Mas, o que de fato a hereditariedade tenta nos mostrar é a aptidão em que o homem geral passa a ter uma determinada cultura qualquer. Aquela que determinará como própria, será definida por ele, independente do seu nascimento e da sociedade a qual receberá a educação.

Independência da localidade geográfica, o ser humano assumirá uma cultura que será ou não transmitida socialmente e que servirá como adaptação local sem interferir as suas demandas biológicas. Para Laraia (2001, p. 21), “não existe correlação significativa a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais”. Estamos certos de que a formação cultural, independentemente de qualquer indivíduo, deve ser iniciada no espaço escolar, sendo este, decente para o aprendizado do mesmo.

Neste sentido é pertinente ressaltar que a Educação deverá ser um espaço de estudo de democratização uma vez que a igualdade das relações étnicas seja realmente trabalhada no âmbito escolar, para uma democratização na educação. Essa diversidade busca intervenções “no aqui” e no “agora”, ultrapassando as barreiras e até mesmo os seus limites. O limite referido está relacionado a esse espaço e tempo, suscitado acima; Escola como espaço de construção dessa concepção e que deve ser muito além das fronteiras.

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas, também, preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las, e aceitar que para me conhecer, preciso conhecer o outro. (GADOTTI, 2000, p. 42).

Na busca por seus direitos de igualdade e reconhecimento na sociedade brasileira, através dos movimentos sociais, ressaltando que “a reação e a resistência que fazem parte da história do negro brasileiro, constituem momentos importantes da história do Brasil” (GOMES & MUNANGA, 2006, p. 107). Conseguindo envolver um conjunto de ações políticas visando à garantia de seus direitos e de espaço, na tentativa de desconstruir esse estereótipo, “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (GOFFMAN, 1963, p.11-12). Considerações estas, em relação ao estigma do ser de cultura e religião “diabólica”, atribuído aos negros.

Compreender a tradição religiosa afro – brasileira, recontar a história do povo negro da África pré – colonial, pós – colonial e, em nosso caso específico, durante e após o regime escravista brasileiro significa compreender um passado que para muitos de nós é desconhecido. (GOMES & MUNANGA, 2006, p. 140).

Não é a intenção aqui pôr em prática a Religião de Matriz Africana como primórdio da Educação, mas tentar fazer uma reflexão profunda de que há uma grande marca dessa cultura na sociedade brasileira. “A diversidade é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua”. (GADOTTI, 2000, p. 42). Onde se encontra profundos desafios no tocante a sua compreensão, reconhecimento, respeitabilidade e aceitabilidade.

Evidentemente, o professor de qualquer disciplina precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais

mínimos e ter um olhar treinado para perceber as diferenças étnico – culturais, precisa, portanto, reeducar o seu olhar para a interculturalidade; precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura. (GADOTTI, 2000, p. 43).

Por meio desta visão antropológica, o educador contribuirá para a transformação do seu educando, levando a compreender e a respeitar as diferenças étnico-culturais existentes no âmbito escolar, além de (re) afirmar a sua identidade.

Alguns questionamentos sobre cultura e identidade

Ao falar da Cultura e Identidade, lembramos claramente da diversidade da Diáspora quando aqui chegaram os povos negros,

Não porque a África seja um ponto de referência antropológico fixo — a referência hifenizada já marca o funcionamento do processo de diáspora, a forma como a "África" foi apropriada e transformada pelo sistema de engenho do Novo Mundo. A razão para isso é que a "África" é o significante, a metáfora, para aquela dimensão de nossa sociedade e história que foi maciçamente suprimida, sistematicamente desonrada e incessantemente negada e isso, apesar de tudo que ocorreu, permanece assim. Essa dimensão constitui aquilo que Frantz Fanon denominou "o fato da negritude". A raça permanece, apesar de tudo, o segredo culposo, o código oculto, o trauma indizível. É a "África" que a tem tornado "pronunciável", enquanto condição social e cultural de nossa existência. (HALL, 2003, p. 41).

Há um diálogo essencialmente marcado por experiências individuais e coletivas e por uma construção política e histórica ativa das culturas da diáspora africana no Brasil. Ao considerarmos a constituição da diáspora (GILROY, 2001), podemos analisar os vários elementos presentes nos fluxos e nas trocas culturais (BOURDIEU, 1996), feitas através do Atlântico, bem como a configuração da hibridez

contida nos valores, nas práticas religiosas e em todo o arcabouço cultural constituído pelos negros africanos e brasileiros, sem nos afiliarmos a qualquer exigência de “pureza étnica”.

Logo, foram impostos limites a essas etnias e culturas pelas classes dominantes, europeando-os. Este fato repercute até hoje, o que mais nos deixa indignado, pois, as sociedades pós – modernas continuam a discriminar e preconceituar estas culturas formadoras da sociedade brasileira, assim como, contribuiu e contribui para a concepção da identidade do país. Analisando o conceito sobre a cultura, percebemos várias teorias e conceitos dos quais iremos nos apropriar para tentar entender a relação “cultura e identidade” dos negros no Brasil.

Para Lévi-Strauss, cada cultura é um estilo:

O conjunto dos costumes de um povo é sempre marcado por um estilo; ele forma sistemas. Estou certo de que estes sistemas não existem em número ilimitado, e de que as sociedades humanas não criam de maneira absoluta, mas se limitam a escolher certas combinações num repertório ideal que seria possível reconstituir. (STRAUSS, 1970, p. 28).

A citação de Strauss (1970) deixa clara a importância de uma possível reconstrução cultural, onde os sistemas sociais fazem parte do contexto também identitário. Essa reconstrução dará a partir do momento em que a própria sociedade se reconheça e valorize a sua cultura. Compreender a tradição religiosa afro-brasileira é também, recontar a história do povo negro, especificamente no Brasil, e relembrar fortemente todas as opressões vividas por este povo, principalmente a religião, quem bem afirma este contexto é Gomes & Munanga (2006, p. 46):

[...] nem sempre os cultos aos Orixás puderam acontecer livremente em nosso país. Anos atrás, eles eram proibidos e perseguidos pela polícia. Segundo alguns militantes do movimento negro de Salvador, foi uma mãe-de-santo [...] que conseguiu autorização do então

presidente Getúlio Vargas para a realização livre dessa prática religiosa. (GOMES & MUNANGA, 2006, p. 46).

Esse modelo construído no passado, ao longo do tempo, sempre interferirá nas crenças da população brasileira, na forma de vivência do modo contemporâneo. Os afro - brasileiros procuram por um reconhecimento igualitário através de políticas públicas que permeiam seus papéis de atores sociais dentro da sociedade brasileira, despertando assim, uma reflexão, um novo olhar histórico sobre esta tradição.

É notável que as culturas e as religiões passem por um processo de aculturação, pluralizando os seus símbolos, mestiçando-as, sincretizando-as. Strauss (1986) afirmava que o conceito de identidade não deveria ser construído sobre um “referente empírico, mas simbólico e cultural, pondo-se em questão não apenas o discurso, mas também o lugar e a ótica de interação com esse discurso”. Nesta totalidade, “a presença do negro na formação social do Brasil foi decisiva para adotar a cultura brasileira de um rico patrimônio religioso desdobrado em inúmeras instituições e dimensões materiais e simbólicas” (GOMES & MUNANGA, 2006, p. 143).

Hall (2000, p. 84) comenta os efeitos da pluralização de culturas nacionais e de identidades nacionais, “é possível, de algum modo, em tempos globais, ter-se um sentimento de identidade coerente e integral?”

Uma vez que as últimas levas de africanos deportados durante o período final da escravidão foram fixadas, sobretudo nas cidades e em ocupações urbanas. Os africanos desse período puderam viver um processo de interação que não conheceram antes. Nas cidades estabeleciam um maior contato com os outros, com maior mobilidade e, de alguma maneira, com certa liberdade de movimento. Este fato propiciou condições sociais favoráveis para a sobrevivência de algumas práticas religiosas africanas, com a formação de grupos de culto organizados. (PRANDI Apud, GOMES & MUNANGA, 2006, p. 141).

Comparando o pensamento de Canclini (1999, p. 166), ao tratar das identidades em tempos de globalização, afirma que "hoje a identidade, mesmo em amplos setores populares, é poliglota, multiétnica, migrante, feita com elementos mesclados de várias culturas". Também vem corroborar com as ideias discutidas Oliveira (2006) que relativiza a cultura às relações identitárias aos valores dos povos étnicos, sejam eles negros ou índios. Logo,

A variável cultural no seio das relações identitárias não pode, assim, deixar de ser considerada, especialmente quando nela estiverem expressos os valores tanto quanto os horizontes nativos de percepção dos agentes sociais inseridos na situação de contato interétnico e intercultural. Será, portanto, nas sociedades multiculturais que a questão da identidade étnica e de seu reconhecimento vai se tornar ainda mais crítica. Em tais sociedades, a dimensão da identidade étnica relacionada com a da cultura tende a gerar crises individuais ou coletivas. E com elas surgem determinados problemas sociais susceptíveis de enfrentamento por políticas públicas, como por exemplo, as chamadas políticas de reconhecimento. (OLIVEIRA, 2006, p. 35).

Se lembrarmos de Darcy Ribeiro, em "O Povo Brasileiro" (2000), refere-se uma "ninguémidade" mestiça que deu origem ao que é essencialmente, o povo brasileiro,

O brasilíndio como o afro – brasileiro existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial para livrar-se da ninguémdade de não – índios, não – europeus, e não – negros, que eles se veem forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira (RIBEIRO, 2000, p. 31).

As leis nº 10.639/03 e 11.645/08: as instituições de ensino e seu papel social na legitimação da identidade negra

Ao retratarmos o papel social das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, salientamos que de acordo com a

Constituição Federal de 1988, retratada em seu artigo 205 afirma que a educação, como direito e dever de todos, Estado e família, “será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e suas qualificações para o trabalho”.

Como direito e dever de todos que fazem parte da sociedade brasileira, no tocante a historicidade educacional brasileira, percebe-se que durante o período colonial até a república não havia um ambiente prazeroso e familiar referente às crianças negras, existindo assim, uma separação de diferenças étnicas entre essas crianças. De acordo com Carvalho (2008, p. 208) nos relata que:

[...] A implantação de escolas, imputado a educação como direito social, foi tida como um privilégio de brancos e negada para negros até o limiar do século XIX e início do século XX. As crianças, os jovens e as jovens negras não encontraram na escola, ambiente acolhedor que garantisse a permanência e aprendizado prazeroso. Também por isso, a educação formal esteve sempre colocada como ponto de destaque na agenda de luta dos movimentos sociais negros. [...] (CARVALHO, 2008, p. 208).

Na tentativa de haver no universo brasileiro uma equidade social mais justa, os movimentos sociais negros e a sociedade civil requereram aos representantes governamentais, elaborações de ações que apontassem uma diminuição, ou viesse eliminar os atos discriminatórios que permearam toda a história do Brasil, através de uma reconstrução nos currículos oficiais da educação brasileira como forma de combater o racismo.

Portanto, em 9 de janeiro de 2003, surgiu a Lei nº 10.639 que altera a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede Pública e Privada de Ensino a obrigatoriedade da temática da História da África e Cultura Afro-Brasileira e posteriormente a Lei nº 11.645/08 História da África

e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, como mediadoras na construção de um novo paradigma-histórico.

Diante dessa promulgação, as Leis mencionadas, implicaram ao governo federal, “o reconhecimento” e a necessidade de garantir a justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais, econômicos e a valorização da diversidade que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.

Essas leis vieram legalizar e promover a igualdade dentro das instituições de ensino perante a Constituição Federal, na tentativa de mostrar a sociedade brasileira os direitos a igualdade social. O que podemos ressaltar claramente é que independentemente de suas origens étnico-raciais, a criança, o jovem e o adulto tenham o direito ao reconhecimento da beleza, riqueza e dignidade da sua cultura.

De acordo com o artigo 5º da Constituição de 1988, “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, e à igualdade [...]”, refletindo nessa concepção juridicamente, a população afro-brasileira busca por uma garantia da equidade social que supostamente está imposta na camada social brasileira.

Apesar de passarem anos de sancionamento, as escolas brasileiras sentem dificuldade de inserção das Leis nº 10.639/03 e 1.645/08 por motivos da metodologia que será aplicada em sala de aula, pois os educadores por não terem apropriação científica, reagem com adversidade há alguns conteúdos que estão inseridos na lei ou até mesmo por razões discriminatórias.

Como se pode articular a diversidade cultural com itinerários educativos que se direcionem para a equidade? Supõe-se que não exista condição de reconhecer a diferença se não se parte da aceitação da alteridade e da igualdade, porque, para me conhecer necessito conhecer o outro como parceiro. (GADOTTI, 2000, p. 43).

É observado que um dos temas mais repudiadas pelos docentes está relacionada às expressões culturais negras, principalmente quando se trata da Religião de Matriz Africana. As religiões fazem parte do contexto cultural de qualquer sociedade, por isso, devem ser respeitadas como um todo. Em relação ao ponto de vista pedagógico, Moreira & Candau (2008, p. 72) mostra que “a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana. [...]”. Por isso é possível “[...] observar que, antes mesmo de ler a Lei e as Diretrizes e de refletir sobre as propostas que elas trazem para o contexto educacional brasileiro, muitos profissionais se apressam a apontar os limites”. (op. cit., 80).

Faz necessário avançarmos para uma compreensão de que essas questões não se reduzem aos negros, é uma questão da sociedade brasileira e devemos ser assumidas pelo Estado e pela sociedade brasileira.

Para Moreira & Candau (2008) nas sociedades, a construção da diversidade adquire contornos diversificados de acordo com o seu processo histórico, tais como relações de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão que incidirá sobre os diferentes sujeitos e grupos. Precisamos compreender os processos históricos e culturais vividos pela população negra no contexto das desigualdades, que por muitas vezes sofrem discriminação e preconceitos diante do universo educacional e que na minoria esses grupos estão ligados as religiões de matrizes africanas, Santos (1998) alertam-nos que para,

Compreender os fundamentos das religiões de matriz africana como códigos socioculturais e educativos, referentes à outra forma de sociabilidade, pode ser um dos caminhos para afastar atitudes como a indiferença, a intolerância e o preconceito na educação escolar. Essa perspectiva de compreensão contribui para que o/a estudante negro/a, e, também não-negro/a, adepto/a das religiões de matriz africana, possa ver sua religião ser abordada na escola como uma referência identitária positiva. (SANTOS, 1998, p. 14). O educador / escola ao deparar-se

com esses educandos que professam a sua religião agem com indiferença, causando assim um desconforto sócio – cultural, quanto psicológico, não sabendo como atuar no seu papel de docente perante a diversidade de conhecimentos adquiridos por outros grupos sociais. Nas “relações diárias estabelecidas nas escolas ocorre difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, que comprometem seu reconhecimento e sua aceitação por parte dos que lá estão” (CAVALEIRO, 2007, p. 147). Reafirmando, Santos (1998) diz que,

Alunos/as pertencentes às religiões de matriz africana continuam sendo vítimas de preconceito racial e religioso, sem que nenhuma atitude pedagógica seja tomada para impedir tal excrescência. O preconceito, a discriminação e a intolerância são tratados como se não fossem problemas éticos a serem enfrentados pelos rituais pedagógicos da escola. (SANTOS, 1998, p. 04)
[...] a escola é um espaço e tempo de afirmação de identidade. Certamente, isso exige um esforço muito grande de educadores/as deste nosso País, com relação à mudança de mentalidade e práticas educativas. (op. Cit., 15).

Visto que a escola é um espaço de construção de valores éticos, morais e culturais, assegurando assim, suas identidades, Nessa perspectiva, quando o aluno negro, ou não – negro de religião afro – brasileira, é levado a buscar o espaço escolar com o objetivo de aprender, é importante salientarmos que é através de uma re – leitura de mundo, ou seja, que o educador precisa de fato reconhecer que estes alunos pertencentes a grupos sociais diversificados possuem seus próprios conhecimentos prévios, conhecem-se a si mesmo e a sua historicidade. Essas experiências, uma vez, expostas e confrontadas com os saberes dos demais colegas, podem e devem servir de ponto de partida para uma nova construção igualitária.

[...] Ser negro, reconhecer-se negro e ser reconhecido como tal, na perspectiva ética, nunca deveria ser motivo de vergonha, negação e racismo, mas de reconhecimento,

respeito e valorização. Significa trazer no corpo, na cultura e na história a riqueza de uma civilização ancestral e um processo de luta e resistência que continua agindo no mundo contemporâneo. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 82).

Portanto, essas formas de resistências vêm ganhando novos paradigmas no âmbito da sociedade brasileira, na tentativa de uma reparação no processo histórico da população brasileira, especificamente a negra. Para tal, no entanto, as instituições de ensino do Brasil, públicas ou privadas, precisam implementar essas.

Considerações finais

A sociedade brasileira é reconhecida mundialmente por apresentar uma multiculturalidade bastante. No entanto, essa diversidade precisa ser reconhecida internamente entre os grupos étnicos como uma cultura homogênea, isso requer um esforço imenso da nossa população. Portanto, ao retratarmos a identidade como um papel decisivo na caracterização tanto da pessoa quanto de um elemento pertencente de uma determinada sociedade, percebemos o quanto é desafiador para população brasileira a busca por essa legitimação e reconhecimento identitário. Por toda via, para que esse reconhecimento seja concretizado de forma positiva, faz necessário que haja uma maior participação dos grupos étnicos e da sociedade civil, nas reformulações de ações afirmativas, que contemplem toda a população.

Neste sentido, a sociedade poderá apropriar-se de uma discussão mais conscientizada a e compreenderá que precisamos romper e superar os entraves existente em nossa sociedade. Assim, é importante salientarmos que é imprescindível que haja uma disponibilidade pessoal de toda a sociedade brasileira, em assumir de fato esse reconhecimento, como um Brasil culturalmente homogêneo, e que considere essas relações étnicas não como uma prática solitária, mas como pertinente a toda a nação brasileira.

Referências

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CAILLÉ, A. **Antropologia do dom**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.

CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa educação**. São Paulo: Summus, 2001.

CARVALHO, R. M. *Educação de Afro-Brasileiros: pensando Novos Referenciais*. In: AMÂNCIO, I. M. C. (Org.). **África-Brasil-África: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas: Nandyala, 2008.

FRASER, N. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a ‘postsocialist’ age. **New Left Review**, n.212, p.68-93, Jul/ Aug. Reprinted in Nancy Fraser, *Justice Interrupts: Critical Reactions on the “Postsocialist” Condition*. London: Routledge, 1997.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GILROY, P. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo, Rio de Janeiro: Editora 34/Universidade Cândido Mendes, 2001.

GOFFMAN, E. **Estigmas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1963.

GOMES, N. L.; MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

HALL, S. **Identidade cultural na Pós- Modernidade**. São Paulo: UNICAMP, 2000.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14º Ed. Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR. 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**:

Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabenguele. *Qual é a explicação dessa ausência e desse silêncio (de nossa Psicologia Social) sobre um tema que toca a vida de mais de 60 milhões de brasileiros de ascendência africana?* **Psicologia & Sociedade**. São Paulo, vol. 12, n. 1/2, p.5-17, jan/dez. 2000.

OLIVEIRA, R. C. **Caminhos da identidade**. São Paulo: UNESP, 2006.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANTOS, E. P. **A Educação e as religiões de matriz africana**: motivos da intolerância. Minas Gerais: UNILESTE. Gt: Afro Brasileiros em Educação, 1998.

STRAUSS, L. Ordem e desordem na tradição oral. *In: Minhas palavras*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

STRAUSS, L. **Mito e linguagem social** (ensaios de antropologia estrutural). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

TAYLOR, C. The politics of recognition. *In: Multiculturalism: examining the politics of recognition*. New Jersey: Princeton University Press, 1994.

A SAÚDE DO NEGRO

Tatiane Bernardon³¹

(*in memoriam*)

Depois de passados anos da Abolição da Escravatura (1888), o negro continua lutando pela sua liberdade e pelos seus direitos. A assinatura da Abolição liberou, pelo menos no papel, todos os escravos, porém, para muitos essa liberdade não poderia ser aproveitada pois, após anos de dominação, os negros foram inseridos (ou não) em uma sociedade preconceituosa, em um país onde encontrou portas fechadas ou muita dificuldade e desigualdade em vários departamentos como na educação, emprego e saúde.

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1999 a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos de idade ou mais era de 8,3% para brancos e de 21% para negros. Apesar dos avanços nos últimos anos da educação, precisa-se ainda de metas para fortalecer a importância da educação e a estimulação ao ensino.

Ainda pelos dados do IBGE, as diferenças entre as raças são expressivas também no trabalho, onde 6% de brancos com 10 anos de idade ou mais aparecem nas estatísticas da categoria de trabalhador doméstico, enquanto os pardos chegam a 8,4% e os negros a 14,6%. Isso representa uma baixa escolaridade, conseqüentemente uma baixa renda e, com isso uma grande desigualdade social.

O Brasil está cada vez mais negro. Essa expressão é comprovada pelos dados do Censo 2010 que começaram a ser divulgados no final de 2011, que demonstrou uma mudança significativa na configuração da população brasileira. Desde 1991, o IBGE utiliza de cinco

³¹ Professora de Biologia do IF Sertão PE (*Campus* Petrolina). Mestre em Geomática (UFSM), foi membro da Comissão “Projeto Cultural Afro e Indígena”.
E-mail: tatiane.bernardon@ifsertao-pe.edu.br

classificações para a cor da pele: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Sendo que a pessoa que se designa preto, está incluída na raça negra, já que, para o IBGE, o negro é quem se autodeclara preto ou pardo.

Para Oliveira (2004), “assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e pouco divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas inexistente.”

Porém, os dados deste último Censo (2010) comprovaram que as pessoas estão, cada vez mais, se consideram negras, segundo estes dados, 97 milhões de pessoas (2010 – 43,1% e 2000 – 38,4%) se consideram negras (pretas ou pardas). A população aumentou, mas o descaso com esta etnia continua. O preconceito das mais variadas formas continua a acontecer em todos os lugares e, infelizmente, afetando até a saúde desta população.

Segundo Ana Amélia Camarano, colaboradora do estudo “Dinâmica Demográfica da População Negra Brasileira”, coloca que “a cada Censo, observamos um número maior de pessoas se declarando pardas. Há um enegrecimento da população brasileira por causa de uma maior valorização das suas condições raciais e étnicas”.

Podemos dizer que o negro está voltando a se valorizar, a acreditar mais nas suas atitudes, já que existem hoje vários movimentos que lutam pelos seus direitos. Ainda, Ana Amélia Camarano ressalta que “a valorização dos negros se deve não apenas a políticas do governo, mas também a ações dos movimentos negros que datam de décadas e que ganharam corpo nos últimos anos”.

Pode-se dizer que a população negra brasileira tem empreendido um longo processo de luta contra discriminação, preconceito, na inserção das políticas públicas a fim de participar ativamente da sociedade brasileira.

As teorias científicas vigentes no século XIX sobre raça no Brasil são incorporadas para justificar o escravismo, bem como a falta de oportunidade de trabalho, moradia, etc., para a população negra após abolição, cristalizando a questão da desigualdade racial brasileira, como demonstra Mário Theodoro, no artigo A Formação do Mercado de Trabalho e a Questão Racial no Brasil, “o racismo que nasce no Brasil associado à escravidão, consolida-se após a abolição, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros e difunde-se no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional”. (THEODORO, 2008, p. 24).

Biologicamente, a espécie humana é uma só, já que todos são formados por células, dentro de cada uma apresentamos um conjunto de DNA como material hereditário e o gene como unidade de análise. Perante isso não é possível definir quem é geneticamente negro, branco ou amarelo. O conjunto dos genes propõe diferentes possibilidades de características, ou seja, o que herdamos são genes e não características.

Referindo-se a etnia negra, o Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina, no dia 24 de novembro de 2011, intitulou o Dia da Consciência Negra. Neste dia houve um envolvimento por parte da classe Docente e Discente para um dia todo de exposição de trabalhos, discussões, mesa redonda. Todos os eventos foram para mostrar como a cor da pele, assim como designa o IBGE em suas pesquisas, não demonstra desigualdade de caráter, forma, empenho ou qualquer outro fator.

Quando se discute o tema negros, quase inconscientemente, o associamos a questão do preconceito. As condições de cor, cultura e etnia de um indivíduo são motivos mais que suficientes para uma sociedade julgar seus princípios e sua moral. O trecho acima são os dois últimos parágrafos de poema “lagrima de preta”, onde o autor descreve a avaliação de da lagrima de uma mulher negra, e chega ao resultado de que ela é igual a todas, apenas água e sal. (Alunos do 2º ano – Curso Técnico em Edificações – IF Sertão Pernambucano).

Um grupo de alunos do curso Técnico em Edificações, 2º ano, apresentou o trabalho intitulado “Saúde do Negro”.

Segundo depoimento dos alunos:

No momento em que decidimos participar do projeto “A saúde do negro”, eu e minha equipe estávamos dispostas a realizar um excelente trabalho, com o propósito de apresentá-lo para um público livre no dia nacional da consciência negra. No entanto, estávamos receosos, pois ao mesmo tempo em que deveríamos expor domínio de conteúdo, não poderíamos abrir “brechas” para perguntas específicas a biologia ou a química, já que se tratava das doenças mais frequentes nos negros. Nosso objetivo, portanto era: repassar informações. O que é a doença, como diagnosticá-la e tratá-la. [...]

É bom relatar que todos os dados de nosso trabalho estavam devidamente registrados com fontes de pesquisa, nomes de livros, universidades, pesquisadores científicos e sites.

Este assunto veio à tona pelo histórico em que a raça negra convive relacionada a algumas doenças, como: anemia falciforme, hipertensão arterial, diabetes mellitus, miomas uterinos, glaucoma, gravidez precoce, que acometem com maior incidência nesta raça. Não que estas doenças não acometam outras raças, já que hoje a miscigenação é bastante visível em nosso País, mas a maior incidência, de acordo com estudos realizados pela Universidade Federal da Bahia – Programa de atenção à saúde da população Negra (PRONEGRO) é representado pela raça negra.

Coloca-se como principais fatores para o alto índice destas doenças na população negra a herança genética, mas também fatores sociais como a desigualdade social, que leva ao estresse, a violência, ao uso de drogas, ao descaso pela saúde na gravidez, com baixo índice de pré-natal, dentre outros. Pode-se notar que todos os fatores, ou na sua maioria, vem de uma desigualdade que, nada mais é que racismo perante a cor da pele.

Relatando um pouco sobre algumas enfermidades, a anemia falciforme é uma doença hereditária, ou seja, passa de pais para filhos,

caracterizada pela alteração dos glóbulos vermelhos do sangue, tornando estes parecidos com uma foice. Essas células têm sua membrana alterada e rompe-se mais facilmente levando o paciente a anemia, falta de oxigenação das células, dor, dentre outros sintomas. Essa condição é mais comum em indivíduos da raça negra, mas, devido a intensa miscigenação historicamente ocorrida em nosso país, pode ser observada também em pessoas de raça branca ou parda.

Quanto à hipertensão arterial, está se deve ao aumento da pressão sanguínea ocasionada, principalmente por fatores como nervosismo, preocupações, drogas, alimentos gordurosos, fumo, álcool, café. A pressão arterial é o nome dado a força com a qual o coração bombeia o sangue através dos vasos sanguíneos. Esta pode ser alterada pela variação do volume de sangue ou viscosidade, pela frequência cardíaca e pela elasticidade dos vasos.

Essa informação deve-se pelo fato de a população negra, ainda na sua maioria, ser de baixa renda, atingindo, com isso, alto índice de distúrbios nutricionais, os quais podem explicar doenças como a hipertensão arterial e o diabetes.

Diabetes mellitus é uma doença do metabolismo da glicose causada pela falta ou má absorção de insulina, hormônio produzido pelo pâncreas e cuja função é quebrar as moléculas de glicose para transformá-las em energia a fim de que seja aproveitada por todas as células. A ausência total ou parcial desse hormônio interfere não só na queima de açúcar como na sua transformação em outras substâncias como proteínas, músculos e gordura.

Ainda, segundo o trabalho de pesquisa PRONEGRO, dados do Ministério da Saúde revelam um acelerado aumento da gravidez na adolescência, especialmente nas classes sociais menos favorecidas. Em Salvador, a gravidez na adolescência afeta jovens de todos os grupos étnicos e níveis socioeconômicos; porém, a incidência maior é entre adolescentes negras e pobres, tendo as crianças negras entre 9 e 12 anos como as principais vítimas.

A preocupação também envolve o emocional destas crianças e adolescentes que passam por sentimentos de medo e ansiedade onde,

nem sempre tem a oportunidade de compartilhar esses sentimentos com outras pessoas, podendo levar ao sofrimento reprimido, e depressão.

Outra doença que afeta mulheres da raça negra é o mioma, doença que acomete mulheres em idade reprodutiva e apresenta relação com os hormônios estrogênio e progesterona. Não se sabe bem as causas dos miomas, sendo provavelmente o resultado de alterações genéticas, hormonais, vasculares e influências do meio externo. Esta doença não surge antes da puberdade e é incomum na adolescência, porém, nas mulheres afrodescendentes apresentam maior incidência e costumam surgir mais cedo, ao redor dos 20 anos de idade.

Glaucoma é uma doença de caráter hereditário, onde ocorre o aumento da pressão intraocular. Famílias com portadores de glaucoma há a necessidade de exames preventivos para evitar a perda total da visão. Ainda, o grupo de risco desta doença envolve indivíduos da raça negra, que tendem a desenvolver o glaucoma numa idade inferior à média (40 anos de idade) e a probabilidade de ser afetada é quatro vezes maior em relação aos brancos.

As enfermidades citadas neste trabalho, a grande maioria, podem ser detectadas com a triagem neonatal, popularmente conhecida como “teste do pezinho”, a qual toda criança nascida em território nacional tem o direito de fazer. Os exames realizados detectam se o bebê tem possibilidade de apresentar algum distúrbio que possa interferir no desenvolvimento normal. Portanto, é uma ação preventiva que permite fazer o diagnóstico de diversas doenças congênitas ou infecciosas que são assintomáticas no período neonatal, para que possa haver interferência no curso da doença, permitindo o tratamento precoce e específico para a diminuição ou mesmo eliminação das sequelas associadas a cada uma dessas doenças.

Por todos os itens citados, pode-se concluir que tudo tem início na carência de uma política de saúde volta para as crianças e os jovens de baixo poder aquisitivo, aliada à falta de informação, à desestruturação sócio familiar e a liberação sexual dos dias de hoje, fazem com que a iniciação sexual comece mais cedo e muitas adolescentes engravidem sem planejamento. Como a maioria dos

jovens desconhece ou não sabe e, na maioria dos casos não utiliza de medidas contraceptivas, a gravidez não desejada gera vários transtornos físicos e psicossociais na vida das adolescentes, dos filhos e da família como um todo.

De fato, para cumprir o que a Constituição Federal coloca como Direitos Sociais, onde todo cidadão tem direito a educação, a saúde, a alimentação, a trabalho, a moradia, ao lazer, a segurança, a proteção à maternidade e à infância, é preciso promover políticas públicas que visam ao combate às desigualdades sociais e raciais em nosso país, devido ao processo histórico consolidado de racialização da pobreza a fim de promover “à igualdade de oportunidades e de bem estar”. (JACCOUD, 2008, p. 161).

Consideramos que o trabalho efetuado contribuiu para o aprofundamento de conteúdos didáticos de Biologia através de espaços de discussão com vistas ao combate das desigualdades sociais e raciais, na promoção e valorização dos negros na nossa sociedade.

Referências

CAMARANO, Ana A. **Dinâmica demográfica da população negra brasileira**. Comunicado do Ipea, nº 91. 2011. Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em: 15/02/2012.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15/02/2012.

IBGE. **Ontem e hoje. O Negro no Brasil**. Disponível em: www.ibge.gov.br/objetem. Acesso em: 08/02/2012.

JACCOUD, Luciana. *Racismo e República: o debate sobre o Branqueamento e a discriminação racial no Brasil*. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil**: 120 após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos avançados**. Vol. 18. Nº 50. São Paulo. Janeiro/Abril, 2004.

PRONEGRO – Programa de Atenção à Saúde da População Negra.
Universidade Federal da Bahia. Disponível em: www.medicina.ufba.br.
Acesso em: 24/10/2011.

THEODORO, Mário. À guisa de conclusão: o difícil debate da questão racial e das políticas públicas de combate à desigualdade e à discriminação racial no Brasil. *In*: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil**: 120 após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdos exclusivos. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



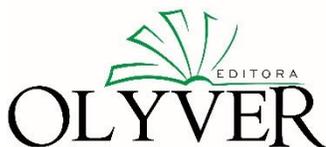
facebook.com/editoraolyver



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



Instagram.com/editoraolyver



www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

Os textos reunidos nesse livro resultaram de apresentações e discussões na Semana da Consciência Negra 2011, realizada pelos campi Floresta e Petrolina do IF Sertão-PE. Na primeira parte, foram discutidos conteúdos acerca da temática negra, como o debate acerca da suposta democracia racial em nosso país; as novas abordagens sobre as formas de resistências negra; as discussões a respeito da identidade; as evidências da diversidade étnica para desconstrução de equívocos sobre a África e as evidências das dialéticas espaciais nos embates territoriais na herança colonial na construção da identidade; reflexões e práticas pedagógicas no ensino da temática afro. Na segunda parte do livro, discutindo políticas públicas e as diferenças étnico-raciais no chamado Sertão pernambucano, os textos analisaram as comunidades quilombolas nos processos históricos vivenciados; as experiências da Educação Escolar Quilombola em Conceição das Crioulas (Salgueiro/PE); a diversidade étnico-racial na Educação Infantil, o reconhecimento identitário afrodescendente a partir da Educação; a temática da saúde negra. Além de um texto refletindo a partir da Lei 11.645/2008 sobre as discussões das sociodiversidades indígenas no currículo escolar. A ausência de recursos financeiros impediu a publicação dessa coletânea após o evento, como planejado. Todavia, mesmo passado o tempo, a oportunidade de publicar em formato e-book e com livre acesso, possibilitar disponibilizar amplamente os conteúdos discutidos e até mesmo avaliar as mudanças, continuidades e desafios ocorridos desde a realização do evento à atualidade. Portanto, esse livro é uma contribuição significativa para pensar as diferentes expressões socioculturais existentes no Sertão/Semiárido, pensar as sociodiversidades e os desafios à Educação, as nossas práticas pedagógicas, pensando o ensino no fazer cotidiano na sala de aula. Pensar na escola como espaço de experiências na educação para as relações étnico-raciais. Um espaço de aprendizados para o reconhecimento e respeito aos direitos as diferenças que na sociedade onde vivemos, na maioria das vezes, são negadas, ignoradas ou reprimidas. Como educadores/as somos convocados a contribuir para mudar essas situações.

ISBN 978-65-87192-58-1



OLYVER EDITORA
www.editoraolyver.org

